

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans

Chercheur principal

Sylvain Bourdon, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke

Éric Yergeau, Université de Sherbrooke

Manon Gosselin, Université de Sherbrooke

Suzanne Garon, Université de Sherbrooke

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Virginie Thériault, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2010-AF-135993

Titre de l'Action concertée

Évaluation du programme d'aide pour favoriser le retour
en formation des 16-24 ans " Le plaisir d'apprendre : j'embarque
quand ça me ressemble "

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture

Pour citer ce rapport :

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Rapport final de l'évaluation remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.



Centre d'études et de recherches
sur les transitions et l'apprentissage

PARTIE A – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

On retrace l'origine officielle du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans, *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble*¹ dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) pour laquelle « la capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique » (p. 1). Celle-ci s'inscrit dans la lignée de la Déclaration de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO (UNESCO, 1997). Dans le Plan d'action 2002-2007 (Gouvernement du Québec, 2002b) qui accompagne la politique gouvernementale, le gouvernement cible certaines populations en raison des difficultés particulières qu'elles éprouvent et du soutien adapté dont elles ont besoin. Parmi elles, on trouve les jeunes adultes de 16 à 24 ans ayant interrompu leur scolarité sans avoir obtenu un premier diplôme. Le Programme 16-24 s'inscrit dans le premier objectif du plan d'action qui est d'« augmenter de façon importante le niveau de formation de base de la population québécoise » (*Ibid.*, p. 5). Pour le gouvernement québécois, la formation de base correspond aux « apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires (DES) et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles (DEP) » (*Ibid.*, p. 4).

Le Programme 16-24 a été introduit en 2003-2004 dans 20 CS de 17 régions du Québec (MELS, 2007a). En 2007, le MELS produit une première évaluation qui a pour objectif « de documenter le processus et les actions entourant la mobilisation

¹ Tout au long de cette annexe, nous ferons référence au Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble* sous l'appellation « Programme 16-24 ».

des différents acteurs impliqués, l'élaboration des portraits de situation et l'élaboration des plans d'action des équipes locales de partenaires » (MELS, 2007, p. 1). Le rapport d'évaluation de 2007 indique que la mise en œuvre du programme était encore fragile en juin 2006 (MELS, 2007a). On constate un haut taux de roulement et d'absentéisme des différentes personnes impliquées au sein du programme et on soulève des difficultés relatives à l'appropriation et à l'application de l'approche écosystémique telle qu'elle est proposée dans la démarche du Programme 16-24. La démarche globale n'est toutefois pas remise en question, bien que certaines personnes la considèrent comme rigide et complexe et que des ajustements soient demandés.

En avril 2008, le MELS annonce que le Programme 16-24 se terminera dans un avenir prochain. Il est alors décidé de poursuivre l'expérimentation dans cinq CS sélectionnées parmi les 20 actives au premier cycle en fonction de trois critères : le type de milieu (rural, urbain et semi-urbain), l'application du modèle écosystémique et la stabilité de la personne s'occupant du mandat d'agent de développement.

L'appel de propositions pour l'évaluation du deuxième volet de la mise en œuvre du Programme 16-24 a été lancé en septembre 2008, et c'est en mai 2009 que ce processus évaluatif de deux ans a été confié à notre équipe. Selon l'appel de propositions du FQRSC et de ses partenaires, la recherche évaluative devait « documenter la mise en œuvre des activités contenues dans les plans d'action des cinq commissions scolaires retenues et, par le fait même, la mise en place des services favorisant le retour en formation des jeunes faiblement scolarisés » (FQRSC, 2008, p. 5). Cette évaluation devait comprendre quatre composantes : « le portrait des pratiques, des activités ou des services mis en place, la pertinence,

l'efficacité et les effets du programme auprès des jeunes adultes, de leur famille, de leur environnement éducatif (classe et centre) et de la communauté » (*Ibid.*). Ce deuxième volet devait mettre l'accent sur les données relatives à la mise en œuvre du Programme 16-24 de 2008-2009 à 2010-2011.

Tel que mentionné au devis soumis par notre équipe, les cinq objectifs retenus pour cette évaluation sont :

1. de décrire la population desservie, les pratiques, les activités et les services mis en œuvre pour favoriser le retour et le maintien en formation de la population visée dans chaque CS (mise en œuvre);
2. de décrire, pour chaque territoire, l'offre de service à caractère éducatif ou susceptible de stimuler un retour en formation des jeunes adultes non diplômés;
3. d'identifier et de décrire les effets obtenus dans chaque contexte pour chacun des cinq systèmes visés (jeunes adultes, familles, classes, centres ou CS, communautés);
4. de déterminer la pertinence et l'efficacité du programme relativement à ses objectifs;
5. de retourner l'information issue de l'évaluation aux milieux concernés de manière à favoriser l'amélioration des pratiques destinées à atteindre les objectifs du programme.

Il importe pour nous de souligner qu'au moment du démarrage de la recherche évaluative, un comité avisé a été constitué afin d'aider l'équipe de recherche à tenir compte des préoccupations et de la culture des milieux, tant sur le plan de la collecte et de l'analyse que du transfert des résultats. Ce comité était constitué de

représentantes et de représentants du MELS (DEAAC et SRE et des cinq CS participantes (personnes ayant un mandat d'agent de développement ou de responsables du Programme 16-24). Les membres de ce comité ont apporté une collaboration de premier plan dans la réalisation du projet de recherche en jouant le rôle de facilitateurs à plusieurs niveaux et nous tenons à les en remercier.

PARTIE B – LES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés selon les quatre composantes de l'appel de propositions (FQRSC, 2008, p.5).

Le portrait des pratiques, des activités et des services favorisant le retour et le maintien en formation des jeunes faiblement scolarisés

Le Programme 16-24 s'apparente à une approche générale comportant deux niveaux programmatiques : les microprogrammes (niveau local), aussi appelés moyens, qui résultent des efforts de coordination et d'adaptation de services d'accompagnement et de formation sur le territoire de commissions scolaires participantes et le métaprogramme (niveau national, régional et local), sous la responsabilité du MELS, pour favoriser l'éclosion et la conduite de ces moyens (A3)². On constate que les pratiques, activités et services varient beaucoup d'un territoire à l'autre et, au cours de la période de 2004 à 2010 (A2), on trouve une variation significative dans l'intensité de l'engagement. Par exemple, depuis 2008, le niveau régional est presque absent du programme (A3).

De façon générale, la mise en œuvre du métaprogramme peut être qualifiée de laborieuse, mais malgré tout relativement efficace. L'approche partenariale qui y est promue s'avère difficile à tenir au plan national (A3), alors qu'au plan local le Programme 16-24, mis en œuvre en même temps que de nombreuses autres mesures misant sur le partenariat (A1), semble contribuer à un rapprochement des acteurs et, parfois, à une réelle solidarité. On constate que le partenariat, surtout celui de type collaboration, est encore immature, c'est-à-dire que les différents organismes et acteurs éprouvent des difficultés à parler d'une même voix, arrimer

² Ce code alphanumérique correspond à un renvoi à une annexe, ici, à l'annexe 3 Métaprogramme.

leurs actions, reconnaître leurs expertises respectives et mener une action commune pour réaliser le but général du programme (A3; A8). On constate également que l'articulation des niveaux national, régional et local a posé quelques défis en matière de partenariat. Par exemple, le niveau local ne semble pas avoir été consulté en profondeur sur les cibles du programme avant sa mise en œuvre, ce qui a pu contribuer à l'ambiguïté des objectifs où l'accent semble mis sur le recrutement des jeunes non rejoints au plan national alors que des milieux scolaires ne limitent pas leurs actions à la population non rejointe, jugeant avoir déjà fort à faire pour desservir adéquatement et soutenir le maintien en formation des jeunes déjà rejoints (A3; A8). L'approche écosystémique conçue pour ce programme (A1; A3) repose sur le postulat que, pour favoriser le retour en formation des jeunes adultes de la population visée, cinq systèmes sont concernés : (1) le jeune lui-même; (2) ses parents et sa famille; (3) sa classe ou son groupe; (4) son centre de formation et le personnel qui y œuvre; (5) sa communauté. Le MELS a demandé aux acteurs de penser leurs actions en fonction de ces 5 cibles et d'identifier un minimum de 5 moyens par cible, ce qui équivaut à un minimum de 25 moyens, ce que nous appelons la logique 5/25. Bien que la logique 5/25 ait généré de nombreuses idées, elle semble avoir été en général contreproductive et la plupart des acteurs rencontrés ont jugé cette approche écosystémique complexe, exigeante et difficile à comprendre. Elle a suscité du dispersement des énergies et de la réserve chez plusieurs acteurs. De plus, les instruments structurés dans cette logique 5/25 ont amené les acteurs à mettre davantage l'accent sur les moyens que sur le but et les objectifs du programme (A3; A8). Un autre élément qui a contribué au climat laborieux est le roulement du personnel mandaté pour œuvrer dans le

Programme 16-24, au niveau national, régional et local (A3). Par ailleurs, on note que le soutien personnalisé des acteurs du MELS, dans des contacts individuels ou lors de rencontres nationales des personnes ayant un mandat d'agent de développement du programme (A3), ont permis de conserver une relative harmonie dans la mise en œuvre.

Au plan local, les moyens planifiés sont nombreux et diversifiés. L'analyse quantitative des plans d'action de 2005 à 2008 (A2; A4) montre que le nombre de moyens planifiés dépasse en général le minimum de 25 moyens demandé par le MELS (A3; A4). Ils sont particulièrement nombreux dans l'année scolaire 2005-2006, première année de mise en œuvre, mais leur nombre décroît la seconde année et demeure stable pour la troisième. Près de 40 % des moyens inscrits aux plans d'action visent la première cible, soit les jeunes, alors que les cibles les moins fréquentes sont celles relevant de l'environnement éducatif (cibles 3 et 4 plus haut) qui ne regroupent chacune qu'environ 5 % du total des moyens planifiés. Dans l'ensemble, 44 % des moyens planifiés ont été mis en œuvre. On constate que les actions qui prennent le plus de temps à démarrer, mais qui demeurent prioritaires dans l'agenda collectif, sont plus susceptibles de se concrétiser. Certains de ces moyens sont identifiés comme typiques et intenses par les personnes interviewées et ont été l'objet de description et d'analyse plus en profondeur (A5; A8). Ces moyens relèvent de la sensibilisation, du recrutement, de l'accueil, de l'accompagnement, d'activités parascolaires, d'activités d'orientation scolaire et professionnelle, d'activités de formation générale de base, d'activités d'intégration sociale, de programme de formation semi-spécialisée, de programme scolaire à vocation spéciale ou de projet dans la communauté.

Les effets du programme

On constate que le programme eu a des effets positifs sur les jeunes gens ayant participé mais des effets beaucoup plus ténus sur les autres cibles du programme (A1; A3; A6). Les jeunes interviewés ont donné une note très positive à l'effet global du programme et à son effet sur la motivation à persévérer à l'école (A6). L'effet sur les familles des jeunes visés par le programme est difficile à cerner. Si des efforts ont été consentis pour informer, inviter et mobiliser les parents des jeunes ciblés par le Programme 16-24, ces efforts ont eu peu de résultats mesurables. Cependant, dans le cas des parents participants, les acteurs remarquent des effets positifs (A6). Les frères et sœurs ou la famille élargie ne semblent pas avoir été au cœur des moyens mis en œuvre. Les effets du programme sur l'offre de services éducatifs varient selon le service concerné. Dans les CS, le Programme 16-24 a eu des effets positifs sur certains des services d'aide à la démarche de formation (accueil, recrutement, accompagnement, orientation), mais comme, dans plusieurs CS, il a été implanté en même temps que les nouveaux SARCA, il est souvent difficile d'attribuer le succès au seul Programme 16-24 (A6; A7). Par ailleurs, le Programme 16-24 a eu un effet mitigé sur la continuité des services aux jeunes ciblés. Au regard des services d'enseignement, on constate des effets en FGA, mais très peu en formation professionnelle (A8). Certains moyens ont permis d'explorer de nouvelles façons de travailler en classe ou dans d'autres formes d'enseignement, ce que l'on associe généralement à l'innovation pédagogique ou andragogique, mais le tout semble peu articulé à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie et la reconnaissance d'acquis extrascolaires est assez peu présente (A5). L'analyse montre que, dans les services

d'enseignement, les effets sont parfois inexistants ou très discrets, mais qu'ailleurs ils sont significatifs mais reposent souvent sur quelques personnes. Le tout nous paraît encore d'une grande fragilité.

Pour étudier les effets d'un programme dans un milieu ou une communauté, on s'intéresse notamment à sa visibilité. On constate que le programme est bien connu dans certains milieux et très peu, voire pas du tout, dans d'autres. Dans la communauté, certains moyens sont bien connus et la presse est convoquée à des événements divers. Les effets sur la communauté restent par ailleurs diffus. Les efforts collectifs pour soutenir le retour en formation des jeunes de 16-24 ans semblent souvent se confondre avec la lutte contre le décrochage scolaire.

La pertinence du programme

Les jeunes ayant participé aux moyens correspondent bien à la population visée en ce qui a trait aux facteurs qui ont ralenti leur réussite scolaire (A7). Les entrevues avec les jeunes font état de parcours scolaires ardu, parsemés d'embûches, de relation parfois tendue avec l'école et l'autorité. Plus de la moitié affirme avoir eu des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école et le quart mentionne avoir eu des difficultés d'adaptation à l'école. Dans leur milieu familial, les conditions de vie sont parfois difficiles et la valorisation de la scolarisation est parfois faible (A7). Le programme apparaît être de grande pertinence pour les jeunes adultes déjà dans les centres (A8). Par ailleurs, il n'est pas toujours clair en quoi ces moyens apportent une solution distincte à celle proposée par d'autres dispositifs ayant vu le jour dans la même période. Des acteurs ont jugé que des moyens du Programme 16-24 étaient peu originaux et s'inspiraient fortement de moyens déjà existants ou

ayant été mis en œuvre dans la même période dans les milieux communautaires (A6; A7). Parmi les chevauchements avec d'autres dispositifs, les SARCA et IDEO 16-17 sont les plus souvent mentionnés (A4). JEA et la SIAA sont aussi mentionnés plusieurs fois. On constate une certaine confusion sur la nature des liens entre le Programme 16-24 et ces dispositifs, certains comme IDEO 16-17 étant parfois conçus comme des moyens dans le cadre du Programme 16-24. Selon nous, la logique 5/25 a contribué à ce rapatriement de mesures financées par d'autres ministères dans les plans d'action locaux (A8). Par ailleurs, rien ne nous permet de penser que les moyens concernés ont eu un double financement. Il paraît important de noter qu'aucun chevauchement n'apparaît quant à des activités relevant de l'innovation andragogique.

L'efficacité du programme

Un des constats de cette recherche évaluative est que la population visée par le programme n'a pas constitué une cible commune et partagée au sein des cinq milieux étudiés. Les acteurs sont mitigés quant à l'efficacité du programme à rejoindre les jeunes non diplômés qui n'étaient pas jusqu'alors rejoints par la CS (A5; A6; A8). Des acteurs privilégient des moyens qui favorisent le maintien en formation de jeunes adultes déjà dans les centres ou misent sur l'introduction d'une approche partenariale jusqu'alors peu développée (A8).

Le programme dans sa mise en œuvre dans les cinq CS a atteint en bonne partie le premier objectif du programme qui est de soutenir le retour et le maintien en formation. Compte tenu de la nouveauté du programme, du contexte général d'implantation notamment les partenariats naissants dans plusieurs milieux de l'éducation formelle (FGA et FP), ce résultat nous paraît assez satisfaisant. Plusieurs

éléments contribuent à l'atteinte de cet objectif : l'information sur les moyens, donnée par les CS et leurs partenaires avant qu'un jeune y participe; un premier contact avec le centre, l'accueil empreint d'attention et de dynamisme; le maintien de cette capacité d'accueil, d'attention et de dynamisme du milieu tout au long du parcours des jeunes; le plaisir ressenti par les jeunes dans leur participation; la souplesse et la flexibilité vécues au fil des activités; les apprentissages scolaires et extrascolaires réalisées au cours de la participation à un moyen, notamment par le contraste qu'ils offrent avec l'expérience scolaire antérieure (A8). La présence et l'appui du groupe et des pairs a aussi été confirmé comme un élément important dans l'efficacité du programme (A8).

Le deuxième objectif d'adaptation de l'offre de services de formation, en FGA et en FP de même que dans les services d'accompagnement, est atteint en partie dans les cinq CS, mais beaucoup reste encore à faire (A8). Le troisième objectif de favoriser le partenariat, la mobilisation des organismes de la communauté, l'adaptation et la continuité de services est aussi en partie atteint. Les relations partenariales ou la concertation interne étaient, dans bien des cas, à une étape émergente au début du programme, et aujourd'hui encore plusieurs des relations sont faiblement consolidées (A8).

Finalement, les données recueillies indiquent que l'atteinte du but général du Programme 16-24, soit de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8) est très modeste. Cela peut s'expliquer par le caractère ambitieux de ce but si on tient

compte des difficultés de la population cible et du fait que très peu de milieux semblent y avoir adhéré, misant parfois sur des parcours scolaires menant à d'autres formes de sanction que les deux diplômes. Cela peut aussi s'expliquer par le roulement du personnel et le peu de formation spécialisée, disponible au Québec, propre à l'intervention auprès de jeunes adultes (A8).

PARTIE C – LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie mobilisée pour cette recherche est détaillée en annexe 2. Une variété de sources d'évidences ont été mobilisées dans le cadre de la recherche : base de données sur les plans d'action 2005-2006 à 2007-2008; 835 documents liés au programme (dépliants publicitaires, comptes rendus de réunion, etc.); observations directes des moyens dans les CS; données administratives sur les jeunes adultes; Atlas thématique du MELS; données sur l'environnement sociopolitique des 5 CS; 2 groupes de discussion; 153 entretiens individuels. Le nombre de répondants rencontrés respecte globalement les prévisions du devis initial, sauf dans le cas des parents qui ont été plus difficiles à joindre. L'approche analytique combine le traitement qualitatif et quantitatif des données recueillies. Le devis soumis prévoyait mobiliser intégralement l'approche de la *Realistic Evaluation* (RE), et notamment un travail de formulation de CMOC (voir 2.1), mais la mobilisation intégrale de cet outil analytique a dû être abandonnée, avec l'accord du comité de suivi, compte-tenu de la nature des données disponibles, notamment celles sur les parcours des jeunes gens, ainsi que de la grande diversité des moyens et du fait que peu d'entre eux sont actualisés dans plusieurs contextes. L'analyse s'est tout de même inspirée des grands postulats de la RE en visant à saisir

quelques-unes des dynamiques sous-jacentes au programme évalué. L'une des principales difficultés du projet est qu'il n'existe pas de données permettant de suivre de façon valide, fiable et relativement précise les parcours des jeunes qui ont participé au Programme 16-24 (voir section 2.8).

PARTIE D – LES RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

Le Programme 16-24 n'étant pas reconduit, les retombées et implications de son évaluation seront posées dans l'esprit énoncé dans l'appel de propositions, soit « explorer l'originalité de ce programme et de cerner des pratiques ou des activités qui apparaissent plus porteuses pour favoriser le retour en formation et l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires chez les jeunes de 16 à 24 ans. Ces pratiques et activités pourraient, le cas échéant, être intégrées à d'autres interventions destinées à cette population. » (FQRSC, 2008, p. 4). À cette fin, nous formulons dix pistes de réinvestissement et recommandations basées sur les résultats synthétisés à la section suivante. Les cinq premiers concernent directement le retour en formation et l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires chez les jeunes de 16 à 24 ans non diplômés qui ne fréquentent pas la FGJ (voir section 8.1 pour une discussion sur l'ambiguïté relative à la population cible) et les cinq autres ouvrent plus globalement sur la conception et la mise en œuvre de la programmation sociale en éducation.

1. On constate qu'un grand nombre de moyens mis en œuvre misent sur l'accompagnement et, dans une moindre mesure, sur le recrutement de jeunes non diplômés non rejoints. Les SARCA apparaissent comme un lieu souhaitable pour le réinvestissement, souvent d'ailleurs déjà amorcé, de ces moyens dont quelques-

uns sont décrits en annexe 5. Cette intégration, en ouvrant ces moyens à d'autres populations que celle ciblée par le Programme 16-24, est toutefois susceptible de diluer leur action auprès des jeunes non rejoints, aux caractéristiques particulières et pour lesquels le Programme 16-24 a eu des résultats mitigés. À cet égard, la concertation et la collaboration entre partenaires travaillant auprès de populations de jeunes adultes particulièrement démunies paraît essentielle. L'option de dédier une partie des ressources des SARCA pour rejoindre la population des jeunes adultes ne fréquentant pas un établissement d'enseignement peut être envisagée, mais elle comporte aussi ses pièges. Ceci soulève la question délicate, maintes fois débattue, de l'arbitrage entre les risques inhérents à réserver des services aux populations vulnérables et ceux liés à leur intégration indifférenciée.

2. Certains moyens associés au Programme 16-24 sont hors du champ actuel des SARCA et relèvent plutôt des services d'enseignement, notamment ceux qui touchent l'adaptation des pédagogies à la population cible ou l'ajout d'ateliers et autres activités « parascolaires ». Ces moyens sont très féconds pour l'atteinte des objectifs du programme. Il apparaît très important de trouver des manières de les préserver et de s'assurer qu'ils continuent de desservir la même population en difficulté. Il importe aussi de soutenir à la fois l'expérimentation de nouvelles formules et le maintien de celles qui fonctionnent. Le partenariat entre les établissements scolaires et des organismes actifs dans la communauté apparaît comme une pratique très porteuse à cet égard, dans la mesure où les expertises de chaque partenaire sont reconnues et respectées.

3. Dans l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie, il serait pertinent d'explorer toutes les possibilités qu'offrent les mesures de reconnaissance d'acquis

extrascolaires pour valoriser des apprentissages réalisés dans les activités de type parascolaire (ateliers, visites...) et les projets dans la communauté menés dans le cadre d'un programme comme 16-24.

4. Dans le même esprit, il importe aussi de mettre à l'ordre du jour collectif la question de la valeur et des retombées pour les jeunes adultes et la société des formations de courte durée et d'autres formes de sanction au secondaire, comme le CFMS ou l'AEP, qui marquent la fin d'une étape dans un parcours qui pourrait éventuellement se poursuivre vers le DES ou le DEP, mais qui restent dans une zone d'ombre dans les analyses et le discours ambiant sur le «décrochage scolaire».

5. Outre son utilisation pour reconnaître des acquis dans des activités non formelles d'un programme comme 16-24 (voir R3), il serait pertinent de proposer plus systématiquement les mesures de reconnaissance des acquis extrascolaires ou le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (BARFGB) aux jeunes adultes en FGA. Cette avenue recèle un potentiel intéressant, autant pour l'attraction que pour le maintien en formation (plus grande estime de soi, reconnaissance, allègement du parcours...) de ces populations au passé scolaire souvent ingrat et douloureux mais aux expériences de vie riches d'apprentissages (Bourdon et Bélisle, 2011).

6. Il importe de poursuivre les efforts entrepris, dans le cadre du Programme 16-24 et d'autres initiatives, pour inscrire les actions des milieux scolaires dans une réelle dynamique de partenariat.

7. Il importe aussi de tenir compte des complexités de l'articulation entre les divers paliers dans l'arrimage partenarial. Des leçons doivent être tirées de l'expérience du

Programme 16-24, qui a misé beaucoup sur le partenariat au niveau local, mais où le manque de concertation à ce niveau et des problèmes de circulation de l'information entre les paliers des diverses instances lors du passage de 20 à 5 CS, a pu créer une certaine désaffection.

8. Nous sommes par ailleurs d'avis que les difficultés rencontrées avec l'appropriation de l'approche écosystémique ne doivent pas inciter à la délaisser, mais plutôt à éviter l'imposition d'une logique comptable réductrice (25 moyens / 5 par système) et incohérente avec l'esprit de cette approche. Il importe de considérer tous les systèmes dans la planification, mais il faut tenir compte des interactions entre les systèmes et éviter de laisser croire qu'il est impératif d'agir également sur tous alors que certains peuvent s'avérer des portes d'entrée plus efficaces que d'autres dans plusieurs contextes.

9. Dans le cadre d'initiatives qui, comme le Programme 16-24, visent le développement et l'expérimentation de nouveaux modèles destinés, éventuellement, à être intégrés à d'autres interventions ciblant les mêmes populations, il importe d'harmoniser, tout en évitant de les confondre, les trois dimensions de pilotage/suivi d'un programme, de reddition de compte et de recherche développement/évaluation. Comme cette instrumentation (par exemple les fiches d'évaluation des moyens) peut être adaptée à une de ces dimensions, telle la reddition de compte, mais mal servir les autres, comme le pilotage et l'évaluation, il serait préférable que des représentants de chacune de ces dimensions se concertent, dès la phase d'introduction, pour optimiser les procédures de suivi des activités avec l'idée de minimiser le fardeau administratif tout en maximisant leur pertinence pour chaque dimension. Dans ce processus, il

importe aussi de garder à l'esprit l'influence que peut exercer l'instrumentation proposée, en simplifiant certains aspects ou en valorisant d'autres, sur les actions entreprises et leur teneur.

10. L'important roulement de personnel milite en faveur d'un renforcement de l'offre de formation universitaire des personnels œuvrant en éducation et formation des adultes et des jeunes adultes, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et de partenariat, afin que les acteurs aient davantage de bases pour pouvoir rapidement s'engager dans la mise en œuvre de mesures comparables au Programme 16-24.

On peut conclure qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients de mettre fin au Programme 16-24 et que les activités de recrutement et d'accompagnement soient rapatriées aux SARCA, notamment parce que ceux-ci semblent avoir bien intégré l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie et qu'ils sont susceptibles d'établir davantage de liens avec d'autres ressources des CS. Nous devons toutefois insister sur l'importance de poursuivre le développement et l'adaptation des pratiques d'enseignement à la population des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans qui ne fréquentent plus l'enseignement régulier, qui traînent souvent dans leurs bagages un lourd passé scolaire, et qui doivent affronter tous les défis d'un avenir à construire.

PARTIE F - LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2). 109-126.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques - RIAC*, (54), 173-184.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory *In Vasta* (dir.), *Six theories of child development* (p. 187-250). Philadelphie : Jessica Kingsley Publishers.
- Charlot, B. (2007). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chen, H. T. (2005). *Practical Program Evaluation: Assess and Improve Program Planning, Implementation, and Effectiveness*. Thousand Oaks : Sage.

- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi ?* (p. 103-131). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et Sociétés*, 22(2), 161-178. MEQ 2004
- Pawson, R. (2008). Invisible mechanisms. *Evaluation Journal of Australasia*, 8(2), 3-13.
- Pawson, R. and Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London : Sage.
- UNESCO (1997). *Rapport final; Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Paris : Section de l'alphabétisation et de l'éducation de l'UNESCO; Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17*. Rapport d'évaluation présenté au Secrétariat à la jeunesse. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=338>>. Consulté le 10 août 2011.

ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS

Action concertée 2010-AF-135993

Annexes au rapport final de la recherche

Liste des abréviations et acronymes

Annexe 1 Le contexte d'évaluation

Sylvain Bourdon, Rachel Bélisle, Éric Yergeau, Manon Gosselin, Suzanne Garon et Virginie Thériault

Annexe 2 Les aspects méthodologiques

Sylvain Bourdon, Rachel Bélisle, Suzanne Garon, Virginie Thériault, Éric Yergeau et Manon Gosselin

Annexe 3 Le métaprogramme

Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon, Suzanne Garon et Virginie Thériault

Annexe 4 Les moyens planifiés et leur mise en œuvre

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Éric Yergeau

Annexe 5 Les fiches sur les moyens

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Rachel Bélisle

Annexe 6 Les effets du Programme

Sylvain Bourdon, Éric Yergeau, Rachel Bélisle, Virginie Thériault et Manon Gosselin

Annexe 7 La pertinence du Programme

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Manon Gosselin

Annexe 8 L'efficacité du programme

Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon

Listes des abréviations et des acronymes

Ces abréviations et acronymes sont utilisés systématiquement dans l'ensemble du rapport et des annexes pour alléger le texte.

| | |
|------------|--|
| ACEF | Association coopérative d'économie familiale |
| AENS | Attestation d'équivalence de niveau secondaire |
| AEP | Attestation d'études professionnelle |
| AFP | Attestation de Formation Professionnelle |
| ASP | Attestation de spécialisation professionnelle |
| CASA | Committee for Anglophone Social Action |
| CEA | Centre d'éducation des adultes |
| CEDEC | Corporation d'employabilité et de développement communautaire |
| CÉRTA | Centre d'Études et de Recherche sur les Transitions et l'Apprentissage |
| CFP | Centre de formation professionnelle |
| CJ | Centre Jeunesse |
| CJE | Carrefour jeunesse-emploi |
| CLE | Centre local d'emploi |
| CS | Commission scolaire |
| CSDL | Commission scolaire de Laval |
| CSES | Commission scolaire Eastern Shores |
| CSPÎ | Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île |
| CSPN | Commission scolaire Pierre-Neveu |
| CSS | Commission Scolaire des Samares |
| CSSS | Centre de santé et de services sociaux |
| CSST | Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec |
| CST | Conseil de la science et de la technologie |
| DEAAC | Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire |
| DEC | Diplôme d'études collégiales |
| DEP | Diplôme d'études professionnelles |
| DES | Diplôme d'études secondaires |
| DPJ | Directeur de la protection de la jeunesse |
| DRSI | Direction de la recherche, des statistiques et de l'information |
| EQ | Emploi-Québec |
| FDB | Formation de base |
| FECRE | Famille, école communauté |
| FGA | Formation générale adulte |
| FGJ | Formation générale des jeunes |
| FMS | Formation en métiers semi-spécialisés |
| FP | Formation professionnelle |
| FQRSC | Fond de recherche sur la société et la culture |
| FSCQ | Fédération des commissions scolaires du Québec |
| GRIS | Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale |
| IDEO 16-17 | Innovation Développement Exploration Orientation 16-17 |
| JEA | Jeunes en action |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |

| | |
|---------|--|
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MESS | Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale |
| MICC | Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles |
| MRC | Municipalité régionale de comté |
| MSSS | Ministère de la Santé et des Services sociaux |
| PAELE | Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture |
| PAS | Projet alternatif à la suspension |
| PAT | Pointes-aux-Tremble |
| PPE | Programme de préparation à l'emploi |
| PREL | Partenaires pour la réussite éducative dans les Laurentides |
| PSEM | Programme de soutien à l'école montréalaise |
| RAC | Reconnaissance des acquis et des compétences |
| RCJEQ | Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec |
| RE | <i>Realistic Evaluation</i> |
| SAJ | Secrétariat à la jeunesse |
| SARCA | Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement |
| SIAA | Stratégie d'intervention Agir Autrement |
| SPVM | Service de police de la ville de Montréal |
| SRE | Service de la recherche et de l'évaluation |
| TDG | Test de développement général |
| TENS | Tests d'équivalence de niveau de scolarité |
| TRÉAQFP | Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec |

ANNEXE 1

LE CONTEXTE D'ÉVALUATION

*Sylvain Bourdon, Rachel Bélisle, Éric Yergeau, Manon
Gosselin, Suzanne Garon et Virginie Thériault*

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Révision linguistique

Kim Fontaine Cordeau

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|---|----|
| Liste des figures | 4 |
| 1.1 Le contexte politique | 5 |
| 1.1.1 Des programmes et des mesures apparentés | 5 |
| 1.2 La description du programme | 6 |
| 1.2.1 Les jeunes adultes visés par le Programme 16-24..... | 6 |
| 1.2.2 Les partenaires et organismes responsables | 6 |
| 1.2.3 L'implantation territoriale du programme au moment de la recherche..... | 7 |
| 1.2.4 Les objectifs du Programme 16-24 | 8 |
| 1.2.5 Les fondements théoriques et pratiques du Programme 16-24 | 9 |
| 1.3 Le mandat et l'équipe d'évaluation | 9 |
| 1.4 Les échanges entre le comité aviseur et l'équipe de recherche | 10 |
| 1.5 Les échanges entre le comité de suivi et l'équipe de recherche | 11 |
| 1.4 Les références bibliographiques | 12 |

Liste des figures

Figure 1 – Localisation géographique des cinq CS participant à l'étude..... 8

1.1 Le contexte politique

Le Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans, *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble*¹, sous la responsabilité du MELS, est mené en collaboration avec le MESS, le RCJEQ, la FCSQ, le MSSS, le MICC et le SAJ (MELS, 2007). L'idée à l'origine du programme est d'offrir des services adaptés aux besoins des jeunes adultes en s'inspirant du modèle de Solidarité jeunesse, un programme destiné aux jeunes adultes jugés à risque de chômage de longue durée, réalisé principalement par des CJE avec la participation de nombreux partenaires (ex. : CLE, CS) et remplacé aujourd'hui par la mesure Jeunes en action.

Déoulant de la Politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002a) et du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b), le Programme 16-24 figure également au nombre des mesures prévues au Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (Gouvernement du Québec, 2004). Dans la Stratégie d'action jeunesse 2006-2009 on annonce un chantier d'accompagnement pour les jeunes gens de 16 à 24 ans qui « risquent de décrocher, qui l'ont fait ou qui sont sans emploi » (SAJ, 2006, p. 29) dans lequel des liens avec le Programme 16-24 sont prévus. La Stratégie d'action jeunesse 2009-2014 maintient ce chantier mais ne mentionne pas le Programme 16-24 (SAJ, 2009).

1.1.1 Des programmes et des mesures apparentés

Le Programme 16-24 est mis sur pied en même temps que d'autres programmes et mesures visant des populations ou des communautés similaires.

En premier lieu, le Programme 16-24 est un des trois programmes à l'intention de milieux défavorisés sous la responsabilité de la DEAAC du MELS. Les deux autres programmes composant cette triade sont le Programme FECRE² et le PAÉLÉ³. Ces trois programmes ont plusieurs points en commun dont l'importance accordée au développement de relations partenariales, à l'ouverture à la communauté, notamment à la famille, à l'ancrage des actions dans des facteurs de risque ou de protection ainsi qu'à une approche écosystémique. La mise sur pied des SARCA comporte aussi des préoccupations partagées avec le Programme 16-24, notamment une préoccupation concernant l'accompagnement de parcours de formation de jeunes de 16 à 24 ans (Gouvernement du Québec, 2002b). La DEAAC est également responsable de ce dossier au MELS.

En deuxième lieu, d'autres programmes et mesures soutenus par d'autres directions du MELS ont aussi été présents dans certaines CS où le Programme 16-24 a été mis en œuvre. À cet égard, notons le PSÉM, la SIAA de même que la mesure pour accroître l'accès à la FP pour les jeunes de moins de 20 ans.

En troisième lieu, parmi les programmes et mesures soutenus par d'autres ministères, soulignons la mesure d'accompagnement IDEO 16-17⁴ sous la responsabilité du SAJ et

¹ Tout au long de cette annexe, nous ferons référence au Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble* sous l'appellation « Programme 16-24 ».

² Le Programme FECRE s'est déployé de 2003 à 2009. Un rapport d'évaluation de ce programme (Larose *et al.*, 2010) a été produit en 2010.

³ Le Programme PAÉLÉ s'est déployé en 2003 et est toujours actif. Un rapport d'évaluation de ce programme (Myre Bisailon *et al.*, 2010) a été produit en 2010.

⁴ Un rapport d'évaluation de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17 (Yergeau *et al.*, 2009) a été produit en 2009.

le programme JEA du MESS qui forment le grand chantier d'accompagnement pour les jeunes âgés de 16 à 24 ans dans les CJE du Québec et le programme Qualification des jeunes du MSSS et mis en œuvre dans les CJ du Québec. De plus, la Stratégie jeunesse 2006-2009 instaure l'Engagement jeunesse, coordonné par le SAJ, visant notamment à améliorer la complémentarité des services offerts aux jeunes. Nous reviendrons sur les liens entre ces différents programmes et mesures en annexe 7.

1.2 La description du programme

1.2.1 Les jeunes adultes visés par le Programme 16-24

Selon le Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004), le Programme 16-24 vise deux groupes de jeunes gens :

Le Programme 16-24 vise les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans qui n'ont pas de diplôme du secondaire (DEP, DES) et qui, compte tenu de leurs caractéristiques, de leur passé scolaire ainsi que de leur situation personnelle, familiale, sociale et professionnelle, ne participent pas aux activités de formation offertes actuellement par les CS en FGJ ou en FP. Ces jeunes sont en emploi, au chômage, prestataires de la sécurité du revenu ou n'ont pas de soutien financier. Certains assument des responsabilités parentales, d'autres vivent dans la rue.

Le Programme 16-24 vise également les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans qui n'ont pas de diplôme du secondaire (DEP, DES) et qui se sont inscrits à des services de FGA et de FP, mais qui ont interrompu leurs études au cours de l'année. (MEQ, 2004, p. 8)

Ces descriptions pourraient laisser penser que le programme n'a pour objectif que le recrutement de populations qui ne sont pas en formation. Le paragraphe qui suit précise que le Programme 16-24 propose à ces groupes de jeunes gens « des services de formation et d'accompagnement adaptés à leur situation personnelle, familiale, sociale et professionnelle » (*Ibid.*), mais la dernière phrase soulève à nouveau l'ambiguïté en ajoutant que « les jeunes poursuivant des études en formation générale des adultes ou en formation professionnelle ne sont pas visés par ce programme » (*Ibid.*). À la lecture du Cahier de mise en œuvre, il est donc clair que le Programme 16-24 vise les jeunes de 16 à 24 ans qui n'ont pas de diplôme du secondaire et qui ne sont pas en scolarisation. Mais on constate une certaine ambiguïté sur le fait qu'il vise ou non les jeunes gens à partir du moment où ils sont inscrits en FGA ou en FP puisqu'un objectif du programme est de « soutenir les divers jeunes adultes visés par le Programme 16-24 dans leurs parcours et réussites scolaires de manière à assurer leur participation active à une formation, la continuité de celle-ci, et leur obtention d'un diplôme du secondaire (DEP, DES) ». On peut en déduire que jeunes recrutés via le Programme 16-24 restent des cibles de ce programme une fois inscrits en formation.

1.2.2 Les partenaires et organismes responsables

Il est prévu que le Programme 16-24 se réalise grâce à « une entente de partenariat local favorisant des liens étroits entre, notamment, les services et les établissements d'enseignement de la commission scolaire, les centres locaux d'emploi, les ressources externes désignées et d'autres partenaires concernés tels les centres jeunesse, les centres locaux de services communautaires, les carrefours jeunesse-emploi et les entreprises » (MEQ, 2004, p. 13). Les CS et leurs partenaires de la communauté ont été invités à proposer « des services de formation et d'accompagnement adaptés à la situation et aux

besoins des jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires ou faiblement scolarisés âgés de 16 à 24 ans »⁵ (MEQ, 2004, p. 2).

Toujours selon le Cahier de mise en œuvre, ces services de formation et d'accompagnement devaient prendre « des formes différentes en fonction des besoins et des caractéristiques des diverses populations de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire (DEP, DES) » (*Ibid.*).

Le Programme 16-24 cible les CS de même que les CEA, responsable de la formation FGA et relevant du secteur dit « adultes », et les CFP, responsable de la FP aux jeunes et aux adultes. Les écoles secondaires, responsables de l'enseignement aux jeunes et relevant du secteur dit « jeunes », sont aussi interpellées par le programme. Ces établissements et leur CS constituent la deuxième cible du programme désignés comme « environnement éducatif » des jeunes.

La communauté constitue la troisième cible du programme. Le Cahier de mise en œuvre désigne certains organismes du territoire des CS comme « des organismes de la communauté visés par le Programme » (*Ibid.*, p. 9). Les organismes désignés sont « entre autres, les centres locaux d'emploi, les ressources externes consacrées à la formation des jeunes adultes, les centres jeunesse, les centres locaux de services communautaires, les carrefours jeunesse-emploi, les centres de la petite enfance, les entreprises, etc. » (*Ibid.*, p. 9)

Les représentants des établissements scolaires ainsi que les autres organismes du territoire visés « sont tous invités à faire partie d'une équipe locale, à dresser le portrait du territoire, à déterminer leur contribution à la réussite scolaire des jeunes adultes visés, à adapter leur offre de services et à en assurer la continuité » (*Ibid.*, p. 9). De plus, on leur demande de signer une entente de partenariat pour une durée à déterminer entre partenaires.

En 2007, 20 CS étaient engagées dans le programme. Puis le MELS et ses partenaires nationaux ont convenu de réduire le nombre à cinq CS (voir annexe 3).

1.2.3 L'implantation territoriale du programme au moment de la recherche

Au moment de procéder à la présente recherche évaluative, le programme est mis en œuvre dans cinq CS (CSPÎ, CSDL, CSS, CSES, CSPN) réparties sur le territoire québécois (Figure 1).

⁵ Même si plusieurs documents de travail et certains documents officiels utilisent les expressions « décrocheur », « décrocheuse » ou « décrochage » pour désigner les personnes qui interrompent leur scolarité avant l'obtention d'un diplôme ainsi que cette interruption elle-même, nous préférons les éviter car elles ne nous paraissent pas adaptées à un discours scientifique sur le phénomène dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie.

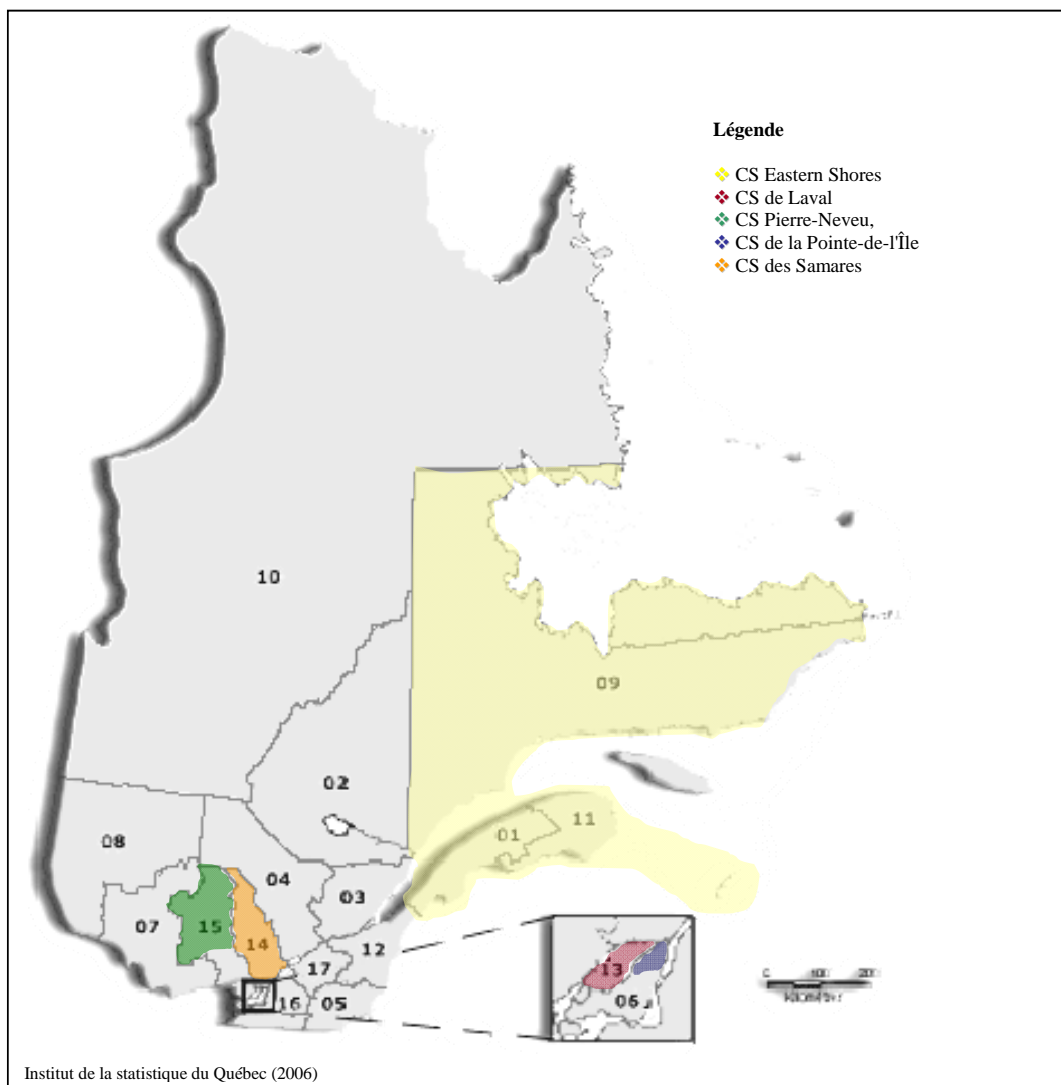


Figure 1 – Localisation géographique des cinq CS participant à l'étude

La CSPÎ couvre les arrondissements d'Anjou, Saint-Léonard, Montréal-Nord, Pointe-aux-Trembles et de Rivière-des-Prairies de la ville de Montréal ainsi que la ville de Montréal-Est. Le territoire de la CSDL correspond à celui de la ville et de la région administrative de Laval. La CSS couvre les MRC D'Autray, de Joliette, de Matawinie (sauf la municipalité de Saint-Donat) et celle de Montcalm. Elle couvre donc presque l'ensemble du territoire de la région administrative de Lanaudière. La CSES s'étend sur trois régions administratives du Québec, soit le Bas-Saint-Laurent, la Côte-Nord (sauf L'Île-d'Anticosti et les municipalités de la Basse-Côte-Nord) et la Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine. La CSPN correspond au territoire de la MRC d'Antoine-Labelle et est située dans les Hautes-Laurentides.

1.2.4 Les objectifs du Programme 16-24

Pour les concepteurs du programme, « les personnes et les organismes pouvant influencer la réussite des jeunes adultes sur le territoire de chaque CS sont à la fois des acteurs et des cibles du programme. Cela suppose, dans l'élaboration du plan d'action, des objectifs et des actions pour chacune des trois cibles du Programme : les jeunes

adultes, l'environnement éducatif et la communauté » (*Ibid.*, p. 8). Le Programme 16-24 comporte des objectifs pour chacune de ces cibles (MEQ, 2004) :

« Soutenir les divers jeunes adultes visés par le Programme 16-24 dans leurs parcours et réussites scolaires de manière à assurer leur participation active à une formation, la continuité de celle-ci, et leur obtention d'un diplôme du secondaire (DEP, DES). » (p. 9)

« Adapter l'offre de services en formation générale des adultes et en formation professionnelle de même que les services d'accompagnement destinés aux divers jeunes adultes visés par le Programme 16-24 de manière à assurer leur participation à une formation, la continuité de celle-ci et leur obtention d'un premier diplôme du secondaire (DEP, DES). » (p. 9)

« Favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté, la mobilisation de ces derniers de même que l'adaptation et la continuité de leurs services de manière à assurer la participation des jeunes visés à une formation, la continuité de celle-ci et leur obtention d'un premier diplôme du secondaire (DEP, DES). » (p. 9)

1.2.5 Les fondements théoriques et pratiques du Programme 16-24

Le Programme 16-24 se fonde explicitement sur une approche écosystémique apparentée à l'approche écologique développée par Urie Bronfenbrenner (1979; 1986; 1992) qui inspire de nombreux programmes destinés aux populations en situation de précarité. Le programme vise à agir sur un ensemble de niveaux susceptibles d'avoir une incidence sur le retour en formation et la réussite des jeunes adultes. Bien que les familles ne fassent pas partie explicitement des trois cibles du programme mentionnées plus haut, l'approche écosystémique privilégie que l'on en tienne compte tout au long du programme (MEQ, 2004). Les concepteurs du programme mettent aussi le partenariat au cœur du programme, sans toutefois mobiliser un modèle explicite. On réfère aussi au concept de « capital social » en se rapportant aux travaux de Woolcock ainsi qu'à celui de pouvoir d'agir, se rapportant à une publication de Le Bossé (MEQ, 2004, p. 13-14).

De plus, le Cahier de mise en œuvre du programme (MEQ, 2004) incite à considérer les 12 aspects clés relevés dans le cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004a) pour soutenir la mise en place d'environnements éducatifs adaptés à cette population. Sous-jacente à cette approche se trouve l'idée d'une lecture en positif (Charlot, 1997) de la situation de ces jeunes adultes, qui table sur leurs ressources et leurs univers de référence pour offrir un environnement éducatif adapté, susceptible de réussir là où l'école qu'ils ont expérimenté auparavant a échoué. La mise en œuvre du programme prend aussi appui sur certaines pratiques novatrices, reconnues pour leur succès auprès de certains sous-groupes de jeunes de 16 à 24 ans comme les jeunes de la rue ou les jeunes mères, ou dans certains contextes comme celui des régions éloignées (Bourdon et Roy, 2004b). Pour tenir compte de la multiplicité des situations, des contraintes et des occasions, tant au plan individuel que contextuel, le programme mise aussi sur une diversité d'approches dans des lieux et avec des partenariats tout aussi diversifiés. L'historique du programme sera traité en annexe 3.

1.3 Le mandat et l'équipe d'évaluation

L'évaluation du Programme 16-24 est sous la responsabilité du MELS et du MESS et se réalise en deux volets (FQRSC, 2008). Le premier a été pris en charge par le MELS et le MESS et réalisé en 2007 (MELS, 2007). Le deuxième volet a donné lieu à un appel de

propositions auprès de la communauté scientifique québécoise dans le cadre du programme d'Action concertée mis en place sous l'égide du FQRSC.

Selon l'appel de propositions du FQRSC et de ses partenaires, la recherche évaluative devait « documenter la mise en œuvre des activités contenues dans les plans d'action des cinq commissions scolaires retenues et, par le fait même, la mise en place des services favorisant le retour en formation des jeunes faiblement scolarisés » (FQRSC, 2008, p. 5). Cette évaluation devait comprendre quatre composantes : « le portrait des pratiques, des activités ou des services mis en place, la pertinence, l'efficacité et les effets du programme auprès des jeunes adultes, de leur famille, de l'environnement éducatif (classe et centre) et de la communauté » (*Ibid.*). Ce deuxième volet devait mettre l'accent sur les données relatives à la mise en œuvre du Programme 16-24 de 2008-2009 à 2010-2011.

Le contrat de recherche a été attribué à une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke dont le chercheur principal est Sylvain Bourdon du CÉRТА. Les cinq objectifs du devis de recherche retenu sont :

1. de décrire la population desservie, les pratiques, les activités et les services mis en œuvre pour favoriser le retour et le maintien en formation de la population visée dans chaque CS (mise en œuvre);
2. de décrire, pour chaque territoire, l'offre de service à caractère éducatif ou susceptible de stimuler un retour en formation des jeunes adultes non diplômés;
3. d'identifier et de décrire les effets obtenus dans chaque contexte pour chacun des cinq systèmes visés (jeunes adultes, familles, classes, centres ou CS, communautés);
4. de déterminer la pertinence et l'efficacité du programme relativement à ses objectifs;
5. de retourner l'information issue de l'évaluation aux milieux concernés de manière à favoriser l'amélioration des pratiques destinées à atteindre les objectifs du programme.

1.4 Les échanges entre le comité aviseur et l'équipe de recherche

Au moment du démarrage de la recherche évaluative, un comité aviseur a été constitué afin d'aider l'équipe de recherche à tenir compte des préoccupations et de la culture des milieux, tant sur le plan de la collecte et de l'analyse des données que du transfert des résultats.

La composition de ce comité s'est faite en concertation avec la représentante désignée par le MELS dès l'annonce de l'octroi du financement. Ce comité était constitué de représentantes et de représentants du MELS (DEAAC et SRE) et des cinq CS participantes. Les personnes qui représentent les CS sont principalement des personnes ayant un mandat d'agent de développement ou des responsables du Programme 16-24.

Les membres du comité aviseur ont apporté une collaboration de premier plan dans la réalisation du projet de recherche en jouant le rôle de facilitateurs à plusieurs niveaux :

- ils sont des informateurs clés sur le programme;
- ils facilitent l'accès aux documents sur le programme et aux données administratives;
- ils facilitent l'accès aux terrains et aux personnes à rencontrer;

- ils jouent un rôle dans le soutien à la prise de rendez-vous;
- ils aident à identifier les moments à privilégier, ou à éviter, pour la visite des milieux;
- ils facilitent l'accès à un ou des locaux permettant de procéder aux entretiens individuels dans le cadre des séjours de l'équipe de recherche sur les sites ;
- ils contribuent à nuancer certaines analyses ;
- ils contribuent à la réflexion sur l'intégration des résultats dans les autres activités des CS, des établissements d'enseignement et des partenaires actifs auprès des jeunes de 16 à 24 ans visés par le Programme 16-24.

Le comité aviseur s'est réuni à quatre reprises pendant le projet : juin 2009, octobre 2009, juin 2010 et mai 2011.

1.5 Les échanges entre le comité de suivi et l'équipe de recherche

L'équipe de recherche a aussi bénéficié d'échanges réguliers avec le comité de suivi de la recherche créé dans le cadre du Programme des actions concertées et piloté par le FQRSC. Ce comité est composé de représentantes et de représentants du FQRSC, du MELs (DEAAC et SRE), du MESS, du RCJEQ et de l'équipe de recherche.

Le comité de suivi s'est rencontré à trois reprises : septembre 2009, septembre 2010 et mars 2011. Une autre rencontre est prévue en septembre 2011. Les rencontres du comité et les échanges qui s'y sont tenus ont permis d'assurer une bonne compréhension du projet de recherche de tous les membres ainsi que d'en assurer le suivi. De plus, les échanges ont permis de soutenir l'équipe de recherche dans les difficultés rencontrées en cours de route dans l'accès à certaines données. La stratégie de transfert (objectif 5 de la recherche) sera adaptée aux besoins du milieu avec la collaboration du comité de suivi.

1.4 Les références bibliographiques

- Bourdon, S. et Roy, S. (2004a). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/cadreandragogique.pdf>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004b). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/fichesdescriptives.pdf>>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory In Vasta (dir.), *Six theories of child development* (p. 187-250). Philadelphie : Jessica Kingsley Publishers.
- Charlot, B. (2007). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille (MESSF). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/lutte-contre-lapauvrete/plan.asp>>.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y. Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose\(1\).pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf)>.
- MELS. (2007). *Rapport d'étape : Évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans «Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble»*. Manuscrit non publié, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cahier de mise en œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec, MEQ. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf>>.
- Myre Bisailon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Rapport scientifique intégral. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3eSection_Rapport_Final_118328.pdf>.
- Secrétariat à la Jeunesse (SAJ) (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite : Stratégie action jeunesse 2006-2009*. Québec : Secrétariat à la communication gouvernementale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2006-2009.pdf>>.
- Secrétariat à la Jeunesse (SAJ) (2009). *Enrichir le Québec de sa relève, Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.saj.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>>.
- Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. Rapport d'évaluation remis au Secrétariat à la jeunesse du Québec*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/etude-ideo-16-17.pdf>>.

ANNEXE 2
LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

*Sylvain Bourdon, Rachel Bélisle, Suzanne Garon, Virginie
Thériault, Éric Yergeau et Manon Gosselin*

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Révision linguistique

Kim Fontaine Cordeau

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|--|----|
| Liste des tableaux | 4 |
| 2.1 Le cadre général d'analyse | 5 |
| 2.2 Les sources d'évidences et le mode de collecte | 6 |
| 2.2.1 <i>La base de données sur les plans d'action</i> | 6 |
| 2.2.2 <i>La documentation</i> | 7 |
| 2.2.3 <i>Les données d'observation</i> | 8 |
| 2.2.4 <i>Les données administratives</i> | 9 |
| 2.2.5 <i>Les données sociodémographiques</i> | 9 |
| 2.2.6 <i>Les données sur l'environnement sociopolitique</i> | 9 |
| 2.2.7 <i>Les groupes de discussion</i> | 10 |
| 2.2.8 <i>Les entrevues</i> | 10 |
| 2.3 L'instrumentation | 12 |
| 2.4 La description des deux vagues de visites de sites | 12 |
| 2.4.1 <i>La première vague de visites de sites (hiver-printemps 2010)</i> | 12 |
| 2.4.2 <i>La deuxième vague de visites de sites (automne 2010-hiver 2011)</i> | 13 |
| 2.5 La description des personnes répondantes et de la procédure de recrutement | 14 |
| 2.5.1 <i>Les responsables du programme au MELS</i> | 14 |
| 2.5.2 <i>Les responsables du programme dans les CS</i> | 14 |
| 2.5.3 <i>Les partenaires externes et internes</i> | 14 |
| 2.5.4 <i>Les personnes ayant un mandat d'agent de développement</i> | 15 |
| 2.5.5 <i>Le personnel enseignant ou intervenant</i> | 16 |
| 2.5.6 <i>Les jeunes adultes</i> | 17 |
| 2.5.7 <i>Les parents</i> | 18 |
| 2.6 Méthode d'analyse des données | 19 |
| 2.7 L'équipe de recherche | 20 |
| 2.8 Les limites de la présente recherche évaluative | 20 |
| 2.7. Les références bibliographiques | 21 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 — Distribution des documents recueillis lors des deux années de la recherche évaluative selon la commission scolaire | 8 |
| Tableau 2 — Observations effectuées dans chacune des commissions scolaires selon l'année 8 | |
| Tableau 3 — Distribution des entrevues réalisées pour chacune des années selon la commission scolaire | 11 |
| Tableau 4 — Distribution du personnel enseignant ou intervenant rencontré en entrevue, selon le niveau de scolarité et le domaine de formation | 17 |

2.1 Le cadre général d'analyse

Fonder théoriquement l'évaluation impose de réfléchir aux manières dont peut advenir le changement afin de comprendre comment les programmes peuvent générer leurs effets. Notre posture table à cet effet sur l'existence de régularités dans l'action sociale, portées par des mécanismes sous-jacents qui cumulent les délibérations des individus et les ressources auxquelles ils ont accès dans un contexte particulier (Grossetti, 2004; Pawson et Tilley, 1997). Cette approche considère que les délibérations individuelles ne sont ni parfaitement rationnelles ni universellement déterminées par les structures sociales, mais qu'elles sont teintées de certains biais liés aux perceptions et aux ressources des sujets dans un contexte donné. On considérera dès lors qu'un programme agit en fournissant les raisons et les ressources permettant à des individus et à des collectifs d'effectuer un changement. On s'adossera ainsi à l'approche par les capacités (*capability*), conçue par l'économiste Amartya Sen qui suscite de plus en plus d'intérêt dans la recherche sur les programmes publics (par exemple Berthet, Grelet et Romani, 2008).

Chez Sen, le terme de capacité a un sens bien précis : il s'agit de l'ensemble des modes de fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne. Pour lui, « pour peu qu'ils disposent de possibilités sociales, les individus sont à même de prendre en main leur destin et de s'apporter une aide mutuelle » (Sen, 2000). Cette approche est cohérente avec la visée émancipatrice du Programme 16-24 qui réfère explicitement au concept d'*empowerment* (MEQ, 2004) pour fonder son action auprès des jeunes adultes.

La présente recherche évaluative s'inspire également de la perspective d'évaluation réaliste (*realistic evaluation* — RE) telle que proposée par Ray Pawson et Nick Tilley (1997), une approche qui s'inscrit dans la foulée des approches de logique de programme développées par Huey Chen (1990; 2005). La variété des situations visées par le Programme 16-24 et la complexité des mécanismes en cause plaident pour une investigation éclairée par des orientations théoriques préalables comme le préconise l'approche de la RE. Dans cette perspective, le but de l'évaluation est d'identifier avec qui, comment et dans quelles circonstances le programme fonctionne (Pawson et Tilley, 1997). La RE est cohérente avec l'approche écologique préconisée par le Programme 16-24 qui insiste sur l'indissociabilité des comportements humains des situations de vie réelle. Elle met en évidence le fait qu'une cause ne produit pas toujours les mêmes effets, selon le contexte dans lequel elle est introduite, et pose ainsi la nécessité d'examiner chacune des configurations dans ses particularités pour bien saisir les dynamiques sous-jacentes aux processus impliqués¹.

Pour nos analyses, nous reprenons les guides analytiques de l'appel de propositions du FQRSC. Ainsi, la pertinence du programme concerne « le lien entre les services de formation et d'accompagnement adaptés mis en place et les besoins des jeunes adultes constituant la population visée. Il consiste également à s'assurer que les pratiques et les activités de ce

¹ La RE produit des CMOC (Context mechanism outcome configurations), des configurations conceptuelles qui mettent en évidence les liens entre les mécanismes, les contextes et les effets obtenus. Plutôt que de chercher à identifier les quelques facteurs qui sont les plus souvent, mais pas toujours, associés au succès d'une programmation, pour ensuite tenter de les généraliser à tous les contextes rencontrés, l'utilisation des CMOC dans l'analyse évaluative permet d'identifier les configurations de la programmation les plus appropriées à chaque contexte. Une fois formulés, ces CMOC sont confrontés aux données de terrain, généralement sur un plan quantitatif. Le devis soumis par l'équipe prévoyait un travail de formulation de CMOC, mais la mobilisation intégrale de cet outil analytique a dû être abandonnée, avec l'accord du comité de suivi, compte-tenu de la nature des données disponibles, notamment celles sur les parcours des jeunes gens, ainsi que de la grande diversité des moyens et du fait que peu d'entre eux sont actualisés dans plusieurs contextes. Par ailleurs, l'analyse continue de s'inspirer des grands postulats de la RE et vise, malgré de nombreuses limites, à saisir quelques-unes des dynamiques sous-jacentes au programme évalué.

programme s'inscrivent dans un continuum et une complémentarité de services destinés à ces jeunes » (FQRSC, 2008, p. 5). L'efficacité du programme concerne l'atteinte des objectifs du programme, alors que les effets à documenter sont ceux du programme sur les trois cibles soit « les jeunes, la famille, l'environnement éducatif (classe et centre) et la communauté » (Ibid.)².

2.2 Les sources d'évidences et le mode de collecte

Notre posture analytique postule une multiplicité des points de vue entre les catégories d'acteurs qui sont partie prenante de l'évaluation (*stakeholders*), chacune ayant une vision partielle du programme et de son fonctionnement. Ce n'est qu'en croisant ces perspectives qu'il est possible d'en arriver à une vision d'ensemble susceptible de fonder une évaluation réaliste. Une variété de sources d'évidences a été mobilisée dans le cadre de la recherche.

2.2.1 La base de données sur les plans d'action

Nous avons d'abord eu accès aux plans d'action et aux fiches d'évaluation par l'entremise de la base de données réalisée pour le compte du MELS par la firme Sogémap inc. Cette base a été construite à partir du logiciel FileMaker et contient l'ensemble des informations inscrites dans les plans d'action ainsi que dans les fiches d'évaluation des CS. Elle inclut les données des années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008, et ce, pour les 20 CS participantes au programme à cette époque. Toutefois, dans la base de données on compte 23 CS puisque certaines d'entre elles ont choisi de présenter leurs résultats de manière distincte selon les territoires ciblés. Au total, la base contient 3205 moyens³ tirés des plans d'action (2005-2006 : 1092 moyens, 2006-2007 : 1072 moyens et 2007-2008 : 1041 moyens).

Les plans d'action contenus dans la base de données ont été élaborés par les organismes membres de l'équipe locale des partenaires. Tel qu'indiqué dans le rapport d'analyse globale de la base de données pour les 20 CS (Sogémap inc., 2010),

« [l]e processus d'élaboration est le suivant :

- En fonction des constats établis à partir du portrait de situation et en accord avec l'approche écosystémique, l'équipe cible un facteur de protection sur lequel elle souhaite intervenir pour chaque système ciblé par le programme, soit le jeune adulte, la famille, la classe, le centre et la communauté. Dans cette perspective, le système est appelé système-cible;
- Pour chaque facteur de protection ciblé, l'équipe détermine la contribution des acteurs susceptibles d'agir sur ce facteur, soit le jeune adulte, la famille, la classe, le centre et la communauté. Dans cette perspective, le système est appelé système-acteur;
- La contribution des systèmes-acteurs à la concrétisation du facteur de protection d'un système-cible est traduite en termes d'objectifs et de moyens;

² On remarquera que les termes pour désigner les cibles ne sont plus tout à fait les mêmes entre ce document de 2008 et celui du MEQ de 2004. Voilà bien un exemple du caractère vivant des programmes. Nous y revenons dans l'annexe 3.

³ Le mot « moyen » est utilisé dans le cadre du Programme 16-24 pour désigner les actions mises en œuvre dans les CS. Ce terme apparaît dans les plans d'action, les fiches d'évaluation ainsi que dans la base de données sur les plans d'action fournies par le MELS par l'entremise de Sogémap inc. Les moyens recensés sont d'ampleur diverse. En effet, un moyen peut être une rencontre d'information avec les parents, l'envoi de dépliants aux partenaires, l'organisation d'une journée carrière, la mise sur pied d'un nouveau DEP, etc. Aucune information n'est disponible pour comprendre comment les moyens sont identifiés et peuvent être distingués les uns des autres. On peut penser que les moyens de plus grande envergure sont susceptibles de rassembler plusieurs moyens plus modestes.

- Le plan d'action précise, pour chacun des moyens indiqués, les indicateurs, les résultats visés, le moyen utilisé pour l'évaluation, les responsables de sa mise en œuvre et de son évaluation, les partenaires ainsi que le calendrier de travail.

Compte tenu de ce processus, chaque plan d'action devrait comporter un minimum de 5 moyens par système-cible ainsi qu'un total minimum de 25 moyens pour l'ensemble des systèmes-cibles. » (p. 7)

De plus, des fiches d'évaluation pour les moyens inscrits dans les plans d'action ont aussi été produites annuellement⁴ afin d'assurer un suivi sur l'état d'avancement des plans. En effet, les fiches informent sur le déroulement de chaque moyen. Elles décrivent notamment les résultats obtenus à la suite de la mise en œuvre d'un moyen. Les fiches permettent également de faire le suivi quant à la décision de poursuivre ou non un moyen. Elles rassemblent aussi les informations relatives aux modifications à apporter au plan d'action de l'équipe locale en vue de l'année suivante.

Aux fins de nos analyses, nous n'avons retenu que les données issues des cinq CS participant à l'évaluation, soit : CSPÎ, CSDL, CSS, CSES et CSPN. Les données de la CSPÎ sont divisées en deux territoires dans la base de données : Montréal-Nord (MTL-Nord) et Pointe-aux-Trembles (PAT), une distinction que nous avons conservée. Nous avons dû transférer ces données dans le logiciel SPSS à partir de la base FileMaker et mener un important travail de validation pour repérer et corriger certaines erreurs introduites dans la base de données. Étant donné que les détails relatifs au traitement de ces données est indissociable de leur présentation, ils sont présentés en annexe 4.

2.2.2 La documentation

En complément à la base de données sur les plans d'action, l'ensemble des plans d'action et des fiches d'évaluation dans leur format original nous a été acheminé pour les cinq CS participant à la recherche évaluative. Ces documents nous ont permis de valider certains renseignements et de consolider la base de données construite à partir de la base fournie par le MELS.

Une collecte documentaire sur le Programme 16-24 dans les cinq CS a aussi été effectuée. Les CS ont transmis à l'équipe divers documents en format papier ou électronique. Le personnel enseignant ou intervenant ainsi que certains jeunes adultes rencontrés en entrevue nous ont aussi remis de la documentation variée relative au moyen visé. Elle est, par exemple, constituée de dépliants publicitaires, de comptes rendus de réunion, de présentations PowerPoint, de documents remis aux jeunes adultes lors de la participation à un moyen, etc.

⁴ Dans les faits, il semble que des fiches d'évaluation aient été produites, dans certaines CS, que pour les moyens réalisés au cours d'une année et non pas pour l'ensemble des moyens inscrits au plan d'action. La présence ou non d'une fiche ne constitue pas ainsi un indicateur valide de mise en œuvre d'un moyen.

Tableau 1 — Distribution des documents recueillis lors des deux années de la recherche évaluative selon la commission scolaire

| Année | Nombre approximatif de documents recueillis | | | | | Total (n=835) |
|-----------|---|----------------|----------------|----------------|-----------------|--------------------------|
| | CSPÎ (n=425) | CSDL (n=96) | CSS (n=172) | CSES (n=30) | CSPN (n=112) | |
| 2009-2010 | 415 | 90 | 168 | 11 | 108 | 792 |
| 2010-2011 | 10 | 6 | 4 | 19 | 4 | 43 |

Au terme de cette démarche de collecte documentaire, environ 835 documents ont été recueillis. Comme il est indiqué au Tableau 1, 792 documents ont été recueillis lors de la première année de la recherche évaluative et 43 lors de la deuxième année. Ces documents ont notamment été utilisés pour la création des fiches sur les moyens (voir annexe 5) et dans la validation de certains renseignements sur la composition et les activités des structures locales du programme (voir annexe 3).

2.2.3 Les données d'observation

Des périodes d'observation ont été effectuées dans les cinq CS participantes. Ces périodes d'observation ont généralement été déterminées à l'avance à la suite d'un échange entre la coordonnatrice de la recherche et les personnes ayant un mandat d'agent de développement. Pour les périodes d'observation, les établissements prioritaires ont été ceux où se déroulaient des activités de groupe ou ceux qui présentaient un intérêt particulier en regard des objectifs du Programme 16-24. Un bref aperçu des observations effectuées lors des deux années de la recherche évaluative est présenté au Tableau 2.

Tableau 2 — Observations effectuées dans chacune des commissions scolaires selon l'année

| Commission scolaire | Observation effectuée | |
|---------------------|---|---|
| | 2009-2010 | 2010-2011 |
| CSPÎ | Atelier au Centre Paul-Gratton sur la consommation de drogues | Atelier au Centre Paul-Gratton sur la consommation d'alcool |
| CSDL | Rencontre de la Table 15-24 | Atelier au Carrefour jeunesse-emploi de Laval sur le guide Accroche-toi |
| CSS | Visite de l'École des arts de la scène | Visite de L'Académie d'hôtellerie et de tourisme de Lanaudière |
| CSES | Visite du centre The Anchor | - |
| CSPN | Visite du Centre Christ-Roy Rencontre de la Table 16-24 | - |

Dans le cas où un groupe de jeunes ou de partenaires a été observé, le consentement écrit de tous a été recueilli. Dans la plupart des cas, le déroulement des observations a été le suivant : une personne (ou deux) de notre équipe de recherche est allée dans un établissement où se

déroulaient des activités du Programme 16-24. Cette personne s'est placée dans la salle où ont eu lieu les activités et a pris des notes sur ce qui se passait. Elle a recueilli certains documents utilisés ou en a fait une photocopie. Elle a aussi pris quelques photographies des lieux où se sont déroulées les activités. Aucune personne n'apparaît sur ces photographies. La personne de notre équipe de recherche a parfois eu de brefs échanges avec les jeunes adultes ou avec le personnel enseignant ou intervenant, par exemple, pendant une pause. Ces échanges ont eu pour but de connaître leur point de vue sur l'activité observée. La personne observatrice a pris ses notes dans un carnet et, à partir de celui-ci, a rédigé un journal de recherche. Les renseignements obtenus lors des périodes d'observation ont entre autres contribué à l'élaboration des fiches sur les moyens (voir annexe 5).

2.2.4 Les données administratives

Le devis de recherche prévoyait le recueil de données administratives sur les caractéristiques et les cheminements des jeunes adultes participant ou ayant participé au Programme 16-24. Cette collecte a été compliquée par le fait qu'il n'existe aucun marqueur de participation au programme dans les bases de données administratives des CS ou du MELS. Pour pallier cette situation, l'équipe de recherche a convenu, avec le comité aviseur, de constituer une base de données en comptant sur le soutien et la connaissance du programme des personnes ayant un mandat d'agent de développement.

Un canevas ainsi que des consignes ont été envoyés aux CS pour les aider à colliger ces données. L'information cible l'ensemble des personnes de 16 à 24 ans inscrites au secteur adulte dans les cinq CS au cours de la période comprise entre le 1^{er} septembre 2008 et le 31 août 2009. Pour chaque jeune adulte, les données sont : le sexe, l'âge à l'entrée en formation, la date à laquelle la fréquentation commence, le dernier niveau scolaire complété à l'entrée en formation, le type de centre fréquenté (FGJ, FGA ou FP), le nom du moyen, la date à laquelle la fréquentation s'est terminée et le dernier niveau scolaire complété à la fin de la période d'observation en juin 2010. Ces données ont été recueillies pour trois groupes d'élèves : 1) les jeunes ayant participé à des moyens du Programme 16-24 d'une durée égale ou supérieure à un mois de suivi, 2) les jeunes qui ont été touchés par un ou l'autre des moyens ponctuels de moins de un mois et 3) tous les autres jeunes de 16 à 24 ans. Pour alléger le fardeau imposé aux personnes ayant un mandat d'agent de développement pour la saisie des données, et comme le groupe 2 et le groupe 3, pouvaient être particulièrement nombreux alors qu'ils servent surtout de groupes contraste dans le cadre de l'évaluation, il a été convenu d'en tirer des échantillons aléatoires de taille proportionnelle à celle du groupe 1. Plusieurs CS n'ont pas été en mesure de nous fournir des données pour le groupe 2. La base de données créée à partir des renseignements transmis par les CS a permis de faire quelques analyses sur les effets du programme sur des jeunes (voir annexe 6).

2.2.5 Les données sociodémographiques

Des données sur les caractéristiques sociodémographiques et relatives à la scolarisation sur les territoires des CS ont été consultées, notamment à l'aide de l'Atlas thématique du MELS. Nous n'avons pas eu accès à la version la plus récente de l'Atlas thématique constituée de données tirées du recensement de 2006. Puisque ces données ne sont plus à jour, nous ne les avons consultées que pour comprendre la logique derrière le choix des territoires ciblés par les CS pour mettre en œuvre le Programme 16-24.

2.2.6 Les données sur l'environnement sociopolitique

Des données sur l'environnement sociopolitique au cours du projet sont utilisées pour contextualiser l'analyse. Une veille de l'actualité pour les cinq territoires des CS a été réalisée et a fréquemment été mise à jour. Ainsi, les journaux locaux et nationaux ont été consultés

afin de prendre connaissance des données sur l'environnement sociopolitique au cours du projet. Pour compléter la collecte de données sur l'environnement sociopolitique, plusieurs documents ministériels, notamment ceux relatifs au milieu de l'éducation, ont également été consultés. Ces données sur l'environnement sociopolitique sont prises en considération et sont présentes en filigrane dans l'ensemble des analyses.

2.2.7 Les groupes de discussion

Dans le devis initial de la recherche, deux groupes de discussion étaient prévus : un constitué des membres du comité aviseur (voir section 1.4) et l'autre de personnes intervenant à un niveau plus proximal dans le programme, à titre de personnel enseignant ou intervenant.

Le premier groupe de discussion s'est tenu le 15 octobre 2009. Il était composé des personnes ayant un mandat d'agent de développement siégeant au comité aviseur de la recherche. Ce groupe de discussion visait à recueillir de l'information sur le fonctionnement, sur la population visée et sur les contextes de mise en œuvre du programme. Les participantes et les participants ont partagé leurs connaissances acquises sur le programme au fil des ans dans le but d'orienter et de nourrir les étapes subséquentes de la recherche.

Le second groupe de discussion était prévu à l'automne 2010. Les entrevues individuelles ayant généré une abondance de données auprès de ce type d'acteurs, il nous est apparu peu pertinent de tenir ce groupe de discussion, les données ayant atteint un degré de saturation satisfaisant.

2.2.8 Les entrevues

Des entrevues avec une variété de groupes de personnes ont été prévues au devis de la recherche. En nous basant sur le rapport d'évaluation de la première phase de mise en œuvre⁵ du Programme 16-24 (2007) qui nous a été fourni par le MELS, nous avons prévu rencontrer : une personne responsable du programme au MELS, cinq personnes responsables du programme dans les CS, 30 personnes membres des équipes locales de partenaires, cinq personnes ayant un mandat d'agent de développement, de 20 à 40 personnes membres des comités de concertation interne, 12 membres du personnel enseignant, 20 parents de jeunes adultes ciblés par le programme et 60 jeunes adultes⁶. Ces derniers étaient répartis en trois groupes : toujours en formation, études complétées et diplôme obtenu et interruption sans diplôme. Un équilibre entre les hommes et les femmes était également visé dans l'échantillonnage des jeunes adultes. Dans le devis de la recherche, il était prévu que la majorité des entrevues se déroulent en personne en marge des rencontres du comité aviseur ou lors des séjours sur les sites. Les entrevues avec les parents ainsi qu'avec certains partenaires étaient prévues se faire par téléphone.

Au Tableau 3, on peut observer le nombre d'entrevues réalisées auprès des différents groupes de répondants pour chacune des CS. En plus des entrevues réalisées dans les CS, une entrevue a été réalisée en juin 2010 auprès de la personne responsable du programme au MELS.

⁵ L'expression « premier volet de mise en œuvre » semble s'imposer dans le rapport du MELS de 2007. Toutefois, cette idée de volet relève du métaprogramme et les acteurs locaux ne semblent pas y référer.

⁶ Compte tenu de leur rôle relativement discret dans le rapport de 2007, nous n'avons rencontré personne des directions régionales du MELS associées au Programme 16-24 (voir annexe 3).

Tableau 3 — Distribution des entrevues⁷ réalisées pour chacune des années selon la commission scolaire

| Commission scolaire | Nombre de répondants par année et par groupe | | | | | | | Total 153 (160-190) |
|---------------------|---|----------------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------|------------------|---|------------------------|
| | 2009-2010 | | | | 2010-2011 | | | |
| | Partenaire externe 31 (30-40) ⁸ | Partenaire interne 18 (20-30) | Responsable programme 7 (5) | Agent dév. 7 (5) | Jeune 50 (60) | Parent 9 (20) | Personnel enseignant, intervenant 31 (20-30) | |
| CSPÎ | 6 (6-8) | 5 (4-6) | - (1) | 3 (1) | 7 (12) | 0 (4) | 4 (4-6) | 25 (32-38) |
| CSDL | 4 (6-8) | 4 (4-6) | 1 (1) | 1 (1) | 8 (12) | 1 (4) | 4 (4-6) | 23 (32-38) |
| CSS | 7 (6-8) | 4 (4-6) | 1 (1) | 1 (1) | 11 (12) | 4 (4) | 7 (4-6) | 35 (32-38) |
| CSES | 8 (6-8) | 2 (4-6) | 4 ⁹ (1) | 1 (1) | 12 (12) | 2 (4) | 4 (4-6) | 33 (32-38) |
| CSPN | 6 (6-8) | 3 (4-6) | 1 (1) | 1 (1) | 12 ¹⁰ (12) | 2 (4) | 12 (4-6) | 37 (32-38) |

Comme il est indiqué au tableau 3, le nombre de répondantes et répondants rencontrés respecte globalement les prévisions du devis initial. Le nombre d'entrevues réalisées auprès de jeunes adultes et de parents est en deçà des prévisions initiales. Les CS ont éprouvé quelques problèmes de recrutement auprès de ces deux groupes de répondantes et répondants (voir sections 2.5.6 et 2.5.7).

Il est à noter que l'appellation « membres des équipes locales de partenaires » a été revue étant donné que cette structure n'est pas présente dans toutes les CS (voir annexe 3). De ce fait, ces répondants sont appelés « partenaires externes ». Il en est de même pour les « membres des comités de concertation interne ». Ce type de comité n'est pas présent dans toutes les CS, c'est pourquoi on utilise plutôt l'appellation « partenaires internes¹¹ ». L'expression « membres du personnel enseignant » a également été élargie étant donné que certains moyens s'inscrivant dans le Programme 16-24 sollicitent du personnel intervenant.

Par ailleurs, une entrevue de groupe qui n'était pas prévue au protocole initial de recherche s'est déroulée le 8 février 2010 lors de la visite de l'équipe de recherche à la CSPN. Les

⁷ Les chiffres présentés au tableau 3 représentent les entrevues réalisées. Il ne s'agit donc pas de personnes. En effet, certaines entrevues ont été réalisées auprès de plus d'une personne à la fois. Dans la plupart des cas, il s'agissait de personnes nouvellement en poste qui souhaitaient être accompagnées de leur prédécesseur.

⁸ Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre prévu au devis.

⁹ La personne responsable du Programme 16-24 à la CSES a été rencontrée lors de la seconde phase de la collecte, car elle n'était pas disponible en 2009-2010.

¹⁰ Parmi les 12 entrevues réalisées auprès de jeunes de la CSPN, trois devront avoir un statut particulier lors de l'analyse, car lors des entrevues de recherche ces personnes nous ont mentionné avoir plus de 24 ans au moment de leur participation au moyen visé.

¹¹ L'utilisation faite des mots partenaires et partenariat dans le présent rapport déroge quelque peu du sens qu'on lui accorde dans la littérature scientifique afin de s'ancrer davantage dans le discours en usage sur le terrain. C'est le cas du terme « partenaire interne » qui fait référence aux services et aux institutions, au sein d'une CS, impliqués dans un moyen du Programme 16-24 alors que, selon notre lecture de l'approche partenariale, il est inexact de désigner comme partenaires ces institutions qui font partie du même système, soit le système scolaire. De la même manière, le mot partenaire est utilisé pour désigner des personnes représentant leur organisme, ce qui s'écarte encore des conceptualisations de l'approche partenariale pour lesquelles les partenaires ne peuvent être que des organisations. Alors que ce rapport, par souci de cohérence avec les milieux et certains travaux antérieurs réalisés sur le Programme 16-24, se ralliera à une utilisation large de ces termes, nos analyses demeurent ancrées dans une conceptualisation plus théorique de l'approche partenariale et celle-ci sera sollicitée dans le cadre de nos analyses.

partenaires de la CS avaient manifesté leur intérêt à être rencontrés en groupe en plus d'être rencontrés individuellement. L'équipe de recherche a accepté cette proposition. L'entrevue permis d'étoffer les données sur l'organisation et sur la mise en œuvre du Programme 16-24.

2.3 L'instrumentation

Des grilles d'entrevues distinctes ont été construites selon le groupe de répondants : la personne responsable du programme au MELs, les partenaires externes, les partenaires internes, les responsables du programme dans les CS, les personnes ayant un mandat d'agent de développement, les jeunes adultes, les parents et le personnel enseignant ou intervenant.

Ces instruments comprennent des questions ouvertes à développement ainsi que des questions fermées ou utilisant une échelle de 0 à 10 (0 pas du tout d'accord et 10 tout à fait d'accord). Ce type d'échelle a aussi été utilisé pour recueillir l'évaluation faite par les personnes de différents aspects des moyens auxquels elles ont été associées. Dans ce cas, la consigne stipulait que la note de passage était de 6 sur 10 et que 10 correspondait à une note parfaite. Pour recueillir l'information de manière suffisamment systématique pour soutenir des analyses quantitatives et les comparaisons exigées par le devis d'évaluation tout en conservant la souplesse nécessaire à une adaptation aux conditions et aux points de vue diversifiés représentés par les personnes interviewées, les grilles d'entrevues sont passablement structurées. Les entrevues ont été enregistrées sur support numérique.

Au cours des entrevues avec les partenaires externes et internes, des responsables du programme dans les CS et des personnes ayant un mandat d'agent de développement, une liste des moyens développés ou s'inscrivant dans le Programme 16-24 était dressée. Celle-ci était générée à partir de deux critères: la typicité et l'intensité. Le premier critère renvoie au fait qu'un moyen est typique en regard du Programme 16-24, c'est-à-dire qu'il cible prioritairement la population des 16-24 ans visés et qu'il respecte l'approche du programme. Le deuxième critère en est un d'intensité, c'est-à-dire un moyen qui s'est répété, qui a rejoint un nombre important de personnes, qui a mobilisé un grand nombre de personnels ou qui s'est déroulé sur une longue période. Une fois la liste de moyens générée, les répondants devaient classer les moyens mentionnés en commençant par le moyen qui respectent le plus les 2 critères combinés. L'ordre établi a servi à prioriser les moyens qui ont été approfondis dans la suite de l'entrevue.

2.4 La description des deux vagues de visites de sites

2.4.1 La première vague de visites de sites (hiver-printemps 2010)

À la suite de la première rencontre du comité aviseur du 15 octobre 2009, un *Guide à l'attention des répondantes et des répondants locaux de la recherche* a été envoyé à toutes les personnes ayant un mandat d'agent de développement au sein des cinq CS participantes. Ce guide présentait le rôle des personnes ayant un mandat de développement dans le recrutement des participantes et des participants à la recherche¹², les personnes que l'équipe de recherche souhaitait interviewer lors de cette première visite, les visites et les activités à observer, les critères de sélection, l'organisation des séjours sur les sites et les protocoles pour la prise de rendez-vous, selon le type d'acteurs. Le document a été préparé en toute cohérence avec le protocole éthique du projet de recherche, protocole approuvé par les instances concernées de l'Université de Sherbrooke.

Les séjours de l'équipe de recherche ont été organisés par la coordonnatrice de recherche et les personnes ayant un mandat d'agent de développement. Le calendrier final est le suivant :

¹² Voir plus loin la composition des sous-groupes de personnes répondantes.

CSPN : 8, 9 et 10 février 2010; CSPÎ : 8, 9 et 10 mars 2010; CSDL : 24, 25 et 26 mars 2010; CSS : 13, 14 et 15 avril 2010; CSES : 3, 4 et 5 mai 2010.

Une fois les dates des visites établies, la coordonnatrice de recherche a effectué un rappel auprès des personnes ayant un mandat d'agent de développement environ un mois avant sa venue. Elle leur envoyait alors les lettres d'information ainsi que le formulaire de consentement à faire parvenir aux personnes à rencontrer ou à observer. De plus, si l'horaire des rencontres et des visites des centres n'était pas encore établi, elle leur envoyait un canevas pour la prise de rendez-vous.

Malgré leur agenda chargé, les personnes ayant un mandat d'agent de développement se sont montrées très disponibles pour s'assurer que le séjour de l'équipe de recherche se déroulait bien. Les partenaires internes dans les CS et les partenaires externes, rencontrés lors de cette première visite, ont été très généreux dans la richesse des informations et expériences partagées ainsi que dans le temps accordé à répondre aux questions de l'équipe de recherche.

2.4.2 La deuxième vague de visites de sites (automne 2010-hiver 2011)

À la fin juin 2010, un nouveau guide à l'attention des personnes ayant un mandat d'agent de développement a été envoyé par courriel. Ce guide, du même type que le premier, présentait l'information essentielle à l'organisation des visites de sites et des entrevues s'y déroulant.

À la fin du mois d'août, un autre courriel a été envoyé aux personnes ayant un mandat d'agent de développement ainsi qu'aux responsables du Programme 16-24 dans les CS pour leur rappeler la visite de l'équipe de recherche qui pouvait se tenir entre novembre 2010 et janvier 2011. Dans ce même courriel, l'équipe de recherche a fait parvenir aux personnes ayant un mandat d'agent de développement une liste de moyens à privilégier pour lesquels des renseignements avaient été recueillis lors de la première phase de visites de sites. Cette liste a été élaborée à partir d'une première analyse des données des entrevues réalisées lors de la première visite de l'équipe dans les CS.

Comme lors de la première vague de visites de sites, le calendrier a été organisé de concert avec les personnes occupant un mandat d'agent de développement. Les visites ont eu lieu selon le calendrier suivant : CSS : 15, 16 et 17 novembre 2010; CSDL : 1, 2 et 3 décembre 2010; CSPÎ : 6, 7 et 8 décembre 2010; CSES : 13, 14, 15 et 16 décembre 2010; CSPN : 17, 18 et 19 janvier 2011.

L'organisation de cette vague de visites de sites semble avoir été une tâche plus ardue pour les personnes ayant un mandat d'agent de développement. En effet, elles nous ont partagé les difficultés de recrutement qu'elles éprouvaient particulièrement en ce qui a trait aux jeunes adultes et aux parents. Les personnes occupant un mandat d'agent de développement nous ont fait part de divers problèmes : difficulté à joindre les jeunes adultes, particulièrement ceux ayant abandonné le moyen; difficulté à joindre les parents par téléphone lorsque ceux-ci travaillent le jour; difficulté à concilier l'horaire de toutes les personnes à interviewer pour les dates sélectionnées; surcharge de travail étant donné le nombre important de mandats cumulés par la personne ayant le mandat d'agent de développement; problèmes de santé.

Malgré ces obstacles, les personnes ayant un mandat d'agent de développement ont mis beaucoup d'efforts dans l'organisation des séjours pour la collecte de données. Certains ont également pu se rendre disponibles lors du séjour de l'équipe de recherche. Ainsi, leur soutien technique et logistique, notamment en ce qui a trait aux locaux, a été bénéfique au bon déroulement des séjours.

2.5 La description des personnes répondantes et de la procédure de recrutement

Les responsables du programme dans les CS, les personnes occupant un mandat d'agent de développement et la responsable du programme au MELS ont été identifiés d'office et n'ont pas fait l'objet d'une procédure de sélection. En ce qui concerne les partenaires internes et externes ainsi que les membres du personnel enseignant ou intervenant, ils ont été sollicités pour participer à la recherche par l'entremise des personnes ayant un mandat d'agent de développement. Les jeunes adultes ainsi que les parents ont quant à eux été sollicités soit par le personnel enseignant ou intervenant¹³, soit par des personnes ayant un mandat d'agent de développement. Les procédures d'échantillonnage et de recrutement pour chacun de ces groupes sont présentées aux sections suivantes.

2.5.1 Les responsables du programme au MELS

L'entrevue avec la personne responsable du programme au MELS a eu lieu en juin 2010. Cette entrevue a duré approximativement une heure.¹⁴

2.5.2 Les responsables du programme dans les CS

Les responsables du programme dans les CS ont principalement été rencontrés en 2009-2010. Au total, sept personnes ont participé à la recherche évaluative : quatre femmes et trois hommes. Ces personnes occupent majoritairement (5 sur 7) un poste de direction soit au sein d'un établissement scolaire, soit au sein de l'administration de la CS. Au sein de la CS, deux personnes occupent des postes de professionnels. Au moment de l'entrevue, seulement deux personnes étaient responsables du programme dans la CS depuis 2003-2004, année de l'introduction du Programme 16-24. Concernant les autres responsables, trois sont entrés en fonction en 2005-2006 et deux autres en 2009-2010. Il est important de préciser qu'au moment de l'entrevue, deux personnes nous ont affirmé ne plus être responsables du Programme 16-24 dans leur CS.

Les responsables du programme dans les CS rencontrés ont pour la plupart une formation en lien avec l'éducation (3) ou avec l'administration scolaire (2) : quatre de ces personnes possèdent un diplôme de deuxième cycle universitaire ou une maîtrise¹⁵. Les trois autres détiennent respectivement un DES, un DEP et un baccalauréat. Au moment de l'entrevue, une personne de ce groupe était aux études et effectuait un certificat de premier cycle en administration.

Les entrevues auprès de responsables du programme dans les CS ont été d'environ 50 minutes avec une étendue allant de 40 à 60 minutes.

2.5.3 Les partenaires externes et internes

Ce sont les personnes ayant un mandat d'agent de développement qui ont effectué le premier contact auprès des partenaires internes et externes. Ils ont identifié des partenaires qu'ils jugeaient pertinents à rencontrer dans le cadre de ce projet. Ils ont ensuite communiqué avec eux pour leur présenter le projet et, le cas échéant, pour fixer un rendez-vous pour une entrevue de recherche. L'horaire était acheminé à la professionnelle de recherche qui effectuait un rappel téléphonique auprès des partenaires pour répondre à leurs questions et

¹³ Le personnel enseignant est celui désigné comme tel dans les établissements d'enseignement. Le personnel intervenant est le personnel associé à un moyen qui intervient auprès des jeunes (ex. animateur, artiste) mais qui ne le fait pas à titre d'enseignant.

¹⁴ Comme elle est seule dans sa catégorie, les données sociodémographiques sont omises pour cette personne afin de respecter les engagements de confidentialité.

¹⁵ Sauf indication contraire, et pour simplifier la comparaison, on ne traitera, pour tous les groupes de répondants, que du plus haut diplôme obtenu. Il ne s'agit donc pas nécessairement du diplôme le plus en lien avec le poste occupé ou le plus récent.

pour confirmer le rendez-vous si le délai avant la visite le lui permettait. Au total, 49 partenaires ont été rencontrés en entrevue. Sur ce nombre, 31 sont des partenaires externes et 18 des partenaires internes.

L'échantillon de partenaires externes est composé de 19 femmes et de 12 hommes qui sont rattachés à une variété d'organismes et d'institutions. Effectivement, parmi les personnes rencontrées, six proviennent d'un CJE et neuf personnes travaillent pour un autre organisme communautaire, six travaillent pour Emploi-Québec, six viennent du système de santé et de services sociaux, deux sont issues du secteur privé et deux d'agences gouvernementales fédérales.

Environ la moitié (n=16) des personnes rencontrées détiennent un diplôme de baccalauréat, huit autres ont un diplôme de deuxième cycle universitaire, quatre un DEC techniques, deux un DES et une un certificat d'études universitaires de premier cycle. Les personnes rencontrées sont formées dans des programmes diversifiés qu'on peut regrouper en trois principaux secteurs : service social (n=8); psychologie et intervention psychosociale (n=6); administration et gestion (n=6). Il est à noter que neuf personnes ont affirmé être en formation au moment de l'entrevue : six effectuaient des études de deuxième cycle et trois un certificat de premier cycle universitaire. Parmi les personnes ayant mentionné être en formation, sept l'étaient dans le domaine de l'administration et de la gestion.

Les postes occupés par ces personnes dans leurs organisations respectives peuvent être regroupés en trois catégories¹⁶. Un peu moins du tiers (10 sur 31) occupe un poste de direction donc décisionnel, au sein de leur organisme ou de leur institution d'attache, 13 font partie du personnel intervenant et 8 du personnel de coordination.

L'échantillon de partenaires internes est composé de dix femmes et de huit hommes, dont six personnes sont rattachées au secteur de la formation des jeunes, cinq à un CEA et quatre à un CFP. Il est à noter que deux autres occupent des postes qui sont directement liés à l'administration de la CS et une personne est à la fois rattachée à un CFP et à un CEA.

Parmi les personnes rencontrées à titre de partenaires internes, neuf ont un diplôme de deuxième cycle universitaire (maîtrise ou certificat). Les autres personnes ont obtenu un diplôme de baccalauréat (n=7) ou un diplôme ou une attestation d'études secondaires professionnelles (n=2). Les personnes rencontrées sont majoritairement formées dans trois principaux domaines d'études : administration et gestion (n=6), enseignement et éducation (n=4) et orientation scolaire et professionnelle (n=4).

Les fonctions qu'elles occupent au sein de leur établissement d'enseignement ou de la CS sont diversifiées : deux occupent des postes de direction à la CS et dix des postes de direction d'établissement scolaire, trois occupent des postes de professionnels non enseignant, deux des postes d'enseignants et une un poste de personnel de soutien.

2.5.4 Les personnes ayant un mandat d'agent de développement

Au total, sept personnes ont été rencontrées à titre de personnes ayant un mandat d'agent de développement¹⁷, soit cinq femmes et deux hommes. Il est important de rappeler que, au moment de l'entrevue, une personne n'avait plus le mandat d'agent de développement.

¹⁶ Ces catégories ont été attribuées à partir du titre professionnel exact mentionné par la personne, de la description de ses tâches et de ses principaux mandats.

¹⁷ Une des entrevues a été effectuée à la fois auprès de la personne en poste au moment de l'entrevue ainsi que de son prédécesseur. Ces personnes ont signifié le désir d'être rencontrées en même temps pour donner un portrait complémentaire. Néanmoins, ce sont les renseignements de la personne en poste au moment de l'entrevue qui ont été retenus pour la description de l'échantillon.

Parmi les six personnes toujours en poste au moment de l'entrevue, quatre avaient leur bureau dans des locaux administratifs de la CS tandis que les deux autres avaient leur bureau dans un CEA.

Les personnes ayant un mandat d'agent de développement rencontrées sont formées dans des domaines très variés, bien que quatre d'entre elles aient au moins un diplôme dans le domaine de l'enseignement ou de l'éducation. Parmi ces personnes, quatre ont un diplôme de baccalauréat, alors que les autres ont respectivement un diplôme de maîtrise, un DEC techniques et un DES. Parmi les sept personnes rencontrées, cinq étaient en formation au moment de l'entrevue dont quatre dans un domaine directement lié ou connexe à l'enseignement et à l'éducation.

Pour ce qui est du type de fonctions qu'occupaient les personnes ayant un mandat d'agent de développement au sein de leur CS, trois personnes portaient des titres de conseiller pédagogique, trois de technicien (administration et travail social), un d'agent de développement et une de conseiller en communication.

2.5.5 Le personnel enseignant ou intervenant

Ce sont les personnes ayant un mandat d'agent de développement qui ont identifié de quatre à six personnes travaillant comme personnel enseignant ou intervenant au sein d'un ou des moyens du Programme 16-24. Ces personnes pouvaient avoir travaillé de manière plus ou moins intensive dans un ou des moyens de façon à avoir une variabilité dans l'échantillon. La personne ayant le mandat d'agent de développement a communiqué avec ces personnes pour leur présenter le projet et pour fixer un rendez-vous pour une entrevue de recherche lorsqu'elles acceptaient d'y participer.

L'échantillon pour ce groupe est constitué de 31 personnes, soit 19 femmes et 12 hommes. La grande majorité (84 %) des personnes rencontrées sont rattachées à un établissement scolaire ou à la CS. En effet, 17 personnes travaillent dans un CEA, cinq dans une école secondaire, deux dans un CFP, deux répondent directement de la CS et cinq personnes sont employées par un organisme communautaire.

Un peu plus de la moitié (n=16) des personnes rencontrées ont comme plus haut niveau de diplôme, celui du baccalauréat. Parmi les autres, huit ont un DEC, trois ont un diplôme de deuxième cycle universitaire, deux autres ont un DES et finalement une personne a un DEP. Comme il est indiqué au Tableau 4, les domaines de formation des membres du personnel enseignant ou intervenant rencontrés sont très variés. Malgré tout, quatre domaines ressortent davantage : enseignement et éducation (n=8), administration et gestion (n=4), psychologie et intervention psychosociale (n=3) et orientation scolaire et professionnelle (n=3).

Tableau 4 — Distribution du personnel enseignant ou intervenant rencontré en entrevue, selon le niveau de scolarité et le domaine de formation

| Domaine de formation | Plus haut diplôme obtenu | | | | | Total (n=31) |
|---------------------------|--------------------------|-----------|---------------------|---------------------|----------------|-----------------|
| | DES (n=2) | DEP (n=1) | DEC technique (n=8) | Baccalauréat (n=16) | Maîtrise (n=3) | |
| Enseignement et éducation | - | - | - | 50 % (8) | - | 26 % (8) |
| Autre | - | 100 % (1) | 56 % (5) | 6 % (1) | - | 23 % (7) |
| Administration et gestion | - | - | - | 19 % (3) | 33,3 % (1) | 13 % (4) |
| Psychologie intervention | - | - | 22 % (2) | 6 % (1) | - | 10 % (3) |
| Orientation | - | - | - | 13 % (2) | 33,3 % (1) | 10 % (3) |
| Lettres | - | - | - | 6 % (1) | 33,3 % (1) | 6 % (2) |
| Service social | - | - | 22 % (2) | - | - | 6 % (2) |
| Aucun | 100 % (2) | - | - | - | - | 6 % (2) |

Parmi les 31 personnes rencontrées à titre de membres du personnel enseignant ou intervenant, 6 étaient en formation au moment de l'entrevue : trois personnes effectuaient des études dans un certificat universitaire de premier cycle, une dans un baccalauréat, une dans un programme de deuxième cycle universitaire et une dans un programme collégial technique. Les domaines d'études sont encore une fois variés : enseignement et éducation, psychologie et intervention et administration et gestion.

Dans leur organisme ou établissement d'attache, ces personnes occupent en majorité des postes d'enseignement (n=20). Les autres personnes occupent des postes d'intervention psychosociale (n=8), d'autres des postes professionnels (n=2) et une occupe un poste de direction. Elles ont cependant toutes été identifiées comme étant impliquées de manière proximale auprès des participantes et des participants du Programme 16-24, et incluses dans le groupe du personnel enseignant ou intervenant malgré certains décalages avec les postes occupés.

2.5.6 Les jeunes adultes

Les jeunes adultes ont été recrutés par les personnes ayant un mandat d'agent de développement avec l'aide du personnel enseignant ou intervenant dans un moyen du Programme 16-24 qui établissait le premier contact avec eux pour leur présenter le projet de recherche. Dans certains cas, le contact s'est fait directement par les personnes ayant un mandat d'agent de développement.

Les jeunes ciblés devaient avoir passé suffisamment de temps dans un moyen pour être en mesure d'en parler. De plus, l'échantillon de jeunes devait tenter de respecter la représentation en fonction du sexe, de l'âge ainsi que des trois groupes suivants : toujours en formation, études complétées et diplôme obtenu et interruption des études sans obtention de diplôme¹⁸. Environ 12 jeunes par CS devaient être sélectionnés.

¹⁸Il n'a pas été possible de rencontrer des jeunes adultes qui ont abandonné leur participation à un moyen. Nous ne savons donc pas ce qui aurait pu être fait, selon eux, pour favoriser la poursuite de leur participation.

L'échantillon final de jeunes est constitué de 25 jeunes femmes et de 20 jeunes hommes¹⁹ : 30 jeunes adultes sont francophones (langue la plus souvent parlée à la maison), 11 sont anglophones et 4 sont allophones. L'âge des jeunes au moment de l'entrevue varie de 16 à 25 ans pour une moyenne de 19 ans ($\sigma 2,5$)²⁰.

L'occupation principale de la grande majorité (n=38) des jeunes adultes au moment de l'entrevue est les études. L'occupation principale de trois d'entre eux était le travail rémunéré, deux jeunes ont dit être au chômage ou en recherche d'emploi et 2 étaient inactifs. Comme source de revenus principale, 14 jeunes ont mentionné le soutien financier de leurs parents, 9 un travail rémunéré, 6 une allocation associée à un programme, 5 l'assistance-emploi, 2 l'assurance-emploi et une personne a mentionné avoir des revenus non déclarés. De plus, quatre jeunes ont affirmé avoir d'autres sources de revenus tel le soutien financier de membres de leur famille élargie, des épargnes personnelles ou des bourses. Aussi, quatre jeunes adultes n'ont pas mentionné quel était leur source de revenu principale, soit parce qu'ils n'en avaient pas, ou parce qu'ils ne souhaitaient pas la nommer.

La majorité des jeunes rencontrés (n=31) habitaient toujours avec leurs parents (ou avec un parent) au moment de l'entrevue et trois chez un autre membre de la famille. Parmi les jeunes n'habitant pas avec des membres de leur famille, trois habitaient seuls, six avec un ou des colocataires et trois avec un ou des enfants. Les trois qui ont affirmé être parents sont des jeunes femmes, dont deux ont deux enfants tandis qu'une en a un. Ces enfants ont de deux à huit ans.

À leur arrivée dans le Programme 16-24, cinq jeunes adultes avaient une cinquième secondaire complétée²¹ ou en cours, 11 jeunes adultes avaient une quatrième secondaire complétée ou en cours, huit une troisième secondaire complétée ou en cours, huit une deuxième secondaire complétée ou en cours, quatre une première secondaire complétée ou en cours et sept des études de niveau primaire complétées ou en cours²².

La durée²³ moyenne de la participation des jeunes rencontrés dans un moyen du Programme 16-24 est de 12 mois avec une étendue allant de moins d'un mois à 56 mois. Au moment de l'entrevue, 6 jeunes participaient à un moyen du Programme 16-24 depuis moins d'un mois, tandis qu'un jeune participait à un moyen depuis 56 mois.

2.5.7 Les parents

Ce sont généralement les personnes ayant un mandat d'agent de développement avec la collaboration du personnel enseignant ou intervenant qui ont recruté les parents. Les personnes occupant un mandat d'agent de développement avaient reçu comme consignes de sélectionner au moins quatre parents de jeunes participant ou ayant participé à un ou des moyens s'inscrivant dans le Programme 16-24. Dans la mesure du possible, le parent sélectionné ne devait pas être celui des 12 jeunes rencontrés en entrevue.

Le recrutement de parents a été plus difficile. De ce fait, le nombre de parents rencontrés (n=9) est bien en deçà du nombre prévu (n=20). Afin d'augmenter l'échantillon de parents participant à la recherche évaluative, deux relances ont été faites : la première auprès des CS

¹⁹ Cinq jeunes femmes ont dû être retirées de l'échantillon puisqu'elles nous ont dit en entrevue avoir eu plus de 24 ans ou moins de 15 ans au moment de leur participation à un moyen du Programme 16-24.

²⁰ Ce symbole (la lettre grecque sigma) que l'on trouvera accolé à certains résultats est celui de l'écart-type de la distribution, une mesure de la dispersion des valeurs de la variable autour de la moyenne.

²¹ Cette donnée est surprenante compte-tenu des objectifs du programme; il s'agit pourtant de jeunes gens ayant été identifiés comme participant à des moyens typiques du programme.

²² Cette donnée n'est pas disponible pour 2 jeunes adultes qui n'ont pas fourni cette information au moment de l'entrevue.

²³ Cette donnée est manquante pour 12 jeunes adultes. Dans la plupart de cas, le jeune adulte ne connaissant pas la date de début de sa participation dans le moyen et cette information n'a pas été fournie par la CS.

n'ayant recruté aucun parent et la deuxième à toutes les CS. Ces rappels ont été effectués en janvier et en février 2011 auprès des personnes ayant un mandat d'agent de développement. Certaines CS ont répondu à l'appel et ont réamorcé les démarches de recrutement de parents.

Nous n'avons pu recueillir les données sociodémographiques que pour huit des neuf parents rencontrés, l'entrevue avec le neuvième parent ayant été interrompue avant la fin sans possibilité de la compléter ultérieurement. Ainsi, l'échantillon est composé de sept femmes et d'un homme. La langue la plus souvent parlée à la maison est le français pour sept d'entre eux et l'anglais pour un des parents. Les parents rencontrés ont en moyenne 42 ans avec une étendue allant de 33 à 52 ans. Le plus haut diplôme obtenu est le DES pour cinq parents et le DEP pour trois autres. Les parents rencontrés ont un, deux ou trois enfants âgés de 11 à 23 ans.

Au moment de l'entrevue, quatre parents ont dit avoir comme occupation principale un travail rémunéré, deux parents étaient au chômage ou en recherche d'emploi tandis que deux autres parents étaient inactifs. Le revenu annuel brut du ménage se situait entre 20 001 \$ et 30 000 \$ pour trois parents et entre 30 001 \$ et 40 000 \$ pour trois autres parents, alors que deux parents ont mentionné avoir un revenu annuel brut de plus de 40 001 \$.

2.6 Méthode d'analyse des données

L'approche analytique combine le traitement qualitatif et quantitatif des données recueillies. Les données quantitatives ont été saisies dans diverses bases de données à l'aide du logiciel SPSS puis validées avant de faire l'objet d'analyses univariées et bivariées, soit principalement des tableaux de fréquences et des tableaux croisés.

Toutes les entrevues et le groupe de discussion ont été enregistrés sur support numérique, transcrites en verbatim puis traitées à l'aide du logiciel NVivo 8 selon des processus éprouvés au sein de notre équipe (Bourdon, 2002; Bourdon et Bélisle, 2008). Les documents recueillis ainsi que les données d'observation n'ont pas fait l'objet d'un traitement systématique, mais plutôt de dépouillements ciblés en lien avec les analyses effectuées, notamment celles sous-jacentes à la production des fiches sur les moyens (voir annexe 5). Les transcrits d'entrevues et de groupe de discussion ont été mis en rubrique (Bourdon, 2002) pour permettre une première classification en fonction des analyses à produire. Ces opérations de déstructuration/restructuration des données (Tesch, 1990) ont pour but de laisser, côte à côte, tous les extraits d'entretiens pertinents à un thème, une situation, un aspect donné, de manière à circonscrire le corpus à analyser dans un contexte précis. Des procédures de synthèses et de croisements ont été effectuées dans le contexte de différents thèmes abordés dans le rapport d'évaluation. La mise en rubrique a été réalisée par une équipe de six auxiliaires de recherche et une professionnelle de recherche, sous la supervision immédiate de la coordonnatrice du projet. La tenue d'un journal méthodologique et des rencontres régulières de coordination ont permis de préciser et d'affiner la structure de codage, principalement au début du processus, et d'en maintenir une compréhension commune tout au long de l'opération.

La stratégie d'analyse suit 2 axes principaux : 1) la mise en commun et la comparaison des données provenant de questions similaires posées aux différents répondants et 2) la comparaison entre les résultats qualitatifs et quantitatifs lorsqu'ils étaient pertinents. Cette combinaison permet l'optimisation de l'approfondissement des thèmes de l'évaluation ainsi que la triangulation sur un même thème de différents types et sources (entretiens, documents, échelles quantitatives) de données.

De manière générale dans le cadre de l'analyse, une importance particulière a été accordée aux liens entre les contextes de même qu'aux interventions et à leurs résultats pour arriver à

cibler les combinaisons les plus favorables à l'atteinte des objectifs poursuivis. Après la validation d'un plan d'analyse par l'équipe de direction scientifique, les premières versions d'analyses descriptives ont été réalisées par la coordonnatrice de la recherche, et par des auxiliaires sous sa supervision, sous la direction du chercheur principal. Ces analyses ont ensuite été retravaillées par des membres de l'équipe de direction scientifique pour arriver aux descriptifs finaux et rédiger les éléments de discussion.

2.7 L'équipe de recherche

Le chercheur principal, Sylvain Bourdon, a travaillé de façon proximale avec la professionnelle de recherche embauchée comme coordonnatrice de recherche, Virginie Thériault. Il s'agit généralement des deux interlocuteurs du FQRSC, du comité de suivi de l'évaluation et du comité aviseur de la recherche. L'équipe de direction scientifique, composée du chercheur principal et de quatre collègues du CÉRTA, Éric Yergeau, Rachel Bélisle, Manon Gosselin et Suzanne Garon, est intervenue à chacune des grandes étapes du projet. Une deuxième professionnelle de recherche a été embauchée pour la collecte et la première phase d'analyse. Six auxiliaires de recherche ont aussi eu une précieuse contribution, notamment dans la codification des entretiens. Le personnel régulier du CÉRTA a aussi apporté un soutien technique aux travaux.

2.8 Les limites de la présente recherche évaluative

L'une des principales difficultés du projet est que nous n'avons pas eu accès à des données permettant de suivre de façon valide, fiable et relativement précise les parcours des jeunes²⁴ qui ont participé au Programme 16-24, parce que ces données ne sont pas compilées et que les jeunes gens participant au programme ne sont pas identifiés comme tels dans les dossiers administratifs. Des données telles que le nom du moyen auquel le jeune adulte a participé, la date de début et de fin de la participation, le niveau de scolarité au départ et à la fin, et ce pour un échantillon systématique, représentatif et important, nous auraient permis d'analyser l'effet du programme sur le parcours des jeunes. Nous avons tenté de contourner au mieux ce problème, mais la solution utilisée comporte plusieurs limites au plan de la représentativité et de la couverture des données mobilisées. Plusieurs effets ont par ailleurs pu être évalués indirectement, à travers les témoignages d'une diversité d'acteurs liés au programme.

²⁴Dans leur étude évaluative des impacts du programme FECRE, Larose *et al.* (2010) ont aussi rencontré des problèmes d'ordre méthodologique reliés au fait que des données quantitatives nécessaires à l'évaluation n'étaient pas disponibles. À ce sujet ils affirment : « Il s'agit là d'une limite majeure qui n'est pas propre à notre démarche évaluative mais qui affecte et affectera les études portant sur le milieu scolaire primaire tant et aussi longtemps que certaines mesures de standardisation du recueil normal de données auprès des populations scolaire n'auront pas été adoptées. La pratique d'épreuves standardisées, uniformes, appliquées à l'évaluation des apprentissages à tout le moins à la fin des deuxième et troisième cycles du primaire en est une. La systématisation, la conservation et l'informatisation du recueil de données portant sur la fréquentation scolaire en est une autre. » (p. 33-34). Il ne semble pas que cette limite soit propre au milieu scolaire primaire, mais qu'elle touche aussi, dans une certaine mesure, le secteur de l'éducation des adultes.

2.9 Les références bibliographiques

- Berthet, T., Grelet, Y. et Romani, C. (coord.). (2008). *NEF (No 36 - Le système d'orientation : entre choix individuels et contraintes d'action publique)*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cereq.fr/pdf/nef36.pdf>>.
- Bourdon, S. (2002). The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies : Resistances and Possibilities. *Forum : Qualitative Social Research Volume*, 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/850/1847>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, E.). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/media/publications/ERTA%20Note%20metho%20ELJASP.pdf>>.
- Chen, H. T. (2005). *Practical Program Evaluation: Assess and Improve Program Planning, Implementation, and Effectiveness*. Thousand Oaks : Sage.
- Chen, H. T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Newbury Park : Sage.
- Fortin, L. et Bourdon, S. (2009). *Rapport de l'enquête populationnelle sur la culture de la réussite scolaire en Estrie*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, Université de Sherbrooke.
- Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) (2008). *L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble »*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/appe-af0809.pdf>>
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MEQ. (2004). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/cadreandragogique.pdf>>.
- MELS (2007). *Rapport d'étape : Évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans «Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble»*. Manuscrit non publié, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Pawson, R. and Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London : Sage.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion : Concept, Application, and Scrutiny*. Manille : Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. The Falmer Press.

ANNEXE 3
LE MÉTAPROGRAMME

*Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon, Suzanne Garon
et Virginie Thériault*

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Révision linguistique

Kim Fontaine Cordeau

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|--|----|
| Liste des figures et tableau | 4 |
| Introduction | 5 |
| 3.1 Les événements marquants dans la mise en œuvre du métaprogramme | 8 |
| 3.2 Le financement du Programme 16-24 | 9 |
| 3.3 Les rôles et les structures au palier national | 10 |
| 3.4 Les rôles et les structures au palier régional | 12 |
| 3.5 Les rôles et les structures au palier local | 13 |
| 3.5.1 <i>Les responsables du programme dans les CS</i> | 15 |
| 3.5.2 <i>Les comités de concertation interne</i> | 16 |
| 3.5.3 <i>Les personnes ayant un mandat d'agent de développement du programme</i> | 17 |
| 3.5.4 <i>Les équipes locales de partenaires</i> | 19 |
| 3.6 L'approche écosystémique | 22 |
| 3.7 Les plans d'action et les fiches d'évaluation | 23 |
| 3.7.1 <i>Le suivi des plans d'action : élaboration des fiches d'évaluation</i> | 26 |
| 3.8 La formation et l'information | 28 |
| 3.8.1 <i>La formation et l'information au palier national</i> | 29 |
| 3.8.2 <i>La formation et l'information au palier régional</i> | 30 |
| 3.8.3 <i>La formation et l'information au palier local</i> | 30 |
| 3.9 Les obstacles et les facilitateurs de la mise en œuvre | 31 |
| 3.9.1 <i>La flexibilité et marge de manœuvre</i> | 32 |
| 3.9.2 <i>Le roulement de personnel</i> | 33 |
| 3.9.3 <i>Les contextes favorables ou non</i> | 34 |
| 3.10 L'évolution du Programme 16-24 au fil des années | 35 |
| 3.11 La synthèse | 35 |
| 3.11 Les références bibliographiques | 37 |

Liste des figures et tableau

| | |
|---|----|
| Figure 1 — L'évolution des structures du Programme 16-24 de 2004 à 2010..... | 7 |
| Figure 2 — Les structures du Programme 16-24 selon les données recueillies dans les cinq CS . | 14 |
| Tableau 1 — Composition des équipes locales de partenaires selon la commission scolaire . | 20 |

Introduction

Rappelons ici que le Programme 16-24 n'est pas un « programme » tel qu'il est généralement envisagé en évaluation de programme classique, c'est-à-dire une intervention sur une cible définie, selon un modèle d'action relativement standardisé. Il s'apparente plutôt à une approche générale qui se décline, dans les différents contextes de mise en œuvre, en une diversité de moyens d'envergure variée et de relations partenariales plus ou moins formalisées. Notre évaluation distingue donc deux niveaux programmatiques dans le cadre du Programme 16-24 : les microprogrammes, aussi appelés moyens, qui résultent des efforts de coordination des services offerts et d'adaptation aux particularités des jeunes visés, et le métaprogramme pour favoriser l'éclosion et la conduite de ces adaptations, soit le cadre global, structurel et organisationnel, sous la responsabilité du MELS. La présente annexe regroupe un ensemble d'informations sur la planification et la mise en œuvre de ce métaprogramme et des perceptions des acteurs à son égard. Une analyse quantitative des moyens prévus au plan d'action est présentée en annexe 4 et une sélection de moyens recensés dans les cinq CS participantes est présentée en annexe 5.

On retrace l'origine officielle du Programme 16-24 dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) pour laquelle « la capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique » (p. 1). Celle-ci s'inscrit dans la lignée de la Déclaration de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO (UNESCO, 1997). Dans le Plan d'action 2002-2007 qui accompagne la politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002b), le gouvernement cible certaines populations en raison des difficultés particulières qu'elles éprouvent et du soutien adapté dont elles ont besoin. Parmi elles, on trouve les jeunes adultes de 16 à 24 ans ayant interrompu leur scolarité sans avoir obtenu un premier diplôme. Le Programme 16-24 s'inscrit dans le premier objectif du plan d'action qui est d'« augmenter de façon importante le niveau de formation de base de la population québécoise » (*Ibid.*, p. 5). Pour le gouvernement québécois, la formation de base correspond aux « apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires (DES) et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles (DEP) » (*Ibid.*, p. 4). Ce programme découle de la 3^e mesure relative à cet objectif qui veut que « les modes et les lieux de formation [soient] diversifiés et adaptés en fonction des besoins des populations visées, et cela, pour l'ensemble des partenaires de l'éducation des adultes et de la formation continue œuvrant en formation de base » (*Ibid.*, p. 9). Dans ce plan d'action, on annonce l'organisation de services à l'intention particulière de « décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés âgés de 16 à 24 ans », services ayant « pour objectif commun d'offrir à ces jeunes adultes la possibilité de parfaire leur formation de base et d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché de l'emploi. Ces services seront dispensés dès l'automne 2002, dans un cadre scolaire ou extrascolaire, selon les ressources disponibles dans le milieu » (*Ibid.*, p. 12). Tel que mentionné en annexe 1, le Programme 16-24 est sous la responsabilité du MELS.

Introduit dans 20 CS du Québec à partir de 2003-2004, le travail des acteurs du Programme 16-24 est soutenu par quelques documents dont un Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004), un cadre andragogique (Bourdon, Roy, 2004a), des fiches descriptives (Bourdon et Roy, 2004b) et une bibliographie commentée (Bourdon et Roy, 2004c)¹. Une autre série de documents

¹ Dans la même période, le MEQ a financé deux études de cas de services dédiés à la population cible. Bien que le rapport ait été soumis au MEQ à la fin de 2004, celui-ci n'a été rendu public qu'en juillet 2011 (Bourdon et Bélisle, 2009).

vient ensuite soutenir le programme, notamment une recension des écrits présentée sous forme de tableau interactif des facteurs clés des succès et des interventions favorisant la réussite scolaire des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans (Théorêt, Carpentier, Lisieux et Tremblay, 2006).

En 2007, un rapport produit par le MELS² fait état de ce qui est désigné comme le « premier volet de la mise en œuvre »³ du Programme 16-24 où 20 CS participaient au programme. Cette première évaluation a pour objectif « de documenter le processus et les actions entourant la mobilisation des différents acteurs impliqués, l'élaboration des portraits de situation et l'élaboration des plans d'action des équipes locales de partenaires » (MELS, 2007, p. 1). Les données analysées lors de cette première évaluation ont été recueillies d'avril à juin 2006. Ce rapport, à diffusion restreinte aux acteurs engagés dans le programme, est une source importante de renseignements sur la mise en œuvre du programme de 2003 à 2006. Il est donc largement utilisé dans le cadre de la présente évaluation pour rendre compte de cette période, car très peu de personnes, parmi celles que nous avons pu interviewer, en ont été témoins.

La présente annexe comporte un descriptif d'événements marquants de la mise en œuvre du Programme 16-24, soit le premier cycle avec 20 CS et le deuxième cycle avec cinq CS. Puis, les différents paliers de gestion et de participation (national, régional et local) sont présentés avec la structure et le fonctionnement prévu dans le Cahier de mise en œuvre, puis la situation globale rapportée en 2007, et, enfin, la situation observée lors de la présente étude. Ensuite, deux éléments clés de l'architecture du métaprogramme, transversaux aux trois paliers de gestion, sont décrits, soit les mécanismes de planification et d'évaluation que sont la formulation des plans d'action et la production des fiches d'évaluation, de même que les mécanismes de formation du personnel impliqué et de circulation de l'information. Puis, on revient sur l'approche écosystémique, un des fondements du programme et sur les obstacles et facilitateurs de la mise en œuvre du métaprogramme.

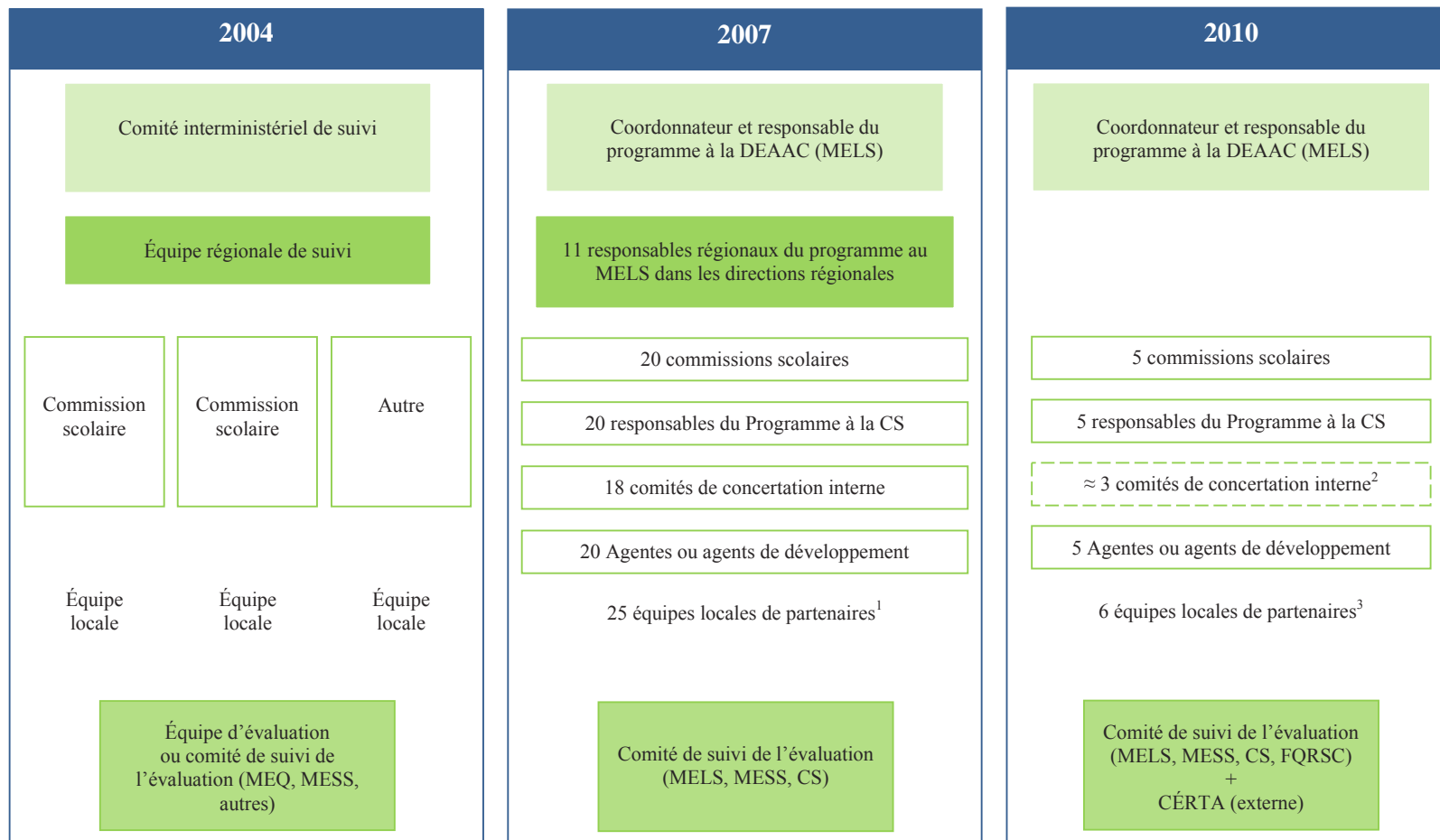
Pour chacune de ces sections, les renseignements portant sur la période antérieure à juin 2006 sont essentiellement tirés de la documentation officielle sur le programme, dont le Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004) et le rapport d'évaluation de la première phase de mise en œuvre (MELS, 2007a)⁴. Les renseignements sur la période 2007-2010 proviennent de l'analyse des propos des personnes rencontrées, principalement lors des premières visites de sites, et de l'analyse des documents recueillis dans les CS (voir annexe 2). Sous certains aspects, les variations entre les cinq CS sont importantes et la description de la section 3.5 montre que la structure de base du programme a pu être ajustée dans quelques milieux. La Figure 1 permet d'appréhender les différents paliers dans le Programme 16-24 et l'évolution des structures entre ce qui a été planifié (MEQ, 2004), ce qui a été constaté en 2006 (MELS, 2007a) et en 2010 lors de notre collecte de données. Cette figure pourra aider la compréhension des différentes sections qui suivent. On constate une évolution des structures à tous les paliers.

² Nous ferons référence à ce rapport dans le présent chapitre sous l'appellation « rapport d'évaluation de 2007 ».

³ Il nous semblerait plus juste de parler de cycle de mise en œuvre puisque rien dans la planification (MEQ, 2004) ne traitait d'une mise en œuvre par volet.

⁴ En 2007, le MELS et le MESS ont procédé à un bilan synthèse gouvernemental devant donner lieu à un plan d'action 2008-2012 (MELS, 2008b). Celui-ci n'a pas encore vu le jour. Dans la même période, le gouvernement a publié le Pacte pour l'emploi (Gouvernement du Québec, 2008) et le MELS a publié le Plan d'action Éducation, emploi et productivité (MELS, 2008a).

Figure 1 — L'évolution des structures du Programme 16-24 de 2004 à 2010



Légende :
D'après la figure 3 « L'organisation du programme »
(MEQ, 2004, p. 15 ; p. 22).

D'après le rapport d'évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme 16-24 (MELS, 2007a).
1. Certaines CS avaient plus d'une équipe locale de partenaires afin de prendre en compte des secteurs jugés distincts sur le territoire.

À partir des données recueillies lors de la première année de la présente recherche.
2. Ce comité n'est plus présent dans certaines CS.
3. Une des CS a deux équipes locales de partenaires.

3.1 Les événements marquants dans la mise en œuvre du métaprogramme

Le Programme 16-24 a été introduit en 2003-2004 dans 20 CS de 17 régions du Québec (MELS, 2007a). Les CS participantes ont été sélectionnées « en collaboration avec les tables régionales des directions générales des commissions scolaires et les directions régionales du MELS. » (*ibid.*, p. 13) La première année d'existence du programme a essentiellement été consacrée à réaliser les portraits de situation dans les CS. Ces dernières, avec l'équipe locale de partenaires (voir section 3.5), devaient également produire un plan d'action, le déposer au MELS en juin 2005, puis le mettre en œuvre à partir de l'automne 2005 (*ibid.*).

Le rapport d'évaluation de 2007 indique que la mise en œuvre du programme était encore fragile en juin 2006 (MELS, 2007a). On constate un haut taux de roulement et d'absentéisme des différentes personnes impliquées au sein du programme et on soulève des difficultés relatives à l'appropriation et à l'application de l'approche écosystémique telle qu'elle est proposée dans la démarche du Programme 16-24. La démarche globale n'est toutefois pas remise en question, bien que certaines personnes la considèrent comme rigide et complexe et que des ajustements soient demandés. Le soutien, notamment de la part de la personne ayant le mandat d'agent de développement, et les outils proposés sont identifiés comme des facilitateurs dans la mobilisation des partenaires. L'élaboration du portrait de situation est aussi perçue comme une étape utile. La création de nouveaux partenariats est alors reconnue comme une des retombées principales du programme. Dans le cadre de la présente recherche évaluative, mis à part la personne responsable du programme au MELS, personne ne fait mention⁵ de l'évaluation de la première phase de mise en œuvre ou du rapport d'évaluation de 2007. Personne ne rapporte de changements substantiels ou de suivi effectué à la suite du rapport d'évaluation de 2007. Quelques personnes mentionnent toutefois qu'elles auraient souhaité avoir un suivi plus soutenu des résultats du programme.

En avril 2008, le MELS annonce que le Programme 16-24 se terminera dans un avenir prochain. Bien que le Cahier de mise en œuvre mentionne que « à la fin du Programme, les paramètres de financement des services et des programmes auront été modifiés afin que soit assurée la pérennité des services mis en place » (p.20), il semble que l'idée que le programme se termine n'ait pas été relayée au fil des années. Plusieurs acteurs des CS concernées et de leurs partenaires en ont été surpris. Cette décision a été prise après consultation du Comité mixte sur l'éducation des adultes, un comité composé notamment du MELS et d'organismes représentant des CS comme la TRÉAQFP. Les organismes représentant les CS auraient demandé au MELS de mettre fin au Programme 16-24 et de transférer les sommes vers les SARCA. On trouve en effet dans un document de la TRÉAQFP (2007) un constat de problème d'information concernant des mesures du plan d'action, dont le Programme 16-24, de « disparité dans les mesures et leurs actions » (p. 4) notamment celles concernant les jeunes adultes. Le Programme 16-24 est pris comme exemple du premier point faible de la mise en œuvre 2002-2007 et on reproche au MELS un « découpage des actions en "silo", le manque d'intégration des programmes et de leur financement; par exemple, le Programme 16-24 ans [qui] aurait dû être intégré au SARCA » (p. 5). Par ailleurs, dans un document de la même époque, le Programme 16-24 est plutôt vu comme un facilitateur à « l'instauration d'un engagement collectif pour qualifier [les jeunes ayant les préalables fonctionnels de 3^e ou 4^e secondaire pour être admis à la formation professionnelle] » (Groupe mixte MELS-Réseau des commissions scolaires, 2007, p. 11). Dans ce contexte, le MELS privilégie la poursuite du processus d'évaluation entrepris afin de pouvoir tirer parti des retombées du programme. Pour

⁵ Aucune question n'a été spécifiquement posée à cet égard. Néanmoins, des questions portaient sur la documentation reçue sur le Programme 16-24, et le rapport d'évaluation de la première phase de mise en œuvre n'a pas été mentionné.

poursuivre l'expérimentation, en collaboration avec la DRSI du MELS, cinq CS, parmi les 20 actives au premier cycle, ont alors été sélectionnées en fonction de trois critères : le type de milieu (rural, urbain et semi-urbain), l'application du modèle écosystémique et la stabilité de la personne s'occupant du mandat d'agent de développement. L'expérimentation du Programme 16-24 s'est poursuivie ainsi au cours des années scolaires 2008-2009, 2009-2010 et 2010-2011 dans les cinq CS suivantes : CSPÍ, CSDL, CSS, CSES et CSPN.

Ce sont principalement les personnes responsables du programme au MELS ou dans les CS qui ont été en mesure de nous informer sur le passage de 20 à 5 CS et sur l'annonce de la fin du programme⁶. Apparemment, le choix des cinq CS dans lesquelles le programme allait se poursuivre a été très difficile à faire. Les CS dans lesquelles le programme ne se poursuivait pas auraient été déçues par cette nouvelle. Les 5 CS participantes ont continué à recevoir le même financement qu'elles avaient auparavant, alors que celui prévu pour les 15 autres CS a été réaffecté dans l'enveloppe budgétaire réservée aux SARCA.

On constate que le passage de 20 à cinq CS et la fin annoncée du programme ont un effet sur la mobilisation des personnes impliquées ainsi que sur la visibilité du Programme 16-24. Selon les propos recueillis, après l'annonce du passage de 20 à cinq CS, certaines personnes ont cru que le programme était tout simplement aboli. Il semble alors y avoir eu une période de confusion plus ou moins longue qui aurait eu pour conséquence de démobiliser les personnes impliquées, notamment au palier régional. On rapporte aussi que la visibilité du programme sur le plan national a été touchée, les personnes toujours impliquées dans le programme ne se sentaient pas à l'aise de faire circuler les résultats des expérimentations qui se poursuivaient dans les cinq CS, compte tenu de l'amertume à l'égard de cette décision.

L'appel de propositions pour l'évaluation de la deuxième phase de la mise en œuvre du Programme 16-24 a été lancé en septembre 2008, et c'est en mai 2009 que ce processus évaluatif de deux ans a débuté. Quelques partenaires ont affirmé avoir l'impression que le programme stagnait, qu'il n'était plus aussi actif qu'il ne l'avait été par le passé, puisqu'il était maintenant en phase d'évaluation et qu'une fois celle-ci terminée, le Programme 16-24 prendrait fin.

Tous les partenaires n'étaient pas au courant de la fin annoncée du programme lors des visites de sites au début de l'année 2010, et quelques-uns ont manifesté leur déception. Parmi les propos recueillis, on mentionne que des partenaires impliqués étaient particulièrement déçus puisqu'ils s'étaient engagés par écrit auprès du MELS dans une entente de partenariat et qu'ils avaient le sentiment que celui-ci mettait fin unilatéralement à l'entente.

3.2 Le financement du Programme 16-24

Selon les informations disponibles, les allocations annuelles aux CS sont versées à chacune selon des paramètres déterminés par le MELS et basés sur des statistiques du territoire de chaque CS concernée : le nombre et la proportion de jeunes sans diplôme du territoire, le taux de sortie sans diplôme aux secteurs des jeunes et des adultes (MELS, 2007a). Au moment de l'introduction du programme dans les CS, en 2003-2004, le budget était de 1M\$. Chacune des 20 CS a reçu, en avril 2004, une allocation correspondant à une demi-année (entre 25 000\$ et 168 167\$). Les deux années suivantes, soit 2004-2005 et 2005-2006, le budget annuel total du Programme a été de 2M\$. « Chaque commission scolaire a reçu une pleine allocation à la suite du dépôt du plan d'action par l'équipe locale, de l'analyse de celui-ci par les paliers national et régional et de l'engagement des partenaires. » (MELS, 2007, p. 21) Selon les règles de calcul du MELS, parmi les montants reçus par les 20 CS associées à la première phase de la mise en œuvre, le plus petit montant annuel est de 50 000 \$ et le plus élevé de

⁶ Une question a été posée sur le passage de 20 à cinq CS à ces répondants.

336 335 \$ (*Ibid.*). Les personnes ayant abordé le sujet en entrevue indiquent qu'après la décision du MELS en 2008 de mettre fin au programme et de ne conserver que cinq CS pour le volet évaluation, le financement du Programme 16-24 dans leur CS est resté le même que dans les années antérieures. On peut estimer que le montant total annuel pour les cinq CS participantes à la présente recherche est d'un peu moins de 600 000 \$ et sa répartition entre les CS se fait toujours en tenant compte des mêmes paramètres. Quant au volet évaluation, le budget attribué à l'équipe de recherche est de 244 900 \$, montant qui couvre principalement les frais du personnel de recherche et de très nombreux déplacements.

Le programme comporte une souplesse administrative et les CS « étaient libres de choisir la façon dont elles allaient utiliser les allocations pourvu qu'elles servent pour la mise en œuvre du Programme » (*Ibid.*, p. 21). Tout comme en faisait état le rapport de 2007, les sommes reçues servent souvent à couvrir le salaire et les avantages de la personne ayant le mandat d'agent de développement, ainsi que certaines activités.

3.3 Les rôles et les structures au palier national

Le Cahier de mise en œuvre prévoit un comité interministériel de suivi pour le Programme 16-24. Ce comité, « sous la responsabilité du ministère de l'Éducation » (MEQ, 2004, p. 15), devait regrouper « des personnes représentant le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et le ministère de la Santé et des Services sociaux » (*ibid.* p. 15). Le mandat de cette instance interministérielle est décrit ainsi :

[...] faciliter la concertation entre les différents ministères et organismes, de collaborer au pilotage et à l'évaluation du Programme, d'appuyer sa mise en œuvre à tous les paliers et de formuler des recommandations ayant trait au pilotage et à l'évaluation de celui-ci de même qu'aux modifications à apporter aux paramètres normatifs et financiers, aux programmes, etc., le cas échéant. (MEQ, 2004, p. 15)

Concernant le palier national, le Cahier de mise en œuvre (2004) précise aussi que le MEQ recevra des données spécifiques pour le pilotage et le suivi du programme; qu'il donnera un soutien financier pour la mise en place des services relevant du Programme 16-24; qu'il procédera à l'évaluation du programme. De plus, on mentionne que la DFGA préparera et fera circuler des outils et modèles pour soutenir le travail des acteurs. Quant à des responsabilités entre ministères on trouve une mention de leur rôle dans le soutien à la réalisation et d'un comité de suivi de l'évaluation composé de « personnes de différents milieux » (p. 22) dans le cadre d'un mandat confié aux unités responsables de l'évaluation au MEQ et au MESS. Ailleurs (p. 15), on parle d'une équipe d'évaluation.

Dans le rapport de 2007 (MELS, 2007a), on ne trouve aucune mention du comité interministériel et de son rôle dans la mise en œuvre du programme. Les renseignements disponibles sur le palier national du Programme 16-24 concernent particulièrement les deux mandats nationaux, soit celui d'une personne responsable de la « coordination des grandes étapes de la mise en œuvre et du fonctionnement du programme » et d'une « personne-ressource responsable du soutien à la mise en œuvre et au fonctionnement du programme » (*Ibid.*, p. 11). Quant au MESS, il est présent dans le processus d'évaluation et dans les moyens mis en œuvre au palier local et dans le soutien régional, mais on ne trouve pas d'autres traces de sa participation au palier national dans le rapport de 2007. Il n'est pas fait mention non plus d'intervention du MESS au palier national, alors que plusieurs documents indiquent que ce ministère est présent dans la planification et le soutien à la mise en œuvre du programme depuis au moins 2002.

Lors des entretiens conduits pour la présente évaluation, les propos concernant le comité interministériel sont très rares. En fait, une personne en a fait mention en se demandant si ce

comité existait vraiment. Ainsi, les répondants ne semblent pas au courant si cette instance du palier national existe ou non. Outre le comité de suivi de l'évaluation, il ne semble pas y avoir un autre comité au palier national.

Les principaux constats rattachés au palier national dans le rapport de 2007 concernent la nature du rôle et des tâches de la « personne-ressource »⁷ qui « soutient les responsables régionaux du MELS, offre de la formation aux personnes ayant un mandat d'agent de développement, élabore et coordonne les mesures d'appui, et effectue le suivi de même que le pilotage du Programme au palier national » (p. 11) On y constate que le rôle et les tâches de cette personne varient de ce qui avait initialement été prévu. En effet, le Cahier de mise en œuvre prévoyait que les personnes impliquées au palier local devaient d'abord s'adresser aux responsables régionaux du programme au MELS pour obtenir des renseignements et des explications, mais le rapport de 2007 indique qu'elles ont, dans la plupart des cas, communiqué directement avec la personne responsable du programme au MELS (*Ibid.*). Dès 2006, on constate que le palier national était davantage sollicité que le palier régional qui n'était souvent pas en mesure de donner une information aussi précise que celle recherchée par les acteurs locaux (*Ibid.*). Nous n'avons pas d'information à savoir si la personne responsable au MELS travaille alors à temps plein sur ce mandat.

En 2010, au moment où nous la rencontrons, la personne responsable du programme au MELS est également responsable des programmes FECRE et PAÉLÉ (voir annexe 1). Elle s'occupe aussi de quelques dossiers des SARCA. Cette addition de mandats est effective depuis déjà un certain temps. Depuis l'évaluation réalisée en 2006, trois personnes ont eu la responsabilité de ce mandat⁸. Le coordonnateur du programme a pris sa retraite au cours de l'année 2010 et son mandat a échu à la personne le remplaçant.

Les personnes ayant un mandat d'agent de développement, de même que les responsables du programme dans les CS, font référence aux personnes ayant les mandats de coordination ou de responsable du programme au MELS en les nommant par leur prénom et semblent apprécier leur travail ainsi que leur grande disponibilité.

Toutefois, le roulement de personnel au palier national est évoqué par les répondants à la recherche, particulièrement par ceux travaillant au sein d'une CS, sans toutefois qu'on puisse y voir des effets alarmants. Une personne mentionne que le changement de responsable du programme au MELS a changé quelque peu la « philosophie » du Programme 16-24. Une autre constate que la période de transition, en 2007, entre les deux responsables du programme au MELS a laissé pendant quelques mois les CS sans soutien et sans directives de la part du MELS.

Selon les dires des personnes interrogées, les attentes à l'égard du rôle et des tâches de la personne responsable du programme au MELS sont vastes. Effectivement, certaines personnes ont mentionné que la personne responsable du programme au MELS devait œuvrer à améliorer les relations entre les secteurs d'enseignement au MELS (secteur jeunes, secteur de la FGA et secteur de la FP) et avec les autres ministères afin que les ententes nationales puissent se concrétiser sur le terrain. Des attentes de soutien technique de la part de cette personne, surtout pour l'élaboration et le suivi des plans d'action ainsi que dans l'appropriation de l'approche écosystémique, sont aussi évoquées. L'aide de la personne

⁷ Tout au long du rapport nous ferons référence à cette personne sous l'appellation « personne responsable du programme au MELS ».

⁸ Dans le contexte du programme où la personne qui assume cette fonction au MELS assume un leadership important, nécessairement coloré par sa manière d'agir et on expertise spécifique, il importe de mentionner que la première responsable a été gravement malade et est décédée à l'hiver 2007. Sa remplaçante est arrivée en 2007. Elle a quitté pour d'autres fonctions au cours de l'année 2010.

responsable a aussi été sollicitée afin de soutenir la création de relations partenariales. La personne travaillant comme responsable du programme au MELS a aidé au moins une CS à élaborer des stratégies afin d'entrer en contact avec les partenaires tant au sein même des CS qu'avec des institutions et des organismes communautaires. Ce type de soutien n'a pas été mentionné dans toutes les CS.

En 2010, la personne responsable du programme au MELS semble toujours être la référence pour les questions liées aux acteurs travaillant au palier local, tels les personnes ayant un mandat d'agent de développement. D'autres propos sur la personne responsable du programme au MELS indiquent qu'elle organise les rencontres nationales entre les personnes ayant un mandat d'agent de développement, rencontres auxquelles les responsables régionaux du programme au MELS et les responsables dans les CS assistent également à l'occasion.

3.4 Les rôles et les structures au palier régional

Le Cahier de mise en œuvre du Programme 16-24 (MEQ, 2004) prévoit la constitution d'une équipe régionale de suivi :

Le suivi régional du Programme est sous la responsabilité de chacune des directions régionales du Ministère, en collaboration avec les ministères concernés. Cette équipe facilite la mobilisation et le partenariat nécessaires pour la mise en œuvre du Programme au palier local, met en place les mécanismes de communication, de formation et d'échange d'expertise à son niveau, assure l'arrimage des services au palier régional, le cas échéant, participe au pilotage et à l'évaluation du Programme et favorise l'intégration, en tout ou en partie, des résultats. (*Ibid.*, p. 16)

L'évaluation de la première phase de la mise en œuvre (MELS, 2007a) ne fait aucune mention de cette équipe régionale de suivi, mais signale la présence, dans chaque direction régionale, d'une personne ayant le mandat de responsable régionale du programme⁹. Celle-ci devait jouer un rôle d'intermédiaire entre les paliers national et local, mais le personnel intervenant qui agit au niveau local s'adresse, en général, directement à la personne responsable du programme au MELS (palier national). Néanmoins, les responsables régionaux du programme au MELS définissent leur rôle dans le programme comme en étant un de transmission d'information et parfois de soutien, la plupart du temps téléphonique, auprès des personnes ayant un mandat d'agent de développement (MELS, 2007a). Le rapport d'évaluation de 2007 soulève aussi le fait que les responsables régionaux du programme au MELS n'ont pas reçu de « soutien supplémentaire, mis à part celui qu'ils reçoivent habituellement dans le cadre de leurs tâches courantes (soutien technique et administratif) » (*Ibid.*, p. 12). Il précise que les responsables régionaux du programme au MELS ont d'autres mandats que la gestion de ce programme qui comptait à l'époque pour 15 % à 20 % de leur tâche globale (*Ibid.*). Il souligne aussi un important roulement de personnel ayant le mandat de responsable régional : « [en] l'espace de deux ans, la majorité d'entre eux ont été remplacés » (MELS, 2007, p. 12).

Dans le cadre de la présente évaluation, nous n'avons pas rencontré de responsables régionaux et les personnes rencontrées, qu'elles soient du MELS, des CS, des partenaires internes ou des partenaires externes, font très peu mention de leur présence dans le programme au cours des dernières années¹⁰. Un roulement important de personnel ayant ce

⁹ Tout au long du rapport, nous ferons référence à cette personne sous l'appellation « responsable régionale du programme au MELS ».

¹⁰ Il n'y a pas eu de questions précises à ce sujet. Toutefois, des questions ont été posées pour savoir qui étaient les personnes impliquées dans le Programme 16-24 pour chaque CS et pour chaque moyen. De plus, une question sur la structure de direction du Programme 16-24 dans les CS au MELS a été posée aux responsables du programme dans les CS et au MELS.

mandat a été remarqué depuis l'évaluation de 2007. Selon les propos recueillis, ces personnes étaient plus actives dans les premières années du programme. De plus, la tâche de responsable régional du programme au MELS a été qualifiée de lourde étant donné la complexité de l'approche du programme ainsi que des nombreux autres mandats dont ces personnes sont aussi responsables. On mentionne aussi que les responsables régionaux du programme au MELS ne maîtrisaient pas bien l'approche écosystémique et devaient donc se l'approprier en même temps qu'ils devaient offrir du soutien pour son appropriation au sein des CS et de l'équipe locale de partenaires.

Au cours des entretiens, quelques propos ont été émis sur le manque de soutien de la part du MELS (palier national et régional) donné aux acteurs et structures du palier local. Une personne aurait apprécié avoir un soutien plus fort, entre autres pour faciliter les relations partenariales, pour donner de la crédibilité au programme et pour faire de la représentation auprès des autres ministères, des institutions et des organismes. Cette même personne affirme d'ailleurs que ce manque de soutien du MELS a démobilisé certains partenaires qui estimaient que le MELS ne prenait pas ce programme au sérieux.

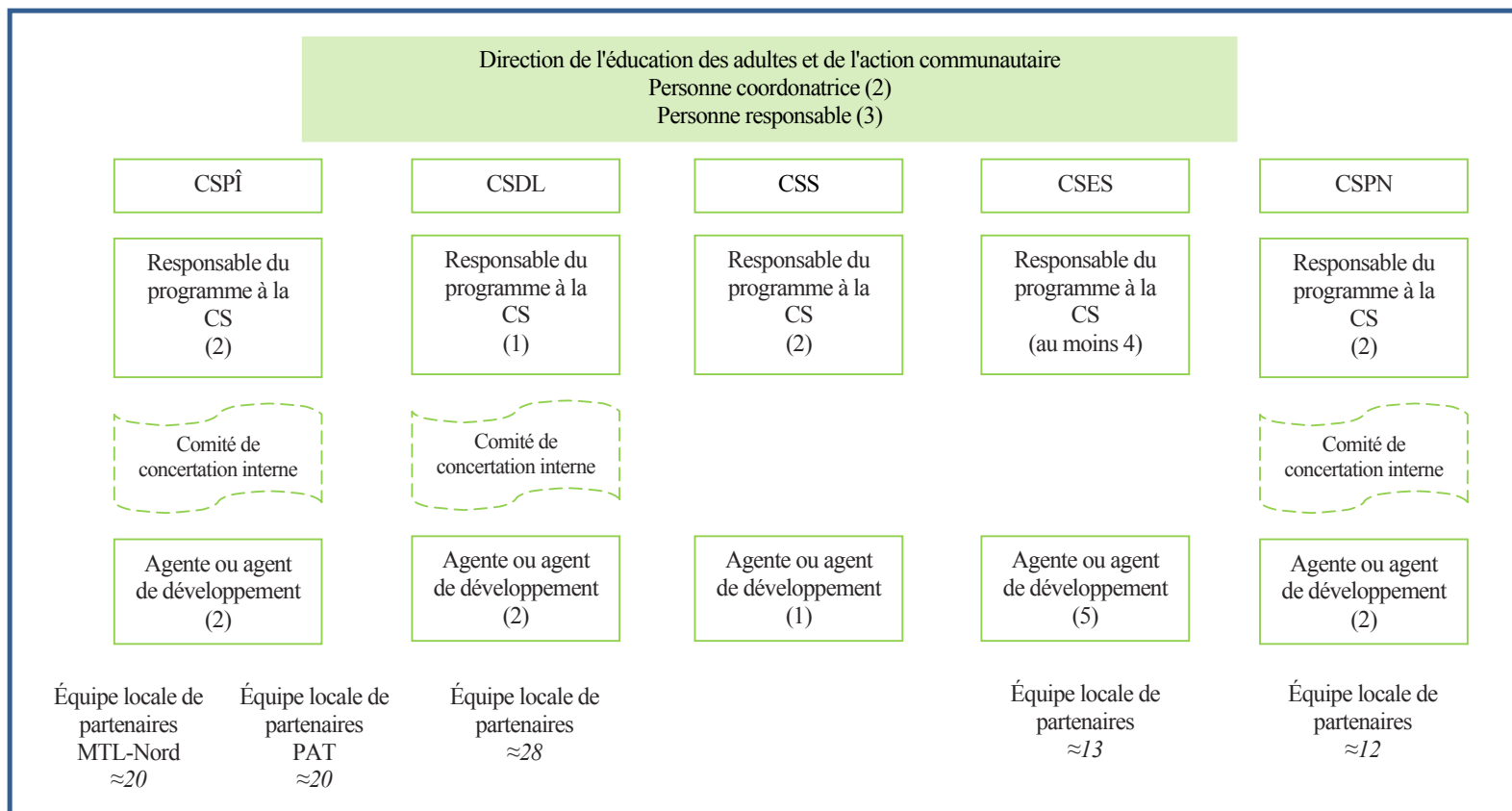
3.5 Les rôles et les structures au palier local

Le Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004) préconise qu'au « palier local, la commission scolaire est responsable de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation du Programme ainsi que de l'utilisation des sommes allouées » (p. 16). De manière plus spécifique, son mandat dans le Programme 16-24 est défini ainsi :

Elle assure la concertation entre les écoles secondaires, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle pour une continuité des services offerts aux jeunes visés, s'occupe de la mobilisation de l'équipe locale des partenaires, assume la représentation des établissements dans l'équipe locale et les appuie à toutes les étapes menant à l'adaptation de leurs services, se charge, avec les partenaires internes et externes, de l'analyse de la situation sur son territoire, soutient l'arrimage entre le Programme, le plan stratégique qu'elle a établi et les plans de réussite des centres, facilite l'établissement d'ententes de partenariat, assure la transmission de l'information au Ministère, participe au pilotage et à l'évaluation du Programme à son niveau et favorise l'intégration, en tout ou en partie, des résultats dans ses pratiques. (MEQ, 2004, p. 16)

Au palier local, on trouve les responsables du programme dans les CS, les équipes locales de partenaires, les comités de concertation interne et les personnes ayant un mandat d'agent de développement. La Figure 2 présente les structures reconstruites d'après les informations recueillies lors de la présente recherche évaluative.

Figure 2 — Les structures du Programme 16-24 selon les données recueillies dans les cinq CS



Légende :

- Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de personnes ayant eu ce mandat depuis le début du Programme 16-24.
- Les encadrés en pointillés signifient que l'existence du comité est incertaine ou qu'il n'est plus directement associé au Programme 16-24.
- Les informations en italique signifient le nombre approximatif de partenaires qui composent l'équipe locale.

3.5.1 Les responsables du programme dans les CS

Le rapport d'évaluation de 2007 décrit en détail les implications de la CS au palier local. Il est stipulé que chaque CS devait désigner un responsable du Programme 16-24 et « constituer un comité de concertation interne regroupant des représentants de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. » (*Ibid.*, p. 13) La CS devait aussi, toujours selon les renseignements disponibles dans le rapport évaluatif du MELS (*Ibid.*), embaucher une agente ou un agent de développement pour le Programme 16-24¹¹.

Le rapport d'évaluation de 2007 indique que la moitié des responsables du programme à la CS occupent un poste de direction dans un CEA. Les responsables du programme à la CS siègent généralement au comité de concertation interne et plusieurs le président. Néanmoins, on dénote une implication variable de leur part d'une CS à l'autre. Les responsables du programme à la CS définissent leur rôle au sein du Programme 16-24 :

[...] comme étant axés principalement sur la mise en œuvre interne du Programme. Ceux qui en étaient responsables depuis le début ont dû d'abord faire connaître le Programme dans leur commission scolaire, mettre en place le mécanisme de concertation interne, s'assurer du bon déroulement de la mise en œuvre du Programme et effectuer le suivi de celui-ci. (MELS, 2007, p. 14)

Au début de la présente recherche évaluative, trois personnes ont eu le mandat de responsable du programme dans leur CS respective depuis les débuts du Programme 16-24, alors que dans les deux autres CS le responsable a changé au cours des années. On constate que le rôle de ces personnes est très différent d'une CS à l'autre et semble avoir évolué au fil des années. La description qui suit est basée sur les propos des personnes rencontrées en entrevue principalement lors de la première série de visites de terrain au début de l'année 2010 (voir annexe 2).

À la CSPÎ, la personne responsable du programme occupe un poste de direction à la CS depuis les débuts du Programme 16-24. Cette personne a pris sa retraite peu après notre visite. Son rôle principal en regard du Programme 16-24 est d'appuyer la personne ayant le mandat d'agent de développement dans son travail. Elle est également la voix du Programme 16-24 sur les tables de gestion de la CS. C'est elle qui achemine l'information au personnel actif dans le Programme 16-24 et aux autres dirigeants de la CS. Au départ, la personne responsable du programme à la CSPÎ assurait l'animation et la coordination des rencontres des deux équipes locales de partenaires. Toutefois, l'animation de ces tables a été déléguée à des directions de CEA : ces personnes connaissant davantage les préoccupations du terrain. La personne responsable du programme à la CSPÎ assiste aussi aux rencontres du comité de concertation interne. Elle participe à la gestion financière du programme au sein de la CS même si ce n'est pas elle qui a le pouvoir décisionnel à cet égard.

Tout comme à la CSPÎ, la personne responsable du programme à la CSDL occupe un poste de direction à la CS et a le mandat du Programme 16-24 depuis les débuts du Programme. Lors des deux premières années, elle a été impliquée plus intensément afin d'appuyer l'implantation du programme, et ce, particulièrement au sein de la CS. Ainsi, plusieurs rencontres ont eu lieu avec la direction générale de la CS pour établir les fondements du Programme 16-24 à la

¹¹ Bien que, dans le rapport d'évaluation de 2007, il soit précisé que le Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004) fait mention de l'embauche d'une personne au poste d'agent de développement et de son rôle au sein du programme ainsi que de la mise en place du comité de concertation interne (*ibid.*, p. 13), il n'en est pas fait mention dans le document. Aucune information n'est disponible quant au moment où l'ajout de ces éléments a été fait au programme.

CSDL. Une fois les bases bien établies, la personne responsable a surtout comme rôle de soutenir la personne ayant le mandat d'agent de développement. Cette personne assure également la gestion du budget alloué à la CS pour le Programme 16-24. Aucune information n'est disponible à savoir si elle assiste ou a déjà assisté de manière régulière aux réunions de l'équipe locale de partenaires.

À la CSS, deux personnes ont eu le mandat de responsable du Programme 16-24 depuis son implantation et elles occupent un poste de direction de CFP et de CEA. La personne responsable soutient la personne ayant le mandat d'agent de développement du Programme 16-24. Elle peut, notamment, assurer un soutien dans l'élaboration et le suivi du plan d'action. Comme il n'y a pas d'équipe locale de partenaires à la CSS, la personne responsable du programme peut être amenée à communiquer directement avec des partenaires de moyens spécifiques du programme. Aucune information n'est disponible concernant son implication dans la gestion de l'enveloppe budgétaire allouée.

À la CSES, au moins quatre personnes ont eu le mandat de responsable du Programme 16-24 au cours des années, entre autres à cause de départs à la retraite. La personne responsable du programme à la CSES a été une personne occupant un poste de direction, soit au CEA, soit à la CS. Au fil des années, cette personne a pu assister aux réunions de l'équipe locale de partenaires afin d'être impliqués de manière proximale dans le programme et à guider le travail de la personne ayant le mandat d'agent de développement. Dans cette CS, la direction générale de la CS a parfois participé à des moyens (ex. : Career day, voir annexe 5, fiche 11). Aucune information n'est disponible sur la participation à la gestion de l'enveloppe budgétaire du Programme 16-24 par les différentes personnes responsables du programme à la CSES.

Finalement, la personne ayant le mandat de responsable du Programme 16-24 à la CSPN, au moment de l'entretien de recherche, l'avait depuis les débuts du programme. Elle occupait un poste de direction d'un CEA. Cette personne a ensuite changé de poste lors de la deuxième année de la recherche et n'a, par conséquent, plus le mandat de responsable du Programme 16-24. Au moment de l'entretien, elle assistait aux réunions de l'équipe locale de partenaires de même qu'à celles du comité de concertation interne pour lequel elle a joué un rôle important dans sa création par un travail de représentation auprès de la direction générale de la CS. Cette personne était aussi responsable de l'enveloppe budgétaire pour le Programme 16-24 et soutient le travail de la personne ayant le mandat d'agent de développement.

3.5.2 Les comités de concertation interne

Le rapport d'évaluation de la première phase de la mise en œuvre (MELS, 2007a) précise que « [l]e mandat premier des comités de concertation interne est de prévoir des mécanismes de continuité des services aux jeunes » (p. 15), notamment par la production d'un portrait de l'offre de services offerte aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans. Les résultats de cette recherche évaluative montrent qu'en 2006, 18 des 20 CS avaient un comité de concertation interne (*Ibid.*). Selon cette même étude, les personnes qui siègent à ce comité occupent en grande majorité un poste de direction et représentent généralement tous les secteurs d'enseignement. En plus, un taux de roulement élevé a été remarqué chez les membres du comité de concertation interne (*Ibid.*).

Les membres des comités de concertation interne rencontrés dans le cadre de la première évaluation du programme (MELS, 2007a) ont affirmé qu'il existe un certain climat de « concurrence » entre les différents secteurs d'enseignement, notamment afin d'attirer des élèves. Cette situation fait « en sorte que les secteurs d'enseignement auraient tendance à fonctionner "en silo", sans trop tenir compte de ce qui se fait ailleurs » (*Ibid.*, p. 23). Toujours selon les résultats de la recherche évaluative de la première phase de la mise en œuvre du

Programme 16-24, « le secteur des jeunes ne se voyait pas directement concerné par le Programme, considérant que la clientèle ciblée n'était pas la sienne » (MELS, 2007a, p. 24). Pour ce qui est du fonctionnement des comités de concertation interne, il est précisé que ceux-ci ne se sont généralement pas prévalus d'une procédure de fonctionnement formel (*Ibid.*). En effet, les résultats de l'évaluation la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24 soulèvent que ces comités se rencontrent au besoin (*ibid.*). L'évaluation de la première phase de mise en œuvre relève quelques effets de ces comités de concertation interne, notamment l'amélioration de la concertation entre les trois secteurs d'enseignement. Toutefois, en 2006, des membres des comités de concertation interne estimaient que la concertation n'en était qu'à ses débuts (*Ibid.*).

Dans le cadre de la présente recherche évaluative, très peu de données et de propos recueillis portent sur les comités de concertation interne au sein des CS. De manière générale, le comité de concertation interne a été mis en place au début du programme. Il regroupe habituellement des représentantes et des représentants des trois secteurs d'enseignement : FGA, FGJ et FP. Toutefois, les représentantes et les représentants de la FGJ ont parfois été difficiles à mobiliser. Au moment des visites de sites, en 2010, les comités de concertation interne ne semblaient pas toujours actifs au sein des CS. Ainsi, dans certaines CS ce comité a été un moyen ponctuel actif au moment de l'introduction du programme, mais qui ne se rencontre plus. Si des échanges entre les secteurs d'enseignement se poursuivent, c'est plutôt de manière informelle ou sans être associés à des rencontres spécifiques pour le Programme 16-24. Pour au moins deux des personnes interviewées, le comité de concertation interne est considéré comme un moyen du Programme 16-24 et non comme une instance à part entière du programme. Les responsables du programme dans la CS ainsi que la direction générale de la CS ont généralement joué un rôle important dans la création de ces comités. Il est à noter que plusieurs membres de l'équipe locale de partenaires siègent également au comité de concertation interne dans certaines CS. Bien que l'importance de ce comité soit ou ait été variable d'une CS à l'autre, certaines personnes le considèrent comme essentiel. Selon quelques répondantes et répondants, ce comité a permis à la CS de créer une certaine unité à l'interne. Il est à noter que la CSPÎ ne compte qu'un comité de concertation interne alors qu'il y a deux équipes locales de partenaires. À la CSES, aucune trace de ce comité n'a été retrouvée dans les données recueillies. Dans les autres CS, des démarches ont été entamées ou menées à terme pour constituer une telle instance.

3.5.3 Les personnes ayant un mandat d'agent de développement du programme

Selon l'évaluation de la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24, les tâches des personnes ayant un mandat d'agent de développement consistent essentiellement à soutenir les travaux des équipes locales. De manière plus spécifique, leur rôle consiste « à organiser la tenue des rencontres, à animer les rencontres, à participer aux travaux liés à l'élaboration du plan d'action, à transmettre de l'information à l'équipe locale, à développer la concertation et à faire le lien avec le comité de concertation interne ». (MELS, 2007, p. 16) Ces tâches sont généralement réalisées seulement par la personne ayant le mandat d'agent de développement qui est parfois soutenu par la personne responsable du programme à la CS, la personne responsable au palier régional du programme au MELS ou par des membres des comités de concertation interne (*Ibid.*).

Les données recueillies en 2010 à propos des personnes ayant un mandat d'agent de développement dans les CS illustrent une plus grande variété de configurations de rôles et de tâches, indiquant notamment que leurs mandats se sont multipliés au fil des ans dans le Programme 16-24, mais aussi dans d'autres programmes. De façon générale, la personne ayant le mandat d'agent de développement joue un rôle majeur dans la mise en œuvre du Programme 16-24 dans les CS. Cette personne porte le dossier et est dans la plupart des cas la pierre

angulaire du programme. Le fait d'avoir une ressource dédiée au Programme 16-24 dans chacune des CS est considéré par plusieurs comme un élément facilitant.

À la CSPÎ, la personne ayant le mandat d'agent de développement ne porte pas officiellement ce titre pour le Programme 16-24. Elle explique occuper un poste de soutien aux directions. Néanmoins, c'est elle qui se charge de compléter les plans d'action et les fiches d'évaluation. La personne qui était en charge du mandat d'agent de développement au départ est maintenant retraitée. Son bureau est au même endroit que les SARCA de la CSPÎ. Cette personne assiste aux réunions des équipes locales de partenaires de la CSPÎ. Toutefois, des directions de CEA ont la responsabilité de l'animation des équipes locales de partenaires. La personne ayant le mandat d'agent de développement n'intervient généralement pas auprès des jeunes adultes dans le cadre d'un moyen du Programme 16-24. Un seul moyen réalisé par le passé l'a emmené à téléphoner à des jeunes adultes ayant interrompu leurs études, mais ce moyen n'a pas été renouvelé. Outre le Programme 16-24, cette personne se consacre à un autre projet au sein de la CSPÎ appelé Accompagnement des 16 ans qui consiste à faire un suivi auprès des jeunes du secteur des jeunes (et de leurs parents) qui passent au secteur des adultes.

À la CSDL, la personne ayant le mandat d'agent de développement du Programme 16-24 occupe un poste de conseiller pédagogique à la CS. Elle est la deuxième personne à être en charge de ce mandat depuis le début du Programme 16-24. Au moment où nous la rencontrons, ce mandat 16-24 est jumelé à d'autres, soit des activités liées aux SARCA ainsi que des mandats ponctuels tels que l'organisation d'assises sur la persévérance scolaire et la réussite éducative à Laval. Son bureau est situé au siège social de la CS. Pour le Programme 16-24, elle anime les réunions de l'équipe locale de partenaires. Elle n'intervient pas directement auprès des jeunes.

À la CSS, la même personne occupe le mandat d'agent de développement depuis le début du Programme 16-24. Ses autres mandats sont la promotion (publicité, rencontre d'information, événements spéciaux) et, à l'occasion, l'intervention auprès de jeunes adultes. Son bureau est situé dans les bureaux administratifs de la CS. Sous le même toit, des programmes de FP sont offerts. Dans le Programme 16-24, il n'y a pas d'équipe locale de partenaires à la CSS, et cette personne siège aux tables et comités déjà existants (voir section 3.5.4). Elle effectue les relances téléphoniques auprès des jeunes ayant interrompu leurs études. Certains jeunes interviewés disent la connaître et affirment qu'elle est une personne significative pour eux.

Quant à la CSES, la personne ayant le mandat d'agent de développement a changé cinq fois depuis le début du Programme 16-24. Toutefois, au moment de notre visite, on assiste à une certaine stabilité et la personne a eu le temps d'être engagée dans plus d'un moyen et d'établir des relations significatives avec des jeunes. Son bureau est dans un édifice occupé à la fois par un CEA et un CFP. Cette personne, qui occupe un poste d'agent de développement, a aussi un mandat lié aux SARCA dans la CSES. Dans le Programme 16-24, elle anime les réunions des équipes locales de partenaires de la CSES, mais une grande partie de sa tâche consiste à intervenir directement auprès des jeunes (voir fiche sur le moyen Individualized Support en annexe 5, fiche 12). Ce moyen vise à rejoindre et à accompagner les jeunes ayant interrompu leurs études. La plupart des jeunes adultes rencontrés en entrevue à la CSES ont affirmé connaître cette personne et avoir bénéficié de son soutien dans leur démarche de retour aux études. Selon ces mêmes jeunes gens, elle est accueillante et facile d'approche. La nécessité d'être bilingue pour être en charge du mandat d'agent de développement du Programme 16-24 à la CSES a été mentionné par trois personnes. Cette particularité pourrait expliquer l'importante mobilité des personnes ayant été en charge de ce mandat.

À la CSPN, au moment des visites de sites, la personne ayant le mandat d'agent de développement était la deuxième personne à s'occuper de ce mandat. Pour des raisons

budgétaires, les mandats d'agent de développement du Programme 16-24 et d'agent des SARCA ont été fusionnés, la personne ayant eu auparavant le mandat du Programme 16-24 ayant dû être mise à pied. Le bureau de cette personne se situe dans un CEA. Cette personne occupe un poste de conseiller en communication. Dans le cadre de son mandat au SARCA, la personne doit se déplacer dans les municipalités sur le territoire de la CS pour y présenter ses programmes. Elle a aussi un mandat lié aux communications au CEA. Pour le Programme 16-24, elle anime généralement les rencontres des équipes locales de partenaires et s'occupe des plans d'action et des fiches d'évaluation, elle est parfois amenée à intervenir directement auprès des jeunes et peut intervenir dans le cadre de certains moyens du CEA. Auparavant, la personne ayant le mandat d'agent de développement effectuait des appels téléphoniques auprès des jeunes adultes ayant interrompu leurs études. Une autre personne s'occupe maintenant de cette tâche au sein de la CS (voir la fiche du moyen Commando antidécrochage en annexe 5, fiche 14).

3.5.4 Les équipes locales de partenaires

Le Cahier de mise en œuvre prévoyait la création d'une équipe locale de partenaires collaborant à l'élaboration du portrait de la situation et des plans d'action. Cette équipe « s'implique dans l'entente de partenariat locale [...], assure le déroulement des activités prévues et la continuité des services aux jeunes visées, favorise et soutient l'intégration des nouvelles pratiques au sein de son organisation, participe au pilotage ainsi qu'à l'évaluation du Programme et apporte les ajustements nécessaires à l'entente de partenariat et à l'offre de services, le cas échéant » (MEQ, 2004, p. 16).

Le rapport d'évaluation de 2007 indique que les organismes les plus souvent représentés au sein de ces équipes sont « les commissions scolaires, les organismes communautaires, les centres locaux d'emploi, les carrefours jeunesse-emploi et les centres de santé et de services sociaux » (MELS, 2007, p. 16). Il rappelle que le poste des personnes représentant les organismes et les institutions au sein de l'équipe locale de partenaires n'était pas spécifié dans le Cahier de mise en œuvre, et que seulement la moitié des membres de l'équipe locale de partenaires ont des fonctions de direction dans leur organisme ou leur institution d'attache et qu'on a rencontré des délais liés à l'absence de pouvoir décisionnel de certains mandataires. Le rapport d'évaluation de 2007 fait aussi état de l'absence du secteur économique au sein de ces comités et d'une présence jugée insuffisante des écoles secondaires (*Ibid.*). De plus, des membres de ces équipes ont mentionné « que les partenaires n'ont pas tous la même vision du programme, qu'ils ont des priorités différentes ou qu'il existe des clivages entre les organismes publics et les organismes communautaires » (*Ibid.* p. 37). La préexistence sur le territoire « d'une multitude de structures de concertation » (*Ibid.*, p. 30) pose parfois des défis aux personnes ayant un mandat d'agent de développement. On constate que « la constitution d'une équipe locale était souvent perçue comme une structure supplémentaire nécessitant un effort additionnel de la part des organismes » (*Ibid.*, p. 30). Enfin, selon les propos des membres des équipes locales, le mandat initialement prévu pour l'équipe locale de partenaires a généralement été bien couvert (*Ibid.*).

Dans le cadre de la présente recherche évaluative, des données montrent que toutes les CS ont, ou ont eu, une équipe locale de partenaires sur un ou plusieurs territoires ciblés. Au moment des visites de sites, en 2010, quatre CS sur cinq avaient toujours une ou des équipes locales de partenaires actives.

Le Tableau 1 présente différents organismes, institutions ou secteurs d'enseignement ayant composé les équipes locales de partenaires depuis les débuts du programme. Ces chiffres sont tirés des entrevues effectuées la première année de la recherche évaluative et ont ensuite été

validés à partir de la documentation recueillie auprès des CS (comptes-rendus de rencontre et listes de membres des équipes locales de partenaires).

Tableau 1 — Composition des équipes locales de partenaires selon la commission scolaire

| Organisme ou institution partenaire | Nombre approximatif de représentants d'organisme ou institution partenaire | | | | | | Total |
|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| | CSPÎ-MTL-N | CSPÎ-PAT | CSDL | CSS | CSES | CSPN | |
| Autres institutions gouvernementales provinciales | 1 | 2 | 4 | - | - | - | 7 |
| Autre organisme communautaire | 6 | 5 | 7 | 5 | 3 | 2 | 28 |
| CJE | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Emploi-Québec | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| Institutions gouvernementales fédérales | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Municipalité ou ville | 1 | 1 | 1 | - | - | - | 3 |
| Secteur privé | - | 1 | - | 1 | - | 1 | 3 |
| Système de santé et de services sociaux | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| Total non scolaire | 75 (15) | 80 (16) | 61 (17) | 83 (10) | 62 (8) | 58 (7) | 70 (74) |
| FGA | 1 | 1 | 3 | - | 3 ¹² | 2 | 10 |
| FGJ | 1 | 1 | 5 | - | 1 | 1 | 9 |
| FP | 1 | - | 2 | - | - | 1 | 4 |
| CS | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| Total scolaire | 25 (5) | 20 (4) | 39 (11) | 17 (2) | 38 (5) | 42 (5) | 30 (32) |
| Total ensemble | 100 (20) | 100 (20) | 100 (28) | 100 (12) | 100 (13) | 100 (12) | 100 (106) |

Maintenant, voici le portrait sommaire de l'équipe locale de chacune des cinq CS. À la CSPÎ on trouve deux équipes locales de partenaires : une pour l'arrondissement Montréal-Nord et l'autre pour l'arrondissement Pointe-aux-Trembles. Ces deux territoires ont été ciblés lors de l'étape du portrait de la situation sur le territoire de la CS. Selon les propos de répondantes et répondants rencontrés lors de la première année de la recherche évaluative, cette division semble logique étant donné les grandes différences qui existent entre ces deux territoires. La proportion des partenaires externes est comparable à celle des partenaires internes pour les deux équipes locales de partenaires : Montréal-Nord : 75 % et 25 %; Pointe-aux-Trembles : 80 % et 20 %. Le milieu communautaire est très présent dans les deux équipes locales : Montréal-Nord : 30 %; Pointe-aux-Trembles : 25 %. Les rencontres des deux équipes locales de partenaires sont animées par une direction de CEA et, elles sont organisées et coordonnées par la personne ayant le mandat d'agent de développement. Les rencontres de l'équipe locale de Montréal-Nord ont généralement lieu au CLE. Le nombre de rencontres est d'environ cinq par année. Pour ce qui est de l'équipe locale de Pointe-aux-Trembles, les rencontres ont lieu dans un CEA ou dans les locaux du SARCA de la CS. Les rencontres ont lieu environ cinq fois par année. Les personnes rencontrées lors de la première année de la recherche expliquent

¹² Un des CEA de la CSES est aussi un CFP.

qu'on y échange surtout des renseignements sur les services offerts par les différents organismes, institutions et services d'enseignement présents. Les rencontres des équipes locales ont aussi joué un rôle dans la création de liens partenariaux autour de moyens en particulier. Un des partenaires impliqués dans l'une des équipes locales affirme que, à l'occasion, des invités sont venus y présenter leurs services ou leurs projets. On mentionne aussi certains éléments territoriaux ayant un effet sur la composition ou sur l'importance de l'équipe locale sur les deux territoires ciblés. On mentionne d'ailleurs la présence de la communauté haïtienne sur le territoire de Montréal-Nord qui teinte les moyens mis en œuvre ainsi que l'équipe locale de partenaires. Toujours concernant Montréal-Nord, quelques personnes précisent que le mouvement de manifestation qui a suivi la mort de Fredy Villanueva a mis en veilleuse un certain temps les travaux de l'équipe locale de partenaires du Programme 16-24 compte tenu de l'urgence de certains autres problèmes sociaux (ex. : gangs de rue). Quelques membres de l'équipe locale de partenaires de Montréal-Nord, ont affirmé que le nombre d'organismes communautaires, dont plusieurs comptant peu d'années d'existence, sur le territoire de Montréal-Nord est très important. Selon certains, ce nombre important d'organismes amène à l'occasion un climat de compétition entre eux, ce qui est parfois difficile à gérer pour l'équipe locale de partenaires. Du côté de Pointe-aux-Trembles, le nombre d'organismes communautaires est beaucoup moins important. Les organismes communautaires présents existent généralement depuis quelques années et sont bien établis. Toutefois, les organismes dédiés à une population jeune sont peu nombreux. Selon certains, la population ouvrière du secteur installée près de grandes industries, notamment pétrolières, n'a pas le réflexe de fréquenter les organismes communautaires du secteur.

À la CSDL, on trouve 28 membres (voir Tableau 1) dans l'équipe locale de partenaires. Il s'agit du plus grand nombre de partenaires parmi les cinq CS. Toutefois, ces membres n'assistent pas toujours aux rencontres et ne sont donc pas tous des membres actifs. Ils reçoivent néanmoins l'information attachée à ses travaux. La majorité des membres de l'équipe locale sont issus d'organismes ou d'institutions externes (60 %). L'autre portion de l'équipe est constituée de représentants de différents établissements d'enseignement ou de la CS (39 %). L'équipe locale de partenaires se rencontre à raison d'environ cinq fois par année. Le lieu des rencontres varie selon les disponibilités, mais se situe habituellement dans une école ou un centre de la CSDL. L'animation des rencontres est assurée par la personne ayant le mandat d'agent de développement du Programme 16-24. Cette personne en assure également son organisation et sa coordination. Le contenu des rencontres a évolué au fil des ans. Au départ, les échanges étaient surtout centrés sur le plan d'action et les moyens mis en œuvre. Maintenant, l'équipe locale de partenaires a pour but d'échanger de l'information et d'enrichir les connaissances sur la population cible ainsi que sur l'intervention auprès de celle-ci. À cet effet, des conférenciers sont régulièrement invités. Il est intéressant d'ajouter que l'équipe locale de la CSDL a décidé d'élargir la population cible du programme aux jeunes de 15 ans. Cette équipe se nomme donc la Table locale pour le retour et le maintien en formation des 15-24 ans. Selon les propos de répondants à la recherche, l'équipe locale de partenaires compte aussi des sous-comités pour certains moyens précis (ex. : le guide *Accroche-toi*¹³). Selon un partenaire interne, l'équipe locale de partenaires a été un déclencheur de partenariat sur le territoire lavallois.

À la CSS, au moment de la recherche évaluative, la CS n'avait plus d'équipe locale de partenaires. Néanmoins, des propos de répondants ainsi que de la documentation recueillie confirment qu'une équipe locale de partenaires a déjà existé sur l'un des territoires ciblés (Montcalm). Ainsi, ce sont les membres de cette équipe locale qui ont été considérés au Tableau 1. On peut penser que les chiffres mentionnés ne sont toutefois plus représentatifs des

¹³ voir annexe 5, fiche 5.

partenaires impliqués dans le programme. Les données recueillies montrent également qu'au moins une rencontre de l'équipe locale a eu lieu lors de la première année de mise en œuvre du programme. Par la suite, selon les propos des personnes rencontrées en 2010, l'équipe locale de partenaires a été abolie et la personne s'occupant du mandat d'agent de développement a siégé à d'autres tables de concertation préexistantes. Cette stratégie a été bien accueillie par plusieurs partenaires qui estimaient que le nombre d'instances de concertation était déjà important dans la région de Lanaudière. La personne ayant le mandat d'agent de développement à la CSS siège notamment à la table des instances locales pour la valorisation de l'éducation ou de la réussite éducative des jeunes. Par ailleurs, quelques comités ont été créés pour des moyens en particulier. Cette manière de faire est considérée comme un élément facilitateur majeur par certains partenaires externes.

La CSES compte environ 13 membres à son équipe locale de partenaires dont 61 % sont rattachés à des organismes et à des instances de la communauté et 38 % à la CS. La personne ayant le mandat d'agent de développement assure l'animation de l'équipe locale de partenaires. Les rencontres de cette dernière ont généralement lieu dans un CEA-CFP, à raison de quatre fois par an. Le contenu des rencontres est essentiellement de l'échange d'information sur les services offerts par les organismes et les institutions membres de l'équipe locale de partenaires. Selon les propos recueillis, l'équipe locale de partenaires du Programme 16-24 a été la première instance de concertation à se préoccuper spécifiquement des jeunes anglophones dans la région de la Baie-des-Chaleurs. Les membres de l'équipe locale de partenaires représentent tous des organismes ou des institutions offrant des services à ces jeunes adultes. Une des caractéristiques du territoire influençant l'équipe locale de partenaires ainsi que les services offerts aux jeunes est que certains organismes ou certaines institutions n'ont pas de représentant ayant un niveau d'anglais fonctionnel. Néanmoins, quelques membres de l'équipe locale sont francophones et possèdent un niveau d'anglais suffisant pour assister aux rencontres. Par ailleurs, certains partenaires siégeant à l'équipe locale doivent faire environ une heure de route pour assister aux rencontres. Selon un partenaire externe, le facteur de l'éloignement a pu jouer sur la motivation de certains partenaires.

À la CSPN, l'équipe locale de partenaires est composée de 12 membres. La répartition des membres de l'équipe attachés à un organisme ou à une institution externe (58 %) et issus de la CS (41 %) est assez équilibrée. Les rencontres sont en général organisées et animées par la personne ayant le mandat d'agent de développement avec la collaboration de la personne responsable du programme dans la CS. Les rencontres, environ trois par année, ont généralement lieu dans un CEA. Ces rencontres ont essentiellement pour but d'échanger de l'information et d'effectuer un suivi sur les moyens s'inscrivant dans le plan d'action du programme. La grande majorité des institutions et organismes présents dans l'équipe locale de partenaires ont leur siège social dans la Ville de Mont-Laurier.

3.6 L'approche écosystémique

Les approches et conditions retenues afin de poser les jalons du Programme 16-24 sont l'écosystémique, le partenariat, l'*empowerment* et le capital social (MEQ, 2004). Parmi ces approches et conditions, l'approche écosystémique a pris une place centrale étant donné qu'elle est à la base de la démarche d'élaboration des plans d'action. Ainsi, les plans d'action devaient être constitués d'un minimum de 5 moyens par « système-cible » ainsi que d'un minimum de 25 moyens pour l'ensemble des « systèmes-cibles. ». Dans le Cahier de mise en œuvre, on explique le choix de l'approche écosystémique de cette façon :

On ne peut appréhender l'échec ou la réussite scolaire sous l'angle de l'analyse de causalité en fragmentant ou en isolant cette réalité de façon à n'intervenir que sur

certain déterminants ou encore sur un seul acteur. [...] Outre qu'elle donne un sens à la mobilisation des acteurs et au partenariat, cette approche constitue un outil pour analyser et comprendre la situation dans son ensemble, pour déterminer sur quels facteurs agir, pour convenir des actions à mener auprès des différentes cibles qui ont le pouvoir d'influencer la situation à transformer et pour organiser l'action des partenaires de façon à transformer la situation de manière durable. (MEQ, 2004, p. 12)

Dans le rapport d'évaluation de 2007 (MELS, 2007a), l'approche écosystémique est qualifiée de complexe, de difficile et d'exigeante par les membres des équipes locales de partenaires ainsi que par les personnes ayant un mandat d'agent de développement des 20 CS participant au Programme 16-24 à l'époque. L'approche écosystémique a aussi été identifiée comme l'une des principales difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre du Programme 16-24 (*Ibid.*). À ce sujet, des membres d'équipes locales de partenaires ont affirmé que les difficultés rencontrées étaient liées : « à la complexité et à la rigidité de la démarche du Programme, notamment pour ce qui est d'adopter l'approche écosystémique » (MELS, 2007, p.58). Néanmoins, à la question : « Actuellement, comment qualifieriez-vous votre compréhension de l'approche écosystémique ? » (*Ibid.*, p.56), 85 % des membres des équipes locales de partenaires (n=161) disaient en avoir une bonne ou très bonne compréhension. On ne demandait toutefois pas quelle était cette compréhension.

Une question sur l'approche du Programme 16-24 a spécifiquement été posée aux répondants rencontrés lors de la première année de la présente recherche évaluative. Sur les 63 répondants rencontrés, seulement 10 ont nommément affirmé que l'approche du Programme 16-24 était l'écosystémique. De plus, quatre autres personnes ont utilisé du vocabulaire attaché à cette approche (ex. : système) pour expliquer leur compréhension de l'approche du Programme. Ainsi, on peut penser qu'environ 14 personnes sur 68 (20 %) connaissent de manière variable l'approche écosystémique utilisée dans le cadre du Programme 16-24.

Des personnes soulèvent l'aspect holistique de l'approche qui, selon trois personnes, est un aspect positif de l'approche écosystémique. Aussi, le fait que dans le cadre de cette approche la responsabilité du programme soit partagée parmi tous les partenaires a été identifié comme un élément facilitateur par trois personnes.

Par ailleurs, pour 11 personnes sur 14, l'approche écosystémique est considérée comme une approche complexe, exigeante et difficile à comprendre. Quelques personnes affirment que cette approche était nouvelle et différait de ce qu'elles avaient connu auparavant. Trois personnes affirment qu'il était difficile de voir le fil conducteur dans cette approche. Une de ces personnes affirme que l'approche écosystémique utilisée faisait en sorte qu'il y avait de la répétition dans les plans d'action et que ceux-ci semblaient compartimentés. Deux personnes disent que la terminologie utilisée dans l'approche était difficile à comprendre. Deux autres personnes disent que la démarche a donné des résultats décevants considérant l'énergie et de temps accordé. Pour deux autres personnes, l'approche écosystémique est plutôt théorique et est difficilement applicable dans la pratique. Deux personnes estiment que la démarche d'élaboration des plans d'action basés sur l'approche écosystémique aurait eu avantage à être plus simple. À ce sujet, on mentionne qu'il était difficile de mobiliser les partenaires autour d'une telle approche. Enfin, une personne affirme ne pas avoir l'impression que l'approche écosystémique ait été appliquée dans le cadre du Programme 16-24.

3.7 Les plans d'action et les fiches d'évaluation

Les CS devaient remettre au MELS leur premier plan d'action en juin 2005 et le mettre en œuvre à l'automne 2005 (MELS, 2007a). Les plans d'action devaient par la suite être révisés annuellement (2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009) et réacheminés au MELS. Rappelons que les plans d'action devaient être élaborés selon une démarche basée sur l'approche

écosystémique (voir section 3.6) et devaient ainsi se composer d'un minimum de 5 moyens par « système cible » ainsi qu'un total minimum de 25 moyens pour l'ensemble des « systèmes cibles ».

Selon les résultats de l'évaluation de la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24 (MELS, 2007a), les plans d'action ont, dans la plupart des cas, été conçus collectivement avec l'équipe locale de partenaires ou en sous-comité issu de celle-ci. L'obstacle majeur identifié tant par les membres des équipes locales de partenaires ainsi que par les personnes ayant un mandat d'agent de développement est la complexité de la démarche, notamment de l'approche écosystémique préconisée (*Ibid.*). Un des facilitateurs identifiés dans l'élaboration des plans d'action est le bon climat présent dans l'équipe locale de partenaires. Néanmoins, les membres des équipes locales ont éprouvé des difficultés à travailler en collégialité étant donné les différences de vision et de manière de faire, et ce, particulièrement pour arriver à des consensus (*Ibid.*). Malgré ces difficultés identifiées, une majorité des personnes siégeant aux équipes locales de partenaires estiment « qu'il n'aurait pas été possible de procéder autrement pour l'élaboration des plans d'action » (*Ibid.*, p. 42). Quelques personnes ont suggéré de simplifier la démarche pour l'élaboration des plans d'action ou de ne pas en proposer du tout (*Ibid.*).

Concernant maintenant le contenu des plans d'action¹⁴ produits par les équipes locales de partenaires, l'évaluation de la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24 (MELS, 2007a) montre que la « grande majorité des équipes locales ont présenté des plans d'action contenant des moyens visant les cinq cibles du Programme » (*Ibid.* p. 51)¹⁵. Les premiers plans d'action présentés au MELS par les CS étaient conformes à la grille du MELS, mais seulement le quart des moyens étaient accompagnés d'indicateurs permettant de mesurer l'atteinte des objectifs (*Ibid.*). De plus, parmi les indicateurs on trouve surtout des éléments « sur le nombre d'activités réalisées, le nombre de groupes rejoints ou le taux de satisfaction. Peu d'indicateurs portent sur l'impact attendu » (*Ibid.*, p. 46) ou « ne permettent pas vraiment de savoir clairement ce qui sera fait et pourquoi » (*Ibid.*, p. 51).

Selon les propos recueillis lors de la présente recherche évaluative, la démarche proposée pour l'élaboration des plans d'action a été globalement respectée dans les cinq CS participantes.

Des plans d'action triennaux (2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008) ont été élaborés lors de rencontres d'équipes locales de partenaires pour au moins quatre CS sur cinq. La CSS n'a pas ce genre d'instance et a par conséquent procédé différemment. Plusieurs répondantes et répondants ayant participé à l'élaboration du plan d'action initial, indépendamment de la CS, ont affirmé se rappeler que cette démarche était complexe et laborieuse. Cette démarche d'élaboration collégiale mobilisant toute l'équipe locale de partenaires a eu lieu une fois au début du programme. Par la suite, le plan d'action a été mis à jour par la personne ayant le mandat d'agent de développement de la CS (voir section 3.5.3) à partir des fiches d'évaluation des moyens.

Lors des premières années du programme, les plans d'action étaient, une fois établis, remis à la personne responsable régionale du programme au MELS ainsi qu'à la personne responsable du programme au MELS. Celles-ci devaient prendre connaissance des plans d'action et demander, si nécessaire, des ajustements aux CS. Un suivi auprès de la personne ayant le

¹⁴ Des analyses détaillées ont été réalisées sur les plans d'action des cinq CS participant à la présente étude (voir annexe 4).

¹⁵ Alors que le Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004) parle de trois cibles, les instruments fournis aux acteurs parlent de cinq cibles : les jeunes adultes, la famille, la classe ou le groupe, le centre de formation et la communauté.

mandat d'agent de développement ainsi qu'auprès de la personne responsable du programme dans la CS était aussi fait par ces responsables du programme au MELS. Avec le roulement de personnel ayant le mandat de responsable régional du programme au MELS, ces personnes n'ont pas ou très peu été impliquées dans cette étape de révision et de rétroaction des plans d'action lors des dernières années du programme. Un des problèmes rencontrés au début dans cette démarche d'élaboration de plans d'action est que certains plans d'action comportaient des moyens plaqués artificiellement à l'approche. Rappelons que chaque CS devait inclure dans le plan d'action des moyens pour atteindre chacune des cinq cibles. L'annexe 4 présente une analyse des moyens prévus au plan d'action ainsi que des fiches d'évaluation pour les cinq CS, et ce, pour les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008.

Quelques particularités dans la démarche d'élaboration des plans d'action ont été observées dans chacune des CS participant à la recherche.

À la CSPÎ, la démarche d'élaboration des plans d'action semble avoir été la même pour les deux équipes locales de partenaires. Quelques personnes présentes depuis les débuts du programme ont expliqué que la démarche d'élaboration des plans d'action a été faite de manière collégiale avec tous les partenaires. Selon les propos recueillis, une fois les objectifs du plan d'action établis, les partenaires étaient invités à identifier des moyens déjà en place dans leur organisme respectif qui pouvaient s'y attacher. Ensuite, les membres de l'équipe locale évaluaient dans quels moyens ils pouvaient s'impliquer. Plusieurs rencontres ont été nécessaires afin que les partenaires s'approprient le plan d'action. Au terme de cette démarche d'élaboration, les partenaires ont signé le plan d'action. Cette démarche a été faite la première année puis, les années suivantes, le plan d'action a été mis à jour à partir des fiches d'évaluation. Un partenaire interne affirme que l'ampleur de la démarche proposée laissait présager des moyens d'envergure et un changement dans la manière de procéder. Toutefois, selon cette personne le programme a essentiellement donné lieu à une table de concertation standard.

À la CSDL, les personnes rencontrées qui étaient présentes au début du programme expliquent que l'élaboration du plan d'action a eu lieu lors des rencontres de l'équipe locale de partenaires. La personne ayant le mandat d'agent de développement était chargée de l'animation de ces rencontres pour l'élaboration du plan d'action. Plusieurs rencontres ont été nécessaires pour l'élaboration du premier plan afin de s'assurer de la bonne compréhension de tous les membres. Selon les propos recueillis, la démarche proposée était ambitieuse compte tenu du fait que les liens partenariaux n'étaient pas encore solides au sein du groupe. Au terme de l'élaboration, tous les partenaires ont signé le plan d'action. Un partenaire externe mentionne que la démarche proposée amenait beaucoup de répétition d'information tandis qu'un partenaire interne affirme que les outils proposés étaient complexes et auraient eu avantage à être plus simples.

Dans la CSS, un plan d'action triennal a été établi lors de la première année et a été signé par tous les partenaires ayant accepté d'y participer. Lors de la première année, la plupart des moyens étaient sous la responsabilité de la personne ayant le mandat d'agent de développement. Lors de la mise à jour du plan d'action les années suivantes, les partenaires ont pris la responsabilité de plusieurs moyens. Malgré le fait que l'équipe locale de partenaires n'ait pas persisté au sein de la CSS, un partenaire externe estime que le Programme 16-24 a eu un effet majeur sur les relations partenariales de la région, puisque c'était la première fois que la CS avait une volonté d'ouverture à la communauté. Selon les propos des répondants rencontrés en 2010, des rencontres individuelles et en petit groupe ont mené à l'élaboration du plan d'action. De cette façon, la personne s'occupant du mandat d'agent de développement à la CSS a rencontré des partenaires pour leur présenter le projet et

pour sonder leur intérêt à participer au plan d'action. S'en sont suivi des rencontres avec les partenaires ciblés autour de moyens inscrits au plan d'action.

À la CSES, l'élaboration du premier plan d'action a été quelque peu retardée par le roulement de personnel au mandat d'agent de développement. Une fois l'équipe locale de partenaires créée et l'embauche d'une ressource stable au mandat d'agent de développement, la démarche d'élaboration du premier plan d'action a été complétée. Un partenaire externe ayant participé à cette démarche affirme que la personne ayant le mandat d'agent de développement à l'époque fournissait de la documentation tant en français qu'en anglais aux membres de l'équipe locale. Selon cette même personne, le bilinguisme de la documentation fournie et de la personne s'occupant du mandat d'agent de développement pour le Programme 16-24 a favorisé les travaux de l'équipe locale autour du plan d'action. Un autre partenaire externe affirme avoir éprouvé des difficultés à comprendre la démarche d'élaboration du plan d'action et a dit que plusieurs rencontres ont été consacrées à son explication. Il est à noter que deux partenaires externes saluent le travail des personnes qui se sont occupé du mandat d'agent de développement. Selon eux, ces personnes ont su bien expliquer la démarche malgré sa complexité. Selon les propos d'un partenaire externe, des rencontres individuelles ont eu lieu afin de bien camper le rôle de certains partenaires dans le plan d'action. À la suite de la première année, le plan d'action a été mis à jour annuellement. Concernant la place de l'écrit dans la démarche d'élaboration du plan d'action, on mentionne la quantité importante de « paperasse » à compléter ainsi que les demandes importantes liées à l'écriture. De plus, les partenaires ayant participé à la démarche ont tous signé le plan d'action. Selon les propos recueillis, les partenaires impliqués dans l'équipe locale de partenaires ont été très déçus d'apprendre que le Programme 16-24 ne serait pas renouvelé, notamment à cause de cet engagement écrit qu'ils avaient pris avec le MELS.

À la CSPN, le plan d'action a été généré à la suite d'une journée de consultation et de réflexion où les partenaires ont été invités à s'exprimer sur les grands objectifs du Programme 16-24 à la CSPN. En petite équipe, les partenaires étaient aussi amenés à réfléchir à des idées de moyens à mettre en œuvre dans le cadre du programme. Après ce travail de réflexion, la personne ayant le mandat d'agent de développement et celle responsable du programme dans la CS ont compilé les idées de chacun dans un plan d'action qu'ils ont par la suite présenté à l'équipe locale de partenaires pour approbation. Selon les propos recueillis, le premier plan d'action de la CSPN a été axé sur le maintien en formation et non sur le retour en formation des 16 à 24 ans. À la suite de discussions, notamment entre les trois secteurs d'enseignement (FGA, FGJ et FP), il a été décidé d'axer sur la continuité des services à l'intérieur même de la CS. L'implantation des SARCA dans la CS a ensuite ramené la préoccupation du retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans à l'ordre du jour du plan d'action. Une mise à jour du plan d'action a été effectuée annuellement par la personne ayant le mandat d'agent de développement et présentée lors d'une rencontre d'équipe locale de partenaires. Les partenaires siégeant à l'équipe locale pouvaient en prendre connaissance et l'accepter ou demander des modifications si nécessaire. Un partenaire externe affirme que plusieurs moyens inscrits au plan d'action appartiennent à d'autres programmes et mesures.

3.7.1 Le suivi des plans d'action : élaboration des fiches d'évaluation

Dans le Programme 16-24, le suivi est associé aux périodes de mise au point permettant de préparer le rapport annuel d'activités. Ce suivi de la réalisation de chaque plan d'action prévoit « une évaluation constructive et des ajustements nécessaires » (MEQ, 2004, p. 18). On parle aussi de pilotage. Le rapport annuel est sous la responsabilité de la CS qui doit le réaliser de concert avec l'équipe locale de partenaires (MEQ, 2004). Ce rapport, à transmettre au MELS par la CS, « présente, pour la commission scolaire et les établissements concernés, l'état d'avancement du plan, les résultats intermédiaires, les difficultés rencontrées, les

ajustements faits, l'utilisation des allocations et les perspectives de développement pour l'année suivante » (MEQ, 2004, p. 19). La DFGA¹⁶ a préparé une fiche d'évaluation formative pour guider ce travail de suivi.

L'évaluation de la première phase de la mise en œuvre du Programme 16-24 n'a pas pu en faire une analyse exhaustive, puisqu'au moment de la collecte de données, en 2006, les premiers plans d'action venaient tout juste d'être déposés au MELS. Quelques résultats préliminaires apparaissaient tout de même dans ce rapport d'évaluation (MELS, 2007a). On y apprend que « selon les propos recueillis auprès des personnes ayant un mandat d'agent de développement, le suivi se fait généralement dans des sous-comités où les responsables des activités font le point sur le déroulement de leur projet » (p. 45). Lors des rencontres des équipes locales de partenaires, il est aussi question du suivi des différents moyens mis en œuvre, et ce, de manière formelle ou informelle (*Ibid.*).

Dans le cadre de la présente recherche évaluative, une question portait spécifiquement sur le suivi des plans d'action dans les CS. De manière générale, le processus de suivi des plans d'action a été le même dans toutes les CS participant à la recherche. Le rapport annuel d'activités était essentiellement composé des fiches d'évaluation des moyens inscrit au plan d'action tel que proposées par le MELS. Ces fiches ont été complétées à la fin de chaque année. Plusieurs renseignements sont disponibles dans ces fiches : le nombre de personnes ayant participé ou bénéficié d'un moyen, l'appréciation quant à l'atteinte des cibles, les résultats obtenus, la décision quant à la poursuite du moyen, les ajustements à apporter dans le prochain plan d'action et une brève description du moyen.

Par ailleurs, il est à noter qu'au moins 12 personnes rencontrées à titre de partenaires internes ou externes, toutes CS confondues, n'étaient pas au courant de la démarche de suivi du plan d'action.

Le suivi des plans d'action est assuré par la personne ayant le mandat d'agent de développement dans les CS. La personne en charge de ce mandat communique par courriel, par téléphone ou en personne lors de réunions des équipes locales afin de demander des renseignements sur le déroulement de chaque moyen aux partenaires responsables de ceux-ci. Les renseignements demandés sont diversifiés et peuvent, par exemple, être des indicateurs de résultats tels des statistiques de participation. Toutefois, ce type d'information n'est pas présente sur toutes les fiches d'évaluation étant donné la nature particulière de certains moyens (ex. : publicité). Les fiches d'évaluation, une fois complétées, devaient être remises à la personne responsable régionale du programme au MELS sur le territoire de la CS et à la personne responsable du programme au MELS. Le suivi offert sur les fiches d'évaluation par ces responsables du MELS a été moins soutenu et a varié d'une CS à l'autre.

Le processus décrit précédemment a globalement été appliqué par toutes les CS participant à la recherche. Quelques particularités sont cependant à noter dans le déroulement de ce processus de suivi.

À la CSPÎ, des fiches d'évaluation ont été produites pour les moyens mis en œuvre et non pas pour l'ensemble des moyens inscrits au plan d'action. Lorsqu'un moyen se poursuivait pendant plus d'une année et qu'il fonctionnait bien, ce dernier n'apparaissait pas nécessairement dans le plan d'action et n'avait pas de fiches d'évaluation chaque année. Une fiche d'évaluation pour ce type de moyen n'était produite que pour la première année de son existence. Le suivi des plans d'action s'effectue essentiellement lors des rencontres des équipes locales de partenaires. De plus, les partenaires responsables d'un moyen inscrit au

¹⁶ La DFGA est maintenant appelé la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC).

plan d'action remettent un document explicatif sur ce moyen à la personne ayant le mandat d'agent de développement, puis cette personne compile les renseignements disponibles sur un moyen et conçoit ensuite une fiche d'évaluation.

À la CSDL, les fiches d'évaluation sur les moyens ont été complétées à partir des renseignements transmis par les partenaires responsables à la personne ayant le mandat d'agent de développement. L'ensemble des fiches d'évaluation était par la suite consolidé par cette dernière. Un retour sur ces fiches était également effectué lors d'une rencontre de l'équipe locale. Cette rencontre permettait d'effectuer un bilan global du Programme 16-24, en plus d'un bilan de chaque moyen. Une des personnes rencontrées affirme qu'il était parfois difficile de quantifier les résultats obtenus dans un moyen donné. Selon cette même personne, la structure proposée pour les plans d'action et les fiches d'évaluation rendent le suivi ardu.

À la CSS, les fiches d'évaluation ont aussi été complétées par la personne ayant le mandat d'agent de développement. Cette personne téléphone aux partenaires responsables d'un moyen afin d'effectuer un suivi sur son déroulement et sur ses résultats. Les renseignements recueillis de cette façon sont ensuite compilés par la personne ayant le mandat d'agent de développement. Cette procédure est particulièrement appréciée par des acteurs du milieu scolaire. Certains mentionnent d'ailleurs que le travail de la personne ayant le mandat d'agent de développement à cet égard est un élément facilitateur dans le bon fonctionnement du programme. Toujours par rapport à l'élaboration des fiches d'évaluation, on mentionne qu'un ajustement a été nécessaire à la suite de la première année du programme étant donné que plusieurs moyens inscrits au plan d'action ne comportaient pas d'indicateurs clairs de résultats. Selon des propos recueillis, les fiches d'évaluation permettent d'identifier les moyens qui ne fonctionnent pas ou qui fonctionnent moins bien. De ce fait, environ deux ou trois moyens sont éliminés et remplacés dans le plan d'action chaque année. Dans cette CS, il n'y a pas d'équipe locale de partenaires du Programme 16-24 et les fiches d'évaluation des moyens sont soumises aux tables de concertation concernées où siège la personne ayant le mandat d'agent de développement.

À la CSES, les premières informations pour compléter les fiches d'évaluation sont recueillies lors d'une rencontre de l'équipe locale. Les partenaires partagent avec le groupe les informations sur les moyens dont ils sont les responsables. Par la suite, la personne occupant le mandat d'agent de développement compile les renseignements dans des fiches d'évaluation et contacte au besoin les partenaires par téléphone pour recueillir les renseignements supplémentaires.

À la CSPN, la personne ayant le mandat d'agent de développement communique avec les partenaires pour recueillir l'information sur les moyens dont ils sont responsables. Les renseignements ainsi recueillis sont compilés dans les fiches d'évaluation par la personne s'occupant du mandat d'agent de développement et ensuite discutés en grand groupe lors d'une rencontre de l'équipe locale de partenaires.

3.8 La formation et l'information

Le Cahier de mise en œuvre du Programme 16-24 fait état de plusieurs ressources mises à la disposition des CS et de leurs partenaires afin de les soutenir dans la mise en œuvre du programme. Voici les quatre ressources identifiées :

Des outils visant à appuyer les commissions scolaires dans l'analyse de la situation leur seront proposés : questionnaire portant sur les services existants, données concernant les populations atteintes et à atteindre par chaque commission scolaire ainsi que le cheminement scolaire des jeunes adultes, etc.

Un document décrivant les conditions de succès essentielles à la création d'environnements éducatifs adaptés aux jeunes et des fiches présentant certains projets inspirants auxquels participent des jeunes âgés de 16 à 24 ans seront transmis aux partenaires afin de les soutenir dans la conception de leur offre de services.

Des sessions de formation continue sur des thématiques liées au sujet seront offertes. Ces thématiques seront déterminées en collaboration avec les partenaires.

Enfin, une structure de soutien informatique permettant de diffuser la documentation et divers outils se rapportant au Programme ainsi que de faire état du développement de celui-ci sera implantée. (MEQ, 2004, p. 21)

Le rapport d'évaluation de 2007 présente les ressources mises à la disposition des CS et de leurs partenaires. Ainsi, la personne responsable du programme au MELS joue un rôle central dans ce volet. Elle « a comme mandat de soutenir les directions régionales, de préparer les sessions de formation nationales, d'élaborer les outils du programme, de préparer les analyses des plans d'action, de favoriser le pilotage de programme au palier national et de collaborer à son évaluation » (MELS, 2007, p. 18). Les réunions nationales sont organisées par elle et s'adressent aux personnes ayant un mandat d'agent de développement ainsi qu'aux responsables régionaux du programme au MELS. Outre les échanges entre les personnes présentes, le contenu abordé lors de ces rencontres entre 2004 et 2006 a touché notamment la formation à l'approche écosystémique, les méthodes de travail, la description du déroulement de la mise en œuvre selon la CS (*Ibid.*). La personne responsable du programme au MELS a aussi pu rencontrer des acteurs des CS lorsque le besoin s'est fait sentir.

Sur le plan de l'information et de la documentation fournies aux CS et à leurs partenaires, le premier rapport d'évaluation (MELS, 2007a) fait état d'un :

[...] site Internet consignant l'information et les outils relatifs au programme et comprenant le cahier de mise en œuvre, une section qui décrit les facteurs de protection et les interventions démontrées issus de la revue de la littérature sur le sujet, une section qui contient les outils cartographiques et une section qui comporte une description de la démarche de même que tous les outils de collecte, d'analyse, de planification, de suivi et d'évaluation du Programme. (p. 18)

Toutes les personnes qui sont impliquées de près ou de loin dans le Programme 16-24, tout comme le grand public, ont accès à ce site Internet et aux documents qu'il contient. Plusieurs moments de formation et moyens d'information ont été mis sur pied dans le cadre du Programme 16-24, et ce, à tous les paliers : national, régional et local. Dans les sous sections suivantes, nous présentons les analyses des données recueillies à ce sujet dans le cadre de la présente recherche évaluative.

3.8.1 La formation et l'information au palier national

Au palier national, les principales sources de formation mentionnées sont les rencontres nationales organisées par le MELS, le soutien téléphonique ou en personne assuré par le responsable du programme au MELS et la documentation disponible, entre autres dans le site Internet du Programme 16-24. Au moment des collectes de données dans l'actuelle recherche évaluative, une seule personne s'occupant du mandat d'agent de développement a assisté aux grandes réunions nationales organisées par la personne responsable du programme au MELS pendant la première année du programme. Il s'agit donc de la seule personne à avoir participé aux activités portant spécifiquement sur l'approche écosystémique. En ce qui concerne les rencontres pour les personnes ayant un mandat d'agent de développement de même que pour les responsables régionaux de programme au MELS, elles se sont poursuivies tout au long du programme en raison d'environ quatre fois par année. Les personnes ayant le mandat d'agent

de développement rencontrées ont mentionné que ces rencontres ont été très aidantes particulièrement pour les soutenir dans leur appropriation de l'approche écosystémique. Plusieurs autres sujets ont été traités lors de ces rencontres, par exemple l'élaboration des plans d'action et des fiches d'évaluation et l'intégration d'indicateurs quantitatifs dans ceux-ci. La personne responsable du programme au MELS a offert un soutien téléphonique aux CS. Plusieurs personnes ayant un mandat d'agent de développement ainsi que plusieurs responsables du programme dans les CS affirment que la personne responsable du programme au MELS a toujours été très disponible pour répondre à leurs questions. Ces personnes font d'ailleurs souvent référence au responsable et au coordonnateur du programme au MELS en utilisant leur prénom. Quelques personnes mentionnent aussi avoir reçu la visite de la personne responsable du programme au MELS pour les soutenir dans la mise en œuvre.

Les documents produits au palier national et mis à la disponibilité des CS sont quant à eux très variés. En effet, des documents ont été construits pour soutenir et guider les étapes de la démarche du programme : la mobilisation interne, la mise en place de l'équipe locale du projet, le portrait de la situation, l'analyse du portrait, le plan stratégique et le plan de réussite, l'entente de partenariat, l'évaluation et les ajustements continus (MELS, 2007b). À ce jour, les documents suivants sont disponibles dans le site Internet du Programme 16-24 : un cadre andragogique (Bourdon, Roy, 2004a), des fiches descriptives (Bourdon et Roy, 2004b), une bibliographie commentée (Bourdon et Roy, 2004c), un Cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004), un tableau interactif sur les facteurs clés de succès et les interventions favorisant la réussite scolaire des 16-24 ans (Théorêt, Carpentier, Lisieux et Tremblay, 2006), une typologie du partenariat (Boisclair, 2003), une présentation PowerPoint sur le partenariat (Boisclair, 2004), et plusieurs outils et canevas produits par le MELS. Ces derniers permettent notamment de structurer l'information à recueillir par les CS dans les plans d'action, les fiches d'évaluation, la consignation des constats du portrait de situation, le choix des indicateurs et les ententes de partenariat. Le 4 juillet 2011, le MELS mettait en ligne un rapport produit en 2004 (Bourdon et Bélisle, 2009) sur deux études de cas approfondies de deux services de formation à l'intention de jeunes de la population cible du Programme 16-24. Toutefois, certains documents produits dans le cadre du Programme 16-24 n'apparaissent pas dans le site Internet du programme (par exemple MELS, 2007a).

3.8.2 La formation et l'information au palier régional

Quant au palier régional, les propos recueillis laissent penser que l'implication des responsables régionaux du programme au MELS a été plus importante lors des premières années du programme. Toujours selon les propos recueillis, les personnes ayant ce mandat dans le Programme 16-24 avaient un rôle à jouer dans le suivi des plans d'action et des fiches d'évaluation ainsi que dans l'application de l'approche préconisée dans le programme. Toutefois, ces personnes ont été assez peu présentes après 2008 dans les activités de formation et d'information du Programme 16-24. Aucune personnes interviewées du palier local mentionne avoir reçu de l'information, de la formation ou du soutien du palier régional.

3.8.3 La formation et l'information au palier local

Sur le plan local, la formation et l'information sur le programme sont surtout assurées par la personne s'occupant du mandat d'agent de développement et dans une moindre mesure par la personne responsable du programme dans la CS. Lors des premières années du programme dans les CS, les premières rencontres des équipes locales ont été consacrées à l'explication du Programme 16-24 et de son approche. Les équipes locales de partenaires ont ainsi effectué des activités d'appropriation de l'approche et de réflexion sur l'élaboration du plan d'action. Ces activités ont été généralement animées par la personne ayant le mandat d'agent de développement avec le soutien de la personne responsable du programme dans la CS. Les

rencontres des équipes locales de partenaires tiennent toujours une place importante dans la divulgation d'information sur le Programme 16-24. D'ailleurs, plusieurs partenaires impliqués ont mentionné recevoir de l'information sur le programme lors des rencontres de l'équipe locale. La plupart des partenaires affirment recevoir régulièrement des renseignements sur le Programme 16-24 par la personne ayant le mandat d'agent de développement, et ce, par courriel. Plusieurs partenaires impliqués mentionnent avoir reçu plus d'information sur le programme lors des premières années de mise en œuvre. Certains partenaires ont dit avoir reçu de la documentation sur le Programme 16-24, soit par l'entremise la personne s'occupant du mandat d'agent de développement, soit par leur prédécesseur, mais ne pas avoir trouvé le temps de la consulter. En ce qui concerne le personnel enseignant ou intervenant dans un moyen du Programme 16-24, la grande majorité de ceux-ci disent ne pas connaître ou ne pas savoir en quoi consiste ce programme et ne pas avoir reçu d'information à son sujet.

3.9 Les obstacles et les facilitateurs de la mise en œuvre

Dans le rapport d'évaluation de la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24 (MELS, 2007a), quelques éléments informent sur l'appréciation globale qu'ont les personnes impliquées de la mise en œuvre et du programme dans son ensemble. Basés sur la perception des personnes, quelques constats ont été dégagés concernant des réussites ou facilitateurs ainsi que des difficultés ou irritants.

Concernant les réussites et facilitateurs, les propos touchent particulièrement les relations partenariales développées grâce au Programme 16-24. Certains responsables régionaux du programme au MELS ayant participé à la première évaluation affirment même que le Programme 16-24 permet : « un changement de culture dans les commissions scolaires, qui s'ouvrent de plus en plus aux acteurs locaux » (MELS, 2007, p. 55). Le même constat est aussi fait par certains responsables du programme dans les CS. Ceux-ci ont également dénoté « un rapprochement entre les trois secteurs d'enseignement, un changement de pratiques envers les jeunes de 16 à 24 ans et une meilleure offre de services » (*Ibid.*, p. 55). Les membres des équipes locales de partenaires mentionnent avoir particulièrement apprécié que le programme mette l'accent sur les relations partenariales telle la concertation. Quelques questions avec échelle Likert dans le cadre de l'évaluation de la première phase de la mise en œuvre ont sondé les membres des équipes locales de partenaires sur leur compréhension des objectifs, de l'approche écosystémique et de leur rôle à l'intérieur de l'équipe. Les réponses à ces questions indiquent que la grande majorité des membres des équipes locales perçoivent avoir une bonne compréhension¹⁷ de ces aspects (des objectifs à 94 %, de l'approche à 85 % et de leur rôle à 91 %) (MELS, 2007a).

En ce qui a trait aux difficultés ou irritants, ceux-ci touchent principalement la complexité du programme et de son approche. Les résultats présentés dans le rapport d'évaluation de la première phase de la mise en œuvre indiquent que plusieurs personnes impliquées dans le Programme 16-24 percevaient la démarche demandée comme laborieuse et pouvant être démobilisatrice. À ce sujet, les « difficultés les plus souvent mentionnées [par les personnes ayant un mandat d'agent de développement] sont de garder la motivation des membres des équipes locales, qui trouvaient la démarche longue avant de pouvoir passer à l'action » (MELS, 2007, p. 57). Selon certains responsables régionaux du programme au MELS, l'élaboration des plans d'action selon la démarche demandée a été une tâche ardue pour les

¹⁷ Les résultats présentés dans le rapport d'évaluation de la première phase de mise en œuvre (MELS, 2007a), ne nous informent toutefois pas sur la nature de la compréhension qu'ont les membres des équipes locales de partenaires des objectifs du programme, de l'approche et de leur rôle. Il s'agit donc de résultats basés sur la perception qu'ont les gens de leur compréhension. Une telle question pourrait aussi avoir provoqué un phénomène de désirabilité sociale chez les répondants.

équipes locales qui devaient « placer chacun des moyens d'intervention dans les bonnes cases de la grille » (*Ibid.*, p.57). Pour certains membres des comités de concertation interne, la « démarche était contraignante puisqu'il leur fallait constamment adapter leurs idées à l'approche écosystémique, ce qui ne leur semblait pas toujours possible ou pertinent » (*Ibid.*, p. 57). Les personnes ayant un mandat d'agent de développement ont tous fait des suggestions afin d'améliorer le Programme 16-24. À ce sujet, les suggestions de modification les plus fréquemment mentionnées :

visent à rendre la démarche plus souple, à vulgariser les termes utilisés dans la documentation, à simplifier les outils, à réduire le nombre de documents à remplir, à favoriser une meilleure concertation interministérielle et à faire en sorte que les ministères informent leurs bureaux régionaux de l'existence du programme. (MELS, 2007, p. 58)

Dans l'ensemble, une perception selon laquelle les étapes de la démarche étaient nécessaires malgré leur complexité est présente parmi les personnes impliquées (MELS, 2007a). Une majorité de personnes impliquées affirme que si c'était à refaire elle participerait de nouveau au Programme 16-24. La flexibilité ainsi que la marge de manœuvre disponible sont des éléments appréciés du Programme 16-24 (*Ibid.*). Les prochaines sous-sections portent sur des constats faits dans le cadre de la présente recherche évaluative.

3.9.1 La flexibilité et marge de manœuvre

Une question au sujet de la flexibilité et de la marge de manœuvre, avec une échelle sur 10 (0=pas du tout d'accord et 10=tout à fait d'accord), a notamment été posée aux personnes ayant un mandat d'agent de développement ainsi qu'à la personne responsable du programme au MELS. Il s'agit de la question suivante : « Votre marge de manœuvre est adéquate pour appliquer le Programme 16-24 ». Selon ces répondants, leur marge de manœuvre est adéquate puisque la note moyenne accordée est 8 sur 10 (σ 1,8).

De manière générale, les personnes occupant le mandat d'agent de développement affirment avoir une marge de manœuvre assez large dans les décisions et les actions sous leur responsabilité. On affirme toutefois que dans certains cas, où des sommes d'argent importantes sont en jeu, les supérieurs hiérarchiques immédiats doivent être impliqués dans la décision. La flexibilité dans la gestion financière est d'ailleurs un point qui semble diverger d'une CS à l'autre. En effet, certaines personnes ayant le mandat d'agent de développement déplorent le fait que la gestion financière se fasse à des niveaux hiérarchiques supérieurs et qu'aucun budget de travail ne soit disponible, ce qui selon elles, ralentit la mise en œuvre de certaines décisions. Pour d'autres, la gestion financière est plus flexible que dans d'autres services et permet par exemple de libérer du personnel enseignant pour un moyen et acheter du matériel pour un autre. Aussi, on affirme que la taille de l'enveloppe budgétaire peut parfois restreindre cette flexibilité dans la gestion financière, notamment pour des CS recevant un budget minimal (voir section 3.2).

Toujours concernant la marge de manœuvre deux personnes ayant un mandat d'agent de développement affirment avoir reçu « carte blanche » de leur CS pour le Programme 16-24. Ces deux mêmes personnes affirment que cela représente à la fois une marque de confiance et un désengagement de la part de leur CS vis-à-vis de ce programme. Selon une de ces personnes, cette situation l'a mise sous pression puisque le Programme 16-24 ne reposait que sur ses épaules. Cette même personne estime que cette situation était aussi partagée par d'autres personnes ayant un mandat d'agent de développement à travers le Québec. Cette personne affirme que ce type de marge manœuvre doit être accompagné d'un support plus important et constant de la part de la CS à la personne ayant le mandat d'agent de développement.

Dans la section 3.5.3, des répondants déplorent la rigidité de l'approche du Programme 16-24. Toutefois, d'autres propos témoignent du fait que la personne ayant le mandat d'agent de développement a pu gérer avec souplesse cette injonction d'approche et de démarche. En effet, six personnes soulignent le fait que la personne s'occupant du mandat d'agent de développement a adapté le fonctionnement du Programme 16-24 aux demandes de son équipe locale de partenaires et a été conciliante dans son application du programme. On souligne à cet effet l'habileté de certaines personnes ayant un mandat d'agent de développement à cerner et s'approprier les réalités régionales du ou des territoires ciblés. Une autre personne affirme aussi que la CS semble avoir assoupli ses manières de fonctionner afin de travailler efficacement avec les partenaires de la communauté.

Dans un autre ordre d'idée, quelques propos sur la marge de manœuvre disponible ont aussi été faits quant aux relations partenariales créées dans le cadre du Programme 16-24. Selon cinq personnes, la marge de manœuvre du programme a parfois été restreinte du fait que certains partenaires impliqués n'étaient pas ouverts à dépasser les limites de leur mission d'organisme ou d'institution.

3.9.2 Le roulement de personnel

Le roulement de personnel a été identifié comme un irritant majeur de la première phase de la mise en œuvre du Programme 16-24 (MELS, 2007a). Tel qu'on l'a vu plus haut, bien qu'il y ait de la stabilité dans certaines CS, dans d'autres les mandataires ont changé parfois plusieurs fois. Ce roulement de personnel n'est pas propre au Programme 16-24, il est fréquent en éducation des adultes, un secteur caractérisé par la précarité, et au sein de plusieurs organismes et institutions partenaires. Ce roulement entraîne de la répétition, de la perte d'expertise, la nécessité de reprendre régulièrement les mêmes formations, etc.

Deux personnes ont affirmé que la nature des institutions pour lesquelles elles travaillent a un effet sur le roulement de personnel et indirectement sur le Programme 16-24. La première personne mentionne qu'il est difficile de mettre en place un moyen et d'en assurer la pérennité dans un CEA étant donné la précarité d'emplois, les coupures de postes et le transfert de ressources spécialisées dans d'autres établissements de la CS. La deuxième personne issue du milieu de la santé et des services sociaux affirme que son institution d'attache a connu une importante restructuration ces dernières années. De plus, elle a noté un haut roulement de personnel, temporaire ou permanent, au sein de son institution d'attache et a eu l'impression que tous ces changements ont mené à la perte du projet commun qui existait au départ.

Plusieurs personnes ont mentionné avoir observé un haut roulement de personnel chez les membres des équipes locales de partenaires. Ces répondantes et répondants ont affirmé que les nouveaux membres n'ont pas la même motivation face à l'équipe locale de partenaires puisqu'ils n'ont pas participé à sa création, et ont des présences aléatoires aux rencontres. Une personne a déploré la perte de temps et d'énergie, car il fallait à chaque fois réexpliquer le programme aux nouveaux membres. Deux autres personnes ont mentionné le haut roulement de personnel dans les organismes communautaires, ce qui entraîne à chaque transition une perte d'information et de continuité dans l'échange d'information. Une autre personne mentionne que des personnes qui s'absentent sur une longue période, par exemple pour cause de maladie, ne sont pas toujours remplacées, ce qui occasionne une surcharge de travail pour les personnes devant assumer la tâche de la personne absente.

Une autre personne affirme que les changements survenus à la direction générale de la CS pour laquelle elle travaille ont eu un effet important sur le Programme 16-24. Ainsi, selon l'intérêt et la sensibilité de la personne occupant ce poste vis-à-vis du Programme 16-24, le soutien accordé était variable.

Le roulement de personnel a également eu un effet sur certains moyens mis en œuvre dans le cadre du Programme 16-24. Le roulement de personnel de direction semble particulièrement ralentir et parfois même remettre en question la mise en œuvre d'un moyen. Ce type d'observation a été fait par quatre personnes. Par exemple, le départ d'une personne assurant la coordination d'un moyen dans un organisme partenaire a retardé la rédaction des fiches d'évaluation et a occasionné la suspension du moyen pour une période d'un an.

3.9.3 *Les contextes favorables ou non*

Les répondants rencontrés lors de la première année de la présente recherche évaluative ont fait mention de certaines conjonctures tant organisationnelles, régionales que politiques qui ont eu un effet sur la mise en œuvre du Programme 16-24.

D'un point de vue organisationnel, quatre personnes ont fait mention de contextes ayant eu un effet direct sur le Programme 16-24. Deux personnes travaillant dans une CS mentionnent que le Programme 16-24 est arrivé au même moment où le plan stratégique de leur CS respective devait être mis à jour. Pour l'une de ces personnes, cet événement a été très positif pour le Programme 16-24, car il a pu être intégré au plan stratégique de la CS. Au contraire, pour une autre personne le fait de devoir s'appropriier le Programme 16-24 au même moment où la CS était en démarche de planification stratégique a été une période difficile. Selon elle, mener ces deux activités de front était lourd à gérer. Dans un autre ordre d'idées, une personne mentionne la difficulté de faire coïncider la planification d'un moyen avec la période de financement d'un bailleur de fonds (ex. : Service Canada). Cette personne explique par exemple que le financement a été disponible au moment où le projet n'était pas encore abouti et que lorsque celui-ci a été prêt, le financement lui n'était plus disponible.

Parmi les personnes rencontrées, deux ont fait mention de conjonctures régionales présentes lors de l'introduction du Programme 16-24. Selon un partenaire externe, le programme est arrivé à un moment où le problème des jeunes adultes non diplômés dans la région était flagrant et faisait consensus. Pour une autre personne, le Programme 16-24 est arrivé au moment où la conscientisation autour de la persévérance scolaire débutait dans la région.

Concernant les conjonctures politiques présentes au cours de la mise en œuvre du Programme 16-24, cinq personnes ont fait mention du plan L'école j'y tiens ! (MELS, 2009). Toutes ces personnes travaillent dans une CS. Elles ont notamment fait mention de la signature de conventions partenariales demandées dans le cadre de ce plan. Selon deux personnes, le plan L'école j'y tiens ! (MELS, 2009) a eu pour effet de redynamiser les relations partenariales au sein des équipes locales de partenaires. Une de ces personnes affirme que le nombre de représentants de la FGJ a nettement augmenté depuis la diffusion de ce plan ministériel. Les effets de ce plan mentionnés par les répondants touchent principalement les relations partenariales, donc la « Voie 3 : Mobiliser les acteurs régionaux » (MELS, 2009). Aucun des répondants rencontrés ne fait mention de la « Voie 13 : Raccrocher le maximum de décrocheuses et de décrocheurs » (MELS, 2009).

3.9.4 *L'importance de la durée*

Le temps alloué à l'appropriation des fondements du Programme 16-24 ainsi que sa durée ont soulevé un nombre de questions chez nos interlocuteurs. Quelques répondants affirment que ce genre de programme où des relations partenariales sont à développer doit s'étendre sur une longue période de temps afin de véritablement en apprécier les effets. Pour deux personnes, ce n'est qu'au courant des dernières années que le Programme 16-24 s'est consolidé et a eu des effets tangibles. Deux personnes ont aussi dit que lors des premières années du programme, il y avait une certaine pression exercée afin que les personnes ayant un mandat d'agent de développement mettent rapidement en œuvre le programme. Selon une de ces personnes, la

pression émanait davantage des CS tandis que pour l'autre la pression était tant locale que nationale. Ces deux personnes estiment toutefois que les personnes ayant un mandat d'agent de développement auraient pu bénéficier de plus de temps pour bien introduire le programme dans leur milieu.

3.10 L'évolution du Programme 16-24 au fil des années

Les sections qui précèdent montrent que la planification des structures a guidé de façon significative les acteurs, ce qui correspond souvent à l'étape d'introduction (*initiation*) dans le développement du partenariat (Waddock, 1991)¹⁸. Mais, selon les milieux, leurs ressources, la vision du Programme 16-24 par les acteurs et le développement plus général du partenariat dans le milieu, les structures ont, elles aussi, évoluées dans le temps. Ceci est normal, puisqu'un programme est « vivant » et ne peut rester parfaitement collé à la planification initiale. Par ailleurs, on constate, autant au plan national que régional que le partenariat dans le Programme 16-24, surtout dans les moyens faisant appel à un partenariat de type collaboration (Boisclair, 2003), est aux premières étapes de développement, introduction ou consolidation, mais n'a pu atteindre l'étape de maturité. La durée relativement courte du programme et la nouveauté, pour plusieurs acteurs, de projets développés en partenariat dans le champ de la FGA ou de la FP explique que ce partenariat soit encore immature, c'est-à-dire que les différents acteurs parlent assez peu d'une même voix, éprouvent des difficultés à arrimer leurs actions, à reconnaître leurs expertises respectives et à travailler vers un but commun. On constate, par exemple, que des personnes intervenant dans des organismes non scolaires mesurent parfois assez peu l'ampleur et la complexité des enjeux associés à la formation sanctionnée par un diplôme ou une autre forme d'attestation reconnue au plan national par l'État (formation dite formelle).

Ainsi, au fil des ans et de l'introduction des SARCA, les cinq CS juxtaposent le mandat de développement du Programme 16-24 à celui des SARCA. À cet égard, elles vont dans le même sens que la TRÉAQFP qui avait recommandé en 2007 une fusion des ressources SARCA et du Programme 16-24. La fin annoncée du Programme 16-24 en 2008 coïncide avec la période où le MELS accentue son soutien au développement des SARCA, notamment par la publication de nouveaux documents sur des recherches-action. Les SARCA sont caractérisés par « deux composantes distinctes, mais complémentaires, soit la proactivité et le partenariat » (MELS, 2006, p. 30) et à ce titre, le modèle d'action qui les traverse a plusieurs parentés avec celui présent dans le Programme 16-24. On approfondit cette analyse plus loin (voir annexes 4, 7 et 8) en se demandant si la juxtaposition des mandats prépare au rapatriement des activités du Programme 16-24 et si, en faisant de la sorte, la demande sociale portée dans le Plan d'action 2002-2007 pour des services d'accompagnement et de formation adaptés à la réalité de certains jeunes adultes de 16 à 24 ans rencontrant des obstacles importants dans leur parcours scolaire, y trouvera une réponse.

3.11 La synthèse

Le Programme 16-24 s'apparente à une approche générale comportant deux niveaux programmatiques : les microprogrammes (niveau local), aussi appelés moyens, qui résultent des efforts de coordination et d'adaptation de services d'accompagnement et de formation sur le territoire de commissions scolaires participantes et le métaprogramme (niveau national, régional et local), sous la responsabilité du MELS, pour favoriser l'éclosion et la conduite de ces moyens. On constate que les pratiques, activités et services varient beaucoup d'un territoire à l'autre et, au cours de la période de 2004 à 2010 que couvre cette évaluation, on

¹⁸ Le modèle de Waddock fait état de 4 étapes : l'étape préliminaire, l'introduction, la consolidation et la maturité (Waddock, 1991).

trouve une variation significative dans l'intensité de l'engagement dans le programme que ce soit au niveau local, régional et national. Par exemple, depuis 2008, le niveau régional est presque absent du programme.

De façon générale, la mise en œuvre du métaprogramme peut être qualifiée de laborieuse mais malgré tout relativement efficace. L'approche partenariale qui y est promue s'avère difficile à tenir au plan national, comme le montre le processus de consultation précédant la décision de passer de 20 à 5 CS, alors qu'au plan local le Programme 16-24, mis en œuvre en même temps que de nombreuses autres mesures misant sur le partenariat, semble contribuer à un rapprochement des acteurs et, parfois, à une réelle solidarité. On constate que le partenariat, surtout celui de type collaboration, est encore immature, c'est-à-dire que les différents organismes et acteurs éprouvent des difficultés à parler d'une même voix, arrimer leurs actions et reconnaître leurs expertises respectives et à travailler vers un but commun. On constate également que l'articulation des niveaux national, régional et local a posé quelques défis en matière de partenariat. Par exemple, le niveau local ne semble pas avoir été consulté en profondeur sur les cibles du programme avant sa mise en œuvre, ce qui pu contribuer à l'ambiguïté des objectifs (voir annexe 8). L'approche écosystémique conçue pour ce programme repose sur le postulat que, pour favoriser le retour en formation des jeunes adultes de la population visée, cinq systèmes sont concernés : (1) le jeune lui-même; (2) ses parents et sa famille; (3) sa classe ou son groupe; (4) son centre de formation et le personnel qui y œuvre; (5) sa communauté. Un élément central qui ressort de la présente évaluation est le fait que le MELS ait demandé aux acteurs de systématiquement penser leurs actions en fonction de ces 5 cibles et d'identifier un minimum de 5 moyens par cible, ce qui équivaut à un minimum de 25 moyens, ce que nous appelons la logique 5/25. Cette prescription n'est pas dans le Cahier de mise en œuvre de 2004 et apparaît dans les instruments préparés à la suite de sa publication et, semble-t-il, sans beaucoup de consultation des partenaires. Bien que la logique 5/25 ait généré de nombreuses idées, elle semble avoir été en général contreproductive et la plupart des acteurs rencontrés ont jugé cette approche écosystémique complexe, exigeante et difficile à comprendre. Elle a eu plusieurs incidences notamment dans le dispersement des énergies et dans la réserve à son égard de plusieurs partenaires. Un autre élément qui a contribué au climat laborieux est le roulement du personnel mandaté pour œuvrer dans le Programme 16-24, au niveau national, régional et local. Par ailleurs, on note que le soutien personnalisé des acteurs du MELS, dans des contacts individuels ou lors de rencontres nationales des personnes agentes de développement du programme, a permis de conserver une relative harmonie dans la mise en œuvre.

3.11 Les références bibliographiques

- Boisclair, M. (2003). Typologie du partenariat. Québec : École nationale d'administration publique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/demarche/miseenplace.html>>.
- Boisclair, M. (2004). *Le partenariat : principes, définition, enjeux et mise en œuvre. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec : École nationale d'administration publique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/demarche/miseenplace.html>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2009). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Des services de formation et d'accompagnement adaptés aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ProgrammeAideFavoriserRetourForm16-24Ans_LePlaisirApprendre.pdf>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004a). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/media/publications/cadre%20andragogique.pdf>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004b). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/pdf/fichesdescriptives.pdf>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004c). *Bibliographie commentée*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/bibliographie.html>>.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille (MESSF). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/lutte-contre-la-pauvrete/plan.asp>>.
- Gouvernement du Québec (2008). *Pacte pour l'emploi. Le Québec de toutes ses forces*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.pacte-emploi.gouv.qc.ca/>>.
- 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 :

- Groupe mixte MELS - Réseau des commissions scolaires. Document téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48676>>.
- MELS (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec: MELS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>>.
- MELS (2007a). *Rapport d'étape : Évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans «Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble»*. Manuscrit non publié, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS (2007b). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/>>.
- MELS (2008a). *Plan d'action. Éducation, emploi et productivité*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/ReleverDefiEmploi.pdf>.
- MELS (2008b). *Focus – la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue – actualisation et élaboration d'un deuxième plan d'action quinquennal (2008-2013)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/information_continue/info/index.asp?page=article1>.
- MELS (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf>.
- MEQ (2004). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/>>.
- Théorêt, M., Carpentier, A., Lisieux, É. et Tremblay, H. (2006). *Facteurs-clés de succès et interventions favorisant la réussite scolaire des 16-24 ans. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/facteurs/tableau.swf>>.
- TRÉAQFP (2007). *Consultation en vue d'un bilan synthèse consolidé de la mise en œuvre du plan d'action 2002-2007 et pour la détermination de priorités à retenir dans le cadre de l'élaboration du plan d'action 2008-2013*. Québec : Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.treaqfp.qc.ca/103/pdf/avis_actualisation_peafc_25oct07_final.pdf>.
- UNESCO (1997). *Rapport final; Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Paris : Section de l'alphabétisation et de l'éducation de l'UNESCO; Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>>.

Waddock, S. (1989). Understanding Social Partnerships, An Evolutionary Model of Partnership Organization. *Administration & Society*, 21(1), p. 78-100.

ANNEXE 4

LES MOYENS PLANIFIÉS ET LEUR MISE EN ŒUVRE

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Éric Yergeau

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

**Traitement préliminaire
des données**

Audrey Bigras
David Baril
Tanis Moreland

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|---|----|
| Liste des tableaux..... | 3 |
| Introduction..... | 4 |
| 4.1 La constitution de la base de données sur les plans d'actions | 4 |
| 4.2 La procédure de recatégorisation des données..... | 7 |
| 4.2.1 Les catégories de moyens | 7 |
| 4.2.2 Les catégories d'objectifs visés par les moyens | 13 |
| 4.2.3 Les angles d'objectifs et les niveaux d'objectifs | 17 |
| 4.3 Les moyens prévus aux plans d'action | 19 |
| 4.3.1 Les caractéristiques des moyens prévus aux plans d'action | 20 |
| 4.3.2 Les responsables des moyens prévus aux plans d'action et les partenaires impliqués..... | 23 |
| 4.4 Les moyens mis en œuvre..... | 31 |
| 4.4.1 Les caractéristiques des moyens mis en œuvre au regard des moyens prévus aux plans d'action | 31 |
| 4.4.2 Les responsables et les partenaires impliqués dans les moyens mis en œuvre au regard de ceux prévus aux plans d'action | 34 |
| 4.5 La synthèse..... | 36 |
| 4.6 Les références bibliographiques | 40 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008 | 5 |
| Tableau 2 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les facteurs cibles inscrits dans la base 16-24 du MELS..... | 6 |
| Tableau 3 — Définitions des catégories de moyens..... | 7 |
| Tableau 4 — Définitions des grandes familles de moyens..... | 10 |
| Tableau 5 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action en catégories et grandes familles..... | 11 |
| Tableau 6 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les grandes familles | 13 |
| Tableau 7 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les catégories d'objectifs, l'angle et le niveau d'objectif | 14 |
| Tableau 8 — Définition des angles d'objectifs..... | 17 |
| Tableau 9 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle et le niveau d'objectif..... | 18 |
| Tableau 10 — Classement des moyens prévus aux plans d'action selon le niveau d'objectif et le système inscrit dans la base du MELS..... | 19 |
| Tableau 11 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la grande famille de moyens, la commission scolaire et l'année | 21 |
| Tableau 12 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle d'objectif, la commission scolaire et l'année | 22 |
| Tableau 13 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon le niveau d'objectif, la commission scolaire et l'année..... | 23 |
| Tableau 14 — Catégories de responsables et partenaires des moyens | 24 |
| Tableau 15 — Répartition des responsables des moyens prévus aux plans d'action | 25 |
| Tableau 16 — Répartition des responsables de moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et l'année | 27 |
| Tableau 17 — Répartition des partenaires dans les moyens prévus aux plans d'action..... | 28 |
| Tableau 18 — Répartition des partenaires dans les moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et l'année | 30 |
| Tableau 19 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon la CS et l'année..... | 31 |
| Tableau 20 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les grandes familles de moyens | 32 |
| Tableau 21 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon le niveau d'objectif | 32 |
| Tableau 22 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon l'angle d'objectif | 33 |
| Tableau 23 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les responsables prévus aux plans d'action | 34 |
| Tableau 24 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les partenaires prévus au plan d'action..... | 35 |
| Tableau 25 — Durée de mise en œuvre des moyens selon le nombre d'années où ils figurent aux plans d'action..... | 36 |

Introduction

Cette annexe présente l'analyse quantitative de l'ensemble des moyens inscrits aux plans d'actions des années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Pour réaliser cette analyse, nous sommes partis de la base de données sur les plans d'action et les fiches d'évaluation commandée par le MELS à la firme Sogémap inc. présentée en annexe 2 (section 2.2.1).

Notre démarche d'analyse s'intéresse d'abord aux moyens inscrits aux plans d'action, c'est-à-dire aux diverses actions et manières de faire. Des catégories de moyens et des grandes familles de moyens ont été créées pour permettre de synthétiser les informations disponibles dans la base de données. Une fois les moyens décrits, l'analyse porte sur ce qu'ils cherchent à atteindre. Ainsi, les objectifs visés, leurs angles et leurs niveaux sont explorés. Il est ensuite question des responsables des moyens évoqués dans les plans d'action puis des partenaires impliqués dans ces moyens.

La section suivante porte sur la comparaison entre les moyens planifiés et ceux qui ont été effectivement mis en œuvre. On y reprend les catégories mobilisées dans la section précédente pour tenter de déterminer ce qui distingue les moyens mis en œuvre de ceux qui ne l'ont pas été.

Les analyses présentées ici sont essentiellement de nature descriptive et nous avons privilégié l'utilisation de tableaux croisés pour mettre en lumière les associations avec certaines variables, notamment la CS et l'année scolaire de référence. Compte tenu de la distribution très inégale des observations dans les catégories des variables à l'étude et de l'existence de catégories aux effectifs très faibles, mais qui nous semblent difficiles à amalgamer à d'autres catégories sans trop sacrifier en nuances, aucune analyse d'association statistique n'a été effectuée.

Les données comprises dans la base du MELS ainsi que les analyses effectuées permettent de mettre en lumière la variabilité des moyens mis de l'avant dans le cadre du Programme 16-24, mais elles ne fournissent que peu de détails sur leur mode de fonctionnement ou leurs effets, deux aspects qui sont approfondis pour un échantillon de moyens présentés sous forme de fiches en annexe 5.

4.1 La constitution de la base de données sur les plans d'actions

Une première étape du traitement des données a consisté à transférer les données sous forme de base de données relationnelle gérée par le logiciel FileMaker dans une base de données SPSS. La base ainsi constituée comptait alors 958 mentions de moyens. Certaines variables ont été transformées pour en faciliter l'analyse. Les processus de recatégorisation seront présentés en détail dans les sections suivantes. Une première version de cette analyse a été annexée au rapport d'étape du projet déposé en 2010 et a fait l'objet d'échanges avec le comité aviseur et le comité de suivi de la recherche.

Un travail de validation, subséquent au dépôt du rapport d'étape, a été effectué à partir des plans d'action et des fiches d'évaluation originaux. Il a permis de constater que plusieurs moyens inscrits comme distincts dans la base d'origine faisaient en fait référence à une même activité qui figurait deux ou plusieurs fois sous des noms similaires ou qui s'était vue attribuer un numéro différent d'une année à l'autre. Les membres du comité aviseur, notamment les personnes ayant un mandat d'agent de développement, ont été d'un grand secours à cette étape, de même que dans la distinction entre les moyens mis en œuvre et

ceux qui ne l'avaient pas été, une information absente de la base de données fournie par la firme Sogémap inc. À l'issue de ce travail de validation, notre base de données comptait 874 mentions de moyens, ce qui représente en fait 480 moyens distincts parmi lesquels 214 ne sont mentionnés qu'une année, 138 sont mentionnés deux années et 128 sont mentionnés à chacune des trois années d'observation. Sauf lorsque les années sont explicitement distinguées, les analyses présentées ici portent sur les 874 mentions de moyens de manière à bien refléter la pondération associée à la répétition d'un moyen sur plusieurs années dans les plans d'action.

Le Tableau 1 présente la distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la CS et l'année. Il est à noter que nous ne possédons pas les données des plans d'action et des fiches d'évaluation de la CSES pour l'année 1. On peut donc penser que le nombre réel de moyens pour cette CS est, dans les faits, plus élevé. On peut remarquer que le nombre de moyens est plus élevé la première année que les deux années suivantes, et ce, malgré cette absence des données pour la CSES. On constate aussi qu'à une exception près (la CSS en 2007-2008) le nombre de moyens planifiés par année dans chacune des CS dépasse, le minimum de 25 moyens imposé par le MELS (voir annexe 3). Il atteint même le triple de ce minimum dans chacune des parties de la CSPÎ en 2005-2006.

Tableau 1 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008

| | Moyens prévus aux plans d'action | | |
|--------------------------|----------------------------------|------------------|------------------|
| | selon l'année | | |
| | (n=874) % (n) | | |
| Commission scolaire | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 |
| CSPÎ/Montréal-Nord | 23,0 (74) | 13,7 (39) | 15,7 (42) |
| CSPÎ/Pointe-aux-Trembles | 27,6 (89) | 15,5 (44) | 15,7 (42) |
| CSDL | 14,3 (46) | 22,2 (63) | 28,4 (76) |
| CSS | 16,1 (52) | 13,7 (39) | 7,1 (19) |
| CSES | - | 13,7 (39) | 15,2 (41) |
| CSPN | 19,0 (61) | 21,1 (60) | 17,9 (48) |
| Total | 100 (322) | 100 (284) | 100 (268) |

Le Tableau 2 présente la distribution des facteurs cibles tels qu'identifiés par les CS pour l'ensemble des moyens. On fait ici référence au travail de recension réalisé par Manon Théorêt, Anylène Carpentier, Élisabeth Lisieux et Hélène Tremblay (2006) en soutien à la mise en œuvre du programme qui a proposé 31 facteurs de protection devant être ciblés par les moyens du Programme 16-24. On remarque que les quatre premiers facteurs cibles regroupent près de la moitié des moyens (48 %). Les facteurs cibles les plus souvent évoqués sont : *Cognitif* (15 %), *Implication dans le parcours scolaire* (12 %), *Qualité de l'enseignement : Méthodes et approches* (11 %) et *Suivi* (11 %). Parmi autres facteurs

cibles inclus dans la recension de Théorêt *et al.* (2006), 9 ne font l'objet d'aucun moyen et 7 autres regroupent moins de 2 % des moyens chacun.

Tableau 2 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les facteurs cibles inscrits dans la base 16-24 du MELS

| Facteur cible | Nombre de moyens (n=874) ¹ |
|---|--|
| | % (n) |
| Cognitifs | 15,0 (131) |
| Implication dans le parcours scolaire | 11,9 (104) |
| Qualité de l'enseignement : Méthodes et approches | 10,8 (94) |
| Suivi | 10,6 (93) |
| Habiletés sociales | 8,4 (73) |
| Liens jeune adulte / centre de formation / communauté | 7,9 (69) |
| Soutien communautaire | 5,0 (44) |
| Développement professionnel | 3,9 (34) |
| Activités extracurriculaires | 3,6 (32) |
| Attitudes des intervenants | 3,2 (28) |
| Socioaffectifs | 3,0 (26) |
| Acquis et compétences en développement scolaire | 3,2 (28) |
| École orientante | 2,9 (25) |
| Rural / Urbain | 2,6 (23) |
| Physiques et démographiques ² | 2,4 (21) |
| Attentes | 1,6 (14) |
| Mode d'organisation souple et personnalisé ³ | 1,6 (14) |
| Réseau social | 0,9 (8) |
| Travail rémunéré | 0,8 (7) |
| Statut socioéconomique | 0,6 (5) |
| Mode d'organisation souple et organisé | 0,5 (4) |
| Apprentissages en contexte | 0,0 (0) |
| Climat | 0,0 (0) |
| Ethnoculture | 0,0 (0) |
| Perception des intervenants | 0,0 (0) |
| Qualité de l'évaluation | 0,0 (0) |
| Réseau d'entraide pour les parents et élèves | 0,0 (0) |
| Ressources scolaires | 0,0 (0) |
| Style parental | 0,0 (0) |
| Taille des groupes | 0,0 (0) |

¹ Comme nous avons éliminés les doublons, les données présentées dans ce tableau diffèrent légèrement de celles du tableau 2.1 du rapport Sogémap (2010, p. 11) qui faisait état de 1041 moyens.

² Intitulé « Démographie » dans la base de données originale.

³ Intitulé « Mode d'organisation souple et organisé » dans la base de données originale.

Des analyses des facteurs cibles ont déjà été réalisées (Sogémap, 2010) à partir des données sur les plans d'action des 20 CS incluses dans la base de données originale; nous n'approfondirons donc pas cet aspect ici.

4.2 La procédure de recatégorisation des données

Dans la base fournie par le MELS, les données disponibles sur les moyens, les objectifs, ainsi que les cibles étaient sous forme de texte libre, et non de variables avec des valeurs prédéfinies. Elles comptaient donc un nombre important de modalités de réponse parfois très similaires, chaque petite différence dans la formulation ou l'orthographe créant une nouvelle catégorie. Notre équipe a procédé à un traitement de ces données afin de les classer dans des catégories plus larges et propices à une analyse globale.

4.2.1 Les catégories de moyens

À partir des informations inscrites dans la base pour décrire les moyens, des catégories de moyens ont été établies. Dans un premier temps, l'assignation de chacun des 874 mentions de moyens à une des 63 catégories sur la base des définitions initiales a été effectuée en parallèle par deux auxiliaires de recherche de l'équipe. Le degré d'accords interjuges pour ce classement initial était de 64 %, ce qui est acceptable étant donné le nombre important de modalités de réponses. Par la suite, les désaccords ont été revus un à un par la professionnelle de recherche qui a finalisé la classification en tenant en compte à la fois des assignations des codeurs initiaux et de la cohérence avec le classement des autres moyens. Les définitions de ces 63 catégories résultant de cette opération de recatégorisation intermédiaire sont présentées au Tableau 3.

Tableau 3 — Définitions des catégories de moyens

| Catégorie de moyen | Définition |
|---|---|
| Accueil de stagiaire | Moyen se rapportant au fait de recevoir un(e) ou des stagiaires dans un établissement scolaire. |
| Activités | Moyen se rapportant à des activités parascolaires, intrascolaires, de socialisation, sportives, artistiques, etc. |
| Aide au transport | Moyen se rapportant aux formes d'aide au transport (ex. : transport collectif, covoiturage). |
| Aide aux devoirs | Moyen se rapportant à l'aide au devoir ou à l'aide à l'apprentissage. |
| Aménagement des horaires | Assouplissement, aménagement des horaires professionnels ou des horaires d'études. |
| Approches pédagogiques | Moyen se rapportant à des approches pédagogiques. Inclut : travail d'équipe, enseignement coopératif, par projet, individualisé, magistral, classes fermées, enseignement stratégique, approche par compétences, etc. |
| Atelier | Moyen se rapportant à des ateliers portant sur des sujets divers (ex. : gestion du stress, formation préparatoire à l'emploi). Inclut aussi les capsules et les formations de courte durée. |
| Bénévolat | Moyen se rapportant au fait de promouvoir, d'inciter ou de favoriser le bénévolat. |
| Comité de projet | Moyen se rapportant à des comités composés par la CS et la communauté pour la réalisation d'un projet. Inclut aussi les comités de travail. |
| Communication entre directions | Moyen se rapportant à des échanges téléphoniques ou autres entre les directions de différents établissements scolaires. |
| Ententes favorisant conciliation travail-études | Moyen se rapportant à des programmes pour concilier le travail et les études. Inclut aussi les contrats avec les employeurs et l'élaboration d'un code d'éthique. |
| Concomitance FP FGA FGJ | Moyen se rapportant à des liens entre la FP et la FGA. Inclut les échanges de personnel ou autre entre ces services de la CS. |
| Conférence | Moyen se rapportant à des conférences. |

| | |
|--|---|
| Participation au Conseil d'établissement | Moyen se rapportant à la participation au conseil d'établissement. |
| Consolidation de la communauté | Moyen se rapportant à des événements rassembleurs ou à des programmes communautaires (ex. : parents secours). |
| Consultation et implication des jeunes | Moyen se rapportant à des groupes de discussion ou au fait que des jeunes s'impliquent (ex. : comité d'élève). |
| Consultation et implication des parents | Moyen se rapportant à des groupes de discussion ou au fait que des parents s'impliquent (ex. : comité de parents). |
| Dépistage décrocheurs potentiels | Moyen se rapportant au fait d'identifier et d'accompagner les décrocheurs potentiels. |
| Diversification des parcours | Moyen se rapportant à la bonification des parcours scolaires, au choix de cours, à la diversification de l'offre de formation et aux nouveaux volets. |
| École de fin de semaine | Moyen se rapportant à des cours offerts la fin de semaine (école de fin de semaine). |
| École des parents | Moyen se rapportant à des cours offerts aux parents (école des parents). |
| Embauche de personnel | Moyen se rapportant au fait d'embaucher des ressources humaines supplémentaires. |
| Entente de partenariat | Moyen se rapportant à des ententes de partenariat et/ou de collaboration avec partenaires internes ou externes. |
| Entraide entre le personnel | Moyen se rapportant à des formes d'entraide entre le personnel (ex. : étude de cas, discussion de cas, comité de suivi). |
| Entreprise d'économie sociale | Moyen se rapportant à des entreprises d'économie sociale pour les jeunes (ex. : usine-école, coopérative de travail). |
| Envois postaux | Moyen se rapportant au fait d'informer, de communiquer, de solliciter des parents ou autres par des envois postaux. |
| Évaluation des services | Moyen se rapportant à une recherche effectuée par une équipe universitaire ou à une évaluation interne dans la CS. |
| Exploration du milieu par les jeunes | Moyen se rapportant à des enquêtes sur le milieu menées par les jeunes, à des visites, des recherches, des expositions ou au fait de contacter des organismes. |
| Formation à distance | Moyen se rapportant à la formation à distance. |
| Formation continue et intégration du personnel | Moyen se rapportant au perfectionnement, aux sessions de formation, à l'accueil d'un nouvel employé et au soutien accordé au personnel en général. |
| Identifier les besoins/intérêts des jeunes | Moyen se rapportant au fait d'identifier les besoins et les intérêts des jeunes. |
| Information à la communauté | Moyen se rapportant au fait d'informer la communauté (ex. : Bulletin d'information de la CS à la communauté.) Peut prendre la forme d'un journal. |
| Information sur les centres | Moyen se rapportant à l'information disponible sur les établissements d'enseignement (ex. : calendrier de formation, programmation.) |
| Information sur le milieu | Moyen se rapportant à l'information disponible sur le territoire (ex. : les emplois disponibles, les exigences du marché du travail, bottins des ressources, etc.). |
| Journée carrière | Moyen se rapportant à des journées carrière. Inclut les foires de l'emploi et les cliniques des métiers. |
| Journées ou semaines thématiques | Moyen se rapportant à des journée ou semaines thématiques. Inclut aussi les colloques et les forums. |
| Lieu de rencontre pour les jeunes | Moyen se rapportant aux lieux de rencontre mis à la disponibilité des jeunes. |
| Mécanismes de référence | Moyen se rapportant à des outils pour diriger (référer) des jeunes vers d'autres services (ex. : questionnaire et formulaire). |
| Médiation interculturelle | Moyen se rapportant à des manières de faciliter la médiation interculturelle (ex. : traducteurs, accompagnateurs). |

| | |
|--|--|
| Mesures disciplinaires | Moyen se rapportant à des mesures disciplinaires (ex. : expulsion d'un établissement scolaire). |
| Outils d'intervention | Moyen se rapportant à des outils d'intervention (ex. : cartable sur les difficultés d'apprentissage, plan d'intervention, test divers, etc.). |
| Personnel satellite | Moyen se rapportant au fait de mettre sur pied des moyens pour rejoindre des jeunes de milieux éloignés (ex. : agent de liaison et bureau mobiles). |
| Présence policière | Moyen se rapportant à la présence de la police dans un établissement scolaire. |
| Programme d'insertion sociale et professionnelle | Moyen se rapportant à des programmes et mesures d'insertion sociale et professionnelle (ex. : Solidarité jeunesse, Jeunes en action, IDEO 16-17, Ma place au soleil). |
| Projets spéciaux | Moyen se rapportant à des projets de coopération, exploration, implication sociale, etc. |
| Promotion | Moyen se rapportant à la promotion (ex. : campagne publicitaire, campagne de sensibilisation, publicités, visibilité, kiosque, outils promotionnels). |
| Relances téléphoniques | Moyen se rapportant au fait de téléphoner aux jeunes ou à leurs parents à domicile. |
| Rencontre de parents | Moyen se rapportant à des rencontres avec les parents de jeunes. |
| Renforcement positif | Moyen se rapportant à des activités de renforcement positif (ex. : certificat, lettre de félicitations, mosaïque de photographies de jeunes, prix, mention d'honneur, collation des grades, gala méritas, etc.). |
| Réseaux d'entraide | Moyen se rapportant à des réseaux d'entraide entre les jeunes (ex. : Pair aidant). |
| Ressources professionnelles spécialisées | Moyen se rapportant au fait d'être supporté par les professionnels de la communauté (ex. : travailleur de rue, animateur) ou les ressources professionnelles de la CS (ex. : conseiller pédagogique). |
| SARCA | Moyen se rapportant aux Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). |
| Séances d'information | Moyen se rapportant à des séances d'information inclut les séances d'information sur la FP. |
| Service d'aide psychosociale | Moyen se rapportant au service d'aide psychosociale pour les jeunes. |
| Soutien financier | Moyen se rapportant à des formes de soutien financier (ex. : sécurité alimentaire, couvrir les dépenses pour une sortie spéciale). |
| Soutien matériel | Moyen se rapportant à des formes de soutien matériel (ex. : locaux, ameublement, ressources informatiques, livres). |
| Stage pour les jeunes | Moyen se rapportant à des stages d'un jour, plateaux de travail, stages scolaires, stages de ressourcement. Inclut aussi élève d'un jour et l'alternance travail-études. |
| Table de concertation | Moyen se rapportant à la participation ou la mise sur pied d'une table locale, d'une table de concertation, d'une instance régionale, etc. |
| Témoignage | Moyen se rapportant à des témoignages ou des histoires à succès. |
| Tutorat | Moyen se rapportant à des formes de tutorat. Inclut les processus d'aide et les rencontres de suivi jeunes/centre. |
| Visite d'entreprises et d'organismes | Moyen se rapportant aux visites d'entreprises ou d'organismes. Inclut aussi le jumelage entre un élève et une entreprise. |
| Reconnaissance des acquis | Moyen se rapportant à un service de reconnaissance des acquis et des compétences. |
| Mentorat et coaching | Moyen se rapportant au mentorat et au coaching. Inclut aussi les modèles significatifs. |

4.2.2. Les grandes familles de moyens

Par la suite, les 63 catégories de moyens ont été regroupées dans 9 grandes familles de moyens. Encore une fois, un processus interjuges, basé cette fois-ci sur le jugement de deux experts, a été effectué. À la suite de cette opération, quelques transferts ont été effectués et le libellé de certaines grandes familles autres a été revu. Le Tableau 4 présente les définitions complètes des neuf modalités des grandes familles de moyens.

Tableau 4 — Définitions des grandes familles de moyens

| Grande famille de moyens | Définition |
|---------------------------------|--|
| Projets/ Expériences | Moyens se rapportant à des projets qui permettent une interaction avec le milieu, de sortir de l'école, de faire vivre des expériences diverses. |
| Partenariat/ Concertation | Moyens se rapportant au partenariat, à la concertation, aux tables et comités, à l'échange sur un sujet donné. Comprend aussi les ententes avec employeurs pour conciliation travail-études et les processus de référence (si formalisés). |
| Administration/ Gestion | Moyens se rapportant à des démarches administratives, changements organisationnels, gestion des ressources humaines. |
| Soutien direct | Moyens se rapportant à des formes de soutien direct : matériel, financier, transport. Contient aussi médiation et autres services qui ne sont pas des approches pédagogiques. |
| Reconnaissance/ Motivation | Moyens se rapportant au fait de motiver, de reconnaître, de valoriser une personne, un groupe ou une communauté. |
| Modalité pédagogique | Moyens se rapportant aux approches pédagogiques, aux stratégies d'enseignement, aux manières de faire pour aider le jeune à apprendre. |
| Visibilité/ Communication | Moyens se rapportant au fait de faire connaître les services : de les communiquer, les publiciser ou en faire la promotion. |
| Formation continue | Moyens se rapportant à la formation continue du personnel. |
| Évaluation/ Analyse | Moyens se rapportant au fait d'évaluer ou d'analyser. Inclut par exemple le dépistage et les sondages pour mieux connaître les jeunes |

Le Tableau 5 présente le résultat final de ces opérations de traitement des données. Comme on peut le constater, les catégories de moyens les plus fréquentes sont : *Activités* (n=59), *Diversification des parcours* (n=57), *Rencontre de parents* (n=48), *Tutorat* (n=44), *Envois postaux* (n=39) et *Ateliers* (n=39). Quelques catégories ne sont en lien qu'avec un seul moyen. Il est intéressant de souligner que certaines catégories de moyens réfèrent en fait à d'autres programmes, mesures ou services. C'est le cas notamment de *Programme d'insertion sociale et professionnelle* qui réfère à des programmes et mesures comme Solidarité jeunesse, Jeunes en action, Ma place au soleil ou IDEO 16-17, et de *SARCA*. Ces deux catégories regroupent respectivement 9 et 7 des 874 mentions de moyens inscrites aux plans d'action.

Tableau 5 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action en catégories et grandes familles

| Grande famille de moyens | Catégorie de moyens | Nombre de moyens (n=874) | |
|-----------------------------|--|-----------------------------|--------------------|
| | | % (n) | |
| Projets/Expériences | Activités | 27,8 (59) | |
| | Atelier | 18,4 (39) | |
| | Stage pour les jeunes | 13,7 (29) | |
| | Projets spéciaux | 9,4 (20) | |
| | Journées ou semaines thématiques | 8,5 (18) | |
| | Visite d'entreprises et d'organismes | 7,5 (16) | |
| | Programme d'insertion sociale et professionnelle | 4,2 (9) | |
| | Journée carrière | 3,8 (8) | |
| | Bénévolat | 2,4 (5) | |
| | Entreprise d'économie sociale | 1,9 (4) | |
| | Exploration du milieu par les jeunes | 1,4 (3) | |
| | Lieu de rencontre pour les jeunes | 0,9 (2) | |
| | | Total | 100,0 (212) |
| | Visibilité/Communication | Rencontre de parents | 25,1 (48) |
| Envois postaux | | 20,4 (39) | |
| Promotion | | 17,3 (33) | |
| Séances d'information | | 17,3 (33) | |
| Information sur le milieu | | 9,9(19) | |
| Relances téléphoniques | | 7,3 (14) | |
| Information à la communauté | | 1,0 (2) | |
| Information sur les centres | | 1,0 (2) | |
| Conférence | | 0,5 (1) | |
| | Total | 100,0 (191) | |
| Modalités pédagogiques | Diversification des parcours | 34,5 (57) | |
| | Tutorat | 26,7 (44) | |
| | Approches pédagogiques | 13,3 (22) | |
| | Outils d'intervention | 11,5 (19) | |
| | Aide aux devoirs | 5,6 (9) | |
| | Réseaux d'entraide | 3,6 (6) | |
| | Formation à distance | 3,0 (5) | |
| | Personnel satellite | 1,2 (2) | |
| | École de fin de semaine | 0,6 (1) | |
| | Total | 100,0 (165) | |

| | | |
|------------------------------|---|--------------------|
| Partenariat/Concertation | Consultation et implication des jeunes | 22,6 (28) |
| | Entraide entre le personnel | 16,9 (21) |
| | Comité de projet | 13,7 (17) |
| | Consultation et implication des parents | 12,1 (15) |
| | Mécanismes de référence | 10,5 (13) |
| | Ententes favorisant conciliation travail-études | 7,3 (9) |
| | Entente de partenariat | 7,3 (9) |
| | Table de concertation | 7,3 (9) |
| | Participation au Conseil d'établissement | 2,4 (3) |
| | Total | 100,0 (124) |
| | Soutien direct | Mentorat, coaching |
| Service d'aide psychosociale | | 16,7 (9) |
| SARCA | | 14,8 (8) |
| Soutien financier | | 13,0 (7) |
| Soutien matériel | | 13,0 (7) |
| Reconnaissance des acquis | | 9,3 (5) |
| Aide au transport | | 7,4 (4) |
| Médiation interculturelle | | 7,4 (4) |
| Total | | 100,0 (54) |
| Administration/Gestion | Ressources professionnelles spécialisées | 45,8 (22) |
| | Aménagement des horaires | 29,2 (14) |
| | Concomitance FP FGA FGJ | 16,7 (8) |
| | Embauche de personnel | 4,2 (2) |
| | Mesures disciplinaires | 4,2 (2) |
| | Total | 100,0 (48) |
| Reconnaissance/Motivation | Renforcement positif | 86,8 (33) |
| | Consolidation de la communauté | 7,9 (3) |
| | Témoignage | 5,3 (2) |
| | Total | 100,0 (38) |
| Formation continue | Formation continue et intégration du personnel | 100,0 (29) |
| Évaluation/Analyse | Total | 100,0 (29) |
| | Identifier les besoins/intérêts des jeunes | 33,8 (7) |
| | Dépistage décrocheurs potentiels | 3,5 (5) |
| | Évaluation des services | 7,7 (1) |
| | Total | 100,0 (13) |

On peut constater au Tableau 6 que les grandes familles de moyens les plus fréquentes dans les plans d'action sont *Projet/ expérience* (24 %) qui comprend tous les moyens se rapportant à des projets qui permettent d'interagir avec le milieu, de sortir de l'école, de faire vivre des expériences diverses, *Visibilité/ communication* (22 %) qui comprend tous les moyens se rapportant au fait de faire connaître les services, de communiquer, de publiciser ou de promouvoir et *Modalités pédagogiques* (19 %) qui comprend tous les moyens se rapportant aux approches pédagogiques, aux stratégies d'enseignement, aux manières de faire pour aider le jeune à apprendre. Les grandes familles de moyens les moins évoquées sont : *Évaluation/Analyse* (2 %) et *Formation continue* (3 %).

Tableau 6 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les grandes familles

| Grande famille de moyens | Nombre de moyens |
|---------------------------|------------------|
| | (n=874) |
| | % (n) |
| Projets/Expériences | 24,3 (212) |
| Visibilité/Communication | 21,8 (191) |
| Modalités pédagogiques | 18,9 (165) |
| Partenariat/Concertation | 14,2 (124) |
| Soutien direct | 6,2 (54) |
| Administration/Gestion | 5,5 (48) |
| Reconnaissance/Motivation | 4,3 (38) |
| Formation continue | 3,3 (29) |
| Évaluation/Analyse | 1,5 (13) |

4.2.2 Les catégories d'objectifs visés par les moyens

Les objectifs tels qu'inscrits dans la base originale étaient eux aussi en texte libre. Pour en faciliter le traitement, une première étape de traitement a été réalisée pour les classer dans des catégories plus larges. À partir des informations inscrites pour décrire les objectifs visés, des catégories ont été établies. Un processus de validation interjuges (accord initial 62 %, ce qui est acceptable étant donné le nombre important de modalités de réponses) a été réalisé par deux assistants de recherche. Par la suite, une reclassification des désaccords par la professionnelle de recherche a aussi été effectuée pour ces catégories intermédiaires. Au total, 88 catégories d'objectifs ont résulté de cette opération (Tableau 7). On peut remarquer qu'il existe une grande variation dans les catégories d'objectifs. Toutefois, certaines regroupent plus de mentions de moyens. Les catégories d'objectifs les plus fréquemment évoquées sont : *Que les jeunes se projettent dans un projet personnel, scolaire ou professionnel* (n=92), *Que la famille soit en mesure de soutenir les jeunes dans leur vécu/parcours scolaire* (n=62) et *Que la communauté développe des services et des activités adaptés aux besoins de 16-24* (n=45). Quelques objectifs ne sont en lien qu'avec un seul moyen.

Tableau 7 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon les catégories d'objectifs, l'angle et le niveau d'objectif

| | | Catégorie d'objectifs | (n=874) |
|--|-------------------|---|------------|
| Angle d'objectif | Niveau d'objectif | | |
| Mobilisation/ Valorisation | Communauté | Que la communauté se mobilise et soit conscientisée à l'importance de l'éducation | 9 |
| | | Que la communauté appuie des projets pour les jeunes de 16-24 ans | 7 |
| | | Que la communauté développe un sentiment d'appartenance vis-à-vis de la région | 6 |
| | | Que la communauté s'implique dans les centres | 4 |
| | | Que la communauté soit sensibilisée face à la réalité des jeunes immigrants et du décrochage scolaire | 3 |
| | | Que la communauté ait une perception positive de la formation professionnelle | 1 |
| | | Que la communauté se mobilise pour contrer la pénurie de main-d'œuvre | 1 |
| | | Total (3,5 % des moyens) | 31 |
| | Famille | Que la famille soit en mesure de soutenir les jeunes dans leur vécu/parcours scolaire | 62 |
| | | Que la famille s'implique à l'école et/ou dans la communauté | 17 |
| | | Que la famille soit conscientisée à l'importance de l'éducation | 10 |
| | | Que la famille ait une perception positive de la formation professionnelle | 8 |
| | | Que la famille s'intéresse au parcours de leurs jeunes | 7 |
| | | Que la famille développe un sentiment d'appartenance | 5 |
| | | Total (12,5 % des moyens) | 109 |
| | Centre | Que le centre valorise la participation parentale | 13 |
| | | Que le centre ait une meilleure relation avec la famille | 11 |
| | | Que le centre implique les jeunes dans ses décisions | 5 |
| | | Total (3,3 % des moyens) | 29 |
| | Classe | Que la classe offre un climat propice à l'apprentissage | 4 |
| | | Total (0,5 % des moyens) | 4 |
| | Enseignants | Que les enseignants aient une meilleure relation avec les jeunes | 4 |
| | | Total (0,5 % des moyens) | 4 |
| | Jeunes | Que les jeunes se projettent dans un projet personnel, scolaire ou professionnel | 92 |
| | | Que les jeunes s'impliquent dans leur communauté | 33 |
| | | Que les jeunes acquièrent des habiletés et des compétences sociales | 30 |
| | | Que les jeunes développent un sentiment d'appartenance | 29 |
| Que les jeunes s'impliquent et s'engagent dans leurs démarches personnelles, scolaires et professionnelles | | 28 | |
| Que les jeunes garçons développent leur confiance en eux et leurs aptitudes | | 11 | |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|------------|
| | | Que les jeunes augmentent leurs compétences à lire et à écrire | 9 |
| | | Que les jeunes acquièrent des attitudes qui répondent aux besoins du marché du travail | 7 |
| | | Que les jeunes persévèrent dans leurs démarches personnelles, scolaires et professionnelles | 7 |
| | | Que les jeunes aient une image positive de l'éducation en général | 4 |
| | | Que les jeunes 16-24 développent leur confiance en eux et leurs aptitudes | 2 |
| | | Total (28,8 % des moyens) | 252 |
| Services/ Contextes | Communauté | Que la communauté développe des services et des activités adaptés aux besoins des 16-24 | 45 |
| | | Que la communauté facilite l'accès aux services | 13 |
| | | Que la communauté facilite la conciliation du travail et des études chez les jeunes | 11 |
| | | Que la communauté offre des activités de lecture et d'écriture à la population | 9 |
| | | Que la communauté rejoigne et offre des services aux jeunes ayant interrompu leurs études | 7 |
| | | Que la communauté se mobilise pour répondre aux besoins des jeunes hommes | 3 |
| | | Que la communauté soit capable de prévenir et de réagir auprès des jeunes en situation de crise | 3 |
| | | Total (10,4 % des moyens) | 91 |
| | Famille | Que la famille soit soutenue par la communauté | 28 |
| | | Que la famille connaisse et/ou ait accès aux services de la communauté | 5 |
| | | Total (3,8 % des moyens) | 33 |
| | Centre | Que le centre assure un suivi auprès des jeunes | 26 |
| | | Que le centre développe des curriculums scolaires adaptés aux besoins des 16-24 | 26 |
| | | Que le centre développe des services et des activités adaptés aux besoins des 16-24 | 25 |
| | | Que le centre facilite la conciliation du travail et des études chez les jeunes | 13 |
| | | Que le centre joigne les jeunes ayant interrompu leurs études | 6 |
| | | Que le centre soit capable de prévenir et de réagir auprès des jeunes en situation de crise | 5 |
| | | Que le centre dépiste les jeunes éprouvant des difficultés à lire et écrire | 4 |
| | | Que le centre soit en mesure d'identifier les différentes difficultés et/ou styles d'apprentissage des jeunes | 3 |
| | Total (12,3 % des moyens) | 108 | |
| Classe | Que la classe offre une variété d'approches et de méthodes pédagogiques | 31 | |
| | Que la classe adapte ses approches et ses méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins des jeunes hommes | 7 | |
| | Que la classe s'adapte à une population jeune | 3 | |
| Total (4,7 % des moyens) | 41 | | |
| Enseignants | Que les enseignants adoptent de nouvelles approches ou stratégies pédagogiques | 10 | |
| | Total (1,1 % des moyens) | 10 | |
| Jeunes | Que les jeunes aient accès aux services de la communauté | 41 | |
| | Que les jeunes aient accès à des réseaux d'entraide et de soutien | 12 | |
| | Que les jeunes reconnaissent et adoptent des stratégies d'apprentissages efficaces pour eux | 9 | |

| | | | |
|-----------------|-------------|---|-----------|
| | | Que les jeunes puissent faire des liens entre les matières scolaires et une profession | 8 |
| | | Que les jeunes aient accès à des livres qui les intéressent | 2 |
| | | Que les jeunes suspendus puissent réintégrer les centres | 1 |
| | | Total (8,4 % des moyens) | 73 |
| Information | Famille | Que la famille connaisse le fonctionnement du système scolaire | 6 |
| | | Total (0,7 % des moyens) | 6 |
| | jeunes | Que les jeunes connaissent les métiers de la formation professionnelle | 15 |
| | | Que les jeunes aient une connaissance des opportunités de travail et de formation sur le territoire | 7 |
| | | Total (2,5 % des moyens) | 22 |
| Concertation | Communauté | Que la communauté se concerta et crée des passerelles pour répondre aux besoins des jeunes et de leur famille | 6 |
| | | Total (0,7 % des moyens) | 6 |
| Évaluation | Communauté | Que la communauté évalue ses actions entreprises auprès des jeunes | 2 |
| | | Total (0,2 % des moyens) | 2 |
| | Centre | Que le centre évalue ses actions entreprises auprès des jeunes | 1 |
| | | Total (0,1 % des moyens) | 1 |
| Gestion interne | Centre | Que le centre soutienne tout son personnel | 17 |
| | | Que le centre, et son personnel, connaissent les ressources de sa communauté | 8 |
| | | Que le centre crée des passerelles entre les différents services de la commission scolaire | 2 |
| | | Total (3,1 % des moyens) | 27 |
| | Enseignants | Que les enseignants/intervenants reçoivent de la formation continue | 16 |
| | | Que les enseignants réinvestissent en classe la formation continue | 9 |
| | | Total (2,9 % des moyens) | 25 |

4.2.3 Les angles d'objectifs et les niveaux d'objectifs

À partir de ces 88 catégories, les objectifs ont été reclassés selon deux dimensions : l'angle d'objectif et le niveau d'objectif. L'angle d'objectif compte six modalités et correspond au domaine visé par le moyen : la *Mobilisation/Valorisation*, les *Services/Contextes*, l'*Information*, la *Concertation*, l'*Évaluation* ou la *Gestions interne* (Tableau 8). Le niveau d'objectif compte également six modalités et représente quant à lui le « qui » visé par le moyen, en reprenant, pour assurer une certaine cohérence, ceux identifiés dans le cadre écosystémique du programme (MEQ, 2004) : la *Communauté*, la *Famille*, le *Centre*, la *Classe*, les *Enseignants*⁴ ou les *Jeunes*.

Tableau 8 — Définition des angles d'objectifs

| Angle d'objectif | Définition |
|-------------------------------|--|
| Mobilisation/ Valorisation | Moyens visant l'amélioration du climat, l'accroissement du sentiment d'appartenance, la reconnaissance et la valorisation d'une personne, d'un groupe ou d'une communauté ainsi que les actions qui visent la mobilisation de ceux-ci. |
| Services/ Contextes | Moyens visant l'adaptation, la diversification et le fait de rendre accessible des services ainsi que les contextes dans lesquels ils sont offerts. |
| Information | Moyens visant l'information des personnes, des groupes ou une communauté. |
| Concertation | Moyens visant la concertation auprès de partenaires internes et/ou externes. |
| Évaluation | Moyens visant l'évaluation des actions et des moyens mis en place. |
| Gestion interne | Moyens visant à améliorer la gestion du personnel, à lui offrir de la formation, une stabilité et un soutien. |

Le Tableau 9 présente la distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle d'objectif et le niveau d'objectif. L'angle d'objectif le plus évoqué est *Mobilisation/Valorisation* avec près de la moitié (n=429/874) des moyens. Ensuite, l'angle *Services/Contextes* suit avec 356 mentions de moyens. Les quatre autres angles d'objectif rassemblent environ 10 % des moyens.

Le niveau d'objectif le plus fréquent est *Jeunes* avec 347 mentions de moyens, soit près de 40 % du total. Les niveaux d'objectif les moins fréquents sont *Classe* (n=55) et *Enseignants* (n=44) qui ne regroupent chacun qu'environ 5 % du total. Les angles et niveaux d'objectifs ne sont pas totalement indépendants. Près des trois quarts des moyens visant directement les jeunes et les familles prennent l'angle *Mobilisation/Valorisation* et, dans une moindre mesure, sous l'angle *Services/Contextes* (Tableau 9). Les moyens visant la *Classe*, la *Communauté* et le *Centre* prennent principalement l'angle *Services/Contextes* et ceux visant les Enseignants le font majoritairement sous l'angle de la *Gestion interne*.

⁴ Le niveau *Enseignants* n'apparaît pas systématiquement dans les documents du programme et il n'est pas clair si les moyens qui ciblent ces membres du personnel sont inclus aux niveaux *Centre* ou *Classe*. C'est pour cette raison que nous avons opté pour la création de cette catégorie de niveau. Le Tableau 10 reflète d'ailleurs bien cette ambivalence dans le classement.

Tableau 9 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle et le niveau d'objectif

| Angle d'objectif | Moyens % (n) | | | | | |
|---------------------------|-----------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| | Communauté | Famille | Centre | Classe | Enseignants | Jeunes |
| Mobilisation/Valorisation | 23,8 (31) | 73,6 (109) | 17,6 (29) | 8,9 (4) | 10,3 (4) | 72,6 (252) |
| Services/Contextes | 70,0 (91) | 22,3 (33) | 65,5 (108) | 91,1 (41) | 25,6 (10) | 21,0 (73) |
| Information | - | 4,1 (6) | - | - | - | 6,3 (22) |
| Concertation | 4,6 (6) | - | - | - | - | - |
| Évaluation | 1,5 (2) | - | 0,6 (1) | - | - | - |
| Gestion interne | - | - | 16,4 (27) | - | 64,1 (25) | - |
| Total | 100,0 (130) | 100,0 (148) | 100,0 (165) | 100,0 (45) | 100,0 (39) | 100,0 (347) |

Dans le Tableau 10, nous comparons notre variable niveau d'objectif avec la variable système de la base originale. Il est important de préciser que notre variable niveau d'objectif a été établie en considérant à la fois la description de l'objectif en texte libre ainsi que les variables système et cible de la base originale. Si l'on porte attention à la diagonale du tableau, on peut remarquer que les données concordent en partie. Ainsi, là où les systèmes et les niveaux d'objectifs concordent le plus sont entre : *Famille* et *Famille* (74 %) et entre *Jeunes adultes* et *Jeunes* (74 %). Entre les variables *Communauté*, *Centre* et *Classe*, les associations sont plus diffuses. De plus, tel que noté précédemment, le niveau d'objectif *Enseignants* ne trouve pas son pendant dans la variable système de la base du MELS. Les moyens que nous avons associés à ce niveau ont, en très grande majorité, été classés dans les systèmes *Classe* ou *Centre* dans la base originale.

Tableau 10 — Classement des moyens prévus aux plans d'action selon le niveau d'objectif et le système inscrit dans la base du MELS.

| Système inscrit dans la base du MELS | Niveau d'objectif % (n) | | | | | | Total (n=874) ⁵ |
|--------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------------|-------------------------------|
| | Communauté (n=130) | Famille (n=148) | Centre (n=165) | Classe (n=45) | Jeunes (n=347) | Enseignant s (n=39) | |
| Communauté | 48,9 (88) | 8,9 (16) | 7,2 (13) | 1,1 (2) | 33,3 (60) | 0,6 (1) | 100,0 (180) |
| Famille | 5,4 (6) | 73,9 (82) | 13,5 (15) | - | 7,2 (8) | - | 100,0 (111) |
| Centre de formation | 11,7 (23) | 10,2 (20) | 44,0 (86) | 2,0 (4) | 25,5 (50) | 6,6 (13) | 100,0 (196) |
| Classe | 1,5 (2) | 6,2 (8) | 18,5 (24) | 26,2 (34) | 30,0 (39) | 17,6 (23) | 100,0 (130) |
| Jeunes adultes | 4,3 (11) | 8,6 (22) | 10,6 (27) | 2,0 (5) | 73,7 (188) | 0,8 (2) | 100,0 (255) |

Comment expliquer ces différences de classification? On peut penser que le manque d'expérience lors des premières années du programme ait eu un effet sur la manière de faire les plans d'action et les fiches d'évaluation. En fait, comme il a été indiqué plus haut, notre équipe s'est basée sur l'objectif tel que décrit en texte libre dans les plans d'action et a voulu cibler à quel niveau l'objectif il se situait. Par exemple, l'objectif « Acquérir des habiletés sociales nécessaires à la poursuite ou à la reprise des études » est présent à 12 reprises dans la base de données originale. 11 fois sur 12, le système associé à cet objectif est *Jeunes* et la cible est toujours *Jeunes*. Une fois sur 12 le système est identifié comme étant la *Classe*. Dans ce cas, nous avons inscrit comme niveau d'objectif *Jeunes* à chaque fois que cet objectif se présentait dans la base, et ce, dans un but d'uniformiser le tout.

Une autre situation rencontrée dans la base de données concerne la variabilité des termes utilisés pour indiquer quelle est la cible. Par exemple, l'objectif « Promouvoir les initiatives en lecture et en écriture dans le milieu » est présent à cinq reprises dans la base. Trois fois sur cinq, la cible est *Communauté*, une fois *Milieu* et une fois *Organismes et les lieux de travail*. Pour ce qui est du système pour ce même objectif, il était parfois *Jeunes adultes* et parfois *Communauté*. Toujours dans le but d'uniformiser et de rendre les données les plus fiables possible, le niveau d'objectif *Communauté* a été inscrit à toute les fois pour cet objectif. Il en est de même pour les termes tels que *Jeunes garçon*, *Élèves*, *Garçons*, *Jeunes adultes*, *Élèves ayant un taux d'absence de moins de 5 %* et leurs variantes inscrits comme étant la cible. Pour pouvoir analyser avec plus de rigueur les données des plans d'action et des fiches d'évaluation, le niveau d'objectif jeunes a été attribué lorsque ces cibles apparaissaient.

4.3 Les moyens prévus aux plans d'action

Dans cette section, les résultats issus de l'analyse de la base de données sont présentés. Il est d'abord question des moyens prévus aux plans d'action. Un portrait de ceux-ci est donc présenté selon la CS et l'année. Ensuite, un portrait des responsables des moyens et des partenaires

⁵ Deux moyens n'étaient associés à aucun système cible dans la base de données d'origine.

impliqués est dépeint. Les analyses sont aussi présentées selon la CS ainsi que pour les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Rappelons que les résultats et les écarts rapportés sont de nature descriptive dans la mesure où aucun test d'inférence statistique n'a été effectué pour les raisons évoquées précédemment.

4.3.1 Les caractéristiques des moyens prévus aux plans d'action

Tel que mentionné plus haut, la base de données sur les plans d'action compte 874 mentions de moyens. Le Tableau 11 expose la distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la grande famille de moyens, la CS et l'année. La grande famille *Projets/Expériences* arrive au premier rang pour presque toutes les CS, la CSES ayant même planifié près de deux moyens sur cinq dans cette grande famille. La CSS se distingue quant à elle en ayant prévu un moyen sur cinq dans la grande famille *Reconnaissance/Motivation* alors que les autres n'en prévoient jamais plus d'un sur vingt. On observe par ailleurs peu de modifications importantes dans les proportions de grandes familles de moyens au cours des trois années d'observation.

Tableau 11 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon la grande famille de moyens, la commission scolaire et l'année

| Grande famille de moyen | Commission scolaire | | | | | | Année | | |
|----------------------------------|---------------------|----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | % (n) | | | | | | % (n) | | |
| | CSPÎ/ Mtl-Nord | CSPÎ/ Pointe-aux- Trembles | CSDL | Samares | CSES | CSPN | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 |
| Projets/Expériences (n=209) | 25,2 (39) | 21,1 (37) | 23,3 (43) | 21,8 (24) | 37,5 (30) | 23,1 (39) | 23,0 (74) | 25,0 (71) | 25,0 (67) |
| Partenariat/Concertation (n=122) | 20,0 (31) | 20,5 (36) | 8,7 (16) | 10,9 (12) | 7,5 (6) | 13,6 (23) | 14,9 (48) | 14,8 (42) | 12,7 (34) |
| Administration/Gestion (n=48) | 9,0 (14) | 8,6 (15) | 3,2 (6) | 10,0 (11) | - | 1,2 (2) | 6,8 (22) | 4,9 (14) | 4,5 (12) |
| Soutien direct (n=54) | 4,5 (7) | 6,9 (12) | 5,9 (11) | 2,7 (3) | 7,5 (6) | 8,9 (15) | 7,7 (25) | 5,3 (15) | 5,2 (14) |
| Reconnaissance/Motivation (n=40) | 1,9 (3) | 1,7 (3) | - | 20,0 (22) | 5,0 (4) | 3,6 (6) | 5,0 (16) | 4,6 (13) | 3,4 (9) |
| Modalités pédagogiques (n=165) | 19,4 (30) | 18,9 (33) | 24,9 (46) | 14,6 (16) | 22,5 (18) | 13,0 (22) | 17,7 (57) | 19,0 (54) | 20,1 (54) |
| Visibilité/Communication (n=191) | 12,9 (20) | 16,6 (29) | 30,8 (57) | 20,0 (22) | 16,2 (13) | 29,6 (50) | 20,5 (66) | 22,2 (63) | 23,1 (62) |
| Formation continue (n=29) | 5,2 (8) | 4,0 (7) | 2,7 (5) | - | 1,3 (1) | 4,7 (8) | 3,1 (10) | 2,8 (8) | 4,1 (11) |
| Évaluation/Analyse (n=16) | 1,9 (3) | 1,7 (3) | 0,5 (1) | - | 2,5 (2) | 4,1 (7) | 1,2 (4) | 1,4 (4) | 1,9 (5) |
| Total (n=874) | 100 (155) | 100 (175) | 100 (185) | 100 (110) | 100 (80) | 100 (169) | 100 (322) | 100 (284) | 100 (268) |

Le Tableau 12 présente la distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle d'objectif, la CS et l'année. Pour l'ensemble des CS, les angles d'objectif *Mobilisation/Valorisation* et *Services/Contextes* sont les plus évoqués. En fait, pour la CSES l'angle *Mobilisation/Valorisation* rassemble plus de trois quarts des moyens (80 %). Pour la CSDL et la CSS, ce même angle regroupe plus de la moitié des moyens (58 % et 54 %). Pour la CSPN et les deux parties de la CSPÎ, c'est l'angle *Services/Contextes* qui est un peu plus fréquent.

Les angles *Concertation* et *Évaluation* sont peu ou pas visés par toutes les CS. L'angle *Information* est aussi très peu visé, sauf à la CSS où il compte pour 11 % des moyens planifiés. L'angle *Gestion interne* occupe aussi une place mineure, mais il est plus présent dans les plans d'action de la CSPÎ (MTL-Nord : 13 % et PAT : 14 %).

Tableau 12 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon l'angle d'objectif, la commission scolaire et l'année

| Angle d'objectif | Commission scolaire | | | | | | Année | | |
|--|---------------------|-----------------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------|---------------|
| | % (n) | | | | | | % (n) | | |
| | CSPÎ/ Mtl-Nord | CSPÎ / Pointe-aux- Trembles | CSDL | Samares | CSES | CSPN | 2005- 2006 | 2006- 2007 | 2007- 2008 |
| Mobilisation/ Valorisation (n=429) | 38,1 (59) | 37,7 (66) | 57,8 (107) | 53,6 (59) | 80,0 (64) | 43,8 (74) | 46,9 (151) | 51,0 (145) | 49,6 (133) |
| Services/ Contextes (n=356) | 49,0 (76) | 44,6 (78) | 35,7 (6) | 35,5 (39) | 15,0 (12) | 50,3 (85) | 42,2 (136) | 39,0 (111) | 40,8 (109) |
| Information (n=28) | - | 2,3 (4) | 1,1 (2) | 10,9 (12) | 2,5 (2) | 4,7 (8) | 4,7 (15) | 3,2 (9) | 1,5 (4) |
| Concertation (n=6) | - | 1,1 (2) | 2,2 (4) | - | - | - | 0,3 (1) | 1,1 (3) | 0,7 (2) |
| Évaluation (n=3) | - | - | 0,5 (1) | - | 2,5 (2) | - | - | 0,4 (1) | 0,7 (2) |
| Gestion interne (n=52) | 12,9 (20) | 14,3 (25) | 2,7 (5) | - | - | 1,2 (2) | 5,9 (19) | 5,3 (15) | 6,7 (18) |
| Total | 100 (155) | 100 (175) | 100 (185) | 100 (110) | 100 (80) | 100 (169) | 100 (322) | 100 (284) | 100 (268) |

On remarque une certaine stabilité dans la répartition des moyens prévus aux plans d'action pour les trois ans (Tableau 12). Le moyen *Information*, assez peu présent dans l'ensemble, subit quand même une baisse du début à la fin de la période.

Le Tableau 13 présente la distribution des moyens prévus aux plans d'action selon le niveau d'objectif, la CS et l'année. Pour presque toutes les CS, le niveau d'objectif le plus priorisé dans les plans d'action est les *Jeunes*, la CSDL et la CSES comptant plus de la moitié de leurs moyens dans ce niveau d'objectif (54 % et 58 %). La seule exception se retrouve à la CSPÎ-PAT où le niveau *Centre* arrive en premier. La proportion des moyens avant comme objectifs le niveau *Communauté* varie beaucoup selon la CS. Elle atteint plus du quart à la CSPN et moins de 5 % à la CSDL.

Alors que le nombre total de moyen diminue passablement entre 2005-2006 et 2006-2007, le nombre de moyens visant le niveau *Jeunes* augmente légèrement. L'inverse se produit pour les niveaux *Famille* et la *Classe*. Les proportions demeurent assez stables de 2006-2007 à 2007-2008.

Tableau 13 — Distribution des moyens prévus aux plans d'action selon le niveau d'objectif, la commission scolaire et l'année

| Niveau d'objectif | Commission scolaire | | | | | | Année | | |
|-----------------------|---------------------|----------------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------|---------------|
| | % (n) | | | | | | % (n) | | |
| | CSPÎ/ Mtl-Nord | CSPÎ/ Pointe-aux- Trembles | CSDL | Samares | CSES | CSPN | 2005- 2006 | 2006- 2007 | 2007- 2008 |
| Communauté (n=130) | 14,8 (23) | 19,4 (34) | 4,3 (8) | 8,2 (9) | 13,8 (11) | 26,6 (45) | 15,9 (51) | 14,8 (42) | 13,8 (37) |
| Famille (n=148) | 14,8 (23) | 14,9 (26) | 22,1 (41) | 17,3 (19) | 20,0 (16) | 13,6 (23) | 19,0 (61) | 16,2 (46) | 15,3 (41) |
| Centre (n=165) | 24,5 (38) | 28,0 (49) | 14,1 (26) | 20,9 (23) | 6,2 (5) | 14,2 (24) | 18,3 (59) | 17,6 (50) | 20,9 (56) |
| Classe (n=45) | 7,7 (12) | 6,3 (11) | 1,6 (3) | 4,5 (5) | - | 8,4 (14) | 6,8 (22) | 4,2 (12) | 4,1 (11) |
| Enseignants (n=39) | 8,4 (13) | 5,7 (10) | 3,8 (7) | - | 2,5 (2) | 4,1 (7) | 4,3 (14) | 4,6 (13) | 4,5 (12) |
| Jeunes (n=347) | 29,8 (46) | 25,7 (45) | 54,1 (100) | 49,1 (54) | 57,5 (46) | 33,1 (56) | 35,7 (115) | 42,6 (121) | 41,4 (111) |
| Total | 100 (155) | 100 (175) | 100 (185) | 100 (110) | 100 (80) | 100 (169) | 100 (322) | 100 (284) | 100 (268) |

4.3.2 Les responsables des moyens prévus aux plans d'action et les partenaires impliqués

La présente section propose un portrait des responsables de moyens prévus aux plans d'action ainsi que des partenaires impliqués dans ces moyens.

Les responsables et les partenaires des moyens étaient identifiés en texte libre dans la base de données originale et ont dû être recodés dans des catégories plus larges. Cette démarche a notamment permis de dénominaliser les noms d'organismes communautaires, de centres, d'écoles, etc. Un processus de validation interjuges (accord initial 70 %⁶) par deux assistants de recherche, suivi d'une reclassification des désaccords par la professionnelle de recherche, ont aussi été effectués pour ces catégories de responsables. Les définitions de ces nouvelles catégories sont présentées au Tableau 14.

Tableau 14 — Catégories de responsables et partenaires des moyens

| Catégorie | Définition |
|--|---|
| Commission scolaire | Tout matériel se rapportant à la commission scolaire. |
| Centre FP | Tout matériel se rapportant à un centre de formation professionnelle ou à son personnel. |
| Centre FGA | Tout matériel se rapportant à un centre d'éducation des adultes ou à son personnel. |
| École secondaire | Tout matériel se rapportant à une école secondaire ou à son personnel. |
| Autres services CS | Tout matériel se rapportant à un service de la commission scolaire qui ne peut être inclut dans les nœuds ci-dessus et au personnel de ce service. |
| Acteurs scolaires | Tout matériel se rapportant au personnel professionnel, enseignant, de soutien, de direction d'un centre ou d'une école participant au Programme 16-24 (ex. conseiller d'orientation, travailleur social, psychoéducateur, orthopédagogue, technicien, réceptionniste, surveillant, etc.) seulement si on ne sait pas de quel service ils sont issus. Inclut aussi le matériel se rapportant à l'agente ou l'agent de développement ainsi qu'au gestionnaire responsable du Programme 16-24 dans une commission scolaire. |
| CJE | Tout matériel se rapportant à un ou des carrefours jeunesse-emploi (CJE) ou à son personnel. (Inclut Jeunes en action ou IDEO) |
| Emploi-Québec | Tout matériel se rapportant à Emploi-Québec (EQ), au centre local d'emploi (CLE) ou à leurs personnels. |
| Centre jeunesse | Tout matériel se rapportant à un ou des centres jeunesse (CJ) ou à la DPJ ou à leurs personnels. |
| CSSS | Tout matériel se rapportant au Centre de santé et de services sociaux (CSSS) ou au CLSC ou à leurs personnels. |
| Service Canada | Tout matériel se rapportant à Service Canada ou à son personnel. |
| Institutions scolaires postsecondaires | Tout matériel se rapportant à des institutions postsecondaires (Cégep, université) ou à leurs personnels. |
| Police, autorités | Tout matériel se rapportant à des institutions ou organisations gouvernementales ou paragouv. relevant de la police et des autorités ou à leurs personnels (ex. : milieux carcéraux). |
| Autres organismes communautaires | Tout matériel se rapportant à des organisations communautaires autres que les CJE ou à leurs personnels. |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. | Tout matériel se rapportant à des institutions ou organisations gouvernementales ou paragouvernementales (sauf celles mentionnées ci-haut) et à leurs personnels. |
| Autres organismes externes | Tout matériel se rapportant à d'autres partenaires externes (Ex. : municipalités, organismes religieux, institutions financières et entreprises privées.) |
| Table/Comité | Tout matériel se rapportant à une table de concertation ou un comité dans lequel la commission scolaire et des organismes ou des institutions externes sont impliqués. Classer aussi dans cette catégorie lorsque ce n'est pas précisé. |
| Institution scolaire non précisé | Tout matériel se rapportant à une ou des institutions scolaire non précisée(s) ou floue(s). Ex. : Centres FP+FGA, FGA+FP+FG ou tout simplement centres. On ne peut dire quel centre est en charge du projet. |
| Jeune/Famille | Tout matériel se rapportant aux jeunes ou à la famille. |

⁶ Le degré d'accord interjuges a été effectué uniquement avec la variable Responsable 1. Les partenaires ont les mêmes valeurs que les responsable, il n'y a donc pas eu de test spécifique pour les partenaires. Le degré d'accord de 70 % obtenu dans le processus de recatégorisation des responsables était suffisamment satisfaisant pour poursuivre la démarche de recatégorisation avec les partenaires.

Un moyen pouvait compter plus d'un responsable et plus d'un partenaire. Pour en faciliter l'analyse subséquente, une variable a été créée pour amalgamer tous les responsables mentionnés pour l'ensemble des moyens. Ce processus a également été effectué pour les partenaires impliqués dans les moyens. On compte au total 1550 mentions de responsable de moyen et 1938 mention de partenaire, et ce, pour les cinq CS participantes, ainsi que pour les trois années mentionnées précédemment : 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008.

Dans le Tableau 15, on présente la répartition des responsables des moyens prévus aux plans d'action. On peut y remarquer que les catégories associées au système scolaire représentent près des deux-tiers des responsables (65 %) des moyens prévus aux plans d'action. Parmi ces responsables du système scolaire, ce sont le *Centre FP* (11 %), les *Acteurs scolaires* (11 %) et le *Centre FGA* (17 %) qui sont les responsables de moyens les plus évoqués. Les *Acteurs scolaires* incluent toute personne ou groupes de personnes travaillant dans le milieu scolaire dont le service d'origine n'est pas mentionné, ainsi que la personne ayant le mandat d'agent de développement du Programme 16-24⁷. Les autres responsables issus des milieux communautaires, gouvernementaux ou autres sont associés à 35 % des moyens prévus aux plans d'action des CS. Parmi ceux-ci, les *Autres organismes communautaires* (11 %) sont les responsables les plus souvent désignés.

Tableau 15 — Répartition des responsables des moyens prévus aux plans d'action

| Responsable des moyens | Nombre de responsables (n=1550) | |
|---|------------------------------------|---------------|
| | % | |
| Commission scolaire | 8,7 | (135) |
| Centre FP | 10,3 | (159) |
| Centre FGA | 16,5 | (255) |
| École secondaire | 7,7 | (120) |
| Autres services CS | 1,6 | (25) |
| Acteurs scolaires | 11,2 | (174) |
| Institution scolaire | 8,6 | (133) |
| Total responsables milieux scolaires | 64,6 | (1001) |
| CJE | 3,3 | (51) |
| Emploi-Québec | 2,2 | (34) |
| Centre jeunesse | 1,4 | (21) |
| CSSS | 3,3 | (51) |
| Service Canada | 0,5 | (8) |
| Police, autorités | 0,3 | (4) |
| Autres organismes communautaires | 10,7 | (166) |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. | 2,6 | (40) |
| Autres organismes externes | 4,1 | (64) |
| Table/comité | 7,0 | (108) |
| Jeune/Famille | 0,1 | (2) |
| Total responsables milieux non scolaires | 35,4 | (549) |

⁷ La référence tantôt à des individus, tantôt à des rôles ou fonctions, tantôt à des organisations quand il s'agit de désigner des responsables pourrait refléter une certaine ambiguïté à l'égard de la responsabilité dans les milieux.

Il est à préciser que dans deux cas les jeunes et leur famille ont été identifiés comme étant des responsables. Cette information a été incluse dans le tableau bien que ces personnes ne peuvent être considérées comme des partenaires ou des responsables de moyens selon l'approche partenariale (Bélisle, 1994; 1997; 2006). Parmi les autres responsables de moyens, *Police, autorités* (0,3 %) et *Service Canada* (0,5 %) sont les types de responsables les moins souvent évoqués.

Le Tableau 16 montre la répartition des responsables de moyens prévus aux plans d'action selon la CS et l'année. On y observe une grande variation des catégories de responsables entre les CS. Globalement toutefois, on retrouve environ les deux-tiers des responsables associés au milieu scolaire. La seule exception est la CSDL où on presque 55 % des responsables sont externes au milieu scolaire. Cette CS est aussi celle où on retrouve, de loin, la plus grande proportion de responsables dans la catégorie *Autres organismes communautaires* (26 %). On note aussi que pour les deux parties de la CSPÎ, la CS représente près d'un responsable sur six, une proportion beaucoup moins importante qu'ailleurs. La CSS se démarque pour sa part par une proportion plus importante que les autres de responsables dans la catégorie *Acteurs scolaires*. Les proportions de responsables de moyens à la CSES sont passablement plus élevées que dans les autres CS dans les catégories *Écoles secondaires*, *Institutions scolaires* et *Emploi-Québec*.

Tableau 16 — Répartition des responsables de moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et l'année

| Responsable de moyens | Commission scolaire %(n) | | | | | | Année %(n) | | |
|---|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | CSPÎ/ Mtl-Nord | CSPÎ/ PAT | CSDL | Samares | CSES | CSPN | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 |
| Commission scolaire (n=135) | 13,1 (45) | 17,5 (62) | 0,9 (2) | 5,8 (14) | 8,4 (8) | 1,4 (4) | 11,8 (72) | 6,6 (33) | 6,8 (30) |
| Centre FP (n=159) | 9,9 (34) | 10,4 (37) | 10,2 (24) | 11,3 (27) | 3,2 (3) | 12,1 (34) | 9,9 (60) | 11,0 (55) | 9,9 (44) |
| Centre FGA (n=255) | 16,0 (55) | 13,2 (47) | 20,9 (49) | 13,8 (33) | 3,2 (3) | 24,2 (68) | 12,8 (78) | 19,7 (98) | 17,8 (79) |
| École secondaire (n=120) | 7,0 (24) | 2,5 (9) | 9,8 (23) | 5,8 (14) | 25,3 (24) | 9,3 (26) | 5,3 (32) | 8,4 (42) | 10,4 (46) |
| Autres services CS (n=25) | 0,6 (2) | - | 3,0 (7) | 5,4 (13) | 1,1 (1) | 0,7 (2) | 2,1 (13) | 1,2 (6) | 1,4 (6) |
| Acteurs scolaires (n=174) | 9,9 (34) | 14,4 (51) | 0,4 (1) | 25,0 (60) | 3,2 (3) | 8,9 (25) | 13,6 (83) | 9,0 (45) | 10,4 (46) |
| Institution scolaire (n=133) | 10,8 (37) | 11,5 (41) | - | 4,2 (10) | 24,2 (23) | 7,8 (22) | 8,5 (52) | 9,2 (46) | 7,9 (35) |
| Total responsables milieux scolaires | 67,2 (231) | 69,5 (247) | 45,1 (106) | 71,2 (171) | 68,5(65) | 64,4 (181) | 64,0 (390) | 65,3 (325) | 64,5 (286) |
| CJE (n=51) | 4,4 (15) | 2,3(8) | 1,7 (4) | 3,3 (8) | - | 5,7 (16) | 2,3 (14) | 3,8 (19) | 4,1 (18) |
| Emploi-Québec (n=34) | 0,9 (3) | 0,3 (1) | 2,1 (5) | 4,6 (11) | 10,5 (10) | 1,4 (4) | 1,0 (6) | 3,0 (15) | 2,9 (13) |
| Centre jeunesse (n=21) | 0,3 (1) | 1,1 (4) | 6,0 (14) | - | - | 0,7 (2) | 1,1 (7) | 1,6 (8) | 1,4 (6) |
| CSSS (n=51) | 1,7 (6) | 3,7 (13) | 7,7 (18) | - | - | 5,0 (14) | 3,1 (19) | 3,4 (17) | 3,4 (15) |
| Service Canada (n=8) | - | - | 0,9 (2) | - | 4,2 (4) | 0,7 (2) | 0,2 (1) | 0,8 (4) | 0,7 (3) |
| Police, autorités (n=4) | 0,6 (2) | - | 0,9 (2) | - | - | - | 0,3 (2) | 0,2 (1) | 0,2 (1) |
| Autres organismes communautaires (n=166) | 11,3 (39) | 7,6 (27) | 26,4 (62) | 2,1 (5) | 16,8 (16) | 6,0 (17) | 11,0 (67) | 9,2 (46) | 12,0 (53) |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. (n=40) | 1,2 (4) | 1,4 (5) | 1,3 (3) | 6,3 (15) | - | 4,6 (13) | 3,3 (20) | 2,2 (11) | 2,0 (9) |
| Autres organismes externes (n=64) | 6,4 (22) | 4,8 (17) | - | 6,3 (15) | - | 3,6 (10) | 6,6 (40) | 3,4 (17) | 1,6 (7) |
| Table/comité (n=108) | 6,1 (21) | 9,3 (33) | 8,1 (19) | 5,4 (13) | - | 7,8 (22) | 6,7 (41) | 7,0 (35) | 7,2 (32) |
| Jeune/Famille (n=2) | - | - | - | 0,8 (2) | - | - | 0,3 (2) | - | - |
| Total responsables milieux non scolaires | 32,8 (113) | 30,5 (108) | 54,9 (129) | 28,8 (69) | 31,5 (30) | 35,6 (100) | 36,0 (219) | 34,7 (173) | 35,5 (157) |
| Total (n=1550) | 100 (344) | 100 (355) | 100 (235) | 100 (240) | 100 (95) | 100 (281) | 100 (609) | 100 (498) | 100 (443) |

Dans l'ensemble, la proportion de responsables associés au milieu scolaire est stable sur les trois années. Quelques catégories montrent toutefois des baisses importantes : *Commissions scolaires*, *Acteurs scolaires* et *Autres organismes externes*. Le nombre total de responsables identifiés diminuant d'année en année, il n'est pas surprenant d'observer qu'aucune catégorie ne présente d'augmentation importante.

Le Tableau 17 présente la répartition des partenaires impliqués dans les moyens prévus aux plans d'action. Les données présentées dans ce tableau montrent que 68 % des partenaires proviennent de l'extérieur du milieu scolaire, ce qui représente une inversion des proportions entre les milieux scolaire et non scolaire relativement aux responsables. Les *Autres organismes communautaires* sont des partenaires très présents avec 21 % des mentions (406) dans les plans d'action des cinq CS. Les catégories *Autres organismes externes* et les *Acteurs scolaires* se démarquent aussi en regroupant respectivement 12 % et 11 % des responsables. Les partenaires les moins présents sont *Police, autorités* (0,3 %) et *Institutions postsecondaires* (0,5 %). Les jeunes et leur famille ont aussi été identifiés comme étant des partenaires dans une faible proportion (2 %). Toutefois, cette information doit être considérée avec précaution, car ces personnes ne peuvent être considérées comme des partenaires selon l'approche partenariale (Bélisle, 1994; 1997; 2006).

Tableau 17 — Répartition des partenaires dans les moyens prévus aux plans d'action

| | Nombre de partenaires (n=1938) | |
|--|-----------------------------------|---------------|
| | % (n) | |
| Partenaires dans les moyens | | |
| Commission scolaire | 2,5 | (48) |
| Centre FP | 3,9 | (75) |
| Centre FGA | 6,0 | (116) |
| École secondaire | 3,2 | (62) |
| Autres services CS | 1,4 | (28) |
| Acteurs scolaires | 11,8 | (229) |
| Institution scolaire | 3,4 | (66) |
| Total partenaires milieux scolaires | 32,2 | (624) |
| CJE | 6,7 | (130) |
| Emploi-Québec | 6,2 | (121) |
| Centre jeunesse | 2,0 | (38) |
| CSSS | 5,9 | (115) |
| Service Canada | 3,5 | (68) |
| Institutions scolaires postsecondaires | 0,5 | (10) |
| Police, autorités | 0,3 | (5) |
| Autres organismes communautaires | 20,9 | (406) |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. | 3,9 | (75) |
| Autres organismes externes | 11,0 | (213) |
| Table/comité | 5,3 | (102) |
| Jeune/Famille | 1,6 | (31) |
| Total partenaires milieux non scolaires | 67,8 | (1314) |

Comme le montre le Tableau 18, aucune catégorie de partenaire ne se démarque pour l'ensemble des CS. La CSES et la CSPN se démarquent avec des proportions très importantes (87 % et 82 %) de partenaires externes au milieu scolaire alors que dans les autres CS cette proportion varie entre 52 % et 64 %. Du côté des partenaires du milieu scolaire, la CSDL se démarque avec la plus grande proportion dans la catégorie Centre FGA (22 %). Environ 30 % des partenaires de la CSPN et de la CSPÎ Mtl-Nord sont dans la catégorie *Autres organismes communautaires*.

La proportion des partenaires associés au milieu scolaire s'accroît de 6 % entre 2005-2006 et 2006-2007, puis elle diminue légèrement l'année suivante. Les catégories *CJE* et *Autres organismes externes* sont celles qui accusent les plus fortes diminutions au cours de la période d'observation.

Tableau 18 — Répartition des partenaires dans les moyens prévus aux plans d'action selon la commission scolaire et l'année

| Partenaires dans les moyens | Commission scolaire %(n) | | | | | | Année %(n) | | |
|--|-----------------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | CSPÎ/ Mtl-Nord | CSPÎ/ Pointe-aux- Trembles | CSDL | Samares | CSES | CSPN | 2005- 2006 | 2006- 2007 | 2007- 2008 |
| Commission scolaire (n=48) | 0,7 (3) | 1,8 (8) | 3,5 (8) | 1,7 (3) | 5,0 (10) | 3,3 (16) | 1,6 (12) | 3,0 (18) | 3,2 (18) |
| Centre FP (n=75) | 4,2 (17) | 3,2 (14) | 5,2 (12) | 5,8 (10) | 0,5 (1) | 4,3 (21) | 3,0 (23) | 5,8 (35) | 3,0 (17) |
| Centre FGA (n=116) | 4,0 (16) | 4,7 (21) | 22,3 (51) | 8,1 (14) | 0,5 (1) | 2,7 (13) | 4,7 (36) | 8,4 (51) | 5,1 (29) |
| École secondaire (n=62) | 3,5 (14) | 1,4 (6) | 9,6 (22) | 5,8 (10) | 2,0 (4) | 1,2 (6) | 3,2 (24) | 3,5 (21) | 3,0 (17) |
| Autres services CS (n=28) | 0,2 (1) | - | 6,6 (15) | 2,3 (4) | 1,0 (2) | 1,2 (6) | 1,3 (10) | 1,5 (9) | 1,6 (9) |
| Acteurs scolaires (n=229) | 18,0 (73) | 23,6 (105) | - | 19,8 (34) | 2,0 (4) | 2,7 (13) | 11,8 (90) | 10,2 (62) | 13,5 (77) |
| Institution scolaire (n=66) | 4,9 (20) | 6,1 (27) | 0,4 (1) | - | 2,5 (5) | 2,7 (13) | 3,2 (24) | 2,8 (17) | 4,4 (25) |
| Total partenaires milieux scolaires | 35,6 (144) | 40,8 (181) | 47,6 (109) | 43,5 (75) | 13,5 (27) | 18,0 (88) | 28,8 (219) | 35,2 (213) | 33,7 (192) |
| CJE (n=130) | 4,4 (18) | 5,9 (26) | 3,1 (7) | 9,3 (16) | 6,5 (13) | 10,2 (50) | 7,9 (60) | 5,6 (34) | 6,3 (36) |
| Emploi-Québec (n=121) | 4,4 (18) | 5,9 (26) | 1,3 (3) | 7,0 (12) | 19,0 (38) | 4,9 (24) | 5,3 (40) | 6,9 (42) | 6,8 (39) |
| Centre jeunesse (n=38) | - | 0,5 (2) | 3,1 (7) | - | - | 5,9 (29) | 1,7 (13) | 2,6 (16) | 1,6 (9) |
| CSSS (n=115) | 4,2 (17) | 3,4 (15) | 8,3 (19) | - | 15,0 (30) | 7,0 (34) | 5,4 (41) | 6,4 (39) | 6,1 (35) |
| Service Canada (n=68) | 1,0 (4) | 2,3 (10) | 3,1 (7) | - | 16,5 (33) | 2,9 (14) | 2,5 (19) | 3,3 (20) | 5,1 (29) |
| Institutions scolaires postsecondaires (n=10) | - | - | - | - | - | 2,0 (10) | 0,5 (4) | 0,5 (3) | 0,5 (3) |
| Police, autorités (n=5) | 0,5 (2) | - | 1,3 (3) | - | - | - | 0,4 (3) | 0,2 (1) | 0,2 (1) |
| Autres organismes communautaires (n=406) | 30,1 (122) | 18,5 (82) | 7,9 (18) | 4,7 (8) | 14,0 (28) | 30,3 (148) | 23,5 (179) | 18,0 (109) | 20,7 (118) |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. (n=75) | 3,0 (12) | 4,3 (19) | 2,2 (5) | 0,6 (1) | 14,0 (28) | 2,0 (10) | 2,4 (18) | 5,3 (32) | 4,4 (25) |
| Autres organismes externes (n=213) | 13,6 (55) | 14,9 (66) | - | 24,4 (42) | - | 10,2 (50) | 15,6 (119) | 8,6 (52) | 7,4 (42) |
| Table/comité (n=102) | 3,2 (13) | 2,7 (12) | 21,8 (50) | 7,0 (12) | - | 3,1 (15) | 4,3 (33) | 5,8 (35) | 6,0 (34) |
| Jeune/Famille (n=31) | - | 1,1 (5) | 0,4 (1) | 3,5 (6) | 1,5 (3) | 3,3 (16) | 1,7 (13) | 1,7 (10) | 1,4 (8) |
| Total partenaires milieux non scolaires | 64,4 (261) | 59,2 (263) | 52,5 (120) | 56,4 (97) | 86,5 (173) | 82,0 (400) | 71,2 (542) | 64,8 (393) | 66,3 (379) |
| Total (n=1938) | 100 (405) | 100 (444) | 100 (229) | 100 (172) | 100 (200) | 100 (488) | 100 (761) | 100 (606) | 100 (571) |

4.4 Les moyens mis en œuvre

Avec la collaboration des personnes ayant un mandat d'agent de développement, il a été possible de créer une variable qui n'existait pas dans la base de données originale pour identifier lesquels des moyens planifiés ont été mis en œuvre et à quel moment. Cette section reprend les catégories présentées précédemment en comparant les moyens qui ont été mis en œuvre à ceux qui ont été planifiés sans avoir été actualisés.

4.4.1 Les caractéristiques des moyens mis en œuvre au regard des moyens prévus aux plans d'action

Dans l'ensemble, 44 % (380/874) des moyens planifiés ont été mis en œuvre. On peut remarquer au Tableau 19 une grande variation dans la proportion de mise en œuvre des moyens entre les CS. La CSPN a mis en œuvre la très grande majorité des moyens planifiés alors que les deux parties de la CSPÎ ont mis en œuvre environ un moyen sur cinq parmi ceux planifiés (MTL-Nord : 21 % et PAT : 19 %).

Tableau 19 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon la CS et l'année

| Grandes familles de moyens | Moyens | | |
|----------------------------|----------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| CSPÎ/Montréal-Nord | 155 | 32 | 20,6 |
| CSPÎ/Pointe-aux-Trembles | 176 | 33 | 18,9 |
| CSDL | 185 | 104 | 56,2 |
| CSS | 110 | 30 | 27,3 |
| CSES | 80 | 32 | 40,0 |
| CSPN | 169 | 149 | 88,2 |
| 2005-2006 | 320 | 92 | 28,6 |
| 2006-2007 | 284 | 147 | 51,8 |
| 2007-2008 | 268 | 141 | 52,6 |

Le Tableau 19 permet aussi de constater que la proportion de moyens mis en œuvre était de 29 % durant la première année et qu'elle est passée à 52 % lors de la deuxième année, ce qui correspond presque au double. Cet accroissement de la proportion de moyens mis en œuvre est attribuable autant à une diminution des moyens inscrits aux plans d'action qu'à un accroissement du nombre de moyens mis en œuvre. À partir de la deuxième année, la proportion de moyens mis en œuvre s'est stabilisée.

Dans le Tableau 20, on peut remarquer que, en ce qui concerne les grandes familles de moyens *Formation continue* (55 %) et *Soutien direct* (57 %), plus de la moitié des moyens prévus au plan

d'action ont été mis en œuvre. Par ailleurs, les grandes familles *Administration/Gestion* et *Partenariat/Concertation* ont obtenu la plus faible proportion de moyens mis en œuvre avec respectivement 23 % et 30 %.

Tableau 20 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les grandes familles de moyens

| Grandes familles de moyens | Moyens | | |
|----------------------------|----------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| Projets/Expériences | 212 | 99 | 46,7 |
| Visibilité/Communication | 191 | 86 | 45,0 |
| Modalités pédagogiques | 165 | 78 | 47,3 |
| Partenariat/Concertation | 124 | 38 | 30,3 |
| Soutien direct | 54 | 31 | 57,4 |
| Administration/Gestion | 48 | 11 | 22,9 |
| Reconnaissance/Motivation | 38 | 15 | 49,5 |
| Formation continue | 29 | 16 | 55,2 |
| Évaluation/Analyse | 13 | 6 | 46,2 |

Le Tableau 21 présente les mêmes données en fonction cette fois-ci du niveau d'objectif associé aux moyens prévus. Globalement, on remarque qu'il y a peu de variabilité des proportions de moyens réalisés entre les différents niveaux. Ainsi, la plus grande proportion de moyens réalisés se situe au sein des niveaux *Classe* (53 %) et *Communauté* (52 %). Par ailleurs, une plus petite proportion de moyens prévus a été réalisée en lien avec les niveaux *Enseignants* (36 %), *Famille* (37 %) et *Centre* (39 %).

Tableau 21 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon le niveau d'objectif

| Niveau d'objectif | Moyens | | |
|-------------------|----------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| Communauté | 130 | 68 | 52,3 |
| Centre | 165 | 64 | 38,8 |
| Classe | 45 | 24 | 53,3 |
| Enseignants | 39 | 14 | 35,9 |
| Famille | 148 | 54 | 36,5 |
| Jeunes | 347 | 156 | 45,0 |

Le Tableau 22 traite les données sur les moyens selon l'angle d'objectif. En ventilant ainsi, on constate que moins de la moitié des moyens prévus ont été mis en œuvre pour l'ensemble des angles d'objectif. Par ailleurs, la plus grande proportion se situe sous les angles d'objectifs *Services/Contextes* (46 %) et *Mobilisation/Valorisation* (44 %). Enfin, *Concertation*, *Information* et *Évaluation* correspondent aux angles d'objectif ayant la plus petite proportion de moyens mis en œuvre avec respectivement 17 %, 29 % et 33 %. Il s'agit toutefois des angles d'objectif ayant le moins de moyens prévus au plan d'action.

Tableau 22 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon l'angle d'objectif

| Grandes familles de moyens | Moyens | | |
|-----------------------------|----------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| Mobilisation / Valorisation | 429 | 189 | 44,1 |
| Services/ Contextes | 356 | 165 | 46,3 |
| Information | 28 | 8 | 28,6 |
| Concertation | 6 | 1 | 16,7 |
| Évaluation | 3 | 1 | 33,3 |
| Gestion interne | 52 | 16 | 30,8 |

4.4.2 Les responsables et les partenaires impliqués dans les moyens mis en œuvre au regard de ceux prévus aux plans d'action

Le Tableau 23 découpe les données sur les moyens selon les responsables prévus au plan d'action. Vu sous cet angle, on remarque que la proportion de moyens mis en œuvre sous la direction de responsables des milieux scolaires est de 38 % et la proportion de moyens mis en œuvre sous la direction de responsables des milieux non scolaires correspond à 45 %.

Tableau 23 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les responsables prévus aux plans d'action

| Responsable de moyens | Moyen | | |
|---|-------------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| Commission scolaire | 135 | 30 | 22,2 |
| Centre FP | 159 | 66 | 41,5 |
| Centre FGA | 255 | 123 | 48,2 |
| École secondaire | 120 | 61 | 50,8 |
| Autres services CS | 25 | 9 | 36,0 |
| Acteurs scolaires | 174 | 54 | 31,0 |
| Institution scolaire | 133 | 38 | 28,6 |
| Total responsables milieux scolaires | 1001 | 381 | 38,1 |
| CJE | 51 | 34 | 66,7 |
| Emploi-Québec | 34 | 22 | 64,7 |
| Centre jeunesse | 21 | 10 | 47,8 |
| CSSS | 51 | 33 | 64,7 |
| Service Canada | 8 | 6 | 75,0 |
| Police, autorités | 4 | 0 | 0,0 |
| Autres organismes communautaires | 166 | 66 | 39,8 |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. | 40 | 14 | 35 |
| Autres organismes externes | 64 | 17 | 26,7 |
| Table/comité | 108 | 46 | 42,6 |
| Jeune/Famille | 2 | 0 | 0,0 |
| Total responsables milieux non scolaires | 549 | 248 | 45,2 |
| Total | 1550 | 629 | 40,6 |

En ce qui concerne les responsables des milieux scolaires, on peut remarquer que les plus grandes proportions de moyens mis en œuvre ont été sous la direction des responsables *Écoles secondaires* (51 %) et *Centres FGA* (48 %). Par ailleurs, la plus petite proportion de moyens mis en œuvre est de 22 % et a été sous la direction de *Commissions scolaires*.

Enfin, en ce qui a trait aux responsables des milieux non scolaires, une plus grande proportion de moyens a été mis en œuvre sous la direction des responsables *Service Canada* (75 %), *CJE* (67 %), *Emploi-Québec* (65 %) et *CSSS* (64 %). Par ailleurs, il y a eu une moins grande proportion de moyens mis en œuvre sous les responsables *Police/Autorité* (0 %) et *Jeune/Famille* (0 %). Toutefois, ces responsables avaient moins de moyens prévus au plan d'action.

Enfin, le Tableau 24 présente les données sur les moyens selon les partenaires prévus au plan d'action. Les résultats indiquent que moins de la moitié des moyens qui ont impliqué les

partenaires des milieux scolaires (38 %) et de ceux qui ont impliqué des milieux non scolaires (46 %) ont été réalisés.

De manière plus précise, on remarque que la proportion de moyens réalisés qui impliquaient des partenaires des milieux scolaires varie entre 42 % et 54 %, à l'exception des moyens qui impliquaient les partenaires *acteurs scolaires* (20 %).

Tableau 24 — Proportion des moyens prévus aux plans d'action qui ont été mis en œuvre, selon les partenaires prévus au plan d'action

| Partenaires dans les moyens | Moyen | | |
|--|-------------|-----------------|----------------|
| | Nb prévu | Nb mis en œuvre | % mis en œuvre |
| Commission scolaire | 48 | 25 | 52,1 |
| Centre FP | 75 | 38 | 50,7 |
| Centre FGA | 116 | 58 | 50,0 |
| École secondaire | 62 | 26 | 41,9 |
| Autres services CS | 28 | 15 | 53,6 |
| Acteurs scolaires | 229 | 46 | 20,1 |
| Institution scolaire | 66 | 30 | 45,5 |
| Total partenaires milieux scolaires | 624 | 238 | 38,1 |
| CJE | 130 | 59 | 45,4 |
| Emploi-Québec | 121 | 50 | 41,3 |
| Centre jeunesse | 38 | 32 | 84,2 |
| CSSS | 115 | 55 | 47,8 |
| Service Canada | 68 | 27 | 71,1 |
| Institutions scolaires postsecondaires | 10 | 10 | 100 |
| Police, autorités | 5 | 2 | 40,0 |
| Autres organismes communautaires | 406 | 214 | 52,7 |
| Autres organismes gouv. ou paragouv. | 75 | 23 | 30,7 |
| Autres organismes externes | 213 | 75 | 35,2 |
| Table/comité | 102 | 45 | 44,1 |
| Jeune/Famille | 31 | 17 | 54,8 |
| Total partenaires milieux non scolaires | 1314 | 609 | 46,3 |

Enfin, en ce qui concerne les partenaires des milieux non scolaires, on peut remarquer que les plus grandes proportions de moyens mis en œuvre ont impliqué les partenaires *Institutions scolaires postsecondaires* (100 %), *Centres jeunesse* (84 %) et *Services Canada* (71 %). Notons que le nombre de moyens prévus pour *Institutions postsecondaire* était de 10. Par ailleurs, les moyens qui ont impliqué les partenaires *Autres organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux* et *Autres organismes externes* ont eu une moins grande proportion de moyens mis en œuvre avec respectivement 31 % et 35 %.

Tel que mentionné précédemment, les moyens ont pu être inscrits au plan d'action pour une, deux ou les trois années auxquelles réfère la base de données. Ainsi, 214 moyens ont été inscrits aux plans d'action pendant une année, 138 deux années et 128 pour les trois années. Le Tableau 25 montre que parmi les 480 moyens distincts qui ont été planifiés, 274 (57 %) n'ont jamais été mis en œuvre au cours de la période d'observation, 117 (24 %) ont été mis en œuvre un an, 74 (15 %) ont été mis en œuvre pendant deux années et 15 (3 %) ont été mis en œuvre pendant les

trois années d'observation. On constate par ailleurs que la proportion des moyens qui n'ont jamais été mis en œuvre diminue avec le nombre d'années où un moyen est inscrit au plan d'action : 82 % des moyens inscrits seulement un an ne sont jamais mis en œuvre alors que seulement 30 % des moyens inscrits pendant trois ans sont dans la même situation.

Tableau 25 — Durée de mise en œuvre des moyens selon le nombre d'années où ils figurent aux plans d'action

| | Nombre d'années au plan d'action | | | |
|------------------------------|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 an | 2 ans | 3 ans | Ensemble |
| Nombre d'années mis en œuvre | % (n) | % (n) | % (n) | % (n) |
| Jamais | 82,2 (176) | 42,5 (60) | 29,7 (38) | 57,1 (274) |
| 1 an | 17,8 (38) | 39,9 (55) | 18,8 (24) | 24,4 (117) |
| 2 ans | 0,0 (0) | 0,0 (23) | 39,8 (51) | 15,4 (74) |
| 3 ans | 0,0 (0) | 0,0 (0) | 11,7 (15) | 3,1 (15) |
| Ensemble | 100,0 (214) | 100,0 (138) | 100,0 (128) | 100,0 (480) |

4.5 La synthèse

L'analyse quantitative des plans d'action montre que, pour la période 2005-2006 à 2007-2008, le nombre de moyens planifiés par année dans chacune des CS dépasse en général, souvent largement, le minimum de 25 moyens imposé par le MELIS (voir annexe 3). Le nombre de moyens planifiés, très élevé la première année, décroît la seconde année et demeure stable pour la troisième. On peut penser qu'il s'agit-là d'un réajustement effectué pour tenir compte des limites rencontrées au cours de la première année. On remarque d'ailleurs que la proportion de moyens mis en œuvre a presque doublé de la première à la seconde année d'observation, passant de 29 % à 52 %, et que cet accroissement de la proportion de moyens mis en œuvre est attribuable autant à une diminution des moyens inscrits aux plans d'action qu'à un accroissement du nombre de moyens mis en œuvre. À partir de la deuxième année, la proportion de moyens mis en œuvre s'est stabilisée.

Le nombre de moyens prévus varie beaucoup entre les CS. Il atteint même le triple du minimum attendu de 25 par année dans chacune des parties de la CSPÎ en 2005-2006, alors qu'il est passablement moins élevé à la CSS et à la CSES. L'établissement d'un lien direct entre l'ampleur du financement octroyé et le nombre de moyens planifiés est toutefois hasardeux compte-tenu de la grande variabilité de l'ampleur des moyens proposés et du fait que la base de données fournie ne permet pas de statuer sur leur ampleur et leur coût, ni même sur la provenance des ressources affectées au moyen.

On constate que les facteurs cibles identifiés par Théorêt *et al.* (2006) sont très inégalement couverts par les moyens planifiés. Près de la moitié des moyens se concentre sur 4 des 31 facteurs cible alors que 7 regroupent moins de 2 % des moyens chacun et 9 ne font l'objet d'aucun moyen.

Si on considère les moyens sous l'angle de leur modalité d'action, on peut faire ressortir 63 catégories distinctes qui vont de l'accueil de stagiaires à la mise en place de formules de mentorat en passant des activités parascolaires, des rencontres d'information et l'ajout de ressources spécialisées. Parmi ces catégories, on peut être surpris de constater que certaines réfèrent en fait à d'autres programmes, mesures ou services comme Solidarité jeunesse, Jeunes en action, IDEO 16-17 ou les SARCA. Ces catégories peuvent être regroupées en 9 grandes familles de moyens, dont les plus fréquemment mentionnées dans les plans d'action sont *Projet/ expérience* qui comprend tous les moyens se rapportant à des projets qui permettent d'interagir avec le milieu, de sortir de l'école, de faire vivre des expériences diverses, *Visibilité/ communication* qui comprend tous les moyens se rapportant au fait de faire connaître les services, de communiquer, de publiciser ou de promouvoir et *Modalités pédagogiques* qui comprend tous les moyens se rapportant aux approches pédagogiques, aux stratégies d'enseignement, aux manières de faire pour aider le jeune à apprendre. Les familles *Évaluation/Analyse* et *Formation continue* sont pour leur part les moins mentionnées.

La proportion de moyens mis en œuvre varie du simple au double entre certaines familles de moyens. Plus de la moitié des moyens des grandes familles *Formation continue* et *Soutien direct* ont été mis en œuvre alors que seulement 23 % de ceux dans la grande famille *Administration/Gestion* et 30 % de ceux de la famille *Partenariat/Concertation* l'ont été.

Dans le cadre de l'approche écosystémique préconisée par le Programme 16-24 (annexe 3), il est proposé que les moyens visent différents niveaux pour être pleinement efficaces. On constate que près de 40 % des moyens inscrits aux plans d'action visent le niveau *Jeunes*. Les niveaux les moins fréquemment visés sont *Classe* et *Enseignants* qui ne regroupent chacun qu'environ 5 % du total des moyens planifiés. La proportion des moyens mis en œuvre varie légèrement selon le système visé, mais pas suffisamment pour qu'on puisse inférer de difficultés particulièrement associées à la mise en œuvre des moyens selon qu'ils visent l'un ou l'autre niveau.

L'analyse a aussi permis de regrouper les cibles visées en 6 angles d'objectifs. Parmi ceux-ci, l'angle *Mobilisation/Valorisation*, qui correspond aux moyens visant l'amélioration du climat, l'accroissement du sentiment d'appartenance, la reconnaissance, la valorisation et la mobilisation, regroupe près de la moitié des moyens inscrits aux plans d'action alors que l'angle *Services/Contextes*, correspondant aux moyens visant l'adaptation, la diversification et le fait de rendre accessible des services ainsi que les contextes dans lesquels ils sont offerts, en regroupe quelques 40 %. Les quatre autres angles d'objectifs, soit l'*Information*, la *Concertation*, l'*Évaluation* et la *Gestions interne* se partagent les 10 % des moyens restants. On constate une association forte entre l'angle visé et la mise en œuvre, les moyens des deux principales catégories (*Mobilisation/Valorisation* et *Services/Contextes*) étant mis en œuvre dans des proportions nettement plus importantes que les autres.

L'information sur les responsables des moyens prévus aux plans d'action, souvent inscrite de manière nominative, a été reclassée en grande catégories. On constate que presque les deux-tiers des 1550 responsables mentionnés sont associés au milieu scolaire. Les mentions les plus fréquentes à cet égard concernent les centres FP, les centres FGA et ce que nous avons regroupé sous la catégorie Acteurs scolaires, soit les personnes ayant un mandat d'agent de développement 16-24 ainsi que toute personne ou groupes de personnes travaillant dans le milieu scolaire dont le service d'origine n'est pas mentionné. Un peu plus du tiers des responsables des moyens prévus aux plans d'action sont externes au milieu scolaire. Parmi ceux-ci, les organismes communautaires et les tables et comités sont les responsables les plus souvent désignés. Les

acteurs externes au milieu scolaire sont associés à une proportion légèrement plus élevée de mise en œuvre des moyens sous leur responsabilité. En milieu scolaire, la plus grande proportion mise en œuvre est associée à la responsabilité des écoles secondaires et des centres FGA, alors que la plus faible est associée aux CS.

Dans les plans d'action, 1938 partenaires sont aussi désignés pour l'ensemble des moyens. Un peu plus des deux-tiers proviennent de l'extérieur du milieu scolaire, ce qui représente une inversion des proportions entre les milieux scolaire et non scolaire relativement aux responsables. Les *Autres organismes communautaires* sont des partenaires très présents avec 21 % des mentions. La tendance observée avec les responsables se répète avec les partenaires pour ce qui est de la mise en œuvre avec une proportion légèrement plus élevée des moyens qui ont impliqué des partenaires non scolaires.

On observe des variations plus ou moins grandes entre les CS selon les proportions et caractéristiques des moyens planifiés et mis en œuvre. Les deux parties de la CSPÍ se démarquent en ayant des proportions importantes de moyens inscrits aux plans d'action ciblant l'angle *Services/Contextes* et l'angle *Gestion interne*, et moins de responsables de moyens associés aux CS. Elles ont aussi les plus faibles proportions de moyens mis en œuvre des moyens planifiés. La partie Montréal-Nord a de plus la proportion la plus importante de partenaires dans la catégorie *Autres organismes communautaires* et la partie Pointe-aux-Trembles se distingue avec la plus grande proportion de moyens visant le niveau *Centre*.

La CSDL se distingue, avec la CSES, par les plus grandes proportions de moyens planifiés ciblant le niveau *Jeunes*, et très peu visant le niveau *Communauté*. La CSDL est aussi celle où les responsables des moyens planifiés sont le moins associés au milieu scolaire et où ils sont, de loin, les plus fréquemment associés à la catégorie *Autres organismes communautaires*. Elle a aussi la plus grande proportion de partenaires dans la catégorie *Centres FGA*.

La CSS se distingue quant à elle en ayant prévu la plus faible proportion de moyens visant le niveau *Communauté*. Elle a par ailleurs prévu un moyen sur cinq dans la grande famille *Reconnaissance/Motivation* alors que les autres n'en prévoient jamais plus d'un sur vingt. Les moyens y sont aussi proportionnellement beaucoup plus nombreux qu'ailleurs à viser l'angle *Information*.

En plus de cibler le niveau *Jeunes* le plus fréquemment, la CSES se distingue en ciblant davantage les moyens de la catégorie *Visibilité/Communication* ainsi que l'angle d'objectif *Mobilisation/Valorisation*, ce dernier regroupant plus des trois quarts des moyens planifiés. Les responsables des moyens planifiés y sont proportionnellement plus nombreux dans les catégories *Écoles secondaires*, *Institutions scolaires* et *Emploi-Québec*. On y retrouve aussi la plus importante proportion de partenaires externes au milieu scolaire.

C'est du côté de la CSPN qu'on retrouve la plus grande proportion de moyens ciblant le niveau *Communauté* et l'angle *Services/Contextes*. Cette CS se distingue aussi par une proportion très importante de partenaires externes au milieu scolaire, notamment dans la catégorie *Autres organismes communautaires*, et par la mise en œuvre de la très grande majorité des moyens inscrits aux plans d'action.

Rappelons d'ailleurs que la proportion de moyens mis en œuvre ne semble pas avoir de lien direct avec le nombre de moyens planifiés, la CS ayant planifié le plus de moyens (CSPN) et

celle en ayant planifié le moins (CSES) étant celles qui ont mis en œuvre les plus grandes proportions des moyens inscrits aux plans d'action.

Une analyse du rapport entre la durée d'inscription d'un moyen aux plans d'action et sa mise en œuvre révèle toutefois que la proportion des moyens qui n'ont jamais été mis en œuvre diminue avec le nombre d'années où un moyen est inscrit au plan d'action, une tendance qui indique peut-être que les actions qui prennent le plus de temps à démarrer, mais qui demeurent prioritaires dans l'agenda collectif, sont plus susceptibles de se concrétiser.

Notons finalement que les difficultés importantes rencontrées dans l'analyse de la base de données fournie par le MELS peuvent être considérées comme révélatrices de dynamiques propres au Programme 16-24 et à sa mise en œuvre. La définition relativement floue et d'ampleur très variable de ce qui constitue un moyen est difficilement compatible avec l'exigence programmatique de planifier à chaque année au moins 25 moyens visant 5 systèmes-cible (annexe 3). L'inclusion dans les plans d'action de moyens qui sont en fait d'autres programmes ou services (IDEO 16-17, Solidarité jeunesse, Jeunes en action, SARCA) reflète aussi ce flou dans la définition de ce qui constitue un moyen du Programme 16-24. Dans une optique d'arrimage des services, la prise en compte de ces autres programmes et services n'est pas une mauvaise idée en soit, mais il y a lieu de s'interroger sur la pertinence de leur statut en tant que moyens dans le cadre du Programme 16-24. Par ailleurs, le fait que le principal instrument de suivi de la mise en œuvre soit basé sur des activités plutôt que sur des individus peut être associé, comme cause ou effet, à la mise en avant d'une obligation de moyens plutôt que d'une obligation de résultats dans le cadre du métaprogramme. Cette situation rend par ailleurs très difficile l'appréciation des effets réels du programme sur les jeunes. Nous y reviendront en annexe 6.

4.6 Les références bibliographiques

- Bélisle, R. (1994). *Document de réflexion sur l'approche partenariale avec les ONG* (collaboration H. Valentini et E. Rey). Document à diffusion interne au MAIICC. Montréal : Direction des politiques et programmes en relations interculturelles, Ministère des affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Bélisle, R. (1997). *Pour nous aider à comprendre nos actions. Paramètres de l'approche partenariale*. Outils évolutifs préparés pour les Journées annuelles de la santé publique, Montréal, 18 et 19 novembre.
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications.htm#RACCO>>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cahier de mise en œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec, MEQ. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf>>.
- Sogémap inc. (2010). *Analyse de la base de données du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Manuscrit non publié, Longueuil : Sogémap inc., Québec : Ministère de l'éducation, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.
- Théorêt, M., Carpentier, A., Lisieux, É. et Tremblay, H. (2006). *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16 à 24 ans*. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Site Internet téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/facteurs/facteurs.html>>.

ANNEXE 5
LES FICHES SUR LES MOYENS

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Rachel Bélisle

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Soutien à la rédaction

Alain Maisterrena

Révision linguistique

Kim Fontaine Cordeau

**Traitement préliminaire
des données**

David Baril
Christyne Lavoie
Alain Maisterrena
Jean-François Rodrigue
Joanie Poisson

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|--|----|
| 5.1 Introduction | 4 |
| 5.2 Les moyens de la CSPÎ..... | 6 |
| Fiche n° 1 — Ateliers thématiques | 6 |
| Fiche n° 2 — Mon rêve à la radio | 9 |
| Fiche n° 3 — Passeport-Métiers | 12 |
| 5.3 Les moyens de la CSDL..... | 15 |
| Fiche n° 4 — Cinépulsion | 15 |
| Fiche n° 5 — Guide Accroche-toi | 18 |
| Fiche n° 6 — Projet alternatif à la suspension (PAS)..... | 21 |
| 5.4 Les moyens de la CSS | 24 |
| Fiche n° 7 — Brandon Solidaire..... | 24 |
| Fiche n° 8 — École des arts de la scène | 28 |
| Fiche n° 9— FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil | 31 |
| 5.5 Les moyens de la CSES | 35 |
| Fiche n° 10 — Bring a Friend to School | 35 |
| Fiche n° 11 — Career Day | 37 |
| Fiche n° 12 — Individualized Support | 40 |
| 5.6 Les moyens de la CSPN..... | 43 |
| Fiche n° 13 — Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire!..... | 43 |
| Fiche n° 14 — Commando anti-décrochage..... | 46 |
| Fiche n° 15 — Mon enfant, son avenir..... | 49 |
| 5.7 La synthèse | 52 |
| 5.8 Les références bibliographiques | 54 |

5.1 Introduction

Tel que précisé en annexe 3, le Programme 16-24 n'est pas un « programme » tel qu'il est généralement envisagé en évaluation de programme classique, mais plutôt une approche générale qui se décline, dans les différents contextes de mise en œuvre, en une diversité de microprogrammes d'envergure variée et de relations partenariales plus ou moins formalisées. Le mot moyen est utilisé dans le cadre du Programme 16-24 pour désigner ces microprogrammes planifiés ou mis en œuvre dans les CS. Ce terme apparaît dans les plans d'action ainsi que dans les fiches d'évaluation¹. Les moyens recensés dans le cadre de la présente recherche évaluative sont d'ampleur diverse allant de l'envoi de dépliants à la mise en œuvre d'une nouvelle offre de formation.

Plusieurs sources d'évidences permettent de consolider l'information disponible sur les moyens mis en œuvre dans les CS : documentation recueillie, journaux d'observation et verbatim d'entrevue.

Lors de la première année de la recherche évaluative, les personnes ayant un mandat d'agent de développement, les personnes responsables du programme dans la CS ainsi que les partenaires externes et internes ont généré une liste de moyens dans lesquels ils ont été impliqués. Dans cette opération de listage, deux critères ont guidé les répondants : l'intensité et la typicité du moyen. Un moyen intense renvoie au fait que celui-ci a rejoint un nombre important de personnes, a mobilisé un grand nombre de personnes où s'est déroulé sur une longue période de temps, tandis que la typicité renvoie au fait qu'un moyen vise spécifiquement la population visée par le Programme 16-24 et respecte son approche. Toujours en regard de la typicité et de l'intensité, les répondantes et répondants ont classé les moyens listés en commençant par ceux qui respectent le plus ces deux critères combinés. Cette liste ainsi classée permet de prioriser quels moyens seront développés lors de l'entrevue. Les deux ou trois premiers moyens identifiés comme étant les plus typiques et intenses ont ainsi été décrits plus en détail par les répondantes et répondants. L'intervieweuse ou l'intervieweur posait par la suite des questions aux répondantes et répondants afin de leur faire préciser certains aspects du moyen qu'ils n'avaient pas spontanément abordés dans leur description globale du moyen. Par exemple, on pouvait demander aux répondantes et répondants de spécifier la date de début du moyen, la source d'inspiration pour celui-ci, le ou les lieux où il se déroule, les objectifs poursuivis, la population cible, le cycle d'inscription, la durée moyenne de la participation, le suivi après la participation, le contenu abordé, le personnel, les partenaires, les effets, etc. À la suite de cette description exhaustive de quelques moyens, les répondantes et répondants ont, pour tous les moyens dans lesquels ils ont été impliqués, coté divers aspects correspondant aux objectifs du Programme 16-24 avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage.

Au total, 205 mentions de moyen ont été faites par les répondantes et répondants rencontrés lors de la première année de la recherche. En moyenne, chaque répondant a mentionné trois moyens (avec une étendue allant de 0 à 10). On dénombre deux répondants n'ayant mentionné aucun moyen tandis que 61 répondantes et répondants ont au moins mentionné un moyen. Seulement une personne a fait mention de dix moyens.

Aux fins d'analyse, seules les mentions moyennes qui ont reçu au moins une note de 0 à 10 ont été conservées. Ainsi, 15 mentions de moyens ont été éliminées. Au terme de cette démarche, 190 mentions de moyen pour 61 répondantes et répondants de la première vague de collecte ont été compilées. Lorsque les personnes ont affirmé qu'un énoncé ne s'appliquait

¹ Pour une analyse de la base de données sur les plans d'action et les fiches d'évaluation, voir l'annexe 6.

pas, le moyen recevait la note 0, car il pouvait être considéré comme ne permettant pas de rejoindre cet objectif.

Sur les 190 mentions, 63 moyens ont été nommés par un seul répondant, 19 moyens par deux répondants, neuf moyens par trois répondants, deux moyens par quatre répondants et six moyens par cinq répondants. De plus, un moyen (relance téléphonique) a été mentionné par 10 répondants différents sur plus d'une CS et un autre moyen (Career Day, voir fiche n° 11) a été nommé par 13 personnes, et ce, dans la même CS.

Le principe de cote de 0 à 10 a aussi été appliqué lors des entrevues menées à la deuxième vague de collecte auprès du personnel enseignant ou intervenant ainsi que celles menées auprès des jeunes adultes. Toutefois, ces répondants n'accordaient des notes qu'au moyen dans le cadre duquel ils ont été impliqués ou ont participé.

À partir de cette démarche, de la documentation recueillie, des journaux d'observation et des verbatims d'entrevues, 15 fiches sur les moyens ont été réalisées. Les moyens sélectionnés sont ceux pour lesquels nous possédons le plus d'information et qui ont été le plus fréquemment mentionnés parmi les moyens typiques et intenses à la première vague de collecte de données.

5.2 Les moyens de la CSPÎ

| <i>Fiche n° 1 — Ateliers thématiques</i> | |
|--|---|
| Date de début | Les ateliers ont débuté en 2005-2006. |
| Lieu | Les ateliers thématiques sont offerts à Montréal au CEA Paul-Gratton de la CSPÎ. |
| Objectif | <ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser la persévérance scolaire. |
| Population cible | Les ateliers ont été conçus pour l'ensemble des personnes inscrites au centre. |
| Population rejointe | Plus de la moitié des personnes qui participent aux ateliers sont âgées de moins de 24 ans. |
| Nombre de jeunes adultes par ateliers en moyenne | Environ 30 jeunes adultes par atelier, à l'exception d'un atelier où il y en a eu 120. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 2 membres du personnel intervenant du centre; ■ conseillère ou conseiller d'orientation; ■ personnel enseignant du centre; ■ personnel intervenant relevant des organismes partenaires. |
| Partenaires impliqués | <p>Voici quelques organismes pour lesquels des membres du personnel ont animé des ateliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ACEF; ■ Caisse populaire Desjardins de Pointe-aux-Trembles; ■ Centre Dollard-Cormier — Institut universitaire sur les dépendances; ■ CSSS de la Pointe-de-l'Île; ■ CJE Bourassa-Sauvé; ■ CSST; ■ Cumulus; ■ CLE de Pointe-aux-Trembles; ■ Fédération de la santé mentale; ■ GRIS; ■ Maison Dalauze; ■ Maison Jean-Lapointe; ■ Clinique Médicale de l'Alternative; ■ SPVM. |
| Durée de la participation | Les ateliers sont d'environ 2 heures. |
| Déroulement des ateliers (horaire) | <p>Les ateliers se déroulent généralement chaque mercredi après-midi et sont animés par des membres du personnel intervenant du centre ou par du personnel intervenant relevant d'organismes externes. Les élèves du CEA qui souhaitent y participer s'y inscrivent sur une base volontaire et ne se présentent pas en classe le mercredi après-midi.</p> <p>Les ateliers abordent divers thèmes, mais visent généralement à sensibiliser les jeunes par rapport à des problèmes qu'ils sont susceptibles de connaître tels que la toxicomanie ou la violence.</p> <p>Les ateliers se terminent en mai et un bilan annuel est effectué à ce moment.</p> |
| Approches pédagogiques ou | Les ateliers consistent généralement en des présentations magistrales. |

| | |
|--|---|
| andragogiques | Toutefois, des vidéos, des images et des textes sont régulièrement utilisés en tant qu'outils de discussion par les personnes animatrices. |
| Accompagnement | Un suivi psychosocial individuel, formel ou informel, est offert aux jeunes du CEA par le personnel intervenant. De plus, certains jeunes discutent avec les animatrices et animateurs à la fin des ateliers afin d'obtenir de l'information supplémentaire. |
| Source de financement | Les organismes offrent les ateliers sans charger de frais à la CS. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | En collaboration avec le Centre hospitalier de soins psychiatriques Louis-H. Lafontaine et le CJE, le moyen Soutien aux études est offert à certains jeunes ayant eu recours à des soins psychiatriques pour qu'ils bénéficient d'un soutien quant à l'orientation professionnelle, aux études et à l'emploi. |
| Cycle d'inscription | Le thème de l'atelier à venir est annoncé dans l'Info-centre et les personnes qui désirent y participer doivent inscrire leur nom sur une feuille mise à leur disposition. Environ 30 places sont disponibles, sauf exception (120). |
| Effets | <p>Selon les répondants, les ateliers permettent :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de connaître davantage les services offerts dans la communauté; ■ de contribuer à l'intégration sociale des jeunes; ■ de sensibiliser les jeunes aux difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer; ■ de soutenir les jeunes dans leur formation, notamment en favorisant un sentiment d'appartenance. |
| Visibilité | En raison du nombre élevé de partenaires, les ateliers ont une certaine visibilité auprès des organismes et institutions de la communauté. Auprès des élèves, les ateliers sont bien connus et le nombre de places disponibles est généralement comblé. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Selon le personnel du centre, il est parfois nécessaire d'intervenir sur la gestion de classe durant les ateliers. De plus, une grande proportion des personnes inscrites trouvent leur motivation dans le fait de ne pas assister au cours du mercredi après-midi, ce qui peut influencer leur niveau d'attention lors de l'atelier.</p> <p>Selon les jeunes gens ainsi que le personnel du centre, une amélioration à apporter serait de varier davantage les thèmes des ateliers d'une année à l'autre.</p> |
| Facilitateurs | Selon le personnel du centre, le principal facilitateur consiste en l'ouverture et au soutien du personnel de direction du CEA. |

Évaluation du moyen Ateliers thématiques

Les systèmes touchés par ce moyen sont l'ensemble des élèves du Centre Paul-Gratton, le centre, des membres du personnel ainsi que des membres de la communauté. L'attrait des ateliers pour les jeunes relève du maintien en formation puisqu'ils visent à favoriser la persévérance scolaire de personnes déjà inscrites à un parcours de formation. Selon le personnel responsable des ateliers, les ateliers se distinguent des autres services offerts au centre par les interactions qu'ils supposent lors des animations. Depuis les premiers ateliers, on estime à 1 500 présences de jeunes adultes.

Dans le cadre de la présente évaluation, cinq jeunes adultes ayant participé aux ateliers ont été interviewés. La plupart de ces jeunes sont satisfaits des apprentissages qu'ils ont effectués lors de ces ateliers. Ils mentionnent que les ateliers les aident à acquérir des connaissances tant sur le plan personnel que scolaire. Par exemple, un jeune interviewé affirme qu'un atelier lui a

permis de valider son choix d'orientation : « Quand je suis sortie de cet atelier là [...] j'étais convaincue : le cégep c'est bel et bien fait pour moi. Je suis prête à y aller. » De plus, des membres du personnel affirment qu'il y a deux types de personnes qui participent aux ateliers : celles qui sont intéressées par les sujets et celles qui s'y inscrivent afin d'éviter d'assister à un cours. Toutefois, le personnel soutient que même les élèves qui assistent aux ateliers afin d'éviter un cours obtiennent des informations utiles pour eux. Enfin, pour l'ensemble de répondants, l'approche pédagogique des ateliers est bénéfique et peut contribuer à changer certaines représentations de l'école : « Puis cela a un impact sur le sentiment d'appartenance à l'école [...]. En même temps, ça permet de changer la donne comme quoi l'école [...] ça tourne pas toujours autour des maths, du français puis de l'anglais : on peut y apprendre autres choses sur la vie. »

Appréciation du moyen Ateliers thématiques

Moyenne des notes données par huit personnes [dont cinq jeunes, un partenaire interne, un membre du personnel enseignant ou intervenant et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Les Ateliers thématiques ont rejoint la population qu'elle visait initialement. | 7,3 |
| | | | Les Ateliers thématiques permettent de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8 |
| | | | Les Ateliers thématiques font cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 6,9 |
| | | | Les Ateliers thématiques contribuent à l'intégration sociale des jeunes. | 9 |
| | | | Les Ateliers thématiques contribuent à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6,3 |
| | | | Les Ateliers thématiques permettent de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 2,6 |
| | | | Les Ateliers thématiques permettent de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 9,5 |
| | | | Les Ateliers thématiques permettent de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre des Ateliers thématiques répondent ou répondaient à mes besoins. | 8,4 |
| | | | Ma participation aux Ateliers thématiques favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 9 |
| | | | Globalement, ma participation aux Ateliers thématiques me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 7,6 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 2 — Mon rêve à la radio

| | |
|--|---|
| Date de début | Ce moyen a débuté en 2007. |
| Lieu | Au CEA Louis-Fréchette et l'école secondaire Calixa-Lavallée qui relève de la CSPÎ. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Augmenter la persévérance scolaire et la motivation des jeunes adultes tout en élaborant un projet professionnel; ■ Se familiariser avec la réalité du marché du travail; ■ Assurer un encadrement ajusté sur le plan scolaire et psychosocial. |
| Population cible | <p>Au départ, Mon rêve à la radio était offert au CEA Louis-Fréchette. Il s'est ensuite développé au secteur jeune, à l'école secondaire Calixa-Lavallée.</p> <p>La population ciblée est les jeunes âgés de 16 à 17 ans fréquentant un établissement scolaire. Le moyen vise à rejoindre les jeunes à risque d'interrompre leurs études.</p> |
| Population rejointe | Les personnes rejointes sont principalement des jeunes de 16 à 18 ans. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Chaque année, environ de 30 à 40 jeunes participent au moyen. En 2010, ils ont tenté de démarrer 2 cohortes, mais ce fut impossible en raison d'un nombre d'inscriptions insuffisant. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 membre du personnel intervenant du CJE; ■ 1 journaliste; ■ 1 professionnelle ou professionnel s'occupant de l'encadrement disciplinaire pédagogique au CEA. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ CJE Bourassa-Sauvé; ■ école secondaire Calixa-Lavallée; ■ Un itinéraire pour tous; ■ Maison culturelle et communautaire de Montréal-Nord. |
| Durée de la participation | La durée du moyen est d'environ 10 semaines. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | La première année, le moyen se déroulait l'après-midi, pendant les heures de classe. Donc, avec l'autorisation du personnel enseignant, les élèves étaient libérés et se rendaient à la radio communautaire accompagnée d'une intervenante du CJE. La deuxième année, le moyen se déroulait après les heures de classe. De plus, une fois par semaine, pendant deux heures, une intervenante ou un intervenant du CJE qui se déplaçait au CJE et discutait avec les jeunes de leur motivation scolaire et de leurs objectifs professionnels. Une vingtaine de jeunes étaient rejoints lors de ces rencontres. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | Au terme de leur participation, les jeunes adultes réalisent une capsule radiophonique sur les motivations qui les poussent à fréquenter un établissement d'enseignement, sur leurs rêves ainsi que sur leur projet professionnel. Ils complètent un blogue qui contient différentes photos représentant des activités auxquelles les jeunes participent. Ce moyen comporte beaucoup de travail en équipe qui implique des interactions. Enfin, certaines activités sont liées à l'exploration du marché du travail et plus spécifiquement à la découverte de certains métiers. |
| Accompagnement | Une fois par semaine pendant 2 heures, les jeunes rencontrent un membre du personnel intervenant du CJE au CEA, à l'école secondaire Calixa-Lavallée ou au CJE. Ils discutent des motivations scolaires et d'un projet professionnel et ils préparent une émission de radio qui a lieu à la fin du moyen. Le |

| | |
|--|---|
| | <p>personnel enseignant du CEA discute avec les intervenantes et intervenants des jeunes afin de connaître ce qu'ils font dans le moyen et de gérer les périodes en classe que les jeunes manquent afin d'éviter les retards. Les jeunes sont suivis avant, pendant et après le moyen afin qu'ils maintiennent leur motivation. Des arrangements quant au transport peuvent être faits afin de faciliter la participation des jeunes.</p> |
| Source de financement | <p>Le CJE a eu une subvention et a décidé de l'utiliser pour mettre en place ce moyen. Le Centre Louis-Fréchette paye une personne-ressource pour enseigner. Aucune n'est disponible concernant le financement à l'école secondaire Calixa-Lavallée</p> |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | <p>Dans ce moyen, les jeunes ont effectué quelques visites d'entreprises (ex. : Radio-Canada, Radio NRJ).</p> |
| Cycle d'inscription | <p>Le personnel intervenant en milieu scolaire cible des jeunes à risque d'interrompre leurs études, puis le personnel intervenant du CJE se rend dans les classes et présente le moyen afin de recruter des jeunes. Avant chaque début de nouvelle cohorte, une session d'information est offerte. La participation à ce moyen est volontaire.</p> |
| Effets | <p>Selon un partenaire externe, Mon rêve à la radio permet aux jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ d'apprendre les techniques de média et de communication; ■ d'acquérir une motivation et de concevoir un projet professionnel; ■ de développer des compétences interpersonnelles. <p>Selon les personnes participantes, le moyen permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de persévérer vers l'obtention du diplôme; ■ de développer des compétences. |
| Visibilité | <p>Une certaine visibilité est assurée par un blogue et par la participation des partenaires.</p> |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Le moyen a connu des difficultés en ce qui concerne le recrutement. D'une part, il n'a pas été possible de recruter suffisamment de jeunes pour créer 2 cohortes et, d'autre part, maintenir les jeunes dans le moyen a exigé des efforts.</p> <p>Depuis 4 ans, il y a eu du roulement de personnel parmi les partenaires impliqués, ce qui a demandé certains ajustements. Par exemple, la direction du CJE a changé, ce qui a entraîné de la perte d'information.</p> |
| Facilitateurs | <p>Les liens qui ont été créés avec les partenaires ont assuré un service plus adapté aux jeunes. Par ailleurs, la majorité des jeunes qui ont participé au moyen poursuivent leurs études et seraient prêts à participer à nouveau.</p> |

Évaluation du moyen Mon rêve à la radio

Le moyen Mon rêve à la radio mobilise quatre systèmes : les jeunes adultes, le CEA Louis-Fréchette, la communauté ainsi que le personnel enseignant. Selon des membres du personnel, ce moyen se distingue des autres services offerts, car il vise à augmenter la motivation scolaire de jeunes adultes susceptibles d'interrompre leurs études en les invitant à participer à un projet radiophonique qui les amène à explorer leur motivation. L'attrait de ce moyen relève du maintien en formation puisqu'il vise à favoriser la motivation scolaire de jeunes adultes déjà inscrits au sein d'une formation. Depuis la mise en œuvre du moyen, approximativement 160 jeunes y ont participé. Dans le cadre de cette évaluation, un jeune a été interviewé. Globalement, celui-ci affirme avoir apprécié les activités offertes dans le cadre du moyen. De

plus, il indique qu'elles lui ont permis d'effectuer certains apprentissages, notamment le travail en équipe et la persévérance. Par ailleurs, même si le recrutement des jeunes s'est avéré difficile, le personnel intervenant dans le cadre du moyen affirme être satisfait des résultats : « Ces élèves allaient donner un sens à leur fréquentation scolaire puis ils allaient rester à la place de s'en aller. [...] La majorité des élèves sont encore ici [...] puis ils savent maintenant pourquoi ». Enfin, un autre répondant soutient que les jeunes ont fait un cheminement personnel. À ce sujet, un répondant donne l'exemple d'un jeune qui était « gênée [et] qui se disait incapable de parler à la radio [...] ». Puis [cette personne] a quand même réussi à passer au travers, puis à se surpasser. »

Appréciation du moyen Mon rêve à la radio

Moyenne des notes données par cinq personnes [dont un jeune, un partenaire interne, un partenaire externe, un membre du personnel enseignant et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Mon rêve à la radio a rejoint la population qu'il visait initialement. | 8 |
| | | | Mon rêve à la radio permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,2 |
| | | | Mon rêve à la radio fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 7 |
| | | | Mon rêve à la radio contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 7,8 |
| | | | Mon rêve à la radio contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6,4 |
| | | | Mon rêve à la radio permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 3,2 |
| | | | Mon rêve à la radio permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8,6 |
| | | | Mon rêve à la radio permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 7,3 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de Mon rêve à la radio répondent ou répondaient à mes besoins. | 8 |
| | | | Ma participation à Mon rêve à la radio favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 5 |
| | | | Globalement, ma participation à Mon rêve à la radio me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 7 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 3 — Passeport-Métiers

| | |
|---|---|
| Date de début | Le moyen a débuté en 2005-2006. |
| Lieux | Passeport-Métiers se déroule à Montréal-Nord en collaboration avec la CSPÎ et le CJE Bourassa-Sauvé. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mobiliser de jeunes adultes non diplômés en leur faisant vivre une expérience sur le marché du travail; ■ Décerner un certificat attestant une FMS aux jeunes adultes qui complètent le moyen; ■ Faciliter l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes. |
| Population cible | Des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études avant l'obtention du DES et qui ne sont inscrits dans aucun établissement d'enseignement. |
| Population rejointe | Des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 25 ans qui ne sont pas sur le marché du travail ou en formation. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Environ 19 jeunes adultes par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 conseillère ou conseiller en emploi du CJE; ■ 1 membre du personnel enseignant du Centre Louis-Fréchette; ■ les travailleuses et travailleurs qui accueillent les jeunes dans les milieux de travail. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Centre Louis-Fréchette (CEA); ■ CSPÎ; ■ CJE Bourassa-Sauvé; ■ Entreprises qui accueillent des stagiaires; ■ EQ – Regroupement de l'Est. |
| Durée de la participation | Passeport-Métiers est de 27 semaines à raison de 30 heures par semaine. |
| Déroulement du moyen (horaire) | <p>Passeport-Métiers se déroule en 3 phases. La première se déroule principalement sous forme d'ateliers portant sur la motivation, l'estime de soi, les relations interpersonnelles et l'employabilité. Un membre du personnel enseignant du CEA se déplace au CJE pour donner ces cours. La deuxième phase propose des ateliers sur la préparation au marché du travail. Ils sont animés par le personnel intervenant ou par des collaboratrices et collaborateurs externes spécialisés dans certains sujets tels que la gestion du budget, la toxicomanie ou les premiers soins. À cette phase, les jeunes s'intègrent à leur milieu de stage de manière progressive. De plus, plusieurs jeunes effectuent un TDG ou un TENS. Le personnel intervenant apporte un soutien aux jeunes adultes afin de les préparer à la passation de ces tests. Enfin, le dernier volet, qui correspond aux deux dernières semaines du moyen, est entièrement consacré à la recherche d'emploi.</p> <p>À la fin du moyen, les jeunes participent à un gala durant lequel ils reçoivent une certification.</p> |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | La formule d'apprentissage en milieu de travail sous forme de « compagnonnage » permet aux stagiaires de développer progressivement des compétences professionnelles et des habiletés personnelles. Des ateliers, des visites ainsi que des rencontres individuelles et de groupe sont aussi présents |

| | |
|--|--|
| | au cours du moyen. |
| Accompagnement | Un suivi personnalisé se fait tout au long du moyen. Des entrevues individuelles sont effectuées de manière hebdomadaire par un membre du personnel enseignant et la conseillère ou le conseiller en emploi. Chaque jeune est jumelé à une travailleuse ou un travailleur qui assure son suivi dans le milieu de stage. |
| Source de financement | EQ assure le financement du moyen. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Dans le cadre de Passeport-Métiers, les jeunes adultes sont invités à participer à des visites considérées pertinentes pour leur culture générale. Ainsi, en mai 2009, une visite du Parlement d'Ottawa a été effectuée. Dans le cadre d'Étudiant d'un jour, les jeunes effectuent des visites d'un jour dans une entreprise dans le but de se familiariser avec un métier qui les intéresse. Dans la région, d'autres services sont offerts aux jeunes comme la mesure IDEO 16-17 et la mesure JEA. |
| Cycle d'inscription | Le processus de recrutement débute en août. |
| Effets | Selon les répondants, la participation au moyen permet : <ul style="list-style-type: none"> ■ de mobiliser les jeunes adultes et d'assurer leur développement social et professionnel ; ■ d'obtenir une certification (FMS); ■ d'effectuer un choix de carrière ou un retour aux études; ■ d'augmenter l'estime de soi; ■ de développer des compétences professionnelles et des habiletés interpersonnelles; ■ de développer une plus grande connaissance des méthodes de recherche d'emploi et une vision plus positive du travail. |
| Visibilité | Le moyen a une certaine visibilité au sein de la communauté en raison des nombreux partenaires impliqués (entreprises). De plus, certains articles sur ce moyen ont été publiés dans les journaux locaux. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | La difficulté majeure concerne le recrutement des jeunes adultes. Le personnel intervenant a eu certaines difficultés à les rejoindre et parmi les jeunes rejoins, certains se sont désistés, notamment car le moyen n'offre pas d'allocation. Des difficultés ont été également soulevées quant à la recherche des stages et au maintien des jeunes dans les stages trouvés. Les raisons évoquées pour expliquer la difficulté des jeunes à rester dans leur milieu de stage sont l'inadéquation du lieu de stage et du jeune, des conflits entre le stagiaire et un collègue et une baisse de motivation. Certaines suggestions d'amélioration du moyen ont été apportées. Parmi celles-ci, des rencontres avec les responsables d'EQ au début du moyen et une intégration du moyen par un membre du personnel enseignant deux semaines avant l'accueil des jeunes adultes sont suggérées. Le rôle de cette personne consiste à préparer des outils de formation et à donner des ateliers lors de la première phase du projet. |
| Facilitateurs | Selon les répondantes et répondants, la qualité de la collaboration entre les partenaires est l'une des principales sources de succès de ce moyen. |

Évaluation du moyen Passeport-Métiers

Les systèmes mobilisés par ce moyen sont de jeunes adultes non diplômés ainsi que leur famille, par la participation à un gala, et la communauté (CJE et entreprises). Puisque le moyen cherche à mobiliser des jeunes qui ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement, l'attrait de Passeport-Métiers est de l'ordre de l'attraction. Selon des membres du personnel de Passeport-Métiers, ce moyen se distingue des autres moyens offerts par la possibilité, pour les jeunes, d'obtenir un stage et d'accroître leur confiance en soi. Un des répondants affirme : « Il y a une estime de soi qui est augmentée, ils sont valorisés. Il y en a parmi eux qui ont trouvé un emploi, qui sont demeurés dans leur milieu de stage. Ce que l'on ne voyait pas dans les autres moyens. [...] À la fin de l'année, il y avait un gala [...]. Puis le fait d'être célébrés devant tous les gens, les partenaires, leurs parents, c'était quelque chose pour eux autres ». Depuis les débuts du moyen, approximativement 100 jeunes adultes y ont participé. Dans le cadre de cette évaluation, aucun jeune adulte n'a été interviewé. Par ailleurs, des membres du personnel affirment que le moyen « est bon [...], mais il y a un facteur sur lequel on n'a pas le contrôle : c'est les individus. Si les individus sont là pour les bons motifs, on est capable de faire quelque chose. ». Enfin, un rapport rédigé par du personnel intervenant du CJE indique que plus de la moitié des jeunes terminent le moyen avec succès et perçoivent des changements positifs dans leur vie.

Appréciation du moyen Passeport-Métiers

Moyenne des notes données par cinq personnes [deux partenaires internes, deux partenaires externes² et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Passeport-Métiers a rejoint la population qu'il visait initialement. | 9 |
| | | | Passeport-Métiers permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,6 |
| | | | Passeport-Métiers fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,6 |
| | | | Passeport-Métiers contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 8,8 |
| | | | Passeport-Métiers contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 9,6 |
| | | | Passeport-Métiers permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 6,8 |
| | | | Passeport-Métiers permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8,2 |
| | | | Passeport-Métiers permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 7,8 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

² Un membre du personnel enseignant a répondu en tant que partenaire externe et un membre du personnel intervenant en tant que partenaire interne.

5.3 Les moyens de la CSDL

| Fiche n° 4 — Cinéimpulsion | |
|--|--|
| Date de début | Cinéimpulsion a été mise en œuvre en 2003. |
| Lieu | CEA L'Impulsion situé à Laval. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser la persévérance scolaire chez les jeunes adultes du centre; ■ Améliorer la confiance en soi des participantes et participants; ■ Accorder quatre ou cinq crédits, le niveau pouvant varier, aux jeunes adultes. |
| Population cible | Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans qui fréquentent le centre. |
| Population rejointe | La majorité des personnes inscrites à Cinéimpulsion sont de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, mais certaines personnes participantes sont également plus âgées. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Environ 100 jeunes adultes par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 membre du personnel enseignant; ■ personnel de direction du centre. |
| Partenaires impliqués | Même si le moyen s'est principalement développé de manière indépendante au sein du centre, des liens ont été établis auprès de l'Office Nationale du Film (ONF) et de Service Canada. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Cinéimpulsion est un cours optionnel auquel les personnes inscrites assistent durant 4 après-midi par semaine. Il se divise en 5 sections : scénarisation, arts dramatiques, technique, tournage et montage. En scénarisation et en arts dramatiques, les jeunes effectuent des activités liées à l'écriture, à l'improvisation, à la mémorisation de textes et aux auditions. En ce qui concerne les sections techniques, tournage et montage, les jeunes participent à des activités touchant, par exemple, au fonctionnement d'une caméra, à l'éclairage d'une scène cinématographique et au montage par ordinateur. Le cours se déroule dans une salle de classe habituelle, mais l'ambiance favorise les interactions entre les jeunes. Enfin, le projet majeur du cours consiste en la réalisation d'un film dans lequel tous les jeunes s'investissent. Ce film est présenté dans le cadre d'un gala de fin d'années où les parents et l'ensemble des élèves du Centre sont présents. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | L'enseignement magistral et la participation à des exercices individuels, en équipe et en groupe constituent les principales méthodes pédagogiques du cours. Les jeunes sont ainsi invités à prendre part à une diversité d'activités. Parmi celles-ci, le journal personnel permet la prise de note à partir d'observations libres dans le but de stimuler la créativité, et l'improvisation permet d'apprendre à s'exprimer devant un groupe. Enfin, des évaluations sommatives à partir de critères définis et d'objectifs permettent d'accorder ou non des crédits aux personnes ayant suivi le cours. |
| Accompagnement | Un accompagnement personnalisé est offert aux jeunes adultes par le personnel du CEA. Ainsi, pour des considérations scolaires ou comportementales, certains jeunes pourraient se voir refuser l'accès à Cinéimpulsion. Les participantes et participants apprécient grandement le soutien informel, l'encouragement et la considération que leur offre la personne qui enseigne le cours. |
| Sources de financement | Le Programme 16-24 permet de libérer un membre du personnel enseignant de sa tâche afin qu'il prenne part au moyen. Il permet également l'achat d'équipement nécessaire. Les jeunes ont la possibilité de vendre du chocolat afin de financer des besoins spécifiques liés à leur production cinématographique. |

| | |
|--|---|
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Les personnes inscrites au cours effectuent une visite sur les plateaux de tournage de Radio-Canada. Par ailleurs, les élèves ont le choix de s'inscrire à un cours d'informatique s'ils ne désirent pas participer à Ciné pulsion. |
| Durée de la participation | Le moyen est de 125 heures réparties sur environ trois mois. |
| Cycle d'inscription | Le cours s'offre en septembre et en janvier. Il est toutefois possible de s'y inscrire ou d'en sortir à la fin de chacune des cinq sections et d'obtenir certains crédits. |
| Effets | <p>Selon le personnel du centre, la participation permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de développer des stratégies de communication et de résolution de problèmes; ■ de développer la confiance en soi; ■ de contribuer à l'intégration sociale des jeunes en améliorant la qualité des relations interpersonnelles; ■ de favoriser la connaissance de soi; ■ de persévérer vers l'obtention d'un DES. <p>Selon les jeunes, Ciné pulsion permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de laisser émerger la créativité; ■ de créer des liens plus facilement avec les collègues de classe et d'apprendre le travail en groupe; ■ de développer des compétences transversales, notamment en ce qui concerne l'écriture; ■ d'acquérir une plus grande confiance en soi. |
| Visibilité | Depuis sa création en 2003, Ciné pulsion a pris de l'expansion et a acquis une légère visibilité au sein du centre. Toutefois, il y a très peu de visibilité au sein de la communauté. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Pour le personnel du centre, le manque de visibilité de Ciné pulsion constitue une difficulté. Certaines publicités ont été réalisées et publiées dans les journaux locaux, mais très peu d'effets ont été observés. Selon un répondant, le personnel du CEA pourrait référer davantage de jeunes au moyen. Ce point est à améliorer selon cette personne.</p> <p>Les jeunes mentionnent que la fin du cours est brusque pour eux et qu'elle constitue parfois une source de démotivation. Ils proposent d'augmenter la longueur de Ciné pulsion ou de trouver une solution pour pallier cet aspect.</p> |
| Facilitateurs | Pour le personnel, l'ouverture démontrée par la direction du centre à l'égard du moyen a été très facilitante. Pour les jeunes, l'accompagnement informel et les encouragements de la personne qui enseigne ce cours sont particulièrement appréciés et constituent une source de motivation. |

Évaluation du moyen Ciné pulsion

Des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, le CEA L'Impulsion, le personnel enseignant, les pairs ainsi que la communauté représentent les systèmes mobilisés dans le cadre de ce moyen. Selon des membres du personnel, ce moyen se distingue des autres services offerts par son approche pédagogique qui diffère de l'approche individualisée généralement présente dans le CEA. En effet, pour certains membres du personnel enseignant, le but du moyen est « d'aller chercher des forces afin que les jeunes vivent un grand succès, avec beaucoup d'efforts. Puis d'associer ces efforts à une réussite. Alors, je pense que c'est un petit peu ça qui [...] différencie [le moyen] ». L'attrait de ce moyen relève du maintien, car il vise à favoriser la

persévérance scolaire de jeunes adultes déjà inscrits au centre. Depuis la mise en œuvre de Ciné pulsion en 2003, approximativement 700 jeunes y ont participé. Dans le cadre de la présente évaluation, six jeunes ont été interviewés. L'ensemble de ces jeunes affirme que la participation au moyen leur a permis de développer des compétences sur le plan interpersonnel, d'augmenter l'estime de soi et de favoriser leur persévérance scolaire. En ce qui a trait à ce dernier point, une jeune mentionne : « Je suis motivée à venir à l'école parce que je sais que j'ai un cours de Ciné pulsion » alors qu'un autre indique : « Ça m'encourageait à aller à l'école. C'est sûr que, qu'est-ce qui est plate, c'est que ça soit juste une partie de l'année ». Selon d'autres répondants qui interviennent dans le moyen, Ciné pulsion « permet [aux jeunes] de développer une belle complicité, chose qu'ils peuvent difficilement faire en format individualisé. [...] Dans le cadre de Ciné pulsion, ils peuvent travailler en groupe et monter quelque chose ensemble [...] c'est le leadership, puis aussi la découverte de certains talents. »

Appréciation du moyen Ciné pulsion

Moyenne des notes données par huit personnes [dont six jeunes, un partenaire interne et un membre du personnel enseignant]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Ciné pulsion a rejoint la population qu'il visait initialement. | 9,5 |
| | | | Ciné pulsion permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 9,5 |
| | | | Ciné pulsion fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,6 |
| | | | Ciné pulsion contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 9,5 |
| | | | Ciné pulsion contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 5,6 |
| | | | Ciné pulsion permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 8,5 |
| | | | Ciné pulsion permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 7 |
| | | | Ciné pulsion permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de Ciné pulsion répondent ou répondaient à mes besoins. | 9,1 |
| | | | Ma participation à Ciné pulsion favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 8,1 |
| | | | Globalement, ma participation à Ciné pulsion me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 8,3 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 5 — Guide Accroche-toi

| | |
|---|--|
| Date de début | Le guide <i>Accroche-toi</i> a été lancé officiellement le 15 mars 2010. |
| Lieu | Région lavalloise. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Prévenir le « décrochage scolaire » et maintenir en formation les jeunes de 15 à 24 ans; ■ Soutenir la persévérance scolaire. |
| Population cible | Le guide s'adresse au personnel enseignant et intervenant de Laval. Une section du guide est également conçue pour les parents. |
| Population rejointe | Du personnel enseignant, du personnel intervenant et des parents sont rejoints. |
| Nombre de formations offertes par année | Le nombre de formations offertes varie selon la demande. Depuis le lancement du guide, environ une dizaine de formations ont été données. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne animatrice; ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Membres de la Table locale pour le retour et le maintien en formation des 15-24 ans; ■ Sous comité de la table créé pour le Guide Accroche-toi <ul style="list-style-type: none"> - CJE de Laval; - CSDL; - CSSS de Laval; - EQ de Laval; - Forum jeunesse de Laval; - CJ de Laval. |
| Durée de la participation | Les formations offertes sont d'environ 75 minutes. |
| Contenu du guide et distribution | <p>Le guide présente une démarche composée de 6 étapes pour « prévenir le décrochage scolaire ». Il contient également des exemples d'intervention, des outils d'accompagnement, des ressources disponibles pour les jeunes ainsi qu'une annexe conçue pour les parents.</p> <p>Le guide est offert gratuitement aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux organismes publics et communautaires de Laval. Pour se le procurer, une formation de 75 minutes est conditionnelle.</p> |
| Accompagnement offert | Les formations sont données par une personne animatrice. Cette personne se déplace et apporte le nombre de guides demandés. Il ajuste le contenu selon le type de personnes inscrites (personnel intervenant, personnel enseignant ou parents). Par exemple, lorsque la formation est destinée au personnel enseignant, la personne animatrice présente la démarche proposée dans le guide pour les soutenir dans l'accompagnement qu'ils effectuent auprès des élèves susceptibles d'interrompre leurs études. Les formations offertes aux parents, quant à elles, abordent davantage certaines inquiétudes qu'ils éprouvent. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | L'écoute, l'empathie et le développement de l'estime et de la connaissance de soi sont les éléments centraux de l'intervention auprès des jeunes proposés dans le guide. |
| Source de financement | Le Forum jeunesse Laval a accordé une aide financière de 52 000 \$ pour la création du Guide Accroche-toi. |
| Autres activités ou services | Les établissements d'enseignement de la CSDL offrent d'autres services pour |

| | |
|--|---|
| proposés aux participantes et participants | soutenir les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans. Le moyen Cinépulsion et le PAS offerts au CEA L'Impulsion en sont des exemples. |
| Cycle d'inscription | Les formations sont offertes sur demande. |
| Effets | <p>Selon l'ensemble des répondants, le Guide Accroche-toi permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de créer un partenariat entre les organismes de Laval qui assure une continuité de services au sein de la communauté; ■ d'informer les parents sur les services offerts aux jeunes et les aider à accompagner leur enfant dans leur cheminement scolaire; ■ de soutenir le personnel enseignant des établissements scolaires de Laval et le personnel intervenant dans ses interventions liées à la persévérance scolaire. |
| Visibilité | Le Guide Accroche-toi connaît une certaine visibilité au sein de la communauté en raison du nombre de partenaires impliqués. Au lancement du guide, une invitation aux médias a été faite et des articles ont été publiés dans le bulletin d'information de la CSDL. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Selon les répondants, la principale difficulté réside dans le fait que des membres du personnel enseignant ne jugent pas utile d'assister aux formations offertes jugeant le contenu du guide suffisant.</p> <p>Selon les répondants, il serait nécessaire de susciter davantage l'intérêt du personnel enseignant envers la formation qui est offerte avec le guide.</p> |
| Facilitateurs | Durant l'élaboration du guide, la collaboration entre des personnes provenant de différents milieux a permis d'enrichir la réflexion entourant le moyen. Les membres du sous comité du guide issu de la Table locale pour le retour et le maintien en formation des 15-24 ans se réunissaient chaque mois, ce qui assurait une constance dans le travail. |

Évaluation du moyen Guide Accroche-toi

Les systèmes mobilisés dans le cadre de ce moyen sont le personnel enseignant, la famille, la communauté ainsi que de jeunes adultes. Selon des membres du personnel, ce moyen se distingue des autres services offerts en présentant une manière concrète d'intervenir avec de jeunes adultes susceptibles d'interrompre leurs études. L'attrait de ce moyen relève du maintien puisque le guide vise à maintenir en formation les jeunes de 15 à 24 ans. Depuis sa publication, environ une vingtaine de formations conditionnelles à l'obtention du guide ont été offertes. Aucune personne ayant reçu la formation n'a été interviewée. Le personnel enseignant qui intervient dans le cadre de ce moyen affirme qu'il adapte néanmoins la formation au type de personnes à qui elle est offerte. Lorsqu'elle s'adresse aux parents, elle permet de répondre à certaines inquiétudes et se déroule davantage sous forme de discussion. Pour les parents, la formation est plus longue « parce qu'il avait beaucoup de questions, et surtout beaucoup de témoignages de leur vécu [...] donc il y a eu énormément d'échanges ». Quand la formation s'adresse aux enseignants, la personne responsable présente une démarche précise pour intervenir auprès des jeunes susceptibles d'interrompre leurs études. Certains membres du personnel enseignant qui participent sont satisfaits de l'information qu'ils reçoivent alors que certains ont été « plus ou moins intéressés, parce qu'ils disaient que la lecture du guide aurait été suffisante ». Enfin, même si le guide est relativement récent, les répondantes et répondants estiment que si les personnes s'approprient le contenu et décident de l'utiliser, plusieurs jeunes pourraient bénéficier d'une intervention efficace.

Appréciation du moyen. Guide *Accroche-toi*

Moyenne des notes données par deux personnes [dont un partenaire externe et un membre du personnel enseignant ou intervenant]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite. Il est à noter que deux autres personnes ont mentionné ce moyen mais ont préféré ne pas y donner de note car elles le jugeaient encore trop récent.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> a rejoint la population qu'il visait initialement. | 5,5 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 6,5 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 0 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 0 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8 |
| | | | Le guide <i>Accroche-toi</i> permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 6 — *Projet alternatif à la suspension (PAS)*

| | |
|---|---|
| Date de début | Le moyen a été mis en œuvre en avril 2010. |
| Lieu | CEA L'Impulsion situé à Laval. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre aux jeunes adultes de cibler des motivations scolaires et de développer un projet professionnel; ■ donner l'occasion aux jeunes adultes d'acquérir de saines habitudes de vie. |
| Population cible | Le PAS s'adresse aux jeunes adultes du centre qui sont suspendus en raison d'un taux d'absentéisme élevé. |
| Population rejointe | De jeunes adultes âgés de 17 à 19 sont rejoints. Parmi eux, plusieurs occupent un emploi. |
| Nombre de jeunes adultes rejoints | Il y a de quatre à neuf jeunes par cohorte et deux cohortes par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 conseillère ou conseiller en formation; ■ 1 membre du personnel enseignant; ■ 1 membre du personnel d'intervention psychosociale; ■ 2 conférencières ou conférenciers externes discutent avec les jeunes. |
| Partenaires impliqués | Aucune information n'est disponible à ce sujet. |
| Durée de la participation | Les jeunes adultes doivent être présents l'avant-midi pendant 3 semaines. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | L'horaire est variable selon les semaines. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | <p>Les jeunes adultes sont invités à prendre part à des activités portant sur la connaissance de soi (ex. : discussions autour des valeurs, activités artistiques sur la représentation de soi, tests psychométriques, etc.), l'information scolaire et professionnelle (exploration des métiers, présentation du système scolaire, logiciel Repères, stage d'un jour, etc.) et les saines habitudes de vie (ex. : la pyramide de Maslow et le Guide alimentaire canadien).</p> <p>En réalisant ces activités, les participantes et participants sont amenés à interagir avec le groupe, à travailler en équipe et à utiliser l'informatique. Des conférenciers externes sont parfois invités.</p> <p>Un petit-déjeuner est offert gratuitement aux jeunes adultes.</p> |
| Accompagnement | <p>Pendant le moyen, le personnel enseignant assure un suivi individualisé auprès des participantes et des participants. Un suivi concernant le retour en classe est effectué par le personnel enseignant 2 semaines après le PAS.</p> <p>La conseillère ou le conseiller en formation offre un suivi individuel de 6 heures. Durant ce suivi, les élèves ont l'occasion d'effectuer la passation d'un test psychométrique et d'explorer les possibilités qu'offre le marché du travail.</p> <p>Au besoin, les jeunes adultes peuvent rencontrer le personnel intervenant d'intervention psychosociale.</p> |
| Source de financement | Le centre soutient financièrement le PAS dans l'achat d'aliments pour les petits-déjeuners. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | À la fin du PAS, les jeunes effectuent un stage d'un jour avec une personne occupant un métier qui les intéresse. Les jeunes adultes du centre ont la possibilité de s'inscrire à Cinéimpulsion, un moyen permettant de s'initier au cinéma tout en faisant des études. |
| Cycle d'inscription | La direction et le personnel enseignant du centre suggèrent le PAS à certains jeunes adultes dont le nombre d'absences est élevé. La participation est volontaire et pour y participer, les jeunes doivent signer un contrat |

| | |
|--|---|
| | d'engagement. |
| Effets | <p>Selon les jeunes adultes, le PAS permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ d'augmenter la motivation et de diminuer le taux d'absentéisme; ■ d'élaborer un projet professionnel; ■ de favoriser la connaissance de soi et la confiance en soi. <p>Selon le personnel du centre, le PAS permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de développer de saines habitudes de vie; ■ d'explorer le système scolaire, notamment la FP; ■ de favoriser l'intégration sociale; ■ de réfléchir sur leurs motivations et leurs objectifs personnels. |
| Visibilité | Lors d'une journée pédagogique régionale, un membre du personnel enseignant a animé un atelier pour faire connaître le moyen PAS |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Des jeunes adultes ont mentionné qu'il était difficile pour eux d'effectuer des journées complètes et, par conséquent, le nombre d'heures par jour accordé au PAS a été diminué. En plus, trouver des stages d'un jour pour les jeunes s'est avéré complexe. Des répondantes et répondants mentionnent aussi que le nombre d'heures consacrées aux suivis individuels est insuffisant. |
| Facilitateurs | Le soutien de la direction a permis des ajustements et des améliorations quant au moyen. Le petit ratio de participantes et participants a favorisé la création d'un lien de confiance entre les jeunes et le personnel par la suite. |

Évaluation du moyen Projet alternatif à la suspension

Le CEA L'Impulsion, de jeunes adultes, des membres du personnel enseignant et la communauté sont les systèmes mobilisés dans le cadre de ce moyen. Selon un membre du personnel, ce moyen se distingue des autres services offerts par « un côté humain qui a été travaillé dans cette formation-là. [...] Ça permet aux jeunes de se poser des questions sur leurs motivations, sur leurs objectifs personnels, sur le temps qu'ils consacrent à répondre à leurs besoins de base comme l'alimentation [...]. » L'attrait de ce moyen se situe dans le maintien des jeunes puisqu'il s'adresse à de jeunes adultes du centre qui sont suspendus en raison d'un taux d'absentéisme élevé. Depuis sa mise en place en 2003, approximativement 18 jeunes ont participé au PAS. Dans le cadre de cette évaluation, deux jeunes ont été interviewés. Selon eux, la participation au moyen a permis de favoriser la motivation scolaire et d'identifier des projets de carrière. Une jeune affirme d'ailleurs : « Je manquais de sérieux, de discipline. Qu'est-ce que j'ai [exploré] avec mon enseignant, c'est vraiment mes défauts, mes qualités [...] Au fur et à mesure que ça a avancé, c'était vraiment bénéfique parce que ça aide à te motiver. » Pour sa part, un membre du personnel enseignant affirme que le PAS permet aux jeunes de vivre une dynamique de groupe, de créer des liens et de développer un sentiment d'appartenance plus fort à l'égard du centre. De plus, cette même personne indique que le moyen « leur ouvre des portes, lance des questionnements ». Elle pense aussi qu'un suivi systématique réalisé auprès des jeunes permettrait d'améliorer le moyen.

Appréciation du moyen Projet alternatif à la suspension

Moyenne des notes données par trois personnes [dont deux jeunes et un membre du personnel enseignant]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Le PAS a rejoint la population qu'il visait initialement. | 8 |
| | | | Le PAS permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8 |
| | | | Le PAS fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 7,3 |
| | | | Le PAS contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 6,6 |
| | | | Le PAS contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6,3 |
| | | | Le PAS permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 6 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre du PAS répondent ou répondaient à mes besoins. | 6,5 |
| | | | Ma participation au PAS favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 7 |
| | | | Globalement, ma participation au PAS me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 8 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

5.4 Les moyens de la CSS

Fiche n° 7 — Brandon Solidaire

| | |
|--|--|
| Date de début | Brandon Solidaire a été créé en 2008 et s'est terminé en décembre 2009. À la suite de ce moyen, les Ateliers du CJE ont été conçus dans le but d'assurer une continuité des services pour les jeunes. Les objectifs poursuivis dans le cadre des Ateliers du CJE sont similaires à ceux de Brandon Solidaire. |
| Lieu | Brandon Solidaire se déroule dans un local appartenant à la municipalité de Saint-Gabriel-de-Brandon. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mobiliser les jeunes adultes de Saint-Gabriel-de-Brandon; ■ développer des intérêts qui favorisent et motivent la poursuite des études; ■ favoriser l'insertion socioprofessionnelle; ■ accorder une certification d'ouvrier en fabrication de production du bois aux jeunes qui effectuent le moyen; ■ revitaliser Saint-Gabriel-de-Brandon. |
| Population cible | Le moyen s'adresse à de jeunes adultes non diplômés et sans emploi âgés de 16 à 24 ans. |
| Population rejointe | Les personnes ayant participé à Brandon Solidaire sont de jeunes adultes non diplômés et sans emploi âgés de 16 à 30 ans. Plusieurs vivaient en situation de pauvreté et de précarité. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | 2 cohortes de 10 personnes ont participé à Brandon Solidaire. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement; ■ 1 coordonnatrice ou coordonnateur du CJE de D'Autray-Joliette; ■ 1 personne formatrice en menuiserie embauchée par la CSS; ■ personnel intervenant du CJE de D'Autray-Joliette. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Caisse Populaire Desjardins de Joliette; ■ Centre multiservice des Samares; ■ Chambre de commerce; ■ CJE de d'Autray-Joliette; ■ CSSS de Joliette; ■ CLE de Joliette; ■ Maison des jeunes; ■ municipalité de Saint-Gabriel-de-Brandon; ■ Service Canada; ■ Société d'aide au développement des collectivités (SADC). |
| Durée de la participation | Le moyen est de 450 heures réparties sur 20 semaines. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Brandon Solidaire est un PPE dont 3 jours par semaine sont consacrés aux ateliers et 2 portent sur la connaissance de soi. Durant les journées d'atelier, qui sont de 8 h à 16 h, les jeunes construisent du mobilier urbain, des bancs de parc, des bacs à fleurs et des tables à pique-nique. Au début des ateliers, les participantes et participants se familiarisent avec les outils utilisés dans le domaine du bois. Peu à peu, ils apprennent à dessiner et à construire des meubles. Ces créations sont ensuite exposées dans la ville. Dans le volet portant sur la connaissance de soi, les jeunes adultes sont invités à prendre |

| | |
|--|---|
| | part à des discussions de groupe qui traitent de sujets tournant autour de l'insertion socioprofessionnelle avec le personnel intervenant du CJE. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | Durant les ateliers, les jeunes adultes sont abordés par la personne formatrice comme s'ils étaient sur le marché du travail. Cette personne les aide donc à acquérir une discipline. La pédagogie est principalement par projet où les jeunes, constamment en action, construisent des meubles et différents articles en bois. Il y a du travail individuel et du travail d'équipe où les participants interagissent entre eux et s'entraident. Le volet sur la connaissance de soi, offert par le CJE, propose des discussions de groupe abordant des sujets tels que l'hygiène, l'alimentation, le budget et la recherche d'emploi. |
| Accompagnement | Les répondantes et répondants se disent satisfaits de l'accompagnement qu'ils ont reçu. Ils se sentent respectés et importants auprès du personnel de Brandon Solidaire. Pendant et après le moyen, les jeunes ont un suivi individualisé avec le personnel intervenant du CJE et complètent un plan d'action individuel qui répond à leurs besoins spécifiques. Certains arrangements peuvent être faits afin de faciliter la participation des personnes au moyen. Une répondante ou un répondant mentionne par exemple avoir reçu une compensation financière du CJE pour le transport. |
| Sources de financement | Le CJE et le Centre multiservice des Samares contribuent à une partie du financement. De plus, par l'entremise du programme Connexion compétences, le gouvernement du Canada a versé environ 100 000 \$ pour la mise en œuvre de Brandon Solidaire. Les participantes et participants reçoivent une allocation. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Dans le cadre de Brandon Solidaire, plusieurs activités sont offertes aux jeunes. Ils ont par exemple visité une écurie, joué aux quilles, mangé à la cabane à sucre et fait de l'activité physique. Ils se sont également impliqués au sein de la communauté en effectuant du bénévolat auprès de personnes âgées. |
| Cycle d'inscription | Brandon Solidaire débute en septembre. |
| Effets | Selon le personnel œuvrant dans Brandon Solidaire, le moyen permet : <ul style="list-style-type: none"> ■ d'améliorer la confiance en soi ainsi que la connaissance de soi; ■ de développer des compétences génériques; ■ de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes; ■ de stimuler un partenariat entre les organismes qui assure une continuité de services au sein de la communauté; ■ de revitaliser Saint-Gabriel-de-Brandon et de créer une ambiance agréable et constructive au sein de la communauté. Selon les jeunes, le moyen permet : <ul style="list-style-type: none"> ■ de cultiver ses passions; ■ d'en appeler au sens des responsabilités; ■ d'effectuer des apprentissages techniques en lien avec le domaine du bois. |
| Visibilité | Plusieurs projets réalisés dans le cadre de Brandon Solidaire ont été couverts par des médias de la région de Lanaudière. Des conférences de presse auxquelles les jeunes adultes ont participé ont aussi été réalisées. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Pour certains jeunes répondants, Brandon Solidaire n'offrait pas suffisamment d'espace pour être autonome. Pour le personnel, il était parfois plus difficile de gérer la discipline chez les jeunes adultes. |
| Facilitateurs | Selon les répondantes et répondants, la collaboration entre les divers acteurs de la communauté a été très enrichissante. |

Évaluation du moyen Brandon Solidaire

Les systèmes mobilisés par Brandon Solidaire sont de jeunes adultes, la communauté, le personnel enseignant, la communauté (partenaires) et le Centre multiservice des Samares. Brandon Solidaire se distingue des autres services offerts dans la mesure où il vise à mobiliser de jeunes adultes en leur proposant un moyen ayant une portée sociale : la revitalisation d'une municipalité. L'attrait de ce moyen relève de l'attraction, car il mobilise de jeunes adultes non diplômés qui ne sont pas inscrits dans une formation et qui sont sans emploi. Depuis la mise en œuvre de Brandon Solidaire, qui est ensuite devenu les Ateliers du Carrefour, environ 60 jeunes ont participé à un des deux moyens. Dans le cadre de cette évaluation, un jeune a été interviewé. Celui-ci affirme que le programme était intéressant, mais qu'il n'y avait pas suffisamment d'espace pour prendre des initiatives. Par ailleurs, les activités sur la connaissance de soi proposées dans le cadre du moyen lui ont permis de poursuivre un processus de réflexion qu'il avait déjà entamé : « Oui, j'avais déjà entamé [ce processus]. Mais tu sais, ça fait du bien de [voir] où j'en suis rendu dans ma vie. Ce qui s'en vient ça va être quand même des choix difficiles, puis des choix [sur lesquels] il faut que tu réfléchisses. Alors, ça m'avait aidé là dedans ». Pour sa part, une personne formatrice affirme que les jeunes qui participent au moyen ont besoin d'être soutenus. Elle explique que Brandon Solidaire leur permet d'acquérir des compétences nécessaires sur le marché du travail, mais qu'ils font également des apprentissages plus personnels : « Je les vois tellement progresser : c'est du chinois quand ils arrivent puis lorsqu'ils quittent, ils en sortent valorisés car ils ne se sentent pas comme des moins que rien. ».

Appréciation du moyen Brandon Solidaire

Moyenne des notes données par cinq personnes [dont un jeune adulte, un partenaire interne, un partenaire externe, un membre du personnel intervenant, et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Brandon Solidaire a rejoint la population qu'elle visait initialement. | 8,8 |
| | | | Brandon Solidaire permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,5 |
| | | | Brandon Solidaire fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 7,6 |
| | | | Brandon Solidaire contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 7,8 |
| | | | Brandon Solidaire contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 8,6 |
| | | | Brandon Solidaire permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 10 |
| | | | Brandon Solidaire permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 10 |
| | | | Brandon Solidaire permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 9,6 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de Brandon Solidaire répondent ou répondaient à mes besoins. | 7 |
| | | | Ma participation à Brandon Solidaire favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 8 |
| | | | Globalement, ma participation à Brandon Solidaire me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 8 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 8 — École des arts de la scène

| | |
|--|---|
| Date de début | L'École des arts de la scène a été mise en œuvre en 2004-2005. Les premières participantes et les premiers participants y ont été accueillis en 2005-2006. |
| Lieu | L'école des arts de la scène est située dans le pavillon l'Envol de Joliette du Centre multiservice des Samares. Ce pavillon est un CEA. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Encourager de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires à réintégrer le système scolaire; ■ favoriser l'obtention du DES; ■ à ses débuts, il permettait l'obtention d'une attestation d'études professionnelles (AEP) délivrée par la CS³. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. |
| Population cible | Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études avant l'obtention du DES, mais ayant complété minimalement une deuxième secondaire. |
| Population rejointe | Selon les membres du personnel, les jeunes adultes ont des parcours scolaires diversifiés et connaissent des difficultés tant sur le plan scolaire que personnel. Certains jeunes ayant leur DES peuvent toutefois être admis à L'École des arts de la scène. |
| Nombre de jeunes adultes rejoints | De 80 à 100 participantes et participants par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement; ■ personnel de direction; ■ Formatrices et formateur issus de l'industrie culturelle. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Centre culturel de Joliette; ■ CJE d'Autray-Joliette; ■ Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE); ■ CSS; ■ écoles primaires; ■ CLE de Joliette. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Lors d'une journée habituelle, les élèves sont en classe régulière la moitié de la journée et à l'École des arts de la scène l'autre moitié. Les cours réguliers et ceux des arts de la scène alternent les avant-midi et les après-midi. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | <p>Les trois principaux volets offerts sont la sonorisation, la musique et le théâtre. Les activités de groupe et le travail d'équipe sont constants.</p> <p>Une approche par projet est privilégiée. Le personnel souligne l'importance de développer un partenariat permettant des actions en situation réelle. À cet effet, un gymnase du pavillon l'Envol de Joliette a été transformé en salle de spectacle. Un studio d'enregistrement et des locaux de pratique ont aussi été installés.</p> |
| Accompagnement | Un suivi personnalisé se fait auprès des élèves pendant leur participation. |
| Source de financement | CSS. |

3 Il s'agissait d'une attestation d'études professionnelles (AEP) décernée par une CS afin de sanctionner la réussite d'un programme. Cette attestation permettait d'occuper certaines fonctions liées à un métier pour lequel des besoins ponctuels de main-d'œuvre avaient été identifiés (MELS, 2008a).

| | |
|--|---|
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | <ul style="list-style-type: none"> ■ Lecture de contes à des élèves du primaire (lien avec PAÉLÉ); ■ visite d'entreprises du domaine artistique; ■ tournées de spectacles l'été. |
| Durée de la participation | Initialement prévue pour 2 ans, la durée de la participation varie et peut aller jusqu'à 3, 4 ou 5 ans. |
| Cycle d'inscription | Septembre, novembre et janvier. Une entrevue, une audition ou des tests de classement peuvent être exigés. |
| Effets observés | <p>Selon les répondantes et répondants, ce moyen permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de favoriser l'intégration sociale des participants; ■ de favoriser la persévérance aux études; ■ d'augmenter l'estime de soi des participants; ■ d'acquérir et de perfectionner des compétences dans le domaine des arts de la scène; ■ de créer un partenariat avec les organismes de la communauté; ■ d'assurer une continuité des services dans la communauté. |
| Visibilité | Plusieurs projets réalisés dans le cadre de l'École des arts de la scène ont bénéficié d'une couverture médiatique dans la région de Lanaudière. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Selon les répondantes et répondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ certains participants s'investissent davantage en art que dans leur parcours scolaire; ■ du point de vue partenarial, l'Industrie culturelle et l'éducation des adultes ont parfois des besoins distincts; ■ roulement chez le personnel enseignant; ■ le personnel enseignant ne se sent pas toujours outillé pour aider les jeunes vivant des difficultés personnelles. |
| Facilitateurs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Rôle joué par la direction du pavillon l'Envol de Joliette lors de la mise en place du moyen; ■ Liens partenariaux développés au sein de la communauté; ■ La salle de spectacle en tant que lieu de formation. |

Évaluation du moyen École des arts de la scène

Les systèmes mobilisés dans le cadre de l'École des arts de la scène sont de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, les formatrices et les formateurs, le Centre multiservice des Samares et la communauté. Les activités artistiques, l'ampleur du moyen, les approches pédagogiques favorisant les interactions et le nombre de partenaires impliqués distinguent ce moyen des autres services offerts. L'attrait moyen relève de l'attraction des jeunes puisqu'il encourage de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires à réintégrer le système scolaire. Depuis la création de l'École des arts de la scène, approximativement 600 jeunes adultes s'y sont inscrits. Dans le cadre de cette évaluation, trois jeunes ont été interviewés. Globalement, ces jeunes affirment avoir grandement apprécié l'accompagnement qu'ils ont reçu dans le cadre du moyen. Un jeune affirme concernant l'un des membres du personnel formateur : « Elle change la vie de tout le monde quand elle est là [...] Elle nous traitait pas comme des élèves. Tu sais, on était des êtres humains à qui elle apprenait à jouer du théâtre. C'est vraiment différent ». Par ailleurs, les jeunes interviewés expliquent qu'ils ont effectué des

apprentissages liés aux relations interpersonnelles, au respect et au travail en équipe. Enfin, ils mentionnent que le programme leur a permis de favoriser leur persévérance scolaire. Par exemple, une jeune affirme : « Pour ma part, mon but c'est de finir mon secondaire V, puis, les Arts de la scène sont là justement pour m'aider parce que ça me motive de faire des arts. » Selon la personne ayant le mandat d'agent de développement, l'École des arts de la scène permet aux jeunes de conserver une motivation en participant à un moyen stimulant tout en effectuant les matières de base. Toutefois, selon les répondantes et répondants, plusieurs jeunes investissent plus d'énergie dans les arts que dans leurs matières de base. De plus, la personne ayant le mandat d'agent de développement affirme que la population rejointe a changée : « on a encore des élèves qui décrochent des écoles secondaires [...], mais on a aussi beaucoup d'élèves, exemple, qui vont au cégep, mettons en musique [...] ils quittent des fois le cégep, puis ils viennent à l'École des arts de la scène ». Enfin, un des membres du personnel formateur affirme que la direction du centre est d'un grand support pour le fonctionnement du moyen et le soutien aux formatrices et aux formateurs, qui proviennent du milieu artistique et qui n'ont pas de formation en pédagogie.

Appréciation du moyen École des arts de la scène

Moyenne des notes données par huit personnes [dont trois jeunes, deux partenaires internes, un partenaire externe, un membre du personnel enseignant et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | L'École des arts de la scène a rejoint la population qu'elle visait initialement. | 9,2 |
| | | | L'École des arts de la scène permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 7,6 |
| | | | L'École des arts de la scène fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,7 |
| | | | L'École des arts de la scène contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 9,5 |
| | | | L'École des arts de la scène contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6,8 |
| | | | L'École des arts de la scène permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 8,8 |
| | | | L'École des arts de la scène permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 6 |
| | | | L'École des arts de la scène permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 6,2 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de l'École des arts de la scène répondent ou répondaient à mes besoins. | 9 |
| | | | Ma participation à l'École des arts de la scène favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 9,3 |
| | | | Globalement, ma participation à l'École des arts de la scène me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 9,6 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 9— FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil

| | |
|---|--|
| Date de début | Avant 2007, une AFP ⁴ destinée aux élèves ayant une deuxième secondaire réussie dans les matières de base (français, mathématiques et anglais) était offerte. À partir de 2007-2008, l'AFP est devenue une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) ⁵ conçue pour les élèves n'ayant pas complété leur deuxième secondaire. |
| Lieu | La FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil est offerte au pavillon de l'Argile de Joliette du Centre multiservice des Samares. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser la poursuite des études; ■ favoriser l'insertion professionnelle en décernant aux jeunes adultes une certification de formation délivrée par la CS et validée par le MELS. |
| Population cible | La FMS s'adresse aux jeunes adultes âgés de 15 à 18 ans n'ayant pas complété une deuxième secondaire et qui sont à risque d'interrompre leurs études. |
| Population rejointe | Les jeunes qui participent à la FMS sont des filles âgées de 15 à 18 ans n'ayant pas complété leur deuxième secondaire et qui sont à risque d'interrompre leurs études. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Environ 17 personnes par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement; ■ 1 infirmière ou infirmier; ■ 1 psychologue; ■ 1 responsable de la formation pour le nord de Lanaudière; ■ 1 technicienne ou technicien en éducation spécialisée; ■ conseillères ou conseillers d'orientation; ■ conseillères ou conseillers pédagogiques; ■ personnel de direction; ■ 1 formatrice ou formateur dans le domaine; ■ 1 membre du personnel enseignant (formation de base). |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Pavillon de l'Argile; ■ CJE de d'Autray-Joliette; ■ CSS; ■ écoles secondaires de Lanaudière; ■ entreprises spécialisées dans le domaine des cosmétiques (Groupe Marcelle, Galenic, Élancyl, Avène, NeoStrata, Mayala Klorane, Dermaglow, etc.); ■ CLE de Joliette; ■ Pharmacie Jean Coutu de Joliette. |
| Durée de la participation | La formation est de 900 heures dont 600 sont consacrées aux cosmétiques. Le |

⁴ L'Attestation de formation professionnelle (AFP) est la sanction attestant la réussite d'un programme visant la formation à un [métier semi-spécialisé](#). Ces programmes sont élaborés par les [commissions scolaires](#), mais doivent être validés et approuvés par le MELS avant d'être offerts (MELS, s.d.).

⁵ La formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) est la sanction qui atteste la réussite d'un programme visant la préparation au marché du travail.

| | |
|--|---|
| | cours débute en mai et se termine en septembre. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | <p>Les jeunes femmes inscrites à la formation effectuent 15 heures par semaine en FP et consacrent 15 heures à la FDB (mathématiques, français et anglais). Au début de l'année, elles sont 3 jours par semaine en FDB et 2 jours par semaine en FP. Par la suite, elles seront en FP 3 jours par semaine et en FDB 2 jours.</p> <p>En FP, les participantes apprennent des techniques de maquillage destinées à différents contextes (maquillage de jour, de soir, de théâtre et de film). À la fin de l'année, elles effectuent un stage. Le dernier s'est déroulé dans un atelier de théâtre. Lorsque les participantes consacrent du temps à leurs matières scolaires, elles avancent selon leur rythme.</p> |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | Les matières de base avancent selon le rythme de chaque personne. Selon les répondants, il s'agit d'une approche individualisée. En FP, l'approche préconisée est davantage pratique et les jeunes effectuent régulièrement des examens. Ce volet contient également des stages. |
| Accompagnement | Une personne ayant le mandat d'agent de développement discute avec les jeunes afin de cibler une FMS qui répond à leurs besoins. Les jeunes qui participent à la FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil sont encadrés par le personnel enseignant. Celui-ci s'assure de l'assiduité en imposant une discipline aux jeunes. De plus, des rencontres d'information avec les parents sont organisées. Cela permet aux parents de connaître les implications du moyen dans lequel participent leurs enfants et de les impliquer dans le processus. Les membres du personnel aident également les participantes à surmonter les difficultés qu'elles rencontrent. Les jeunes filles affirment se sentir soutenues. |
| Source de financement | Non disponible. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Les jeunes filles qui ont complété la FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil ont la possibilité de s'inscrire à d'autres FMS. D'autres établissements de la CSS offrent des moyens adaptés aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans comme l'École des arts de la scène. |
| Cycle d'inscription | Les jeunes doivent s'inscrire avant le début des cours au mois de septembre. Ce sont habituellement des membres du personnel qui leur proposent de participer à ce moyen. |
| Effets | <p>Selon les répondants, le moyen permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ d'obtenir une certification de FMS; ■ de favoriser la persévérance scolaire; ■ de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté; ■ de créer un sentiment d'appartenance chez les jeunes adultes qui participent au moyen; ■ d'intégrer le marché du travail dans le domaine des cosmétiques ou de la vente. |
| Visibilité | La visibilité est assurée à partir de publicités destinées à la communauté et aux partenaires. Pour certains répondants, le moyen n'a toutefois pas assez de visibilité auprès des jeunes. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <p>Selon les répondantes et répondants, lors de la mise en place de la FMS, la date de début a été reportée, car il n'y avait pas suffisamment d'inscriptions. De plus, le lieu où se déroule la FMS change selon les années, ce qui demande des ajustements et rend difficile l'accès à certains services.</p> <p>Les répondantes et répondants mentionnent également des difficultés liées au cheminement scolaire des élèves. Selon certaines personnes, le moyen serait plus efficace lorsqu'il était offert à des personnes plus scolarisées. Ensuite,</p> |

| | |
|---------------|--|
| | comme les participantes et participants ne doivent pas posséder plus d'une deuxième secondaire dans les matières de base, certains membres du personnel attribuent un échec à des élèves afin que ceux-ci puissent bénéficier de la FMS. Finalement, des répondants mentionnent que les élèves peuvent assister aux cours sans toutefois avancer dans leurs matières de base et tout de même obtenir une certification, ce qui ne favorise pas la persévérance scolaire. |
| Facilitateurs | Le soutien individuel offert par la personne ayant le mandat d'agent de développement auprès des jeunes a permis à plusieurs de cheminer vers l'obtention d'une certification et parfois d'un DES. Le grand nombre de partenaires a favorisé une intervention efficace auprès des jeunes. |

Évaluation du moyen FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil

Les systèmes mobilisés dans le cadre de ce moyen sont de jeunes adultes, le personnel enseignant, le Centre multiservice des Samares et la communauté. La possibilité pour les jeunes adultes de poursuivre des études secondaires tout en faisant une formation qui se rapproche de la FP distingue ce moyen des autres services offerts. L'attrait de ce moyen relève principalement du maintien puisqu'il cible des jeunes qui sont à risque d'interrompre leurs études. Toutefois, une jeune affirme s'être inscrite au moyen après avoir été informée de l'existence de la FMS par un membre de la direction lors d'une période d'interruption de ses études. La FMS touche donc également à l'attraction de jeunes ayant interrompu leurs études. Depuis la mise en œuvre de la FMS, approximativement 68 jeunes s'y sont inscrits. Dans le cadre de cette évaluation, deux jeunes ont été interviewés. Une de ces personnes affirme avoir apprécié l'alternance entre les cours de maquillage et les cours de formation de base. Cette même personne a poursuivi des études postsecondaires et mentionne : « À la suite [de la FMS], je suis allée au cégep. Puis c'est sûr je ne suis pas restée dans ce domaine-là, sauf que c'est vraiment ça qui m'a aidée. [Sans la FMS], je ne sais pas si je serais retournée à l'école ». La seconde personne explique, pour sa part, que la FMS lui a permis de s'améliorer sur le plan scolaire : « Juste par exemple l'année passée je n'avais pas en haut de 20 %, dans mes notes. Et puis là j'ai des 80, je n'avais jamais eu ça [...] ». Une personne formatrice affirme que le moyen favorise divers apprentissages et renforce un sentiment d'appartenance : « Ils apprennent aussi à coopérer, à s'entraider. Vraiment, ils apprennent à se sentir aimés, à se sentir dans une famille ». Enfin, cette même personne explique qu'un jeune qui participe à la FMS peut obtenir un certificat même s'il s'implique peu dans ses matières de base et considère que cela ne favorise pas la persévérance scolaire.

Appréciation du moyen FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil

Moyenne des notes données par huit personnes [dont deux jeunes, un membre du personnel enseignant et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil a rejoint la population qu'il visait initialement. | 8,5 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 10 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 10 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 8,7 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 8,7 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 7 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8 |
| | | | LA FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 10 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de la FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil répondent ou répondaient à mes besoins. | 9 |
| | | | Ma participation à la FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 9 |
| | | | Globalement, ma participation à la FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 8,5 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

5.5 Les moyens de la CSES

| Fiche n° 10 — Bring a Friend to School | |
|--|---|
| Date de début | Non disponible. |
| Lieu | Bring a Friend to School est un moyen mis en œuvre à The Anchor Adult and Vocational Education Center situé à New Carlisle. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Permettre à de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires de vivre l'expérience d'un jour dans un CEA-CFP; ■ Encourager de jeunes adultes à reprendre des études. |
| Population cible | Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ne fréquentant aucun établissement d'enseignement. |
| Population rejointe | Les jeunes adultes de 16 à 24 ans non diplômés qui ne fréquentent aucun établissement d'enseignement et certains parents des jeunes qui fréquentent le centre The Anchor. |
| Nombre de jeunes adultes rejoints | Environ 12 jeunes adultes par année. |
| Personnel intervenant | 1 personne ayant le mandat d'agent de développement. |
| Partenaires impliqués | Aucun. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Les jeunes adultes invitent une amie ou un ami à les accompagner durant une journée au CEA. |
| Accompagnement | Le personnel du centre accueille les jeunes participant à ce moyen. Des membres du personnel font visiter le centre au jeune et l'invitent à rencontrer la personne ayant le mandat d'agent de développement pour Programme 16-24. |
| Sources de financement | Non disponible. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Les jeunes adultes rejoints par le moyen Bring a Friend to School pourraient aussi participer au moyen Career Day ou bénéficier de l'accompagnement individualisé offert au centre par la personne ayant le mandat d'agent de développement. |
| Durée de la participation | 1 journée. |
| Cycle d'inscription | En tout temps. |
| Effets observés | <p>Selon les répondants, le moyen permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ De créer des liens avec de jeunes adultes non diplômés qui ne fréquentent aucun établissement d'enseignement; ■ de faire connaître le centre The Anchor ainsi que ses services; ■ aux jeunes adultes qui ne fréquentent aucun établissement d'enseignement d'entamer une réflexion sur les possibilités qui s'offrent à eux. |
| Visibilité | Des dépliants sur le moyen Bring a Friend to School sont disponibles au centre The Anchor ainsi que dans d'autres organismes de la communauté. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Non disponible. |
| Facilitateurs | <p>Selon les répondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ L'ambiance qui règne au centre The Anchor est très accueillante. |

Évaluation du moyen Bring a Friend to School

Le moyen Bring a Friend to School mobilise trois systèmes : les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, les pairs et le centre de formation. L'implication des jeunes du centre dans l'attraction de jeunes non mobilisés distingue ce moyen des autres services offerts. Par ailleurs, une personne intervenant dans le moyen indique : « Nous avons des jeunes qui nous disent qu'ils n'ont pas d'ami à amener. Nous leur disons alors d'amener leur mère ou leur père. Certains le font et il y a une mère qui s'est dit qu'elle pourrait suivre [un des] programmes. »⁶ Même si les parents ne font pas partie de la population âgée de 16 à 24 ans, cette même personne indique que leur présence est positive et qu'il est important pour le centre d'être ouvert et accueillant envers l'ensemble de la population non diplômée. Puisque le moyen vise à inciter les jeunes à s'inscrire au centre, il s'agit d'un moyen visant l'attraction des jeunes. Il n'est pas possible de déterminer combien de jeunes ont participé au moyen, mais approximativement 12 jeunes amènent un ou une amie chaque année. Dans le cadre de cette évaluation, aucun jeune n'a été interviewé. Une personne responsable indique que le moyen a été mis en place afin de rejoindre des jeunes adultes avec lesquels il est difficile d'avoir un contact. Enfin, cette même personne précise que les jeunes qui participent au moyen n'ont pas toujours un intérêt à reprendre des études, mais qu'ils peuvent éventuellement changer leur perception et parler du centre à d'autres jeunes adultes non diplômés.

Appréciation du moyen Bring a Friend to School

Moyenne des notes données par deux personnes travaillant à la CS [soit une personne responsable du programme dans la CS et la personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | | Bring a Friend to School a rejoint la population qu'il visait initialement. | 8,5 |
| | | | Bring a Friend to School permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 7,5 |
| | | | Bring a Friend to School fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 7 |
| | | | Bring a Friend to School contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 8 |
| | | | Bring a Friend to School contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 0 |
| | | | Bring a Friend to School permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 7,5 |
| | | | Bring a Friend to School permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 0 |
| | | | Bring a Friend to School permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 6,5 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

⁶ Traduction libre de la citation originale suivante : « We had some who said I don't have a friend to bring. So we said well bring your mom or your dad. And some of them, some did come and there was a mom and said, well you know what maybe I'd like to take a [...] program »

Fiche n° 11 — Career Day

| | |
|--|--|
| Date de début | La première édition de Career Day s'est déroulée en mars 2006. |
| Lieu | CEA The Anchor Adult and Vocational Education Center situé à New Carlisle. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Encourager de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires à réintégrer le système scolaire; ■ mobiliser de jeunes adultes en les exposant aux différents services qui leur sont offerts au sein de la communauté. |
| Population cible | Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études avant l'obtention du DES et qui ne sont inscrits dans aucun établissement d'enseignement. |
| Population rejointe | Des jeunes qui fréquentent le CEA ou une école secondaire et qui sont à risque d'interrompre leurs études avant l'obtention d'un diplôme. Quelques jeunes sans diplôme ne fréquentant pas le système scolaire participent également au moyen Career Day. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Environ 100 jeunes adultes par année. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement; ■ 1 membre du personnel de direction du centre. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ Bonaventure Polyvalente School; ■ Chandler High School; ■ CJE Avignon-Bonaventure; ■ CLE de Bonaventure; ■ CLE d'Avignon; ■ CASA; ■ CEDEC Gaspesian; ■ CSES : personnel enseignant issu du secteur jeune et du secteur adulte; ■ CSSS de Bonaventure; ■ Family Ties; ■ Service Canada. |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Lors de la dernière journée carrière, les participantes et participants ont d'abord assisté à des conférences offertes par des adultes ayant interrompu leurs études secondaires et qui les ont reprises ainsi que par un psychologue. Par la suite, un dîner était offert gratuitement et les différents partenaires de la communauté ont été présentés. Durant l'après-midi, les jeunes ont visité les kiosques tenus par les partenaires. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | Durant la journée carrière, une attention particulière est accordée à la complémentarité et la continuité des services offerts aux jeunes de la communauté. L'interaction entre les jeunes et leur environnement est ainsi encouragée. |
| Accompagnement | Le personnel du centre accorde une importance particulière aux besoins spécifiques des jeunes et aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer. Le centre offre donc un accompagnement individualisé aux jeunes afin de les soutenir dans leur démarche pour terminer des études secondaires. |

| | |
|--|--|
| Source de financement | Non disponible. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Les jeunes adultes rejoints par le moyen Career Day pourraient aussi participer au moyen Bring a Friend to School ou bénéficier de l'accompagnement individualisé offert au centre par la personne ayant le mandat d'agent de développement. |
| Durée de la participation | 1 journée. |
| Cycle d'inscription | La journée se déroule en mars et des invitations sont envoyées, par l'entremise du CLE, à de jeunes adultes non diplômés. Les écoles secondaires ainsi que le centre The Anchor mobilisent des groupes d'élèves afin de participer à ce moyen. |
| Effets | <p>Selon le personnel du centre et les partenaires impliqués, Career Day permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de créer un partenariat entre les organismes qui assure une continuité de services au sein de la communauté; ■ de soutenir les jeunes dans leur parcours de formation, notamment en leur donnant accès à des modèles lors des conférences. <p>Selon les jeunes, la journée carrière permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de rencontrer de nouvelles personnes et de connaître les ressources disponibles; ■ de s'identifier à des modèles et de recevoir des messages positifs; ■ favorisé un retour aux études. |
| Visibilités | Le grand nombre de partenaires impliqués dans la journée carrière lui vaut une visibilité considérable au sein de la communauté. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Difficulté à rejoindre les personnes non diplômées qui ne sont pas dans un établissement d'enseignement; ■ manque de personnel bilingue chez certains partenaires. |
| Facilitateurs | Les partenaires qui siègent à la table sont particulièrement actifs au sein du moyen et travaillent en collaboration. |

Évaluation du moyen Career Day

Les systèmes mobilisés par Career Day sont de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ayant interrompu leurs études, la communauté ainsi que le centre The Anchor. Même si de nombreux jeunes déjà inscrits au centre participent à la journée carrière, le moyen a pour but premier l'attraction de jeunes qui ne fréquentent pas d'établissement scolaire. La participation de l'ensemble des partenaires de la communauté lors de la journée carrière distingue ce moyen des autres services offerts au centre. De plus, selon l'ensemble des répondants, il s'agit d'un événement occupant une place centrale au sein du Programme 16-24. Depuis sa mise en œuvre en 2006, approximativement 500 jeunes adultes ont participé à l'événement. Dans le cadre de ce moyen, un jeune a été interviewé. Celui-ci affirme que le moyen a été une source d'attraction : « Je suis venu et j'ai visité toute l'école et les programmes [...], je me sentais vraiment confortable à l'idée de venir ici »⁷. De leur côté, des membres du personnel affirment qu'il s'agit d'une occasion pour les jeunes de connaître des organismes qu'ils pourront consulter au besoin : « Ils ne sont pas familiers avec ces services [...] Nous voulions

⁷ Traduction libre de la citation originale suivante : « I came and I went through all the school and I look in the programs and everything [...] it just felt really comfortable to come here and just, I liked it like that »

mieux faire connaître ces services aux jeunes »⁸. Ces mêmes répondantes et répondants se disent globalement satisfaits de la journée carrière, notamment parce que le fait d'exposer les jeunes aux services de la communauté peut faciliter leurs démarches : « Donc c'est sûr qu'ils étaient plus à l'aise. [Maintenant] quand c'est le temps d'aller à Emploi-Québec, [...] tu connais déjà l'agent ». Enfin, selon le personnel du centre, la principale difficulté de la journée carrière concerne la mobilisation des jeunes qui ne fréquentent pas d'établissement scolaire. En effet, certains déplorent le fait que l'évènement, au fil des ans, attire maintenant davantage de jeunes déjà rejoints que de jeunes non rejoints. Pour pallier cette difficulté, certains membres du personnel affirment que des améliorations seront apportées lors des prochaines éditions.

Appréciation du moyen Career Day

Moyenne des notes données par 14 personnes [dont un jeune, deux partenaires internes, six partenaires externes, quatre personnes responsables du programme dans la CS et une personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Career Day a rejoint la population qu'elle visait initialement. | 8,9 |
| | | | Career Day permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,2 |
| | | | Career Day fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 7,9 |
| | | | Career Day contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 7 |
| | | | Career Day contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6,9 |
| | | | Career Day permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 7,5 |
| | | | Career Day permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 9,1 |
| | | | Career Day permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8,5 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de Career Day répondent ou répondaient à mes besoins. | 8 |
| | | | Ma participation à Career Day favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 7 |
| | | | Globalement, ma participation à Career Day me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 9 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

⁸ Traduction libre de la *citation originale suivante* : « They weren't familiar with those services [...] We wanted to make those services more known to them »

Fiche n° 12 — Individualized Support

| | |
|---|---|
| Date de début | Le support individuel découle de la mise en œuvre du Programme 16-24 en 2004. |
| Lieu | The Anchor Adult and Vocational Education Center situé à New Carlisle. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Encourager de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires à réintégrer le système scolaire et à persévérer vers l'obtention d'un diplôme; ■ Soutenir les jeunes adultes du centre en les accueillant dans les difficultés qu'ils rencontrent. |
| Population cible | Les jeunes adultes de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études avant l'obtention du DES. |
| Population rejointe | Les jeunes adultes de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études avant l'obtention du DES sont rejoints. Parmi eux, plusieurs vivent des difficultés sur le plan personnel et familial. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Non disponible. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement; ■ Ensemble du personnel du centre. |
| Partenaires impliqués | <p>Plusieurs partenaires sont impliqués afin de donner ou de recevoir des références de jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bonaventure Polyvalente School; ■ Chandler High School; ■ CJE Avignon-Bonaventure; ■ CLE de Bonaventure; ■ CLE d'Avignon; ■ CASA; ■ CEDEC Gaspeian; ■ CSES : personnel enseignant issu du secteur jeune et du secteur adulte; ■ CSSS de Bonaventure; ■ Family Ties; ■ Service Canada. |
| Durée de la participation | Le soutien individualisé est offert aux jeunes avant et pendant qu'ils fréquentent le centre. S'ils quittent un établissement scolaire avant l'obtention d'un diplôme, la personne ayant le mandat d'agent de développement va généralement communiquer avec eux. |
| Déroulement du moyen | La personne ayant le mandat d'agent de développement est responsable du moyen avec le soutien du personnel enseignant. Une partie du support individualisé consiste, pour la personne ayant le mandat d'agent de développement, à rejoindre de jeunes adultes ayant interrompu leurs études afin qu'ils reprennent les études et qu'ils persévèrent vers l'obtention d'un diplôme. Elle les encourage à s'inscrire au centre en leur téléphonant, en leur offrant un accompagnement accru et un suivi individuel visant à les soutenir dans les difficultés qu'ils vivent. De plus, elle établit avec eux un plan de carrière ou un projet précis qui maintient leur motivation. Enfin, elle les invite à participer aux différentes activités du centre. |

| | |
|--|--|
| Approches pédagogiques ou andragogiques | Certains membres du personnel enseignant tentent d'adapter leurs cours aux intérêts des jeunes adultes et réservent des moments particuliers pour aider ceux qui éprouvent des difficultés. Durant les cours, certains membres du personnel enseignant entrent en interaction avec les jeunes afin de les soutenir et de leur donner des exemples concrets. |
| Accompagnement | Ils sont également invités à signer un formulaire de consentement permettant au centre de partager des renseignements qui les concernent avec des partenaires qui peuvent, si nécessaire, assurer une continuité de service. Enfin, la personne ayant le mandat d'agent de développement établit un lien de confiance avec les jeunes adultes qui sera maintenu tout au long de leur parcours. Cette personne offre un accompagnement individualisé afin de soutenir les jeunes dans leur démarche pour terminer leurs études secondaires ou atteindre leurs objectifs. |
| Sources de financement | Le Programme 16-24. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Les jeunes adultes qui bénéficient de l'accompagnement individualisé offert au centre par la personne ayant le mandat d'agent de développement pourraient également inviter une amie ou un ami à l'école (Bring a Friend to School) ou participer à Career Day. |
| Cycle d'inscription | En tout temps. |
| Effets | Selon les répondantes et répondants et les jeunes, le moyen permet : <ul style="list-style-type: none"> ■ d'augmenter l'estime de soi des jeunes adultes; ■ d'assurer une continuité de services au sein de la communauté dans l'aide apportée aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans; ■ de favoriser la persévérance de plusieurs jeunes par rapport à la poursuite de leurs études et de progresser vers l'obtention d'un diplôme; ■ de favoriser l'intégration sociale des jeunes adultes du centre. |
| Visibilité | L'accompagnement fait au centre par la personne ayant le mandat d'agent de développement est soutenu par l'ensemble du personnel et connu par les jeunes ainsi que les partenaires de la communauté. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Selon les répondantes et répondants : <ul style="list-style-type: none"> ■ les jeunes adultes éprouvent des difficultés financières et par conséquent, des allocations plus grandes provenant d'EQ seraient bénéfiques; ■ les services offerts aux jeunes de la région sont limités en raison du bassin de population. Une réorganisation des services et des moyens offerts pourrait permettre de rejoindre plus de jeunes; ■ des formations spécifiques sur les jeunes en FGA aideraient certains membres du personnel enseignant à intervenir auprès de jeunes qui nécessitent des attentions particulières. |
| Facilitateurs | Selon les répondantes et répondants, la collaboration entre la personne ayant le mandat d'agent de développement et le personnel enseignant permet d'apporter un soutien adéquat aux jeunes adultes. |

Évaluation du moyen Individualized Support

Les systèmes mobilisés par ce moyen sont de jeunes adultes, The Anchor Adult and Vocational Education Center, le personnel enseignant ainsi que la communauté. Ce qui distingue ce moyen des autres services offerts au centre est le fait que le moyen lui-même consiste en de l'accompagnement accru offert aux jeunes par la personne ayant le mandat d'agent de développement. Le nombre de jeunes ayant bénéficié de cet accompagnement n'est pas disponible. Puisque le soutien individualisé consiste à mobiliser des jeunes qui ne

fréquentent pas d'établissement scolaire et à les accompagner tout au long de l'inscription et de leur cheminement dans le centre, l'attrait de ce moyen relève principalement de l'attraction, mais concerne également le maintien. Quatre jeunes adultes ayant participé à ce moyen ont été interviewés. La plupart de ces jeunes se disent satisfaits de l'accompagnement qu'ils reçoivent de la personne ayant le mandat d'agent de développement. Ils se sentent écoutés et éprouvent un sentiment d'appartenance envers le centre. Un membre du personnel intervenant dans le moyen explique que les jeunes adultes ont besoin d'un soutien individuel tant sur le plan scolaire qu'individuel. Cette personne mentionne d'ailleurs « Quand je les motive et que je les convaincs qu'ils peuvent le faire, généralement ils le font. Alors j'aimerais dire que cette année était un grand succès et que je n'arrêterai pas. »⁹.

Appréciation du moyen Individualized Support

Moyenne des notes données par dix personnes [dont un partenaire interne, une personne ayant le mandat d'agent de développement, quatre jeunes adultes et quatre membres du personnel enseignant]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Individualized Support a rejoint la population qu'il visait initialement. | 8,2 |
| | | | Individualized Support permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 9 |
| | | | Individualized Support fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,4 |
| | | | Individualized Support contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 9,2 |
| | | | Individualized Support contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 8,1 |
| | | | Individualized Support permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 8,8 |
| | | | Individualized Support permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8,5 |
| | | | Individualized Support permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8,5 |
| | | | Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre de Individualized Support répondent ou répondaient à mes besoins. | 8,2 |
| | | | Ma participation à Individualized Support favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | 9,2 |
| | | | Globalement, ma participation à Individualized Support me donne ou m'a donné des résultats concrets. | 8,5 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

⁹ Traduction libre de la *citation originale suivante* : « When I motivate them and convince them that they can do it, they generally do. So, I would say that was highly successful this year, and I'm not stopping. »

5.6 Les moyens de la CSPN

Fiche n° 13 — Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire!

| | |
|--|---|
| Date de début | Les ateliers sont offerts depuis mars 2006. |
| Lieu | CEA Christ-Roi situé à Mont-Laurier. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Initier les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans à la lecture et leur faire découvrir le plaisir lié à cette activité; ■ favoriser chez les jeunes l'intégration d'habitudes de lecture; ■ permettre aux participantes et aux participants d'obtenir un crédit de français de première secondaire et les soutenir dans leur formation. |
| Population cible | Les jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits au centre. |
| Population rejointe | Les jeunes de 16 à 24 sont rejoints, mais en raison du bassin de population du centre, plusieurs adultes au-delà de 24 ans participent aux ateliers. Les personnes qui participent aux ateliers sont en majorité des hommes. Selon les membres du personnel, ces personnes éprouvent généralement des difficultés liées à la compréhension de lecture. Le niveau de scolarité de celles et ceux ayant participé au moyen est de présecondaire, de première secondaire ou de deuxième secondaire. |
| Nombre de jeunes adultes rejoints | Lors de la mise en place du moyen, il y avait quatre jeunes par atelier et environ 3 ateliers par année. Le nombre de jeunes par atelier est ensuite passé à 8. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement (impliquée dans la création); ■ 1 conseillère ou conseiller pédagogique; ■ 1 membre du personnel enseignant de français responsable du moyen; ■ l'ensemble du personnel enseignant en français du centre. |
| Partenaires impliqués | Aucun partenaire n'est impliqué. |
| Durée de la participation | Les participantes et les participants s'inscrivent aux ateliers pour 8 semaines (2 heures 45 minutes par semaine). |
| Déroulement d'une journée habituelle (horaire) | Les ateliers se déroulent généralement ainsi : retour sur la lecture de la semaine, présentation du contenu et activités sur les différents types de lecture, suivi d'environ 30 minutes de lecture individuelle. De plus, chaque semaine, à l'extérieur des ateliers, les participantes et les participants ont des lectures à effectuer. |
| Approches pédagogiques ou andragogiques | <p>Dans les ateliers, les jeunes entrent en relation avec différents types de lecture tels que l'article de journal, le fait vécu, la nouvelle littéraire et le roman. Parallèlement, ils complètent un portfolio dont le thème est la bande dessinée. Ce portfolio contient des grilles de lecture et d'anticipation, des stratégies de lecture et plusieurs autres activités. Au cours des ateliers, les jeunes sont également invités à participer à des exercices de lecture à voix haute ainsi qu'à des jeux de rôles. Les jeunes cherchent parfois des articles et des paroles de chansons dans Internet, puis ils font un retour en groupe.</p> <p>Le personnel enseignant privilégie une ambiance calme dont l'humour et le confort sont les éléments centraux. Les participants s'assoient en rond sur des fauteuils.</p> <p>Des exercices de réflexion et une autoévaluation effectuée au dernier atelier amènent les jeunes à poser un regard critique sur leurs apprentissages.</p> |
| Accompagnement | Le personnel enseignant offre un suivi personnalisé et accorde une importance particulière aux intérêts de chacun. Le nombre restreint de |

| | |
|--|---|
| | participantes et participants favorise des interactions personnalisées. |
| Sources de financement | Non disponible. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Durant le cinquième atelier, les jeunes visitent la bibliothèque du centre. Ils font aussi de l'exploration dans Internet au laboratoire informatique du centre. |
| Cycle d'inscription | Lors de la mise en place du moyen, il y avait environ 3 ateliers par année. Lorsqu'un atelier a lieu, le personnel enseignant du centre est invité à cibler des élèves pour lesquels la participation pourrait être bénéfique. Par la suite, une conseillère ou un conseiller pédagogique les rencontre et leur présente les ateliers. L'inscription s'effectue sur une base volontaire. |
| Effets observés | <p>Selon le personnel du centre, les ateliers permettent aux jeunes adultes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de développer des stratégies de lecture; ■ de modifier les perceptions négatives associées à la lecture et démystifier cette activité; ■ d'obtenir un crédit en français de première secondaire; ■ de favoriser leur intégration sociale à partir des échanges qu'ils ont avec leurs pairs, développant ainsi que leur capacité à communiquer et à partager. Cet échange se ferait notamment entre les plus jeunes et les moins jeunes, chacun d'eux pouvant faire profiter l'autre de son expérience; ■ de soutenir les jeunes dans leur parcours scolaire, notamment en outillant celles et ceux de 18 ans et plus pour la passation du TDG qui détermine si le jeune a les préalables fonctionnels pour être admis en FP; ■ de varier l'offre de service et l'approche pédagogique au sein du centre. |
| Visibilité | En route vers le plaisir de lire! a permis au Centre Christ-Roy de remporter le premier prix régional des Laurentides de la catégorie <i>Éducation des adultes et formation professionnelle</i> , de la Reconnaissance 2007-2008 du Plan d'action sur la lecture à l'école du MELS. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Lors de la création des ateliers, le nombre de participantes et de participants prévu était de quatre. Toutefois, plusieurs ont quitté le moyen avant la fin. La solution mise de l'avant a été d'augmenter à 8 le nombre de jeunes par atelier pour ainsi assurer un nombre suffisant de participantes et de participants jusqu'à la fin. |
| Facilitateurs | L'accompagnement est centré autour des intérêts des jeunes, de l'humour, du plaisir et du confort. Par ailleurs, l'approche pédagogique en petit groupe est différente de l'approche individualisée généralement offerte au centre, ce qui, selon le personnel, est apprécié des jeunes. |

Évaluation du moyen Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire!

Le système mobilisé par les Ateliers de lecture est de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans inscrits au CEA Christ-Roi et le personnel enseignant. Ce qui différencie ce moyen des services offerts au centre relève de l'utilisation de stratégies pédagogiques favorisant les interactions qui se distingue de l'approche individualisée généralement offerte au CEA. Depuis la mise en œuvre des ateliers en 2006, approximativement 90 jeunes adultes ont participé aux ateliers. Puisque les participantes et participants sont déjà inscrits en formation lors de leur participation, l'attrait de ce moyen relève du maintien. Parmi les participantes et participants, aucun n'a été interviewé. Le personnel enseignant qui intervient dans le cadre de ce moyen se dit satisfait des résultats. En effet, selon un membre du personnel enseignant, les jeunes ont développé des compétences en lecture qu'ils ont mobilisées dans d'autres contextes

tels que lors de la passation d'un TDG ou dans le cadre d'un cours de mathématiques. Cette même personne affirme que le moyen a également des effets positifs sur les jeunes sur le plan personnel, notamment sur l'estime de soi et sur les compétences relationnelles : « J'ai vu des cheminements personnels au-delà de la lecture. S'aventurer, ne serait-ce que dans la bande dessinée [...] à lire à voix haute, ce n'est pas simple et ce n'est pas donné à tout le monde ». Cette personne indique également que les participantes et participants auraient tendance à partager leur expérience. Selon elle, ce partage se ferait notamment entre les plus jeunes et les moins jeunes, favorisant ainsi l'entraide. Enfin, les propos de cette personne permettent de constater que la conciliation entre les exigences scolaires et les goûts de chaque jeune représente une façon efficace de permettre aux participantes et aux participants de prendre contact avec la lecture.

Appréciation du moyen Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire!

Moyenne des notes données par deux personnes membre du personnel. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! ont rejoint la population qu'ils visaient initialement. | 7,5 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! permettent de soutenir les jeunes dans leur formation. | 9,5 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! font cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 6,6 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! contribuent à l'intégration sociale des jeunes. | 8 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! contribuent à l'intégration professionnelle des jeunes. | 4 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! permettent de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 0 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! permettent de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 0 |
| | | | Les Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! permettent de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 0 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 14 — Commando anti-décrochage

| | |
|---|---|
| Date de début | Avant 2008, une relance aux parents dont le jeune avait interrompu ses études était effectuée. À partir de 2008-2009, l'intervention s'est centrée sur le jeune lui-même. Il s'agit maintenant de relance téléphonique faite auprès du jeune ayant interrompu ses études. En 2009, ce moyen a été renommée le Commando anti-décrochage. |
| Lieu | L'intervention auprès des jeunes se déroule sur le territoire de la CSPN. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Inciter de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires à réintégrer le système scolaire en vue d'obtenir un diplôme. |
| Population cible | Les jeunes adultes âgés entre 16 et 24 ans qui ont interrompu leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme. |
| Population rejointe | Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, mais généralement de moins de 20 ans, qui ont interrompu leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme. Dans certains cas, leurs parents sont aussi rejoints par ce moyen. |
| Nombre de jeunes adultes par année en moyenne | Non disponible. |
| Personnel intervenant | <ul style="list-style-type: none"> ■ 1 personne ayant le mandat d'agent de développement pour ce moyen; ■ membres du comité de concertation interne (FGA, FGJ et FP); ■ personnel en informations scolaires et en orientation des centres d'éducation des adultes, des écoles secondaires et du CFP. |
| Partenaires impliqués | <ul style="list-style-type: none"> ■ CEA Christ-Roi à Mont-Laurier et Centre l'Impact à Rivière-Rouge; ■ CFP de Mont-Laurier; ■ École Polyvalente Saint-Joseph et École du Méandre; ■ SARCA; ■ organismes communautaires pour des échanges de références. |
| Durée de la participation | Le suivi auprès des jeunes se fait un mois après l'interruption des études. Un second suivi peut être effectué quelques mois plus tard. Les relances téléphoniques se font habituellement de janvier à septembre. |
| Fonctionnement habituel du Commando anti-décrochage | La personne ayant le mandat d'agent de développement pour le moyen Commando anti-décrochage téléphone habituellement aux jeunes un mois suivant l'interruption de leurs études. Une liste comportant les coordonnées des jeunes est alors fournie par les établissements d'enseignement. Lors de ses appels, la personne propose de l'information scolaire ou une rencontre ponctuelle. Si les jeunes lui mentionnent leur intention de s'inscrire dans une formation, un suivi est alors effectué quelques mois plus tard afin de voir s'ils y sont inscrits. Advenant qu'ils ne le soient pas, une deuxième relance sera effectuée. |
| Accompagnement | La personne ayant le mandat d'agent de développement pour ce moyen offre de l'accompagnement et un suivi. Elle peut alors faire de la sensibilisation et de l'information scolaire et professionnelle. |
| Sources de financement | Il s'agit d'un financement tripartite provenant du CFP, du Programme 16-24 et du SARCA. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Certaines soirées durant lesquelles les services offerts par la CS étaient présentés aux jeunes de 16 à 24 ont été organisées. De plus, la mesure Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans en FP est mis en œuvre afin d'inciter les jeunes à poursuivre leurs études dans un CFP. |

| | |
|--|---|
| Effets | <ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté en raison des jeunes qui sont dirigés vers les partenaires; ■ permettre à certains jeunes de poursuivre une formation; ■ favoriser le retour de certains parents en formation. |
| Visibilité | Le Commando anti-décrochage occupe une place reconnue au sein de la CSPN, tant sur le plan financier que stratégique. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Rejoindre les jeunes ayant interrompu leurs études s'avère une tâche ardue pour les personnes qui interviennent. |
| Facilitateurs | L'implication des partenaires et la taille du bassin de population CEA relativement petit permettent de rejoindre les jeunes plus facilement. |

Évaluation du moyen Commando anti-décrochage

Les systèmes mobilisés par le Commando anti-décrochage sont de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, la famille des jeunes et la communauté. Ce moyen se distingue des autres services offerts, car il consiste en un suivi téléphonique systématique effectué auprès de jeunes ayant interrompu leurs études. L'attrait de ce moyen concerne principalement l'attraction de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. Le nombre de jeunes ayant bénéficié de ce suivi n'est pas disponible. Dans le cadre de cette évaluation, aucun jeune ayant bénéficié de ce moyen n'a été interviewé. Par ailleurs, même si le but est de favoriser le retour des jeunes aux études, la personne ayant le mandat d'agent de développement pour ce moyen est à l'écoute des besoins des jeunes et les dirige à la ressource la plus appropriée : « Si je voyais qu'un jeune était vraiment pas prêt à revenir à l'école, il y a des programmes [vers lesquels je peux les diriger], par exemple au Carrefour jeunesse-emploi ». Cette même personne explique qu'il lui arrive de parler à un parent d'un jeune qu'elle tente de rejoindre et que celui-ci se montre intéressé à réintégrer le système scolaire. Elle affirme aussi : « C'est aussi de sensibiliser un peu la communauté, puis cela a un impact familial ».

Appréciation du moyen Commando anti-décrochage

Moyenne des notes données par cinq personnes [dont un membre du personnel intervenant, trois partenaires internes et la personne ayant le mandat d'agent de développement]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|---|---|---|---|-----------------------|
| | | | Le Commando anti-décrochage a rejoint la population qu'ils visaient initialement. | 8,6 |
| | | | Le Commando anti-décrochage permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,2 |
| | | | Le Commando anti-décrochage fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,2 |
| | | | Le Commando anti-décrochage contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 6,4 |
| | | | Le Commando anti-décrochage contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6 |
| | | | Le Commando anti-décrochage permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 9 |
| | | | Le Commando anti-décrochage permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 6,7 |
| | | | Le Commando anti-décrochage permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 6,7 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

Fiche n° 15 — Mon enfant, son avenir

| | |
|--|--|
| Date de début | <p>Le moyen Mon enfant, son avenir a été développé en 2 phases distinctes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ la discussion autour du moyen a été entamée en 2005 lors de la Journée de concertation régionale pour la région des Laurentides sur la FP, la formation technique et les métiers d'avenir. Par la suite, des focus groupes composés de conseillères et conseillers d'orientation et des rencontres avec des parents ont précédé la mise en œuvre du guide <i>Mon enfant, son avenir</i>. Ce guide a été créé en 2006. Ce fût un projet rassembleur pour les organismes de la communauté ainsi que pour les milieux scolaires; ■ lors de la seconde phase, en 2007, le moyen a été repris par les Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides (PREL), ce qui a donné lieu au lancement d'une nouvelle version du guide en janvier 2008. |
| Lieu | Le guide a été conçu pour la région des Laurentides. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser l'implication des parents dans la démarche d'orientation professionnelle de leurs enfants; ■ faciliter l'orientation professionnelle des jeunes. |
| Population cible | Le guide s'adresse aux parents de la région des Laurentides dont leurs jeunes sont de troisième, quatrième ou cinquième secondaire et qui aimeraient les accompagner dans leur démarche d'orientation professionnelle. |
| Population rejointe | La première phase du moyen a surtout rejoint les parents scolarisés d'élèves du secondaire lors de rencontres avec les parents qui ont été organisées. La population rejointe par la seconde phase n'est pas disponible. |
| Nombre de parents concernés pas le moyen | L'information concernant le nombre de parents rejoints par le guide n'est pas disponible. |
| Accompagnement | Lors de la première phase de développement du moyen, des soirées organisées sous l'initiative du personnel de la direction du CFP de Mont-Laurier en collaboration avec le personnel de Défi-Emploi Antoine-Labelle et de conseillers et conseillères d'orientation des établissements de la CSPN ont été organisées avec les parents afin qu'ils discutent de leur implication dans le choix professionnel de leurs enfants. Le nombre de parents qui participaient à ces rencontres était d'environ 75. |
| Personnel intervenant | <p>Lors de la première phase :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ personnel de Défi-Emploi Antoine-Labelle; ■ personnel de direction du CFP de Mont-Laurier; ■ conseillères et conseillers d'orientation qui ont participé à des focus groupes; ■ personnel en information scolaire et en orientation de la CSPN. <p>Lors de la seconde phase :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ personnel des polyvalentes de la région des Laurentides; ■ personnel du PREL; ■ Personnel d'EQ; <p>Personnel de Service Canada.</p> |
| Partenaires impliqués | <p>Lors de la seconde phase :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ écoles secondaires de la CS des Laurentides; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ■ CFP de Mont-Laurier; ■ CEA Christ-Roi. <p>Lors de la seconde phase :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ CS des Laurentides; ■ Service Canada (stratégie emploi jeunesse). |
| Contenu et distribution du guide | <p>Le guide est divisé en 3 sections : la connaissance de soi, le système scolaire québécois et les ressources utiles. La première section aborde les composantes de la connaissance de soi, propose des discussions et présente des conseils pour amener les jeunes à se connaître davantage. La deuxième section offre une vue d'ensemble sur les différents ordres d'enseignement du système scolaire et les secteurs d'activités sur le marché du travail. La dernière partie propose des ressources complémentaires.</p> <p>Le guide est distribué gratuitement par les écoles secondaires des CS des Laurentides ainsi que par les organismes communautaires. Le guide est également disponible en ligne.</p> |
| Sources de financement | Le financement du moyen a été assuré par les Partenaires de la réussite des jeunes dans les Laurentides. |
| Autres activités ou services proposés aux participantes et participants | Le PREL a conçu la trousse Parent. Il s'agit d'une trousse contenant des capsules vidéo sur les habiletés parentales. Une journée sur la persévérance scolaire a également été mise en place dans la région. Certains professionnels de l'orientation participent mensuellement à une émission de radio, ce qui permet de rejoindre un plus grand nombre de personnes. |
| Effets | <p>Selon les répondants, le moyen permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de créer un partenariat entre des organismes communautaires et la CSPN; ■ d'acquérir des connaissances concernant le système scolaire et l'orientation professionnelle chez les parents. |
| Visibilité | Le guide a une certaine visibilité, car il a pris de l'expansion et s'est développé au niveau régional. Toutefois, pour certains répondants, il demeure difficile de mobiliser les parents. |
| Difficultés rencontrées, piste d'amélioration et questionnements des acteurs | Lors de la première phase de développement du guide, la population rejointe n'était pas représentative de la population ciblée. Selon les organisateurs, la plupart des parents qui se sont impliqués étaient scolarisés et n'avaient pas besoin de ces rencontres. Ils auraient souhaité rejoindre davantage les parents moins bien outillés pour accompagner leur enfant dans leur orientation professionnelle. Pour eux, la mobilisation des parents était particulièrement difficile. Certains professionnels de l'orientation réussissent à rejoindre une plus grande population par la participation à une émission de radio. |
| Facilitateurs | La collaboration entre les instances a permis de développer le moyen sur le plan régional. |

Évaluation du moyen *Mon enfant, son avenir*

Les systèmes mobilisés par *Mon enfant, son avenir* sont des familles, le personnel enseignant de la région des Laurentides ainsi que la communauté. Les jeunes adultes sont mobilisés indirectement. Ce moyen se distingue des autres services offerts puisqu'il vise à informer les parents afin qu'ils participent à la démarche d'orientation professionnelle de leurs jeunes. Le nombre de guides distribués depuis sa mise en œuvre n'est pas disponible. Puisque le guide vise des parents dont les jeunes sont déjà inscrits au sein d'une formation, l'attrait de ce moyen relève du maintien. Parmi les personnes ayant bénéficié du guide, aucune n'a été interviewée. Un répondant indique que le moyen était intéressant, mais inadéquat, car lorsque

le guide a été relancé en 2008, plusieurs ont cessé de l'utiliser : « Ça a été un peu décevant et puis c'est mort dans l'œuf [...] Je suis le seul à avoir continué à utiliser le document, ici, dans la commission scolaire [...] On se rendait compte que les parents ne venaient pas non plus. » Toutefois, cette même personne mentionne que les parents qui ont utilisé le guide ou qui ont participé à des ateliers d'information ont été satisfaits « parce que c'est de l'information qu'ils ne connaissaient pas et le système scolaire, ils ne le comprenaient pas non plus ».

Appréciation du moyen Mon enfant, son avenir.

Moyenne des notes données par quatre personnes [dont deux partenaires externes, une personne responsable du programme dans la CS et un membre du personnel enseignant]. La note de passage est de 6/10 et 10/10 est une note parfaite.

| A | B | C | Énoncé | Note moyenne accordée |
|----------|----------|----------|--|------------------------------|
| | | | Mon enfant, son avenir a rejoint la population qu'il visait initialement. | 6,5 |
| | | | Mon enfant, son avenir permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 8,5 |
| | | | Mon enfant, son avenir fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 8,2 |
| | | | Mon enfant, son avenir contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 3,7 |
| | | | Mon enfant, son avenir contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 4,5 |
| | | | Mon enfant, son avenir permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 2 |
| | | | Mon enfant, son avenir permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 8,6 |
| | | | Mon enfant, son avenir permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 8,3 |

Légende : Énoncés proposés aux catégories de répondants suivantes : A) personne responsable du programme dans la CS, personne ayant le mandat d'agent de développement, partenaire interne, partenaire externe; B) personnel enseignant ou intervenant; C) jeunes adultes.

5.7 La synthèse

Parmi les moyens mis en œuvre dans le Programme 16-24, 15 sont identifiés comme typiques et intenses par des acteurs du milieu et ont été l'objet de description et d'analyse plus en profondeur. Plusieurs de ces moyens touchent plusieurs services à la fois. C'est le cas de l'accompagnement qui est présent dans plusieurs des moyens documentés. Nous les associons ici à ce qui semble le service dominant. Ces moyens relèvent :

- de la sensibilisation (Guide Accroche-toi, F5; Mon enfant, son avenir, F15);
- du recrutement (Projet alternatif à la suspension, F6; Commando anti-décrochage, F14);
- de l'accueil (*Bring a friend to school*, F10);
- de l'accompagnement (ex. : *Individualized support*, F12);
- de l'orientation scolaire et professionnelle (Passeport-Métiers, F3; Career Day, F11);
- d'activités parascolaires (Mon rêve à la radio, F2; Cinépulsion, F4);
- d'activités d'intégration sociale (Ateliers thématiques, F1);
- d'activités de formation générale de base (Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire!, F13)
- de programme de formation semi-spécialisée (ex. : FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil, F9);
- de programme scolaire à vocation spéciale (École des arts de la scène, F8);
- de projet dans la communauté (Brandon solidaire, F7).

Parmi ces moyens, plusieurs comportent des visées d'ordre différent. Par exemple, si deux moyens portent nommément sur le recrutement de jeunes adultes qui n'étaient pas rejoints jusqu'alors par l'établissement d'enseignement, d'autres moyens ont aussi cette visée et cette portée comme Brandon Solidaire (F7), Cinépulsion (F4) ou *Bring a friend to school* (F10). Certains moyens typiques et intenses reposent sur un partenariat assez large avec des organismes en contact avec des jeunes non rejoints, d'autres moyens misent plutôt sur des collaborations internes aux établissements scolaires du territoire, alors que quelques-uns ne reposent sur aucun partenariat. Dans les partenariats externes, on constate que certains partenaires sont présents dans plusieurs moyens. Les acteurs externes mentionnés le plus souvent sont les CJE avec 9 mentions (F1; F2; F3; F4; F5; F7; F8; F9; F11; F12) et les CLE ou bureaux d'EQ avec 8 mentions (F1; F3; F5; F6; F7; F8; F11; F12).

Certains moyens typiques et intenses ont permis d'explorer de nouvelles façons de travailler en classe ou dans d'autres formes d'enseignement, ce que l'on associe généralement à l'innovation pédagogique ou andragogique. Par exemple, on trouve parmi les moyens typiques et intenses de la formation de courte durée donnant lieu à une attestation officielle comme la FMS (F9) ou non comme l'École des arts de la scène (F8). Toutefois, tous ces moyens semblent encore assez peu articulés à une vision d'ensemble de l'apprentissage tout au long de la vie pourtant au cœur de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et

de formation continue. Rappelons que cette politique reconnaît « le caractère pluridimensionnel d'une éducation des adultes et d'une formation continue qui englobent la personne dans toutes ses dimensions. À ce caractère pluridimensionnel du contenu de la formation vient s'ajouter la diversité des voies de formation » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 3). Cette volonté de diversité des voies de formation est bien au cœur du Programme 16-24 et des moyens mis en œuvre, mais les passerelles entre ces voies de formation ainsi que la reconnaissance des acquis extrascolaires semblent avoir été assez peu explorées à ce jour. Quelques milieux ont fait appel aux TDG et aux TENS, mais les mesures plus récentes comme, la mesure des Univers de compétences génériques, avec ces 11 Univers (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010), ne semble pas utilisée par les milieux pour reconnaître des apprentissages faits, par exemple dans des activités de type parascolaire ou des projets dans la communauté, et donner lieu à l'attribution d'unités de matière à option de cinquième secondaire.

5.8 Les références bibliographiques

- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective.* Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=348>>.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>.
- MELS (2008a). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/08-00208.pdf>. Consulté le 11 août 2011.
- MELS (s.d.). *Le lexique de la FPT.* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/fptparcades/lexiquefpt.htm>>. Consulté le 11 août 2011.

ANNEXE 6
LES EFFETS DU PROGRAMME

*Sylvain Bourdon, Éric Yergeau, Virginie Thériault
et Manon Gosselin*

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Soutien à la rédaction

Alain Maisterrena
David Baril
Christyne Lavoie

**Traitement préliminaire
des données**

David Baril
Christyne Lavoie
Alain Maisterrena
Jean-François Rodrigue
Joanie Poisson

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|--|----|
| Liste des tableaux | 4 |
| Introduction | 5 |
| 6.1. Les effets du programme sur les jeunes adultes | 5 |
| 6.1.1. <i>Les effets des moyens sur les jeunes adultes</i> | 5 |
| 6.1.2. <i>Les effets sur le parcours scolaire des jeunes</i> | 9 |
| 6.1.3. <i>Les effets des moyens sur l'apprentissage de jeunes adultes rencontrés</i> | 14 |
| 6.2. Les effets du programme sur la famille | 14 |
| 6.3. Les effets du programme sur l'environnement éducatif et l'offre de service | 15 |
| 6.3.1. <i>La continuité dans l'offre de service</i> | 15 |
| 6.3.2. <i>L'innovation et adaptation de services</i> | 16 |
| 6.3.3. <i>La visibilité</i> | 16 |
| 6.4. Les effets du programme sur la communauté et les relations partenariales | 17 |
| 6.4.1. <i>La création de nouveaux liens partenariaux</i> | 19 |
| 6.4.2. <i>La transformation des liens partenariaux</i> | 19 |
| 6.4.3. <i>Le maintien des liens partenariaux</i> | 20 |
| 6.5. La synthèse | 21 |
| 6.6. Les références bibliographiques | 23 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 — Appréciation moyenne donnée sur certains aspects du moyen dans lequel les répondants rencontrés 2009-2010 ont été impliqués..... | 6 |
| Tableau 2 — Appréciation donnée par le personnel enseignant ou intervenant sur certains aspects du moyen dans lequel ils ont été impliqué..... | 7 |
| Tableau 3 — Appréciation donnée par les jeunes adultes sur certains aspects du moyen auquel ils participent ou ont participé..... | 8 |
| Tableau 4 — Plus haut niveau scolaire atteint à l'entrée en formation de jeunes adultes selon le groupe auquel ils sont attachés..... | 10 |
| Tableau 5 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteints au début (inscription entre septembre 2008 et août 2009) et à la fin (juin 2010) de la période d'observation, jeunes adultes du groupe 1..... | 11 |
| Tableau 6 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteint au début (inscription entre septembre 2008 et août 2009) et à la fin (juin 2010) de la période d'observation, jeunes adultes du groupe 3..... | 12 |
| Tableau 7 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteint au début et à la fin de la participation à un moyen; jeunes adultes rencontrés en entrevue et jeunes adultes dont les parents ont été rencontrés en entrevue..... | 13 |
| Tableau 8 — Appréciation moyenne du ou des moyens à l'égard de l'énoncé : « Permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. »..... | 15 |
| Tableau 9 — Appréciation moyenne du ou des moyen à l'égard de l'énoncé : « Permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. »..... | 17 |
| Tableau 10 — Appréciation du Programme 16-24 donnée par les partenaires à l'externe, par les personnes ayant un mandat d'agent de développement et par les responsables du programme dans la CS à l'égard de l'énoncé : Le partenariat à l'externe mis en place jusqu'à maintenant permet atteindre les objectifs du Programme 16-24..... | 18 |
| Tableau 11 — Appréciation du Programme 16-24 donnée par les partenaires internes, par les personnes ayant un mandat d'agent de développement et par les responsables du programme dans la CS à l'égard de l'énoncé : Le Partenariat à l'interne mis en place permet atteindre les objectifs du Programme 16-24..... | 19 |

Introduction

Cette annexe présente les résultats détaillés des analyses portant sur l'évaluation des effets du Programme 16-24 sur les cinq principaux systèmes visés par les objectifs : les jeunes, leur famille, l'environnement éducatif (classe et centre) et la communauté. Nous abordons l'étude des effets dans l'ordre d'énumération des systèmes. Il est important de noter qu'en raison du type de devis qui étaye cette étude évaluative, les effets observés proviennent en partie du traitement des données administratives disponibles au MELS et dans les CS, mais principalement du contenu des entrevues menées auprès des différentes catégories d'acteurs impliqués dans le Programme 16-24. À ce titre, les analyses reposent donc en majeure partie sur les perceptions des acteurs, complétés seulement partiellement par des comparaisons d'indicateurs objectivés avant et après la mise en œuvre ou la participation.

6.1. Les effets du programme sur les jeunes adultes

L'étude des effets du Programme 16-24 sur les jeunes qui y participent est un élément essentiel de la démarche évaluative. Dans la mesure où les jeunes sont au centre de la programmation, il est important de documenter de la meilleure façon l'impact que les moyens réalisés à l'intérieur du programme ont pu avoir, notamment sur la persévérance scolaire des jeunes.

Pour ce faire, nous avons recueilli les perceptions des jeunes à cet égard, mais également celles du personnel enseignant et des autres acteurs interpellés par le Programme 16-24. Les données proviennent de réponses à quelques questions fermées mais aussi du discours des répondants sur les effets plus larges que le programme a pu susciter. De plus, nous avons extrait quelques données administratives sur le niveau scolaire des jeunes à l'entrée et à la sortie du programme. Ceci permet de constater la présence ou l'absence de progression académique des jeunes participants.

6.1.1. Les effets des moyens sur les jeunes adultes

Dans un premier temps, nous avons voulu connaître l'appréciation des acteurs impliqués dans le programme à l'endroit de la capacité des moyens réalisés dans le programme de faire cheminer les jeunes vers le DES ou le DEP et de les soutenir dans leur formation ainsi que sur la capacité des moyens à contribuer à leur intégration sociale et professionnelle. Une question portait aussi sur la capacité des moyens réalisés à rejoindre les jeunes non diplômés qui n'étaient pas inscrits à la CS.

Tableau 1 — Appréciation moyenne donnée sur certains aspects du moyen dans lequel les répondants rencontrés 2009-2010 ont été impliqués¹

| Question sur le moyen | Appréciation des moyens (Note sur 10) (n=190) | | |
|---|--|---------|------------|
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| Fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 18 | 7,2 | 2,7 |
| Contribue à l'intégration sociale des jeunes. | 20 | 7,3 | 2,8 |
| Permet de soutenir les jeunes dans leur formation. | 15 | 7,8 | 2,6 |
| Contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 39 | 6,1 | 3,5 |
| Permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 68 | 5,4 | 4,2 |

À cet égard, le Tableau 1 présente les réponses de 61 partenaires internes et externes, personnes ayant un mandat d'agent de développement et responsables du programme dans la CS rencontrés en entrevues. Ils devaient évaluer les 190 mentions de moyens selon cinq énoncés référant à des objectifs du programme. Les partenaires internes et externes, les personnes ayant un mandat d'agent de développement et les responsables du programme dans la CS considèrent que les moyens mentionnés font moyennement cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier DES (7,2/10; σ 2,7), il y a 18 mentions de moyens pour lesquels cet énoncé ne s'applique pas. Les moyens mentionnés contribuent dans une même proportion à l'intégration sociale des jeunes (7,3/10; σ 2,8), avec 20 mentions de moyens pour lesquels l'énoncé n'est pas applicable. Les répondantes et répondants de la première vague de collecte considèrent que les moyens du programme permettent de soutenir les jeunes dans leur formation (7,8/10; σ 2,6), avec 15 mentions de moyens pour lesquels l'énoncé n'est pas applicable. Ils considèrent que les moyens contribuent faiblement à l'intégration professionnelle des jeunes, attribuant une note tout juste au dessus de la note de passage (6,1/10; σ 3,5), avec 39 zéro attribués pour cet énoncé. Enfin, les répondantes et répondants de la première vague de collecte ne considèrent pas que les moyens mentionnés permettent de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par la CS auparavant, avec une notation sous la note de passage (5,4/10; σ 4,2) et un nombre très élevé de zéro attribué pour cet énoncé, soit 68.

¹ Pour chaque moyen dans lequel elles ont été impliquées, les personnes étaient invitées à coter divers aspects correspondant aux objectifs du programme avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage. Au total, 190 mentions de moyen par 61 répondantes et répondants de la première vague de collecte (partenaires internes et externes, personnes ayant un mandat d'agent de développement, responsables du Programme dans la CS) ont été compilées (Voir l'introduction de l'Annexe 5 Fiches sur les moyens pour plus de détails). Lorsque les personnes ont affirmé qu'un énoncé ne s'appliquait pas, le moyen recevait la note 0 car il pouvait être considéré comme ne permettant pas de rejoindre cet objectif.

Tableau 2 — Appréciation donnée par le personnel enseignant ou intervenant sur certains aspect du moyen dans lequel ils ont été impliqué²

| Question sur le moyen | Appréciation des moyens (Note sur 10) (n=31) | | |
|---|---|---------|------------|
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| Fait cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 2 | 7,4 | 2,4 |
| Contribue à l'intégration sociale des jeunes. | - | 8,9 | 1,1 |
| Contribue à l'intégration professionnelle des jeunes. | 6 | 6,8 | 3,6 |
| Permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints par votre CS auparavant. | 6 | 6,8 | 3,6 |

Le Tableau 2 présente l'appréciation donnée par 31 membres du personnel enseignant ou intervenant sur quatre énoncés concernant le moyen dans lequel ils ont été impliqués. Les membres du personnel enseignant ou intervenant rencontrés considèrent que le moyen auquel ils ont participé fait moyennement cheminer les jeunes dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires (7,4/10; σ 2,4), deux personnes ont mentionné que cet énoncé ne s'appliquait pas au moyen dans lequel elles ont été impliquées. Les membres du personnel enseignant ou intervenant considèrent que le moyen dans lequel ils ont été impliqués contribue de façon importante à l'intégration sociale des jeunes (8,9/10; σ 1,1). Selon les membres du personnel enseignant ou intervenant, le moyen dans lequel ils ont été impliqués contribue peu à l'intégration professionnelle des jeunes et rejoints peu les jeunes diplômés qui n'étaient pas rejoints par la CS auparavant, les deux énoncés ayant recueilli la même notation (6,8/10; σ 3,6), à peine plus élevée que la note de passage, avec dans les deux cas six mentions de moyen pour lesquels l'énoncé n'est pas applicable.

² Ces cotes ont été données par le personnel enseignant ou intervenant rencontré lors de la deuxième vague de collecte selon le même principe que celui décrit à la note numéro 1. Toutefois, ces personnes n'ont coté que le moyen dans lequel elles intervenaient directement.

Tableau 3 — Appréciation donnée par les jeunes adultes sur certains aspects du moyen auquel ils participent ou ont participé³

| Question sur le moyen | Appréciation des moyens (Note sur 10) (n=45) | | |
|--|---|---------|------------|
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| Les activités, projets et rencontres proposés dans le cadre du moyen répondent ou répondaient à mes besoins. | - | 8,4 | 1,3 |
| Ma participation au moyen favorise ou a favorisé ma persévérance aux études. | - | 8,7 | 1,5 |
| Ma participation au moyen me fait ou m'a fait cheminer dans l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. | 3 | 7,9 | 2,7 |
| Ma participation au moyen me permet ou m'a permis d'acquérir des habiletés pour améliorer ma vie sociale. | 1 | 8,4 | 2,0 |
| Ma participation au moyen me permet ou m'a permis d'acquérir des habiletés pour faciliter ma recherche d'emploi. | 1 | 7,7 | 2,1 |
| Globalement, ma participation au moyen me donne ou m'a donnée des résultats concrets. | - | 8,7 | 1,4 |

Le Tableau 3 présente les réponses fournies par 45 jeunes adultes rencontrés en entrevue sur le moyen auquel ils ont participé. Les jeunes adultes devaient apprécier le moyen en regard de six énoncés relatifs aux objectifs du Programme 16-24.

Les jeunes adultes rencontrés considèrent que le moyen auquel ils ont participé a répondu de façon efficace à leurs besoins (8,4/10; σ 1,3). Ils considèrent également que le moyen a contribué de façon importante à leur persévérance scolaire (8,7/10; σ 1,5). Les jeunes adultes rencontrés estiment aussi que le moyen auquel ils ont participé les a aidé à cheminer vers l'obtention d'un premier diplôme, soit un DES ou un DEP (7,9/10; σ 2,7). Par contre, trois jeunes adultes ont mentionné que cet énoncé ne s'appliquait pas à leur situation. Les moyens mentionnés ont permis ont jeunes adultes impliqués d'acquérir des habiletés sociales et d'améliorer leur vie sociale de façon importante (8,4/10; σ 2), bien qu'une personne ait mentionné que cet énoncé ne s'appliquait pas dans son cas. Les moyens mentionnés ont permis aux jeunes adultes rencontrés d'acquérir des habiletés de recherche d'emploi, mais dans une moindre mesure (7,7/10; σ 2,1). Une personne estime que cet énoncé ne s'appliquait pas à sa situation. Tous les jeunes adultes rencontrés considèrent de façon importante avoir retiré des résultats concrets de leur participation aux moyens mentionnés (8,7/10; σ 1,4).

De manière générale, on remarque que les jeunes adultes ont, dans une proportion moins grande que les autres types de répondants, estimé que certains énoncés ne s'appliquaient pas à la situation.

³ Ces cotes ont été données par les jeunes adultes rencontrés lors de la deuxième vague de collecte selon le même principe que celui décrit à la note numéro 1. Toutefois, ces personnes n'ont coté que le moyen auquel elles ont participé ou participaient au moment de l'entrevue.

6.1.2. Les effets sur le parcours scolaire des jeunes

À partir de la base de données administratives fournie par les CS concernant les caractéristiques et cheminements des jeunes adultes participant ou ayant participé au Programme 16-24, trois groupes ont été formés. Le groupe 1 rassemble 361 jeunes adultes ayant participé à des moyens du Programme 16-24 d'une durée égale ou supérieure à un mois de suivi; le groupe 2 rassemble 154 jeunes adultes qui ont été touchés par l'un ou l'autre des moyens ponctuels de moins d'un mois de suivi. Un groupe de comparaison⁴, le groupe 3, a aussi été créé par les CS et réuni 138 jeunes adultes de 16 à 24 ans inscrits en FGA ou en FP qui n'ont pas participé à un moyen du Programme 16-24. Pour en savoir plus sur la constitution de cette base se référer à la section 2.2.4 de l'annexe 2 sur les aspects méthodologiques. Le Tableau 4 présente, pour chacun de ces groupes, le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les jeunes adultes à leur entrée en formation⁵.

Dans le groupe 1, on retrouve dix jeunes adultes ayant intégré le Programme 16-24 avec un niveau académique primaire. La majorité des jeunes adultes de ce groupe (67 %) étaient au niveau du premier cycle du secondaire, terminé ou en cours. Au total, 85 jeunes adultes du groupe 1 avaient atteint le deuxième cycle du secondaire, soit 24 % des jeunes du groupe. Aucun jeune du groupe 1 n'était en FP, mais un jeune avait préalablement obtenu un DEP. On retrouve, dans le groupe 1, 19 jeunes en cheminement particulier, ce qui ne représente que 1 % des jeunes du groupe.

Le groupe 2 présente 9 jeunes avec un niveau académique du primaire, et 32 jeunes avec un niveau du premier cycle du secondaire. Ainsi, 27 % des jeunes du groupe 2 ont un niveau académique de premier cycle du secondaire ou moindre. Quelques jeunes du groupe 2 (19 %) ont atteint le deuxième cycle du secondaire et neuf étaient en FP. Plusieurs jeunes (46 %) du groupe 2 étaient en cheminement particulier à leur entrée dans le Programme 16-24.

Le groupe 3 ne regroupe que 13 jeunes avec un niveau académique du primaire ou du premier cycle du secondaire à leur entrée dans le Programme 16-24, ce qui ne représente que 9 % du groupe. En revanche, 113 jeunes du groupe 3 avaient atteint ou terminé le deuxième cycle du secondaire à leur entrée dans le programme. Fait intéressant, le groupe 3 ne présente aucun jeune adulte avec un parcours en FP quel qu'il soit (FP1-2, FMS, DEP) ni en cheminement particulier ou en alphabétisation/francisation. De plus, 12 jeunes de ce groupe avaient réussi le TDG au début de la période d'observation.

⁴ Il ne s'agit pas d'un groupe de comparaison au sens quasi-expérimental où les caractéristiques des individus des deux groupes seraient appariées en vue d'isoler l'effet différentiel des traitements. Ce groupe sert plutôt à comparer les caractéristiques à l'entrée et les parcours à l'éducation des adultes de jeunes adultes qui y participent de deux manières différentes.

⁵ Comme soulevé dans l'étude *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité* (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin, Yergeau et Chanoux, 2009), plusieurs jeunes adultes rencontrés « ont des niveaux de scolarité "étendus", c'est-à-dire qu'ils sont à des niveaux de scolarité différents dans différentes matières scolaires. » (p. 4) C'est également le cas dans le cadre de la présente recherche évaluative. C'est pourquoi nous utilisons l'expression « le plus haut niveau de scolarité atteint ».

Tableau 4 — Plus haut niveau scolaire atteint à l'entrée en formation de jeunes adultes selon le groupe auquel ils sont attachés⁶

| Plus haut niveau scolaire atteint à l'entrée en formation | Nombre de jeunes selon le groupe | | | |
|---|----------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Total |
| | (n=361) %(n) | (n=154) %(n) | (n=138) %(n) | (n=653) %(n) |
| Prim | 2,8 (10) | 5,8 (9) | 0,7 (1) | 3,1 (20) |
| S1 (terminé ou en cours) | 26,9 (97) | 6,5 (10) | 2,2 (3) | 16,8 (110) |
| S2 (terminé ou en cours) | 9,7 (35) | 4,0 (6) | 1,4 (2) | 6,6 (43) |
| S3 (terminé ou en cours) | 30,2 (109) | 10,4 (16) | 5,1 (7) | 20,2 (132) |
| S4 (terminé ou en cours) | 15,5 (56) | 12,3 (19) | 30,4 (42) | 17,9 (117) |
| S5 (terminé ou en cours) | 8,0 (29) | 7,1 (11) | 51,4 (71) | 17,0 (111) |
| FP1 | - | 1,9 (3) | - | 0,5 (3) |
| FP2 | - | 4,0 (6) | - | 1,0 (6) |
| DEP | 0,3 (1) | - | - | 0,1 (1) |
| | 5,2 (19) | 46,1 (71) | - | 13,8 (90) |
| A/F | 1,1 (4) | - | - | 0,6 (4) |
| TDG | 0,3 (1) | 0,6 (1) | 8,7 (12) | 2,1 (14) |
| FMS | - | 1,3 (2) | - | 0,3 (2) |

Il n'y a que quatre jeunes en programme de francisation ou d'alphabétisation, et ils se retrouvent tous dans le groupe 1. Il n'y a que dans le groupe 2 où l'on retrouve des jeunes avec un FMS à leur entrée dans le programme 16-24. Le groupe 3 regroupe la grande majorité (86 %) des jeunes avec TDG des trois groupes confondus. La majorité (79 %) des jeunes en cheminement particulier sont regroupés dans le groupe 2, et il n'y en a aucun dans le groupe 3. Dans l'ensemble, le groupe 3 présente le plus haut niveau de scolarité atteint, avec une grande majorité (82 %) de jeunes ayant atteint le deuxième cycle du secondaire. À l'opposé, le groupe 1 présente le plus bas niveau de scolarité général, avec 70 % des jeunes adultes du groupe qui ont un niveau de scolarité du primaire ou du premier cycle du secondaire.

Étant donné le nombre important de données manquantes pour l'observation du parcours des jeunes adultes du groupe 2, seuls les groupes 1 et 3 ont été retenus pour des fins d'analyse. Afin de comparer les deux groupes retenus, deux tableaux croisés ont été réalisés, avec le niveau de scolarité des jeunes adultes au début et à la fin de la période d'observation.

⁶ Légende : Prim : études primaires, S1 : première secondaire, S2 : deuxième secondaire, S3 : troisième secondaire, S4 : quatrième secondaire, S5 : cinquième secondaire, DES : diplôme d'études secondaires, FGA : études à l'éducation des adultes niveau non précisé, FP1 : première année d'études en formation professionnelle, FP2 : deuxième année d'études en formation professionnelle, DEP : diplôme d'études professionnelles, A/F : alphabétisation et francisation, TDG : Test de développement général, FMS : Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Tableau 5 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteints au début (inscription entre septembre 2008 et août 2009) et à la fin (juin 2010) de la période d’observation, jeunes adultes du groupe 1⁷

| Plus haut niveau scolaire atteint au début de la période | Plus haut niveau scolaire atteint à la fin de la période | | | | | | | | | | | | | | Total |
|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------------|-------|
| | Prim | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | DES | CP | A/F | TDG | FGA | DEP | A/E | | |
| Groupe 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prim | 5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 7 |
| S1 | - | 11 | 43 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 38 | - | 92 |
| S2 | - | - | 12 | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 15 |
| S3 | - | - | - | 40 | 12 | 2 | - | - | - | 2 | 6 | - | 2 | - | 64 |
| S4 | - | - | - | - | 27 | 10 | - | - | - | - | - | 2 | - | - | 39 |
| S5 | - | - | - | - | - | 22 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | 24 |
| CP | - | - | - | - | - | - | - | 6 | - | - | - | - | - | - | 6 |
| A/F | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - | - | - | - | 3 |
| TDG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| DEP | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Total | 5 | 13 | 55 | 42 | 40 | 34 | 1 | 6 | 3 | 3 | 6 | 4 | 40 | 252 | |

Le Tableau 5 présente la progression académique des jeunes du groupe 1. D’entrée de jeu, on remarque que plusieurs données administratives sont manquantes et que le plus haut niveau de scolarité atteint à la fin de la période n’est disponible que pour 252 des 361 jeunes adultes de ce groupe. Sur ce nombre, une proportion de 33 % d’élèves ont progressé d’au moins d’un niveau suite à leur participation au programme tandis que 16 % ont abandonné ou échoué. La moitié restante des élèves a tout simplement maintenu le niveau observé lors de leur arrivée dans le programme. Les progrès sont remarquables particulièrement au premier cycle du secondaire et notamment pour les élèves qui ont investi le programme avec un niveau de secondaire un. En effet, près de la moitié d’entre eux ont réussi à obtenir le niveau de secondaire deux après leur passage dans le programme. Au sein de ce groupe, un jeune adulte a obtenu son DES et trois ont obtenu un DEP.

⁷ Légende : Prim : études primaires, S1 : première secondaire, S2 : deuxième secondaire, S3 : troisième secondaire, S4 : quatrième secondaire, S5 : cinquième secondaire, DES : diplôme d’études secondaires, CP : cheminement particulier, A/F : alphabétisation et francisation, TDG : Test de développement général, FGA : études à l’éducation des adultes niveau non précisé, DEP : diplôme d’études professionnelles, A/E : abandon ou échec.

Tableau 6 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteint au début (inscription entre septembre 2008 et août 2009) et à la fin (juin 2010) de la période d’observation, jeunes adultes du groupe 3⁸

| Plus haut niveau scolaire atteint au début de la période | Plus haut niveau scolaire atteint à la fin de la période | | | | | | | | | | | | | Total |
|--|--|----------|----|----------|----------|-----------|-----|----|-----|----------|----------|-----------|-----------|------------|
| | Prim | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | DES | CP | A/F | TDG | FGA | DEP | A/E | |
| Groupe 3 | | | | | | | | | | | | | | |
| Prim | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| S1 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 2 |
| S2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 |
| S3 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 3 |
| S4 | - | - | - | - | 1 | 17 | - | - | - | - | 1 | 14 | 6 | 39 |
| S5 | - | - | - | - | - | 17 | - | - | - | - | - | 50 | 3 | 70 |
| TDG | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 9 | 1 | 10 |
| Total | - | 2 | - | 1 | 2 | 34 | - | - | - | 2 | 1 | 74 | 10 | 126 |

Le Tableau 6 présente les mêmes données, mais pour le groupe 3 qui regroupe les élèves du groupe de comparaison inscrits en FGA ou en FP. Les élèves de ce groupe, plus nombreux à être au deuxième cycle du secondaire, sont beaucoup plus en proportion que les jeunes inscrits au Programme 16-24. En effet, 76 % d’entre eux avancent d’au moins un niveau scolaire et seulement 8 % ont échoué ou abandonné leurs études. Parmi les 42 jeunes de ce groupe qui avaient atteint un niveau de quatrième secondaire au début de la période d’observation, 14 ont obtenu un DEP à la fin de la période, alors que parmi les 71 qui avaient atteint un niveau de cinquième secondaire, 50 ont obtenu un DEP. Par ailleurs, aucun n’a obtenu le DES.

Le Tableau 7 présente encore le plus haut niveau de scolarité atteint à l’entrée dans le moyen du Programme 16-24 et au moment de l’entrevue. Ces données sont rapportées par les jeunes adultes ayant participé à l’étude (n = 43).

⁸ Légende : Prim : études primaires, S1 : première secondaire, S2 : deuxième secondaire, S3 : troisième secondaire, S4 : quatrième secondaire, S5 : cinquième secondaire, DES : diplôme d’études secondaires, CP : cheminement particulier, A/F : alphabétisation et francisation, TDG : Test de développement général, FGA : études à l’éducation des adultes niveau non précisé, DEP : diplôme d’études professionnelles, A/E : abandon ou échec.

Tableau 7 — Comparaison entre les plus hauts niveaux scolaires atteint au début et à la fin de la participation à un moyen; jeunes adultes rencontrés en entrevue et jeunes adultes dont les parents ont été rencontrés en entrevue⁹

| Plus haut niveau scolaire atteint à l'entrée dans le moyen | Plus haut niveau scolaire atteint au moment de l'entrevue | | | | | | | | Total |
|--|---|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | Prim | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | DEP ASP | Col. inc. | |
| Prim | 2 | 1 | 2 | 2 | - | - | - | - | 7 |
| S1 | - | 1 | 2 | - | 1 | - | - | - | 4 |
| S2 | - | - | 1 | 2 | 3 | 1 | - | 1 | 8 |
| S3 | - | - | - | 1 | 1 | 5 | - | - | 7 |
| S4 | - | - | - | - | 2 | 8 | 1 | - | 11 |
| S5 | - | - | - | - | - | 4 | - | - | 4 |
| Col. inc. | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 |
| M | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Total | 2 | 2 | 5 | 5 | 7 | 19 | 1 | 2 | 43 |

La majorité des jeunes adultes (72 %) a rapporté une progression dans leur niveau de scolarité entre leur entrée dans le Programme 16-24 et le moment de l'entrevue. Les jeunes adultes ayant rapporté avoir débuté le Programme 16-24 en deuxième ou troisième secondaire sont ceux qui ont rapporté le plus de progrès dans leur scolarité au cours de leur participation au programme. Les quatre jeunes adultes qui ont dit avoir débuté le moyen du Programme 16-24 en cinquième secondaire n'ont rapporté aucun progrès dans leur niveau de scolarité. Par contre, 15 jeunes adultes ayant fait leur entrée dans le Programme 16-24 en deuxième, troisième ou quatrième secondaire ont rapporté avoir atteint le niveau de cinquième secondaire après leur passage dans le Programme 16-24, bien qu'aucun d'entre eux ne rapporte avoir obtenu un DES. Deux jeunes adultes ont rapporté avoir obtenu un diplôme suite à leur passage dans le programme; une personne a dit avoir obtenu un DEP/ASP et une personne a atteint le niveau collégial. Une personne est entrée dans le Programme 16-24 avec un niveau de scolarité collégial incomplet, et était toujours au même stade au moment de l'entrevue.

⁹ Légende : Prim : études primaires, S1 : première secondaire, S2 : deuxième secondaire, S3 : troisième secondaire, S4 : quatrième secondaire, S5 : cinquième secondaire, DEP/ASP : diplôme ou attestation d'études professionnelles, Col. inc. : études collégiales incomplètes, M : donné manquante.

6.1.3. Les effets des moyens sur l'apprentissage de jeunes adultes rencontrés

Cette section présente les apprentissages réalisés par les jeunes adultes lors de leur participation à un moyen. Les types d'apprentissages réalisés sont présentés dans l'ordre suivant : scolaires, liés aux saines habitudes de vie, concernant l'emploi, techniques et personnels.

Premièrement, en ce qui concerne les apprentissages scolaires, deux jeunes ont affirmé avoir appris une méthode de travail et des techniques d'étude qu'ils mettent désormais en pratique. D'autres jeunes gens (n=12) mentionnent avoir progressé et réalisé des apprentissages dans les différentes matières de base. Certains jeunes (n=11), pour leur part, expliquent avoir développé leurs compétences en français. Ainsi, un jeune dont la langue maternelle n'est pas le français, a mentionné que son expérience l'avait aidé à maîtriser cette langue. Finalement, plusieurs jeunes (n=15) mentionnent avoir développé des habiletés relationnelles alors que d'autres (n=18) affirment avoir développé un intérêt pour l'apprentissage, ce qui aurait eu un effet bénéfique sur leur persévérance et leur motivation scolaires.

Deuxièmement, des apprentissages concernant les saines habitudes de vie ont été soulevés. Ainsi, quatre jeunes ont mentionné avoir effectué des apprentissages sur la toxicomanie, les dépendances, les troubles de santé mentale et les ITSS et les ressources disponibles. Enfin, d'autres apprentissages liés à la santé tels que la gestion du stress ont été réalisés.

Troisièmement, en ce qui a trait à l'emploi et au travail, certains jeunes (n=11) mentionnent avoir effectué des apprentissages en lien avec l'employabilité (techniques de recherche d'emploi, information scolaire et professionnelle). Par exemple, des jeunes ont dit avoir appris à rédiger leur curriculum vitae et avoir appris des techniques de recherche d'emploi. Par ailleurs, plusieurs jeunes gens (n=15) affirment se connaître mieux. Par exemple, des jeunes ont appris à identifier leurs intérêts, valeurs et aptitudes. Enfin, certains jeunes (n=11) mentionnent que leur participation à un moyen leur a permis de mieux définir un projet de vie ou un projet de carrière.

Ensuite, plusieurs jeunes (18) mentionnent avoir effectué des apprentissages par rapport à des compétences techniques et professionnelles. Par exemple, quatre jeunes ont dit avoir fait des apprentissages en lien avec le maquillage, les produits ou les soins de la peau (voir annexe 5, moyen FMS cosméticienne conseil, cosméticien conseil, fiche 9).

Finalement, des apprentissages d'ordre personnel ont également été soulevés. Tout d'abord, quelques jeunes (n=8) ont mentionné avoir développé leur autonomie (se prendre en main, se concentrer sur ses objectifs, établir une routine de vie, faire son budget, maintenir une discipline, faire preuve de rigueur). D'autres affirment avoir une plus grande ouverture d'esprit (ouverture d'esprit face à la diversité et plus grande curiosité intellectuelle). Par ailleurs, 13 jeunes mentionnent avoir appris à s'affirmer plus facilement et neuf indiquent avoir acquis une plus grande confiance en soi. En outre, plusieurs jeunes (n=15) mentionnent être plus créatifs.

6.2. Les effets du programme sur la famille

Certains moyens mis en œuvre dans le Programme 16-24 avaient un volet visant à rejoindre la famille des jeunes. Concrètement, il s'agissait par exemple de soirées d'information destinées aux parents, d'avant-midis avec collations ou d'événement sportifs. Cette section présentera les difficultés quant à la participation des parents ainsi que les effets du programme sur la famille.

Selon des répondantes et répondants provenant de l'ensemble des CS, la participation des parents aux moyens est relativement faible. Une personne ayant le mandat d'agent de

développement explique par exemple qu'il peut être difficile de participer à des événements tenus en soirée pour les parents qui travaillent. Par ailleurs, une personne relevant d'une autre CS indique que les réunions de parents ne sont pas toujours suffisantes pour inciter les parents à s'impliquer. En outre, un partenaire externe affirme que la participation des parents est meilleure lorsque des prix sont rattachés aux événements. Selon un partenaire interne, les parents participent davantage à des rencontres lorsque leur jeune est dans une situation critique (ex. : expulsion).

Enfin, la participation à des moyens aurait certains effets sur la famille. Par exemple, selon une personne ayant le mandat d'agent de développement dans la CSS, la participation des parents aux spectacles de l'École des arts de la scène leur aurait permis de mieux connaître les compétences de leur jeune et d'être fiers de leurs réalisations. Cette même personne explique que l'école incitait les parents à être présents à une séance d'information sur les AFP ou les FMS. Selon elle, cette participation, qui était préalable à l'inscription de leurs enfants à ces programmes, favorise les futures communications entre l'école et les parents. Par ailleurs, un des parents ayant participé aux spectacles de son enfant dans le cadre de l'École des arts de la scène affirme que cela a permis à son enfant de se sentir soutenu tout au long de sa formation alors qu'un autre parent indique que la participation aux spectacles lui a permis d'être fier de son enfant. Dans un autre ordre d'idées, une personne ayant le mandat d'agent de développement dans la CSES affirme que les parents sont invités à des avant-midis de collations où ils peuvent obtenir de l'information sur la FGA. Selon cette personne, cela permet de créer un bon lien entre l'école et les parents. Enfin, un jeune de la CSES mentionne qu'un de ses parents l'a accompagné lors d'une visite de l'école. Suite à cette visite, son parent, impressionné, l'aurait encouragé à s'y inscrire.

6.3. Les effets du programme sur l'environnement éducatif et l'offre de service

6.3.1. La continuité dans l'offre de service

En ce qui a trait à la continuité de service, quelques personnes (n=2) des CSDL et CSES sont satisfaites de ne plus travailler en vase clos. Néanmoins, des répondantes et répondants (n=6) provenant de l'ensemble des CS connaissent toujours certains dédoublements de services.

Le Tableau 8 présente l'appréciation des partenaires internes et externes, des personnes ayant un mandat d'agent de développement et des responsables du programme dans la CS quant à l'effet du Programme 16-24 sur la continuité des services offerts aux jeunes de 16-24 ans.

Tableau 8 — Appréciation moyenne du ou des moyens à l'égard de l'énoncé : « Permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. »¹⁰

| Question sur le moyen | Appréciation du moyen | | |
|---|-----------------------|---------|------------|
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| Permet de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans. | 29 | 6,8 | 3,2 |

¹⁰ Pour chaque moyen dans lequel elles ont été impliquées, les personnes étaient invitées à coter divers aspects correspondant aux objectifs du programme avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage. Au total, 190 mentions de moyen par 61 répondants de la première vague de collecte (partenaires internes et externes, agentes et les agents de développement, responsables du Programme dans la CS) ont été compilées (Voir l'introduction de l'Annexe 5 Fiches sur les moyens pour plus de détails). Lorsque les personnes ont affirmé qu'un énoncé ne s'appliquait pas, le moyen recevait la note 0 car il pouvait être considéré comme ne permettant pas de rejoindre cet objectif.

Les 61 répondants considèrent que les 190 mentions de moyens permettent peu de favoriser la continuité des services dans la communauté pour les jeunes de 16-24 ans, accordant à cet énoncé une notation à peine supérieure à la note de passage (6,8/10; σ 3,2). Pour 29 mentions de moyens, cet énoncé a été jugé non applicable, se voyant attribuer la note zéro.

6.3.2. L'innovation et adaptation de services

Certains moyens développés dans le cadre du Programme 16-24 ont été présentés en annexe 5. Ces moyens sont quelques exemples d'innovations conçues dans ce programme. Toutefois, d'autres propos ont aussi porté sur le manque d'innovation dans le Programme 16-24. Par exemple, les propos de certaines répondantes et de certains répondants laissent supposer que des moyens ont été développés sous des logiques de « chemin de moindre résistance » et de « dépendance du sentier » influençant ainsi la place de l'innovation au sein du programme.

Quelques personnes (n=5) remarquent peu d'innovation dans les moyens du Programme 16-24. Par exemple, dans la CSPI, une fois les objectifs du plan d'action établis, les partenaires auraient été invités à identifier des moyens déjà existants dans leur organisation pouvant se rattacher au Programme 16-24. Trois personnes déplorent le fait que certains moyens préexistants ont été intégrés dans les plans d'action du programme afin de sauver du temps et de l'énergie ainsi que pour justifier le financement reçu.

Une personne mentionne qu'il faut une ouverture de la part des personnes occupant un poste de direction pour que les innovations répondent réellement aux besoins de la communauté, et pas seulement aux demandes ministérielles. À ce sujet, une personne rencontrée déplore le fait qu'un des moyens s'inscrivant dans le plan d'action du Programme 16-24 a été mis en place pour contrer les difficultés de recrutement de la FP et non pour encourager le retour en formation des 16-24 ans.

Une personne affirme qu'il y a eu « remplissage du plan d'action » dans certaines CS. Selon cette même personne, le lien entre le moyen et les objectifs ou facteurs de protection identifiés n'est pas toujours clair. De plus, deux personnes mentionnent qu'il y a du « copier-coller » dans les plans d'action : on y retrouve un grand nombre de moyens mais il y a en réalité peu de différence entre ceux-ci. Selon certaines personnes, quelques grands moyens ont été décortiqués en plus petits moyens dans les plans d'action.

6.3.3. La visibilité

Tout d'abord, la perception des répondantes et répondants concernant la visibilité du programme auprès de la population en générale est partagée. En effet, sept personnes affirment que la population en général connaît bien le Programme 16-24 alors que six indiquent qu'elle ne connaît le programme que très peu ou pas du tout.

En deuxième lieu, en ce qui concerne les partenaires externes, quelques personnes (n=4) affirment que le Programme 16-24 est bien connu des organismes communautaires et des institutions de la communauté. Toutefois, 7 partenaires externes provenant de la CSDL, la CSES, la CSPN et la CSS soutiennent que le Programme 16-24 est bien connu par les organismes et les institutions qui y sont directement impliqués, mais méconnu des autres organisations. Par ailleurs, un partenaire externe de la CSES note que le programme demeure moins connu parmi les organismes ou institutions, tant francophones qu'anglophones, malgré l'implication des organismes des deux langues. Enfin, une personne de la CSPI déplore le fait que le Programme 16-24 n'était pas connu des organismes ou institutions approchés pour participer à l'équipe locale de partenaires; ces organismes n'étaient pas préparés, financièrement et en terme de ressources humaines, à participer à un projet d'une telle envergure.

En troisième lieu, quelques partenaires internes (n=5) affirment que le Programme 16-24 est connu et apprécié au sein de leur CS respective. D'ailleurs, une personne mentionne que des efforts particuliers ont été déployés afin de faire connaître le programme aux directions d'écoles et aux conseillères et conseillers d'orientation sur l'ensemble du territoire de la CSES. Un partenaire interne de la CSES précise que la terminologie « 16-24 » est fréquemment utilisée dans la CS et auprès des partenaires. Par ailleurs, deux partenaires externes croient que le programme est plus connu dans le milieu scolaire que dans les autres milieux partenaires, comme le réseau de la santé, ou des organismes communautaires. Finalement, deux personnes à la CSES ont souligné le fait que la CS ait déployé un effort particulier pour tenir les partenaires informés des nouveautés et des réalisations de chacun par la publication d'un journal interne. Quelqu'un à la CSES mentionne le travail réalisé auprès des organismes pour faire connaître le programme et susciter l'implication (rencontres communautaires, distribution de brochures, etc.).

En quatrième lieu, en ce qui concerne la publicité concernant les moyens, la CSDL, la CSES et la CSPN ont réalisé de la publicité revêtant différentes formes : une vidéo en ligne, des dépliants, des messages à la radio, des rencontres publiques, etc. Par exemple, à la CSES, un partenaire externe discute des efforts réalisés pour que la publicité rejoigne la population cible, comme l'envoi de courriels, la diffusion de publicité sur les réseaux sociaux et les notices du CEA jointes aux envois aux parents. Néanmoins, un partenaire externe de la CSPÎ souligne que l'équipe locale de partenaires n'a pas fait de sorties sur la place publique, et aurait été oublié par les gens qui n'y sont pas directement impliqués.

En dernier lieu, en ce qui concerne la visibilité du Programme 16-24, des gens de l'ensemble des CS, à l'exception de la CSDL, ont mentionné un manque de visibilité du programme à l'échelle provinciale. Plusieurs personnes (n=6) croient que le MELS aurait dû faire plus de publicité, ajoutant qu'une plus grande visibilité aurait favorisé davantage l'implication des partenaires et de la communauté.

6.4. Les effets du programme sur la communauté et les relations partenariales

Le Tableau 9 rapporte que les 61 partenaires internes et externes, personne ayant le mandat d'agent de développement et responsables du programme dans la CS considèrent que le ou les moyens dans lesquels ils ont été impliqués permettent moyennement de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté (7,2/10; σ 3,1). Cet énoncé a été jugé inapplicable pour 26 des 190 mentions de moyens faites par les 61 répondantes et répondants.

Tableau 9 — Appréciation moyenne du ou des moyen à l'égard de l'énoncé : « Permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. »¹¹

| Question sur le moyen | Appréciation du moyen | | |
|---|-----------------------|---------|------------|
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| Permet de favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté. | 26 | 7,2 | 3,1 |

¹¹ Pour chaque moyen dans lequel elles ont été impliquées, les personnes étaient invitées à coter divers aspects correspondant aux objectifs du programme avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage. Au total, 190 mentions de moyen par 61 répondants de la première vague de collecte (partenaires internes et externes, agentes et les agents de développement, responsables du Programme dans la CS) ont été compilées (Voir l'introduction de l'Annexe 5 Fiches sur les moyens pour plus de détails). Lorsque les personnes ont affirmé qu'un énoncé ne s'appliquait pas, le moyen recevait la note 0 car il pouvait être considéré comme ne permettant pas de rejoindre cet objectif.

Le Tableau 10 présente le sommaire des réponses données par 44 partenaires externes, personnes ayant un mandat d'agent de développement et responsables du Programme dans la CS concernant leur appréciation du partenariat à l'externe en lien avec l'atteinte des objectifs du Programme 16-24. Dans la CSES, les répondants considèrent que le partenariat à l'externe mis en place permet grandement d'atteindre les objectifs du Programme 16-24 (8,6/10; σ 1,2). Dans la CSDL, les répondants considèrent que le partenariat à l'externe mis en place permet d'atteindre de façon importante, quoique moins importante que dans la CSES, les objectifs du Programme 16-24 (8,0/10; σ 0,6). On retrouve également une appréciation positive, mais moins élevée, de cet énoncé dans la CSS (7,7/10; σ 1,3) et la CSPN (7,5/10; σ 1,1). Les répondants de la CSPI considèrent que le partenariat externe mis en place permet moyennement d'atteindre les objectifs du Programme 16-24 (7,1; σ 1,3).

Tableau 10 — Appréciation du Programme 16-24 donnée par les partenaires à l'externe, par les personnes ayant un mandat d'agent de développement et par les responsables du programme dans la CS à l'égard de l'énoncé : Le partenariat à l'externe mis en place jusqu'à maintenant permet d'atteindre les objectifs du Programme 16-24¹²

| CS | Appréciation de l'énoncé (n=44) | |
|-------------|------------------------------------|------------|
| | Moyenne | Écart type |
| CSPÎ (n=9) | 7,1 | 1,3 |
| CSDL (n=8) | 8,0 | 0,6 |
| CSS (n=7) | 7,7 | 1,3 |
| CSES (n=12) | 8,6 | 1,2 |
| CSPN (n=8) | 7,5 | 1,1 |

Le Tableau 11 présente le sommaire des réponses données par 33 partenaires internes, personnes ayant un mandat d'agent de développement et responsables du programme dans la CS concernant leur appréciation du partenariat interne en lien avec l'atteinte des objectifs du Programme 16-24. Les répondants de la CSPÎ (7,5/10; σ 0,9), de la CSDL (7,8/10; σ 1,6), de la CSS (7,0/10; σ 1,4) et de la CSES (7,4/10; σ 1,9) considèrent tous que le partenariat interne mis en place permet moyennement d'atteindre les objectifs du Programme 16-24. La CSPN semble se démarquer des quatre autres CS par l'appréciation faite de cet énoncé et par l'homogénéité des réponses fournies (8,8/10; σ 0,4); dans la CSPN, on semble considéré que le partenariat interne a fortement aidé à atteindre les objectifs du Programme 16-24.

¹² Les personnes étaient invitées à apprécier l'énoncé : « Le partenariat à l'externe mis en place jusqu'à maintenant permet d'atteindre les objectifs du Programme 16-24 » avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage et 10 la note parfaite.

Tableau 11 — Appréciation du Programme 16-24 donnée par les partenaires internes, par les personnes ayant un mandat d'agent de développement et par les responsables du programme dans la CS à l'égard de l'énoncé : Le Partenariat à l'interne mis en place permet atteindre les objectifs du Programme 16-24¹³

| CS | Appréciation de l'énoncé (n=33) | |
|------------|------------------------------------|------------|
| | Moyenne | Écart type |
| CSPÎ (n=8) | 7,5 | 0,9 |
| CSDL (n=6) | 7,8 | 1,6 |
| CSS (n=7) | 7,0 | 1,4 |
| CSES (n=7) | 7,4 | 1,9 |
| CSPN (n=5) | 8,8 | 0,4 |

6.4.1. La création de nouveaux liens partenariaux

Selon quelques répondantes et répondants (n=6), le Programme 16-24 a permis d'instaurer des liens à l'interne entre les différents secteurs d'enseignement (FGA, FP, FGJ) pour l'ensemble des CS. Par ailleurs, des liens ont également pu être développés à l'externe. En effet, trois répondants affirment qu'un dialogue s'est mis en place entre des centres FP ou FGA et le milieu de la santé et des services sociaux au sein de la CSPÎ.

En ce qui concerne les points à améliorer, certains répondants soulignent l'absence de certains partenaires au sein des équipes locales de partenaires. Parmi les partenaires absents, la police et les entreprises ont été mentionnés.

Enfin, pour quelques personnes (n=5) des CSDL, CSPÎ et CSPN, l'équipe locale de partenaires est considérée comme étant un espace favorisant de nouvelles collaborations et associations autour du développement de moyens visant les jeunes adultes.

6.4.2. La transformation des liens partenariaux

Au sein de l'ensemble des CS, quelques personnes (n=12) indiquent que les organismes communautaires étaient réticents à l'effet de développer des liens partenariaux avec les CS. Néanmoins, le Programme 16-24 mis en œuvre ces dernières années a favorisé un changement positif dans la perception des liens avec les CS. Selon les répondants, les CS ont fait preuve d'une certaine ouverture et de leadership.

Enfin, selon quelques personnes (n=11) provenant des cinq CS, l'amélioration des liens partenariaux a pu être observée de manière concrète par des changements dans la fréquence et les modes de communication. En effet, plus d'appels téléphoniques, de rendez-vous et d'échanges de courriels ont été effectués. Par ailleurs, certains membres de la CSPÎ ont mentionné qu'une plus grande complicité s'est développée entre les partenaires.

¹³ Les personnes étaient invitées à apprécier l'énoncé : « Le Partenariat à l'interne mis en place permet atteindre les objectifs du Programme 16-24 » avec une note de 0 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage et 10 la note parfaite.

6.4.3. Le maintien des liens partenariaux

Le Programme 16-24 a favorisé le maintien de liens partenariaux. Ainsi, selon quelques répondantes et répondants (n=9), le programme aurait permis une meilleure compréhension des différents services d'enseignement (FGA, FP, FGJ) ainsi que des différents services offerts par les organismes, les institutions et les entreprises de la communauté.

En ce qui concerne les partenaires impliqués dans le Programme 16-24, une certaine démobilisation a été observée par quelques répondantes et répondants (n=8). Au sein de la CSES, il semblerait que le CJE a fait preuve d'une moins grande implication en raison d'un manque de temps. Toujours concernant la CSES, deux partenaires indiquent que la difficulté de s'impliquer de manière constante réside dans la grande superficie du territoire et du temps de transport que cela suppose. Enfin, trois autres répondants de cette CS affirment qu'il y a un nombre trop élevé de tables et qu'ils manquent de temps.

En ce qui a trait aux autres difficultés relevant du maintien des liens partenariaux, quatre principales ont été soulevées. La première concerne deux répondants qui rencontrent des difficultés quant à la diffusion des informations dans leur milieu de travail. La seconde consiste, pour d'autres répondants (n=2), à percevoir des divergences majeures entre les partenaires quant aux finalités du programme (voir section 7.4). La troisième concerne des difficultés rencontrées auprès des FGJ par cinq répondants. Enfin, un répondant a déploré le manque de personnes à des postes de direction sur les tables.

6.5. La synthèse

Les résultats présentés dans cette annexe répondent à l'objectif 3 de l'étude évaluative qui est d'identifier et de décrire les effets obtenus dans chaque contexte pour chacun des cinq systèmes visés (jeunes adultes, familles, classes, centres et communauté). Le devis proposé repose sur l'analyse des données administratives disponibles au MELS et dans les CS visées par l'étude ainsi que sur les perceptions des différents acteurs impliqués dans le Programme 16-24 sur les effets de ce programme sur les jeunes eux-mêmes, sur leurs familles, sur l'offre de services et enfin sur le partenariat autant interne qu'externe des CS concernées.

L'effet du programme sur les jeunes a été évalué auprès des acteurs impliqués dans le programme ainsi qu'auprès de jeunes qui participaient ou qui avaient cheminé dans le programme par le passé. Du point de vue des acteurs impliqués, le programme semble atteindre en partie l'objectif de soutenir les jeunes dans leur parcours de formation et celui de contribuer à leur intégration sociale. Ils sont évalués toutefois plus sévèrement la capacité des moyens mis en œuvre à rejoindre les jeunes ciblés par le programme.

De leur côté, les jeunes interviewés ont évalué très positivement les effets du programme sur leur parcours scolaire. Ils ont donné une note très positive sur l'effet global du programme ainsi que sur la motivation à persévérer à l'école qu'apporte la participation aux moyens mis en place par le programme. Plusieurs jeunes affirment clairement que leur participation a eu des impacts positifs sur leur stratégie d'apprentissage, sur leur intégration sociale et sur leur développement personnel. En termes d'effets plus concrets, les données administratives des CS disponibles indiquent pour leur part que le tiers des jeunes ayant participé au programme avance d'au moins une année académique suivant leur passage dans le programme, comparativement aux trois quarts chez les jeunes inscrits en FGA ou en FP. Bien que modeste, nous croyons que ce résultat montre que le programme a permis à plusieurs jeunes qui étaient au départ en rupture avec le monde scolaire de réussir à progresser vers la diplomation.

L'impact sur les familles des jeunes visés par le programme est pour le moins difficile à cerner. Les répondants soulignent les efforts effectués dans le cadre du programme pour informer, solliciter et inviter les parents à participer à des activités en lien avec la scolarisation de leur enfant, mais ils soulignent aussi le peu de succès obtenu à mobiliser les parents en ce sens. Cependant, lorsque des parents s'impliquent à l'intérieur d'activités spécifiques proposées par le programme, les répondants remarquent certains effets positifs.

Les répondants font une évaluation plutôt nuancée voire critique des effets du programme sur l'offre de services éducatifs. À cet égard, ils attribuent un score moyen à peine plus élevé que la note de passage à l'énoncé portant sur la capacité du programme à favoriser la continuité des services auprès des jeunes ciblés par le programme. En termes spécifiques de programmation d'activités, plusieurs soulignent que le programme apporte peu de moyens originaux et qu'une bonne partie de ceux-ci sont plutôt en continuité avec des moyens déjà existants dans d'autres programmes et mesures offertes aux jeunes âgés de 16 à 24 ans. Dans un autre ordre d'idées, les propos sur la visibilité du programme à l'interne et à l'externe des CS sont très variés. En effet, il semble que le programme soit bien connu dans certains établissements et très peu voire pas du tout dans d'autres. Ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où les CS participantes ont implanté et mis en œuvre le programme de manière différente.

Au chapitre du partenariat, les répondantes et répondants estiment que le programme favorise globalement celui-ci. Bien que la perception du niveau d'atteinte varie d'une CS à l'autre, on rapporte que le partenariat interne et externe aux CS permet d'atteindre les objectifs visés par

le Programme 16-24. Les propos recueillis nuancent toutefois ces constats dans la mesure où certains rappellent les difficultés rencontrées dans l'établissement ou le maintien des liens avec les partenaires, notamment avec les organismes communautaires. De plus, dans certaines CS, la collaboration avec les partenaires est tributaire de contingences particulières comme la distance géographique et le manque de ressources humaines et de temps.

À la lumière des données disponibles, les résultats de cette annexe montrent que le programme a eu des effets positifs à plusieurs égards, notamment sur les jeunes et leur relation avec l'apprentissage scolaire. En ce sens, ce constat nous permet d'avancer que le programme a permis de rejoindre en partie la cible du soutien à la formation des jeunes visés par le programme ainsi qu'indirectement la cible d'adaptation des services en formation aux besoins des jeunes. Cependant, les répondants impliqués dans le programme sont plus critiques sur la capacité de celui-ci à rejoindre les jeunes et les familles, sur les innovations réelles apportées ainsi que sur les stratégies adoptées pour en assurer la visibilité. De plus, bien que le programme semble favoriser le partenariat, les niveaux d'atteinte des objectifs du programme grâce au partenariat sont variables d'une CS à l'autre.

Ces résultats indiquent que le Programme 16-24 a des effets positifs notables sur les jeunes mais que ces effets sur les autres systèmes sont beaucoup plus nuancés. Bien que d'autres facteurs soient impliqués, les variations de scores observées entre les CS laissent croire que la diversité des stratégies d'implantation et de mise en œuvre du programme est probablement associée aux effets positifs modestes observés à l'intérieur des systèmes famille, établissement et communauté.

6.6. Les références bibliographiques

Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Note de recherche 1*, Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

ANNEXE 7

LA PERTINENCE DU PROGRAMME

Sylvain Bourdon, Virginie Thériault et Manon Gosselin

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Soutien à la rédaction

Alain Maisterrena
David Baril
Christyne Lavoie

**Traitement préliminaire
des données**

David Baril
Christyne Lavoie
Alain Maisterrena
Jean-François Rodrigue
Joanie Poisson

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|--|----|
| Liste des tableaux | 4 |
| Introduction | 5 |
| 7.1 Le portrait de la population rejointe par le programme | 5 |
| 7.1.1 Les jeunes adultes rejoints par le programme | 5 |
| 7.1.2 Les caractéristiques des parents des jeunes ayant participé au programme | 8 |
| 7.2 La correspondance entre les populations rejointes et les populations visées par le programme | 10 |
| 7.3 Les liens entre les programmes et mesures | 11 |
| 7.3.1 La mesure Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle | 12 |
| 7.3.2 La mesure IDEO 16-17 | 13 |
| 7.3.3 La mesure JEA | 13 |
| 7.3.4 Le PAÉLÉ | 14 |
| 7.3.5 Le PSEM | 14 |
| 7.3.6 Le PQJ | 14 |
| 7.3.7 Le programme FECRE | 15 |
| 7.3.8 Les SARCA | 15 |
| 7.3.9 La Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) | 16 |
| 7.4 La divergence des conceptions concernant les finalités du Programme 16-24 | 16 |
| 7.5 La synthèse | 17 |
| 7.6 Les références bibliographiques | 19 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 — Cumul des problèmes ou situations difficiles rencontrés au cours de la vie des jeunes adultes rencontrés en entrevue..... | 6 |
| Tableau 2 — Services fréquentés au cours de la vie des jeunes adultes rencontrés en entrevue | 7 |
| Tableau 3 — Attitudes envers l'école et valorisation de la scolarisation, ensemble de la population de l'Estrie et parents de jeunes ayant participé au Programme 16-249 | |
| Tableau 4 — Appréciation de la capacité du Programme 16-24 à rejoindre les populations visées. Point de vue des partenaires internes et externes, des personnes ayant un mandat d'agent de développement et des responsables du Programme 16-24 dans les CS..... | 10 |
| Tableau 5 — Appréciation de la capacité du Programme 16-24 à rejoindre les populations visées. Point de vue du personnel enseignant et intervenant sur les moyens dans lequel ils ont été impliqués. | 11 |
| Tableau 6 — Nombre de personnes ayant spontanément fait référence à d'autres programmes et mesures en lien avec le Programme 16-24 selon l'année de la collecte de données | 12 |

Introduction

Cette annexe s'intéresse à la correspondance entre les populations rejointes et les populations visées par le Programme 16-24 et à la conception des finalités du programme. La première section présente les caractéristiques de la population des jeunes rejoints par le programme et celles de leurs parents. La section suivante présente le point de vue des personnes interviewées sur la correspondance entre les populations rejointes et les populations visées par le Programme 16-24. On examine ensuite la compatibilité et la complémentarité des moyens associés au Programme 16-24 avec ceux offerts dans le cadre d'autres programmes destinés aux jeunes visés. La section suivante expose les différentes conceptions des finalités du programme évoquées par les personnes interviewées, un aspect qui teinte l'évaluation qui est faite de sa pertinence et de son efficacité.

7.1 Le portrait de la population rejointe par le programme

7.1.1 Les jeunes adultes rejoints par le programme

Dans cette section, un portrait détaillé des caractéristiques transversales des jeunes rencontrés en entrevue est brossé. Les propos des jeunes ont été privilégiés afin d'identifier les problèmes ainsi que les situations de vie qu'ils rencontrent. Les problèmes présents dans la vie des jeunes adultes rencontrés seront d'abord présentés. Il sera ensuite question des services que ces jeunes gens ont fréquentés au cours de leur vie. Une attention particulière sera ensuite apportée sur les difficultés d'apprentissage ou de comportement de ces jeunes. Par la suite, un bref aperçu du parcours scolaire de jeunes rencontrés sera présenté.

En premier lieu, les jeunes rencontrés en entrevues ont partagé plusieurs problèmes ainsi que certaines conditions de vie qui caractérisent leur quotidien. Plusieurs jeunes ont spontanément évoqué vivre des situations de précarité financière, certains affirmant n'avoir eu aucun revenu pendant plusieurs mois. Quelques jeunes disent avoir eu une consommation soutenue de drogues qu'ils jugent problématique. Les jeunes ayant abordé ce point en entrevue avaient tous entrepris des démarches pour cesser ou diminuer leur consommation. Plusieurs ont évoqué des problèmes de santé physique ou mentale en termes d'obstacles à la poursuite de leur cheminement scolaire. Dans certains cas, ces problèmes sont vus comme la cause du cumul de retard scolaire alors que certains en font la raison principale de l'interruption des études. Certains problèmes de santé mentale sont évoqués spontanément en entrevue comme des périodes de dépression, voire des tentatives de suicide. Quelques jeunes disent avoir vécu des périodes d'isolement et quelques jeunes filles ont évoqué les difficultés de participation aux études liées à leur parentalité, comme la difficulté d'accès à un service de garde ou d'arrimage entre les horaires scolaires et ceux des services de garde.

Certains jeunes adultes cumulent plusieurs difficultés alors que d'autres n'en rapportent peu ou pas du tout. Pour mieux caractériser cette variation, nous avons élaboré une échelle à partir de la présence ou l'absence de 13 problèmes ou des situations difficiles dans le parcours des jeunes adultes¹. Les réponses données par les jeunes aux questions dichotomiques (oui ou non) sur les 13 critères ont été additionnées pour donner un score d'ensemble des problèmes ou situations difficiles rencontrés au cours de la vie. Le Tableau 1 montre que six jeunes (14 %) n'ont rencontré, au cours de leur vie, aucun de ces 13 problèmes ou situations

¹ Les 13 critères identifiés sont : 1) a déjà interrompu ses études, 2) ne reçoit aucun soutien de ses parents, 3) a des difficultés d'apprentissage ou de comportement, 4) a déjà fréquenté un programme d'insertion sociale ou professionnel, 5) a déjà reçu des services d'Emploi-Québec, 6) a déjà effectué un séjour dans un centre de désintoxication, 7) a déjà reçu des services d'une ressource spécialisée en santé mentale, 8) a déjà effectué un séjour dans un centre jeunesse, 9) a déjà effectué un séjour dans un centre correctionnel, 10) est présentement inactif : ni à l'école, ni au travail, 11) a eu au moins un enfant à l'adolescence, 12) n'a plus de contact avec son père, 13) n'a plus de contact avec sa mère.

difficiles. Toutefois, un ou deux problèmes ou situations de vie difficiles ont été retracés chez plus de la moitié (53%) des jeunes rencontrés. Cinq problèmes ou situations de vie difficiles ont été trouvés chez un seul jeune adulte.

Tableau 1 — Cumul des problèmes ou situations difficiles rencontrés au cours de la vie des jeunes adultes rencontrés en entrevue

| Nombre de problèmes ou situation de vie difficile | Nombre de jeunes | |
|---|------------------|------|
| | % | (n) |
| 0 | 14 % | (6) |
| 1 | 31 % | (14) |
| 2 | 22 % | (10) |
| 3 | 9 % | (4) |
| 4 | 22 % | (10) |
| 5 | 2 % | (1) |

Le Tableau 2 présente un portrait de la fréquentation de différents services au cours de leur vie par les jeunes adultes rencontrés en entrevue. Il permet de constater qu'une plus grande proportion de jeunes a fréquenté un CSSS (54 %) et un CJE (51 %). Par ailleurs, les services fréquentés par les moins grandes proportions de jeunes sont les centres correctionnels (4 %) et les centres de désintoxication (9 %).

Tableau 2 — Services fréquentés au cours de la vie des jeunes adultes rencontrés entrevue

| | Nombre de jeunes ayant fréquenté ce service |
|---|---|
| | % (n) |
| Services fréquentés au cours de la vie ² | |
| Centre de santé et de services sociaux (n=44) | 54 % (24) |
| Carrefour jeunesse-emploi (n=43) | 51 % (22) |
| -Jeunes en action (n=44) | 4 % (2) |
| -IDEO 16-17 (n=44) | 2 % (1) |
| Maison des jeunes (n=44) | 34 % (15) |
| Centre local d'emploi (n=34) | 29 % (10) |
| Service spécialisé en santé mentale (n=34) | 12 % (4) |
| Centre jeunesse (n=44) | 9 % (4) |
| -Programme qualification des jeunes (n=43) | - |
| Centre de désintoxication (n=34) | 9 % (3) |
| Centre correctionnel (n=44) | 4 % (2) |

Quelques questions ont aussi été posées aux jeunes adultes afin de documenter les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Au total, 24 jeunes adultes sur 43 (56 %) affirment avoir ou avoir déjà eu des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école³. Les plus fréquemment mentionnés par les jeunes adultes rencontrés sont les difficultés d'adaptation à l'école, le TDAH et la dyslexie. Les jeunes gens rencontrés ont aussi mentionné, mais dans une moins grande mesure, la dysphasie ainsi que des troubles de mémoire causés par des problèmes de santé physique. Plusieurs ont mentionné avoir eu des difficultés d'adaptation à l'école qui se sont traduites par un comportement perturbateur et, dans certains cas, par un comportement violent à l'égard des pairs. Quelques-uns de ces jeunes ont affirmé avoir eu un taux d'absentéisme élevé à l'école secondaire.

Le tiers des jeunes rencontrés (n=14) affirment être affectés d'un TDAH. De ces jeunes gens, quelques-uns affirment spontanément avoir reçu un traitement au Ritalin. Bien que la plupart disent avoir reçu ce diagnostic de la part d'un professionnel, quelques uns disent n'avoir jamais reçu de diagnostic officiel mais se considèrent affectés compte-tenu de leur grande difficulté à se concentrer en classe. Plusieurs jeunes adultes rencontrés (n=9) disent être dyslexiques, et la plupart d'entre eux (n=7) affirment avoir reçu un diagnostic officiel.

Interrogés sur le support reçu pour ces difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école, les jeunes gens rencontrés ont évoqué le suivi offert par des professionnels de divers champs tel le service social, la psychoéducation, la psychiatrie, la psychologie et l'orthopédagogie. Certains disent avoir assisté à des ateliers sur des sujets tels les méthodes de travail efficace et

² Le nombre de jeunes à qui une question sur les services varie d'un service à l'autre puisque des questions ont été ajoutées après les entrevues effectuées dans une première CS. Ainsi des questions sur les CLE, centre de désintoxication ainsi que sur les services spécialisés en santé mentale ont été ajoutés.

³ Cette donnée est manquante pour deux jeunes adultes qui n'ont pas répondu à la question.

la gestion de la colère les ayant aidés avec leurs difficultés vécues à l'école. D'autres évoquent avoir bénéficié d'assouplissements dans les temps alloués à certaines tâches ou à de l'accompagnement individuel en contexte scolaire. Néanmoins, plusieurs jeunes affirment ne pas avoir reçu de soutien ou ne pas avoir reçu un soutien suffisamment continu pour pallier à leurs difficultés scolaires.

Au-delà des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage vécues à l'école par les jeunes gens rencontrés, ceux-ci ont été invités à partager leur expérience scolaire avant leur participation à un moyen du Programme 16-24 dans le cadre de l'entretien de recherche. Quelques jeunes ont évoqué des aspects positifs à leur expérience scolaire, comme des matières qui ont suscité davantage d'intérêt (notamment les sciences et technologies, l'éducation physique, les arts), des relations positives avec le personnel de leur école secondaire ou un soutien important obtenu lors d'un moment difficile comme une hospitalisation.

De manière générale toutefois, les jeunes adultes rencontrés ont fait état d'expériences scolaires plutôt négatives, notamment au secondaire. Près du tiers des jeunes rencontrés (n=19) affirment avoir déjà redoublé une ou des années scolaires. Un jeune rencontré mentionne ainsi que la séparation d'avec son groupe d'amis, causée par un redoublement, est un des points négatifs de son parcours. Plusieurs jeunes affirment avoir fait une partie de leur formation en cheminement particulier. Certains précisent que leur passage en cheminement particulier a été un élément démobilisant dans leur parcours de formation. Les suspensions, les déménagements ainsi que les changements d'école ont aussi été abordés en termes d'éléments nuisibles au parcours scolaire par quelques jeunes.

Quelques jeunes mentionnent spontanément avoir eu des relations parfois tendues avec leurs collègues de classe, notamment en raison de l'écart d'âge causé par leur redoublement. Certains évoquent des relations tendues avec le personnel de leur école secondaire. Quelques uns estiment que le climat de leur école secondaire n'était pas propice aux apprentissages en raison de la violence et du trafic de drogues qui y sévissent. Certains affirment aussi ne pas avoir apprécié la formule d'enseignement au régulier, qu'ils jugent rigide et peu adaptée à leurs besoins. Plusieurs jeunes ont aussi spontanément évoqué leurs dispositions personnelles, vis-à-vis de l'école ou de certaines matières, comme cause de leurs difficultés, particulièrement au secondaire.

7.1.2 Les caractéristiques des parents des jeunes ayant participé au programme

Tel que précisé en annexe 2, le recrutement de parents en vue de la participation à un entretien dans le cadre de la présente recherche s'est avéré difficile. Néanmoins, neuf parents ont pu être rencontrés en entrevue et huit ont accepté de fournir quelques données sociodémographiques. Il est toutefois possible que ces données ne donnent pas un portrait fidèle de la situation d'ensemble compte-tenu du fort biais de sélection impliqué.

Des questions de type Likert tirées du questionnaire d'une enquête régionale qui s'inscrit dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche de la CS de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire (Fortin et Bourdon, 2009) ont été ajoutées à la grille d'entrevue Parents de la présente recherche. L'ajout de ces questions permet d'effectuer des comparaisons entre des parents de jeunes ayant participé au Programme 16-24 et un échantillon de 1 005 adultes de la région de l'Estrie sur des thèmes liés à la valorisation de la scolarisation.

En ce qui concerne l'enquête régionale, le questionnaire a été administré à 1 005 Estriennes et Estriens adultes provenant de quatre CS. Ainsi, 255 participants provenaient de la CS de la Région-de-Sherbrooke, 256 de la CS des Sommets, 253 de la CS des Hauts-Cantons et finalement, 241 participants étaient en provenance de la CS Eastern Townships (Fortin et

Bourdon, 2009). Pour ce qui est de la présente étude, huit parents sur neuf ont répondu aux questions posées. Parmi ceux-ci, un était de la CSDL, quatre de la CSS, un de la CSES ainsi que deux de la CSPN. Rappelons que les réponses des deux échantillons se situent sur une échelle de type Likert : 1. totalement en désaccord, 2. un peu en désaccord, 3. un peu en accord et 4. totalement en accord. Donc, « plus les moyennes se rapprochent de 1, plus la population est totalement en désaccord avec l'énoncé et plus elle se rapproche de 4 plus elle est totalement en accord » (*Ibid.*, p. 6).

Tableau 3 — Attitudes envers l'école et valorisation de la scolarisation, ensemble de la population de l'Estrie et parents de jeunes ayant participé au Programme 16-24

| Question posée issue de l'enquête Fortin et Bourdon (2009) | Population | |
|---|--|--|
| | Population estrienne moyenne (σ) | Parent de jeune Programme 16-24 moyenne (σ) |
| Quand vous étiez jeune, vous trouviez l'école agréable | 3,29 (0,93) | 3,38 (0,95) |
| L'enseignement des matières de base était bien meilleur lorsque vous-même étiez à l'école | 3,08 (1,02) | 3,38 (0,54) |
| Réussir dans la vie c'est d'abord détenir un bon emploi | 2,96 (1,03) | 2,38 (0,92) |
| Réussir dans la vie c'est d'abord contribuer à la société | 3,53 (0,68) | 3,25 (0,46) |
| Généralement, c'est parce qu'ils ne font pas assez d'efforts que les jeunes ne réussissent pas bien à l'école | 2,38 (1,12) | 1,88 (0,84) |
| Si les élèves respectaient davantage l'autorité, ils auraient de meilleurs résultats scolaires | 3,16 (0,99) | 3,13 (0,84) |
| De nos jours, l'école demande trop de travail et d'engagement de la part des parents | 2,14 (1,09) | 2,25 (1,04) |

Un examen du Tableau 3 fait ressortir relativement peu de différences lorsque l'on compare les moyennes des réponses de la population estrienne avec celle des parents de jeunes ayant participé au Programme 16-24. Les items du questionnaire qui comportent une plus grande différence, lorsque l'on compare les deux échantillons, sont *Réussir dans la vie c'est d'abord détenir un bon emploi* avec une différence de 0,58 et *Généralement, c'est parce qu'ils ne font pas assez d'efforts que les jeunes ne réussissent pas bien à l'école* avec une différence de 0,5. Selon ces résultats, les parents de jeunes ayant participé au Programme 16-24 sont légèrement plus en désaccord que la population estrienne en ce qui a trait à ces deux items.

Quelques moyens ont été spécifiquement créés à l'intention des parents de jeunes adultes ayant interrompu leurs études ou étant à risque de les interrompre. Aucune donnée globale n'a pu être compilée sur les caractéristiques ou le nombre de parents effectivement rejoints par ces moyens. On sait toutefois que certains d'entre eux, comme le moyen Mon enfant, son avenir (voir annexe 5, fiche 15), les parents rejoints n'ont pas été ceux visés au départ. Deux personnes impliquées dans ce moyen mentionnent que les parents participant étaient généralement ceux de jeunes adultes qui n'éprouvaient pas de difficultés scolaires.

7.2 La correspondance entre les populations rejointes et les populations visées par le programme

Dans le cadre des entretiens que nous avons menés, les personnes étaient invitées à donner leur appréciation globale de la capacité du Programme 16-24 à rejoindre les populations visées. Ces données ont été recueillies en 2009-2010 auprès des partenaires internes et externes, des responsables de programmes et des personnes ayant un mandat d'agent de développement, puis en 2010-2011 auprès du personnel enseignant et intervenant.

Les personnes rencontrées lors de la première année estiment que les moyens dans lesquels elles ont été impliquées rejoignent efficacement $(8,6/10)^4$ la population qu'ils visaient initialement (Tableau 4). Toutefois, ces mêmes personnes sont aussi d'avis que ces moyens permettent peu $(5,4/10)$ de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints auparavant⁵. Plus du tiers (=68/190) des mentions indiquent qu'un moyen ne permet pas du tout de rejoindre les jeunes qui n'étaient pas rejoints auparavant.

Tableau 4 — Appréciation de la capacité du Programme 16-24 à rejoindre les populations visées. Point de vue des partenaires internes et externes, des personnes ayant un mandat d'agent de développement et des responsables du Programme 16-24 dans les CS.

| | Appréciation des moyens (Note sur 10) (n=190) | | |
|--|--|---------|------------|
| | Nb de 0 | Moyenne | Écart type |
| Question sur le moyen | | | |
| A rejoint la population qu'il visait initialement | 2 | 8,6 | 1,5 |
| Permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints auparavant. | 68 | 5,4 | 4,2 |

De son côté, le personnel enseignant ou intervenant, rencontré lors de la deuxième année, a une opinion un peu plus mitigée sur la capacité des moyens à rejoindre la population visée initialement $(7,9/10)^6$, mais il a une perception un peu plus positive au sujet de l'attrait du programme auprès des jeunes non diplômés non rejoints auparavant⁷ $(6,8/10)$ (Tableau 5).

⁴ Pour chaque moyen dans lequel elles ont été impliquées, les personnes étaient invitées à coter divers aspects correspondant aux objectifs du programme avec une note de 1 à 10, la note 6 étant présentée comme la note de passage. Au total, 190 mentions de moyen par 61 répondantes et répondants de la première vague de collecte (les partenaires internes et externes, les personnes ayant un mandat d'agent de développement, les responsables du Programme dans la CS) ont été compilées (Voir l'introduction de l'Annexe 5 Fiches sur les moyens pour plus de détails). Lorsque les personnes ont affirmé qu'un énoncé ne s'appliquait pas, le moyen recevait la note 0, car il pouvait être considéré comme ne permettant pas de rejoindre cet objectif.

⁵ Cette question est aussi traitée en annexe 6 sous l'angle des effets du Programme.

⁶ Ces cotes ont été données par le personnel enseignant et intervenant rencontré lors de la deuxième vague de collecte de données selon le même principe que celui décrit à la note précédente. Toutefois, ces personnes n'ont coté que le moyen dans lequel elles intervenaient directement.

⁷ Cette question est aussi traitée en annexe 6 sous l'angle des effets du Programme.

Tableau 5 — Appréciation de la capacité du Programme 16-24 à rejoindre les populations visées. Point de vue du personnel enseignant et intervenant sur les moyens dans lequel ils ont été impliqués.

| Question sur le moyen | Appréciation du moyen (Note sur 10) | | |
|--|-------------------------------------|---------|------------|
| | (n=31) | | |
| | Nb zéro | Moyenne | Écart type |
| A rejoint la population qu'il visait initialement. | - | 7,9 | 1,6 |
| Permet de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints auparavant. | 6 | 6,8 | 3,6 |

7.3 Les liens entre les programmes et mesures

Cette section aborde la compatibilité et la complémentarité des services offerts dans le cadre du Programmes 16-24 avec ceux offerts dans le cadre d'autres programmes, mesures ou services destinés aux jeunes visés. Elle présente d'abord la fréquence des références à d'autres programmes et mesures dans le cadre des entretiens de recherche. Les liens entre chacun et le Programme 16-24 sont ensuite décrits.

Notons toutefois d'emblée qu'on retrouve une certaine confusion, tant dans les plans d'action et la documentation disponible que dans les témoignages des personnes interviewées, sur la nature des liens entre le Programme 16-24 et plusieurs autres programmes, mesures ou services. Tel que mentionné en annexe 4, la base de données sur les plans d'action et les fiches d'évaluation mentionnent certains programmes, mesures et services tels Ma place au soleil, IDEO 16-17, JEA ou SARCA à titre de moyens dans le cadre du Programme 16-24. Au cours des entrevues de 2009-2010, les personnes ont été invitées à nommer les moyens typiques et intenses dans lesquels leur organisme ou institution d'attache était impliqués (voir annexe 2, section 2.3). On relève cinq mentions de IDEO 16-17, quatre mentions de JEA et une mention des SARCA qui ont été faites par les répondants. Lors de la deuxième année de la recherche, un jeune ayant participé à IDEO 16-17 ainsi qu'un membre du personnel de cette mesure ont été ciblés pour participer à un entretien de recherche par une CS. Ces personnes ont ainsi témoigné de leur expérience dans cette mesure qui est considéré par la CS comme un moyen inscrit au plan d'action du Programme 16-24.

Le Tableau 6 présente le nombre de personnes⁸ ayant spontanément⁹ fait référence à d'autres programmes, mesures ou services en lien avec le Programme 16-24. Il permet de constater qu'au total, plus de personnes ont fait référence au *Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (n=35) et à *IDEO 16-17* (n=22). Les programmes ayant obtenu le moins de mentions sont le *Programme de soutien de l'école montréalaise* (n=1), le *Programme Qualification des jeunes* (n=1), le *Programme Famille, école et communauté, réussir ensemble* (n=2) ainsi que le *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écrite dans les milieux défavorisés* (n=3).

⁸ Tous types de répondants sont amalgamés. Notons qu'aucun des jeunes adultes rencontrés n'a fait référence à ces programmes, mesures ou services.

⁹ Aucune question n'a systématiquement été posée sur les liens existants entre le Programme 16-24 ou ses moyens et ces autres programmes, mesures et services ; il s'agit plutôt ici de références spontanées faites par les personnes interviewées.

Tableau 6 — Nombre de personnes ayant spontanément fait référence à d'autres programmes et mesures en lien avec le Programme 16-24 selon l'année de la collecte de données

| Programme ou mesure | Nb de personnes |
|--|-----------------|
| Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle | 7 |
| IDEO 16-17 | 22 |
| Jeunes en action (JEA) | 15 |
| Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (PAÉLÉ) | 3 |
| Programme de soutien de l'école montréalaise (PSEM) | 1 |
| Programme Qualification des jeunes (PQJ) | 1 |
| Programme Famille, école et communauté, réussir ensemble (FECRE) | 2 |
| Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) | 35 |
| Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) | 10 |

7.3.1 La mesure Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle

Dans le cadre du Plan stratégique 2005-2008 du MELS visant à accroître le taux d'accès des jeunes à la formation professionnelle, un comité de travail mixte MELS-Réseau des commissions scolaires a eu le mandat de proposer des améliorations visant à « augmenter de façon significative le taux d'accès des jeunes âgés de moins de 20 ans à la formation professionnelle, sans préjudice d'accessibilité pour les plus âgés » (Groupe mixte, MELS-RCS 2007, p. 1). En 2007, il a proposé trois pistes pouvant améliorer l'accès des jeunes à la formation professionnelle : le partage d'un consensus sur la lutte contre le « décrochage scolaire » et l'importance de faciliter l'accès des jeunes à la formation professionnelle, la mobilisation et la concertation de l'ensemble des acteurs des trois secteurs d'enseignement des commissions scolaires ainsi qu'une série d'interventions spécifiques afin de mieux répondre aux besoins des jeunes, dont la promotion et l'adaptation des parcours en concomitance (Groupe mixte, MELS-RCS 2007).

Dans la CSPN, des fonds jumelés de trois programmes différents (Programme 16-24, SARCA et FP moins de 20 ans) ont permis l'embauche d'une personne ayant le mandat d'agent de développement notamment dans le cadre du commando anti-décrochage. Cette personne assure le suivi des jeunes gens ayant interrompu leurs études. Deux autres mandats sont également sous la responsabilité de cette personne. Le premier est le projet d'exploration professionnelle (PEP)¹⁰ qui permet une exploration de trois jours en FP pour un jeune en FGJ. Le deuxième est le Projet concomitance qui encourage des jeunes à risque d'interrompe leurs études à faire simultanément leur FP et FGJ. Ces deux mandats s'inscrivent à la fois dans la mesure Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle ainsi que dans le Programme 16-24.

¹⁰ Ce projet s'intitule : « J'mets du PEP dans mes études! »

7.3.2 La mesure IDEO 16-17

IDEO 16-17 est une mesure lancée en 2006 par le Secrétariat à la jeunesse (SAJ) et mise en œuvre partout au Québec sous la responsabilité des CJE. Cette mesure vise à outiller et accompagner des jeunes âgés de 16 à 17 ans vivant des difficultés dans leur intégration sociale et professionnelle et dans leur cheminement scolaire (SAJ, 2010; Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, 2009). Les jeunes qui participent à IDEO 16-17 peuvent le faire sous trois volets distincts, soit la Persévérance scolaire, la Mise en mouvement et le Rétablissement personnel (Yergeau *et al.*, 2009).

Une des personnes interrogées affirme qu'IDEO 16-17 cadre bien avec les objectifs du Programme 16-24 puisque cette mesure s'adresse aux jeunes âgés de 16 et 17 ans dans un objectif de persévérance scolaire. Une autre affirme que cette mesure vise à augmenter la motivation chez les jeunes et la prévention du « décrochage ». D'autres font état des objectifs communs d'IDEO 16-17 et du Programme 16-24 qui sont, selon eux, de rejoindre les jeunes ayant interrompu leurs études pour les ramener en formation et de prévenir leur « décrochage scolaire ». À la CSDL et à la CSPN, du personnel de la mesure IDEO 16-17 participe aux rencontres de l'équipe locale de partenaires. Toujours à la CSDL, le mandat du personnel intervenant de la mesure IDEO 16-17 a été modifié afin de mieux répondre à un besoin mis en lumière dans l'implantation du Programme 16-24. Pour deux personnes à la CSDL, la mise en place de la mesure IDEO 16-17 dans un CEA est le moyen le plus intense attaché au Programme 16-24. Une autre personne de cette CS ajoute qu'IDEO est le moyen lié au Programme 16-24 qui a inspiré le plus d'innovations, le plus rapidement, et ce, avec des résultats marqués. À la CSPN, un partenaire externe affirme que la mesure IDEO 16-17 est appréciée des partenaires de l'équipe locale de partenaires qui trouvent que depuis l'instauration de cette mesure, il y a moins de jeunes non diplômés qui ne sont pas rejoints.

À la CSES, le CJE ainsi que le personnel associé aux mesures IDEO 16-17 et JEA restent des partenaires importants du Programme 16-24, malgré le fait que le CJE se soit retiré de l'équipe locale de partenaires.

7.3.3 La mesure JEA

JEA est une mesure lancée par le MESS. Elle s'adresse aux jeunes adultes âgés entre 18 et 24 ans qui ne fréquentent pas d'institution scolaire et qui ne sont pas en emploi. La mesure vise principalement l'intégration du marché du travail en proposant un accompagnement adapté aux besoins des jeunes et aux réalités du marché du travail (MESS, 2010, 2007). L'accompagnement s'effectue en collaboration avec le Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (MESS, 2010).

Selon quelques répondants, certains liens peuvent être faits entre JEA et le Programme 16-24. On souligne des similitudes entre les populations visées : les moins de 25 ans, sans emploi ni en cours de formation. On estime aussi que les objectifs de JEA et du Programme 16-24 touchent à la mise en mouvement des jeunes, que ce soit pour un retour en formation ou pour l'insertion sur le marché du travail. Le fait qu'IDEO et JEA accordent aussi une place importante aux relations partenariales, afin que toute la communauté soit mobilisée pour soutenir et aider les jeunes adultes, est évoqué. Un partenaire externe décrit la mesure JEA comme le moyen du Programme 16-24 le plus intense en raison des problèmes importants que vivent la population qu'elle vise. Un autre partenaire externe décrit cette mesure comme le moyen le plus typique du Programme 16-24 puisqu'il rejoint une population de moins de 25 ans. On mentionne aussi qu'à la CSS, des efforts sont faits pour aider le passage des participants à la mesure JEA vers l'École des arts de la scène qui est un moyen du Programme 16-24 (voir annexe 5, fiche 8). Les participantes et les participants de JEA visitent les locaux de ce moyen lors de journées portes ouvertes.

7.3.4 Le PAÉLÉ

Le PAÉLÉ est un programme qui découle de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation ainsi que de son plan d'action (Gouvernement du Québec 2002a et 2002b). Le MELS en est responsable en collaboration avec le MCCCCF, le MESS ainsi que le MSSS. La conception et l'application des projets sont réalisées par des CPE, des CLSC, à l'éducation préscolaire, à l'éducation des adultes ainsi que des organismes communautaires (MEQ, 2003). Le programme s'adresse à une population à faible revenu et a été conçu pour des enfants de cinq ans et moins, pour leur famille ainsi que pour les organismes qui œuvrent auprès de celles-ci. Enfin, il vise l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture au sein des pratiques familiales et des différents lieux fréquentés par les enfants (MEQ, 2003; Myre Bisailon, Villemagne, Puentes-Neuman, Raïche, Dionne et Louis, 2007).

À la CSDL, une personne a mentionné avoir utilisé un même outil pour la mise en place du PAÉLÉ et du Programme 16-24. Ce portrait de la population des divers CEA de la CS a permis de mieux cibler les CEA où chacun des programmes était le plus pertinent. On mentionne aussi qu'au MELS, une seule personne est responsable du Programme 16-24, du PAÉLÉ et du programme FECRE, trois programmes développés avec l'approche écosystémique qui ont également en commun d'avoir été développé avec la visée spécifique d'intervenir en milieux défavorisés. On mentionne aussi qu'une concertation interministérielle, regroupant le MELS, le MSSS, le MESS et le MCCCCF avait eu lieu pour établir les orientations du programme PAÉLÉ lors de sa création. Cette étape de concertation n'aurait pas eu lieu lors de la création du Programme 16-24, ce qui en aurait compliqué l'élaboration.

7.3.5 Le PSEM

Le PSEM, mis en œuvre en 1997 par un partenariat entre le MELS et les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal, s'adresse aux élèves âgés de 5 à 12 ans provenant des milieux défavorisés de Montréal et qui fréquentent les écoles ciblées par le programme (MELS, 2009). Il vise à soutenir « la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs besoins ainsi que de leurs ressources tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée » (MELS, 2009, p.8). Sept mesures identifiées comme étant bénéfiques sur le cheminement, les apprentissages et la motivation des élèves (Archambault et Harnois, 2010).

Une seule personne a mentionné le PSEM, se plaignant de la gestion en « silo » effectuée au MELS : sans concertation entre les différents programmes ayant cours sur un même territoire, comme le Programme 16-24, le PSEM et la SIAA.

7.3.6 Le PQJ

Le PQJ, qui a débuté en 2001, est une initiative de l'ACJQ. Il a d'abord été mis en œuvre dans quatre régions (Abitibi-Témiscamingue, Laval, Outaouais et Montréal) et s'adresse à de jeunes gens âgés de 16 à 18 ans qui « ont connu au cours de leur vie une histoire de placement importante » (ACJQ, 2003, p. 2) et qui n'auront probablement pas la possibilité de réintégrer leur milieu familial. Les objectifs du programme sont de préparer le passage à la vie autonome des participantes et participants, augmenter l'insertion sur le marché de l'emploi ou dans une formation qualifiante au moment où ils atteignent la majorité et de développer des réseaux de soutien et de support autour des jeunes issus des CJ. (ACJQ, 2003; Goyette, Royer, Noël, Chénier, Poirier et Lyrette, 2009).

Une seule personne a fait un lien entre le Programme 16-24 et le PQJ en mentionnant un bottin des ressources régionales pour les jeunes de 16 à 19 ans, mis à jour tous les deux ans, réalisé conjointement par la ville de Laval, la CSDL et le MSSS dans le cadre du PQJ, qui aide à la continuité des services offerts aux jeunes de 16 à 24 ans de la région.

7.3.7 Le programme FECRE

FECRE est un programme d'intervention axé sur la réussite scolaire dans les milieux défavorisés mis en œuvre par le MELS en 2003 (Larose, Bédard, Couturier, Lenoir, Lenoir, Larivée et Terrisse, 2010). Ce programme est destiné aux familles et à leurs enfants âgés de 2 à 12 ans, à des écoles primaires (24), à des commissions scolaires (12) ainsi qu'à des organismes œuvrant sur le territoire des écoles participantes. Son objectif est de soutenir la réussite des élèves du primaire issus d'un milieu défavorisé (MEQ, 2004).

Deux personnes ont mentionné le programme FECRE, établissant un lien avec le Programme 16-24 par l'approche écosystémique à la base de ces deux programmes. On mentionne aussi que le FECRE, comme le Programme 16-24 et le PAÉLÉ, visent à agir en milieux défavorisés dans une démarche de partenariat, en écosystémie. Une personne mentionne avoir assisté à une présentation du programme FECRE expliquant brièvement l'approche écosystémique qui l'a aidée à clarifier son idée de cette approche.

7.3.8 Les SARCA

Les SARCA se sont développés à la suite de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes de 2002 qui a renouvelé les services destinés à aider les adultes quant à la formation et à la vie professionnelle (MELS, 2006). Les CS sont responsables des SARCA, qui ont pour finalités de participer au développement de l'adulte et de contribuer à ancrer une culture d'apprentissage tout au long de la vie (*Ibid.*). Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis par les SARCA sont, entre autres, de répondre aux besoins d'information et de faciliter le retour aux études de groupes d'adultes qui sont, par exemple, des jeunes ayant interrompu leur étude, des personnes immigrantes ou des adultes participant à des programmes d'aide à l'emploi. Afin d'y arriver, les SARCA travaillent à développer un partenariat avec d'autres organismes (MELS, 2008). La mise en œuvre des SARCA s'est amorcée en 2005-2006 (MELS, 2006). Ceux-ci visent les populations « [...] difficiles à rejoindre et à engager dans des activités d'apprentissage tout au long de leur vie. » (*Ibid.*, p. 13) Les services offerts par les SARCA sont : l'accueil, l'accompagnement, le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base, l'information et l'orientation professionnelle (*Ibid.*, p. 19).

Plusieurs rapprochements ont été faits entre le Programme 16-24 et les SARCA, et ce, dans les cinq CS à l'étude. Tout d'abord, selon quelques répondants, les SARCA sont perçus comme étant des partenaires du Programme 16-24. Une personne indique par exemple que les SARCA se sont affiliés au programme 16-24 en participant à l'équipe locale de partenaires. Un autre répondant affirme que le Programme 16-24 est perçu comme faisant partie des SARCA, car le personnel intervenant de ces deux programmes travaille ensemble depuis le début du Programme 16-24. Une autre personne mentionne que l'arrivée des SARCA a entraîné des modifications dans les tâches associées au Programme 16-24.

Les propos tenus par des répondants permettent de constater que la différence entre le Programme 16-24 et les SARCA n'est pas toujours claire. Une personne affirme reconnaître les mêmes objectifs dans le Programme 16-24 et dans les SARCA alors qu'une autre affirme que les Programmes 16-24 et SARCA vont fusionner. Une personne laisse entendre que les SARCA sont essentiellement similaires au Programme 16-24 et qu'il ne s'agit que d'un changement de nom impliquant de légères modifications. Plusieurs personnes ont aussi mentionné que des fonds ou du personnel en provenance des SARCA avaient été utilisés pour assurer une certaine continuité à un moyen mis sur pied dans le cadre du Programme 16-24. C'est le cas par exemple d'un programme d'exploration comme le Projet alternatif à la suspension (PAS) (voir annexe 5, fiche 6) au sein la CSDL, du Career Day (voir annexe 5, fiche 11) de la CSES ou de la mise en place de nouvelles tables de concertation pour les 16-24 ans.

Par ailleurs, en ce qui concerne les conséquences et les effets de l'arrivée des SARCA, les répondants ont des avis partagés. On considère parfois l'arrivée des SARCA comme une bonification du Programme 16-24, mais on craint aussi que le passage du Programme 16-24 aux SARCA signifie une diminution des services, car le Programme 16-24 permet davantage d'actions sur le système classe et d'interventions directes auprès du personnel enseignant. Pour une personne, la fin du Programme 16-24 constitue une déception parce que le chevauchement des deux apportait davantage de fond à la CS. Pour une autre, les SARCA permettront plutôt d'étendre les actions mises en place dans le cadre du Programme 16-24.

Quelques personnes ont aussi mentionné avoir utilisé l'expérience tirée de l'implantation du Programme 16-24 pour faciliter celle des SARCA. Au sein de la CSES, on affirme avoir utilisé le plan d'action du Programme 16-24 comme une base pour élaborer le plan d'action des SARCA. De plus, une autre personne de cette CS a mentionné le désir de maintenir les partenariats créés dans le cadre du Programme 16-24 et de les mettre à profit sous les SARCA. Par ailleurs, au sein de la CSDL, une personne affirme que la mise en œuvre du SARCA est plus facile puisque les gestionnaires et le personnel intervenant se sont familiarisés avec l'approche dans le cadre du Programme 16-24 et que les partenaires sont déjà mobilisés. À la CSS, on mentionne que la mise en place des SARCA est perçue comme une occasion d'évaluer les moyens mis en place par 16-24 et de déterminer s'il y a des manques ou des dédoublements dans l'offre de service. Au sein de la CSPI, le Programme 16-24 a permis d'identifier un problème de dédoublement des services d'orientation professionnelle qui a été réglé par les SARCA avec la centralisation des services d'orientation. Finalement, en ce qui concerne la CSPN, certaines difficultés associées à la définition du mandat d'agent de développement du Programme 16-24 ont influencé la description du mandat du personnel intervenant des SARCA, notamment au plan de la mobilité géographique en vue de faciliter l'atteinte des populations éloignées.

7.3.9 La Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)

Sous la responsabilité du MELs, des commissions scolaires, des écoles et des communautés, la SIAA vise depuis 2002 à soutenir la réussite et à lutter contre l'interruption des études des élèves issus d'un milieu défavorisé. La SIAA s'est inspirée du Programme de soutien à l'école montréalaise et du projet pilote Agir Autrement 2001-2004 (Jasnosz, Bélanger, Dagenais, Bowen et Abrami, 2010). L'intervention de cette stratégie s'est démarquée par « l'installation de mécanismes d'analyse, de planification, de pilotage et d'évaluation. » (Ibid., p. xiii)

La SIAA est souvent évoquée en exemple ou pour souligner les problèmes de concertation entre les programmes. On souligne par exemple le manque de concertation entre les différents programmes du MELs expliquant que, pendant la mise sur pied du Programme 16-24, d'autres programmes similaires comme la SIAA et le PSEM ont continué à être menés de la même façon qu'auparavant. On déplore aussi que des programmes soient implantés sans tenir compte des impacts sur les autres secteurs, évoquant un manque de concertation entre les différentes directions (FGA, FP ou FGJ) du MELs. Du côté positif toutefois, on mentionne que le Programme 16-24 a permis de mettre en place et de tester le réseau de partenaires, et que les gestionnaires de la CS ont répété la même formule lors de la mise sur pied de la SIAA.

7.4 La divergence des conceptions concernant les finalités du Programme 16-24

En analysant les propos des personnes rencontrées lors de la première année de la recherche, on retrace plusieurs compréhensions des finalités du Programme 16-24.

Pour certaines personnes, le Programme 16-24 a pour objectif la persévérance scolaire des jeunes. Dans cette optique, il vise essentiellement à maintenir les jeunes en formation pour les amener à éventuellement obtenir un diplôme. On affirme notamment que la persévérance

scolaire est actuellement un thème à la mode au Québec et que cette popularité a pour effet d'accroître l'intérêt des partenaires à s'impliquer dans le Programme 16-24.

Selon certains, le Programme 16-24 vise le maintien en formation, peu importe le secteur d'étude. On insiste ainsi sur l'importance de maintenir une continuité dans les parcours scolaires au sein de la CS.

Pour d'autres, le Programme 16-24 vise la diminution du taux de « décrochage » sur le territoire de la CS. Ainsi, devant des chiffres jugés alarmants, on souhaite permettre la diplomation d'un plus grand nombre de jeunes adultes. Quelques personnes affirment ainsi que le Programme 16-24 est un programme de prévention du « décrochage scolaire », alors que d'autres limitent cette finalité à certains moyens spécifiques s'inscrivant dans le Programme 16-24. Certains vont même jusqu'à affirmer que le Programme 16-24 devrait se soucier exclusivement de la prévention du décrochage scolaire au lieu de viser le retour aux études des jeunes ayant interrompu leurs études. On mentionne que les besoins sont importants au sein même des établissements scolaires et qu'il faut d'abord les combler avant de penser au retour des jeunes qui ont déjà quitté le système scolaire.

Une quatrième compréhension des finalités du Programme 16-24 est celle du « raccrochage des décrocheurs » ou du retour aux études des jeunes ayant interrompu leurs études. Plusieurs personnes proposent cette finalité comme l'objectif ultime du Programme 16-24. Parmi ces personnes, certaines estiment qu'il est aussi important de favoriser le maintien en formation une fois qu'un jeune adulte a effectué un retour aux études pour ainsi éviter le « double décrochage ». D'autres estiment toutefois que le Programme 16-24 est trop centré sur les jeunes déjà inscrits et que le nombre de moyens s'adressant aux jeunes ayant interrompu leurs études est peu élevé.

Le Programme 16-24 est aussi perçu par plusieurs comme étant essentiellement axé sur le développement de liens partenariaux et sur la continuité de service sur le territoire pour les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans. Pour quelques partenaires externes, le Programme 16-24 envoie un message important d'ouverture de la CS à la communauté.

Par ailleurs, quelques personnes, surtout des partenaires externes, affirment ne pas connaître ou avoir de la difficulté à comprendre les finalités du Programme 16-24. Parmi elles, certaines affirment ne jamais avoir reçu d'information à ce sujet alors que d'autres disent trouver les finalités du Programme 16-24 floues et n'avoir jamais eu de clarifications sur celles-ci.

7.5 La synthèse

Le portrait de la population rejointe par le programme, tel qu'il a été possible de l'appréhender dans le cadre de cette recherche, indique que les jeunes ayant participé correspondent en grande partie aux populations visées. Les entrevues avec les jeunes font état de parcours scolaires ardues, parsemés d'embûches, de relations parfois tendues avec l'école et l'autorité. Seulement 6 des 45 jeunes adultes rencontrés rapportent n'avoir vécu aucune de 13 catégories de situations difficiles au cours de sa vie, la majorité d'entre eux en ayant vécu 2 ou plus. Plus de la moitié affirme aussi avoir ou avoir déjà eu des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école et le quart mentionne avoir eu des difficultés d'adaptation à l'école qui se sont généralement traduites par un comportement perturbateur, voire un comportement violent à l'égard des pairs.

On n'observe pas de différences importantes entre les parents de jeunes ayant participé au programme qui ont accepté de participer à un entretien de recherche et celle d'un échantillon représentatif des adultes de l'Estrie en ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de la scolarisation,

mais ces résultats doivent être considérés avec prudence compte-tenu du fort biais probable dans l'auto-sélection de ces parents.

Les personnes rencontrées au cours de la première année de la recherche estiment globalement que les moyens dans lesquels elles ont été impliquées rejoignent efficacement la population qu'ils visaient initialement, mais elles sont d'avis que ces moyens permettent peu de rejoindre des jeunes non diplômés qui n'étaient pas rejoints auparavant. Rappelons que le Programme 16-24 vise les jeunes adultes âgés entre 16 et 24 ans qui n'ont pas de diplôme de l'ordre secondaire (DEP, DES) et qui ne fréquentent pas un établissement scolaire d'une CS. Tel que mentionné à la section 1.2.1, il existe une certaine ambiguïté sur le fait que le programme vise ou non les jeunes gens à partir du moment où ils sont inscrits en FGA ou en FP. Un nombre important de moyens rapportés s'adresse toutefois aux jeunes adultes inscrits en FGA ou FP, et près de la moitié des jeunes rencontrés en entrevue dans le cadre de la présente recherche n'avaient jamais interrompu leurs études.

Certains moyens inscrits dans le plan d'action du Programme 16-24 et évoqués lors des entretiens rejoignent par ailleurs, au moins en partie, des populations plus âgées que les jeunes visés. Plusieurs représentants d'organismes et d'institutions partenaires ont expliqué que, dans leur mission, l'intervalle d'âge de leur population cible déborde les 24 ans. Il en est de même pour certains moyens qui se déroulent en CEA ou en CFP, où la population visée ne se limite pas à 24 ans, qui sont ouverts à tous. Certaines personnes rencontrées affirment que l'ouverture de moyens à des personnes plus âgées peut parfois permettre de recruter suffisamment de personnes participantes.

Selon plusieurs répondants et selon les informations consignées dans les plans d'action analysés, plusieurs moyens visent et rejoignent des jeunes gens inscrits en FGJ. Ces moyens s'inscrivent souvent dans une logique préventive et visent les jeunes considérés à risque d'interrompre leurs études¹¹. Plusieurs des moyens mentionnés ciblant cette population plus jeune et inscrite en FGJ portent notamment sur la connaissance des métiers de la FP¹².

On a par ailleurs pu noter plusieurs références à d'autres programmes, mesures ou services dans le cadre des entretiens ou inscrits aux plans d'action des CS. Les SARCA et IDEO 16-17 sont les plus souvent mentionnés, tant dans le cadre des entretiens que dans les plans d'action (voir annexe 4). JEA et la SIAA sont aussi mentionnés plusieurs fois au cours des entretiens. Bon nombre de ces mentions évoquent des similarités d'objectifs ou d'approches entre les programmes. Plusieurs de ces mentions reflètent une certaine confusion sur la nature des liens entre le Programme 16-24 et plusieurs autres programmes, mesures ou services, certains comme IDEO 16-17 étant parfois conçus comme des moyens dans le cadre du Programme 16-24.

¹¹ Cette mission est généralement attribuée à la SIAA.

¹² Cette mission est généralement attribuée à la mesure Accès à la formation professionnelle pour les élèves de moins de 20 ans.

7.6 Les références bibliographiques

- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2). 109-126. Document téléaccessible à l'adresse <http://ncrc.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n2/1_NCRE_13_2_Les_reactions_de_direction.pdf>. Consulté le 10 août 2011.
- Association des Centres Jeunesse du Québec (ACJQ) (2003). *Projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec. Bilan de l'an 1*. Document déposé au Comité de gestion. Montréal : ACJQ. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e-38017be2da39/mes_documents/qualification_des_jeunes/bilan/bilan_20de_201_27an_20i.pdf-an1.pdf>. Consulté le 3 août 2011.
- Fortin, L et Bourdon, S. (2009). *Rapport de l'enquête populationnelle sur la culture de la réussite scolaire en Estrie*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, Université de Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>. Consulté le 3 août 2011.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>. Consulté le 3 août 2011.
- Goyette, M., Royer, M-N., Noël, V., Chénier, G., Poirier, C., Lyrette, É. et Charbonneau (2007). *Projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie adulte et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec. Rapport final d'évaluation*. Document déposé Centre national de prévention du crime et à l'Association des centres jeunesse du Québec. Montréal : Institut national de recherche scientifique-Urbanisation, culture et société. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e-38017be2da39/mes_documents/qualification_des_jeunes/bilan/rapportfinalpqj22juini2007.pdf>. Consulté le 3 août 2011.
- Groupe mixte MELS-RCS (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*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Réseau des commissions scolaires. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/jeunesFPT/pdf/AccroitreAccesJeunesFP.pdf>>. Consulté le 10 août 2011.
- Jasnosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F. et Abrami P.C. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume 1 – La mise en œuvre*. Montréal : Groupe de recherches sur les environnements scolaires, Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.gres-umontreal.ca/pdf/vol1_complet.pdf>. Consulté le 3 août 2011.

- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée, S. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme “Famille, école et communauté, réussir ensemble” (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d’élèves “à risque” au primaire*. Sherbrooke : Centre de recherche sur l’intervention éducative, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Document téléaccessible à l’adresse <[http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose\(1\).pdf](http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf)>. Consulté le 11 août 2011.
- MEQ (2003). *Le plaisir de lire et d’écrire ça commence bien avant l’école. Programme d’aide à l’éveil à la lecture et à l’écriture dans les milieux défavorisés. Cahier de mise en œuvre 2003-2007*. Québec : Ministère de l’Éducation du Québec. Document téléaccessible à l’adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/e/eveil/renseignements/pdf/cahiermiseenoeuvre.pdf>>. Consulté le 3 août 2011.
- MEQ (2004). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d’intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l’Éducation du Québec. Document téléaccessible à l’adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre_fecre.pdf>. Consulté le 11 août 2011.
- MELS (2006). *Les services d’accueil, de références, de conseil et d’accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l’adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>>. Consulté le 2 août 2011.
- MELS (2008). *L’état des services d’accueil, de référence, de conseil et d’accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec*. Québec : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l’adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2536.pdf>>. Consulté le 3 août 2011.
- MELS (2009). *Programme de soutien à l’école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l’adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Coord_interv_milieu_defavorise/ProgSoutienEcoleMontrealaise_Brochure2009_f.pdf>. Consulté le 10 août 2011.
- MESS (2007). *Jeunes en action*. Site téléaccessible à l’adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/solidarite-sociale/programmes-mesures/jeunes-en-action/>>. Consulté le 10 août 2011.
- MESS (2010). *Jeunes en action – Développe ton plein potentiel !* Document téléaccessible à l’adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_depliant_jeunes-en-action.pdf>. Consulté le 2 août 2011.
- Myre Bisailon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2007). *Programme Actions concertées. Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés. Rapport scientifique intégral*. Rapport 2007-EL-118328. Document téléaccessible à l’adresse <http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/3eSection_Rapport_Final_118328.pdf>. Consulté le 3 août 2011.

SAJ (2010). *IDEO 16/17*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/ideo16-17/>>. Consulté le 10 août 2011.

Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17*. Rapport d'évaluation présenté au Secrétariat à la jeunesse. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse http://erta.ca/media/publications/yergeau_et_al_ideo-16_17_2009.pdf>. Consulté le 10 août 2011.

ANNEXE 8
L'EFFICACITÉ DU PROGRAMME

Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon

**ÉVALUATION RÉALISTE DU PROGRAMME D'AIDE POUR
FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION DES 16-24 ANS**

Direction scientifique du projet

Sylvain Bourdon
Éric Yergeau
Rachel Bélisle
Manon Gosselin
Suzanne Garon

Coordination du projet

Virginie Thériault

Soutien à la révision

Alain Maisterrena
Christyne Lavoie
Sophie Mailhot

Cette recherche évaluative a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans le cadre du programme d'Action concertée L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ».

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 4 |
| 8.1 L'efficacité du programme en regard des jeunes visés, de leur famille, de leur environnement éducatif et de leur communauté | 5 |
| 8.2 L'efficacité du programme pour favoriser le retour et le maintien en formation de jeunes adultes de 16 à 24 ans | 7 |
| 8.2.1 <i>Des éléments d'information sur les moyens qui ont attiré les jeunes</i> | 8 |
| 8.2.2 <i>L'accueil et l'accompagnement</i> | 8 |
| 8.2.3 <i>La participation et la continuité du parcours scolaire des jeunes adultes visés</i> | 9 |
| 8.2.4 <i>L'importance du groupe et des pairs</i> | 10 |
| 8.3 L'efficacité du programme pour favoriser l'adaptation de l'offre de services | 11 |
| 8.3.1 <i>L'adaptation du recrutement et de l'accompagnement de la population à l'extérieur des centres</i> | 12 |
| 8.3.2 <i>L'adaptation des services d'enseignement en formation générale des adultes</i> | 13 |
| 8.3.3 <i>L'adaptation des services d'enseignement en formation professionnelle</i> | 14 |
| 8.3.4 <i>Ralentissement des adaptations à la suite de l'annonce de la fin du programme</i> .. | 14 |
| 8.4 L'efficacité du programme vis-à-vis du partenariat | 15 |
| 8.5 L'efficacité du programme en ce qui a trait au but général | 16 |
| 8.5.1 <i>Obtention d'un DEP ou d'un DES chez les jeunes visés</i> | 16 |
| 8.5.2 <i>Poursuite des études et intégration sociale et professionnelle</i> | 17 |
| 8.5.3 <i>Autres constats et pistes d'interprétation</i> | 17 |
| 8.6 La synthèse | 18 |
| 8.7 Les références bibliographiques | 20 |

Introduction

La composante efficacité du programme est définie dans l'appel de propositions comme consistant « à vérifier et à mesurer l'atteinte des objectifs du programme » (FQRSC, 2008, p. 5). Nous incluons également dans nos analyses un retour sur le but annoncé dans le titre du programme soit le « Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans » et le but général du programme qui était de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8).

Les objectifs communs à tous les moyens mis en œuvre et identifiés comme tels dans le Cahier de mise en œuvre étaient au nombre de trois.

- 1) Le premier objectif devait toucher la première cible du programme soit les jeunes adultes visés par celui-ci. Il se lit comme suit : « Soutenir les divers jeunes adultes visés par le Programme 16-24 dans leurs parcours et réussites scolaires de manière à assurer leur participation active à une formation, la continuité de celle-ci, et leur obtention d'un diplôme du secondaire (DEP, DES). » (MEQ, 2004, p. 9)
- 2) Le deuxième objectif devait toucher la deuxième cible du programme soit la commission scolaire et l'environnement éducatif, compris comme les établissements d'enseignement. Il se lit comme suit : « Adapter l'offre de services en formation générale des adultes et en formation professionnelle de même que les services d'accompagnement destinés aux divers jeunes adultes visés par le Programme 16-24 de manière à assurer leur participation à une formation, la continuité de celle-ci et leur obtention d'un premier diplôme du secondaire (DEP, DES). » (MEQ, 2004, p. 9)
- 3) Le troisième objectif devait toucher la troisième cible du programme soit la communauté. Il se lit comme suit : « Favoriser le partenariat entre les organismes de la communauté, la mobilisation de ces derniers de même que l'adaptation et la continuité de leurs services de manière à assurer la participation des jeunes visés à une formation, la continuité de celle-ci et leur obtention d'un premier diplôme du secondaire (DEP, DES). » (MEQ, 2004, p. 9)

De plus, dans le Cahier de mise en œuvre, on indique que le Programme vise à :

- 1) « présenter diverses offres de services de formation et d'accompagnement destinées aux jeunes adultes sans diplôme, que les commissions scolaires [...] n'ont pas réussi à atteindre jusqu'à maintenant » (Ibid., p. 7)
- 2) « amener à reprendre les études un plus grand nombre de jeunes qui ne sont pas inscrits à des services de formation ou qui, lorsqu'ils le sont, décrochent à nouveau, en leur proposant des services de formation et d'accompagnement adaptés à leur situation personnelle, familiale, sociale ou professionnelle » (Ibid., p. 8).

Le rappel de tous ces énoncés d'intention nous permet d'appuyer le constat de disparité d'adhésion aux buts et objectifs du programme, de leur usage mitigé comme cible commune dans le travail partenarial et d'éléments de contexte nous permettant de comprendre pourquoi les milieux ont privilégié certains éléments de ces objectifs et non l'ensemble de ceux-ci. Par ailleurs, avant de faire état de nos analyses sur l'efficacité du programme en regard de ces buts et objectifs, il paraît important de revenir sur les populations cibles du programme puisqu'on constate des disparités dans leur présentation dans les textes officiels (MEQ, 2004; MELs, 2007; FQRSC, 2008) et dans les propos des acteurs. Compte tenu des résultats

obtenus, il nous paraît aussi nécessaire de traiter séparément le but général du programme (obtention du DEP ou DES) de chacun des trois objectifs car, par exemple, on constate que des milieux ont fait un travail efficace de soutien au parcours et à la réussite scolaires, sans nécessairement l'articuler à l'obtention d'un diplôme.

8.1 L'efficacité du programme en regard des jeunes visés, de leur famille, de leur environnement éducatif et de leur communauté

La population cible du Programme 16-24 est constituée de jeunes de 16 à 24 qui, compte tenu de différentes caractéristiques (voir annexe 1, point 1.2), ne fréquentaient pas un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle. Par extension, compte tenu des objectifs du programme, on peut inclure dans la population cible ces mêmes jeunes gens une fois qu'ils reprennent leurs études grâce au Programme 16-24 et pour qui les milieux déploient différents moyens pour les aider à obtenir un DES et un DEP tout en les soutenant dans leur préparation à devenir des citoyennes et citoyens actifs dans leur communauté, à poursuivre leurs études ou à se trouver un emploi relativement stable. Bien que le Cahier de mise en œuvre identifie comme des cibles les milieux scolaires (commissions scolaires et centres) et la communauté, il nous semble plus juste de les identifier comme des cibles indirectes qui, dans une perspective écosystémique, sont interpellés à partir de leurs liens avec la population cible des jeunes adultes décrits plus haut. Au centre de l'intervention, ce sont bien ces jeunes adultes avec qui l'on travaille en vue de les aider à progresser vers le DES ou le DEP. Notre analyse est la même à l'égard des familles, des parents ou de la classe ciblés plus explicitement dans les instruments fournis aux milieux, comme le document *Détermination des facteurs et des objectifs* (sans signataire, sans date)¹.

Un des constats de cette recherche évaluative est que la population visée par le programme n'a pas constitué une cible commune et partagée au sein des cinq milieux étudiés. On a vu dans l'annexe 5 (15 moyens typiques et intenses) et dans l'annexe 6 (Effets) que les acteurs sont mitigés quant à l'atteinte de jeunes non diplômés qui n'étaient pas jusqu'alors rejoints par la commission scolaire. Ce constat est confirmé par différentes sources (données quantitatives, données qualitatives et documentation) et il se comprend parce que la population cible des moyens n'a pas toujours été celle du programme 16-24. Nous étayons brièvement ce constat à partir des 15 moyens typiques et intenses décrits à l'annexe 5. Ces moyens permettent de repérer plusieurs sous-groupes qui ont bénéficié des moyens mis en œuvre dans le cadre du Programme 16-24.

Ainsi, quatre moyens visaient et ont rejoint des jeunes qui fréquentaient toujours le secteur jeunes ou leur famille (Fiches 2, 5, 9, 15). On trouve un moyen qui s'adressait à l'ensemble des adultes inscrits au CEA (Fiche 1) et cinq moyens qui s'adressent à l'ensemble des jeunes adultes de 16 à 24 ans du CEA (Fiches 2, 4, 9, 13, 14). Un moyen vise l'ensemble du personnel enseignant et des parents d'un territoire (Fiche 5). C'est donc à peine la moitié des 15 moyens, jugés par les acteurs interviewés comme typiques et intenses, qui ont été conçus spécifiquement pour la population cible du Programme 16-24 (Fiches 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14). Par ailleurs, des moyens conçus pour les jeunes adultes fréquentant déjà les centres ont aussi permis de rejoindre des jeunes non rejoints jusqu'alors. Les acteurs jugent que certains de ces moyens ont de faible performance à cet égard (fiches 1, 2 et 15) alors qu'ils jugent que d'autres ont permis de rejoindre significativement des jeunes jusqu'alors non rejoints (fiches 4 et 9). Même si la population visée par le programme n'a pas toujours constitué la cible commune des acteurs, les moyens typiques et intenses rejoignent en partie cette population.

¹ Document disponible sur le site de la DFGA (dernière mise à jour 2006)
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/demarche/demarche.html>, site consulté en juillet 2011.

Les résultats montrent que les acteurs adhèrent bien à cette idée de soutenir les jeunes de 16 à 24 ans dans leur parcours de formation, mais qu'ils ne cherchent pas nécessairement à rejoindre ceux qui ne sont plus en formation scolaire, certains préférant mettre leurs énergies à maintenir en formation ceux qui sont déjà dans les centres ou à introduire une approche partenariale jusqu'alors peu développée en éducation formelle des jeunes adultes. D'ailleurs, certains outils mis en ligne par le MEQ, comme le document *Indicateurs et résultats* (sans signataire et sans date), laissent supposer que le Programme 16-24 peut inclure des jeunes déjà dans les CEA. Dans une perspective écosystémique ou écologique, ce choix paraît tout à fait acceptable puisqu'il tient compte de la capacité de l'environnement éducatif d'accueillir de nouveaux élèves alors qu'il peine à maintenir la motivation de ceux qui sont déjà là. On peut comprendre ce choix comme celui d'adapter d'abord les services d'accompagnement et de formation à celles et ceux qui fréquentent les centres mais qui partagent plusieurs caractéristiques des jeunes visés (fort absentéisme scolaire, bas niveau de formation en regard de leur âge, etc.). À l'instar de quelques-uns de nos interlocuteurs, on peut se demander si le travail d'écriture du Cahier de mise en œuvre a mobilisé un partenariat aussi soutenu que celui demandé aux milieux. Il est possible que si les partenaires directement concernés avaient été plus présents, la formulation de la population cible aurait été plus nuancée.

Toujours dans une perspective écologique, l'idée d'offrir à un groupe plus large des activités visant une population cible peut aussi être intéressante car cela n'isole pas la population cible de son environnement et diminue les risques de stigmatisation. Par ailleurs, il faut faire un pilotage soutenu pour s'assurer que le moyen rejoint un nombre significatif de la population cible et qu'on ne se trouve pas, comme cela a été documenté dans des programmes de prévention en santé publique, à rejoindre une population déjà relativement bien desservie. Ici, et comme cela a été mentionné en annexe 7, les jeunes de 16 à 24 ans que nous avons rencontrés, qui ont participé à un moyen du programme 16-24 et qui ont, dans cette période, fréquenté un CEA ou un CFP, sont bien des jeunes adultes qui ont des caractéristiques connues pour agir comme obstacles à la participation à la formation scolaire.

Ainsi, dans les sections qui suivent nous exposons notre analyse sur l'efficacité du programme en incluant les jeunes de 16 à 24 ans ayant connu une première interruption d'études mais qui pouvaient fréquenter un CEA ou un CFP au moment de la participation à un moyen du Programme 16-24. Nous adoptons ici une acceptation large de l'expression « retour en formation » que l'on trouve dans la littérature scientifique en éducation et formation des adultes. Cette expression ou celle de « retour aux études » ne recouvre pas seulement le moment bref où l'adulte se réinscrit dans un programme de formation ou celui où il franchit le seuil de la porte de la classe, mais bien tout le parcours scolaire dans lequel il s'engage et met ses espoirs. Le retour en formation c'est aussi, souvent, faire face aux mêmes obstacles à la participation (Lavoie *et al.*, 2008), qu'ils soient institutionnels, informationnels, situationnels ou dispositionnels, rencontrés dans le passé. Ce peut être aussi faire face à de nouveaux obstacles relatifs, par exemple, à de nouvelles responsabilités relationnelles, familiales ou professionnelles dans lesquelles les adultes, jeunes et moins jeunes, s'engagent. Selon nous, les milieux qui ont choisi d'inclure dans la population visée des jeunes adultes ayant connu une première interruption de scolarité et exposés à divers obstacles à la participation à la formation, mais qu'ils rejoignaient déjà, ont fait un choix juste et acceptable collectivement.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux moyens concernant le soutien à la persévérance scolaire des jeunes qui fréquentent toujours le secteur des jeunes, nous pensons qu'il y a là un malentendu quant à la population cible du programme 16-24 ans car il ne s'agit pas ici de jeunes de retour en formation. Toutefois, cette décision des milieux doit être analysée en regard du partenariat naissant entre certains acteurs et du réel défi de trouver et de mobiliser les acteurs autour de 5 moyens par cible (voir annexe 3), donc d'un minimum de 25 moyens à inclure dans un plan

d'action. Cette logique comptable ne relève ni de l'approche écosystémique, ni des approches partenariales documentées. Cette demande du MELs, qui n'est pas dans le Cahier de mise en œuvre, semble avoir structuré le travail des acteurs et introduit un biais dans le programme, probablement à l'insu même de ses concepteurs.

8.2 L'efficacité du programme pour favoriser le retour et le maintien en formation de jeunes adultes de 16 à 24 ans

Dans cette section, nous faisons l'analyse de l'efficacité du programme dans le soutien au retour et au maintien en formation, ou le soutien au parcours et à la réussite scolaires de jeunes adultes de 16 à 24 ans. Il s'agit de l'analyse de l'atteinte de l'objectif 1 du programme 16-24. Nous nous rapportons principalement à l'annexe 5 (les 15 moyens) et à l'annexe 6 sur les effets ainsi qu'aux entretiens avec les jeunes qui nous permettent d'approfondir certains points. Notre conclusion est que le programme dans sa mise en œuvre dans les cinq CS a atteint en bonne partie cet objectif lorsqu'on inclut dans la population cible les jeunes adultes qui fréquentaient déjà les centres. Compte tenu de la nouveauté du Programme 16-24, du contexte général d'implantation notamment les partenariats naissants dans plusieurs milieux de l'éducation formelle des adultes (FGA et FP), ce résultat nous paraît assez satisfaisant.

Comme on l'a vu dans l'annexe 6 (tableau 1), les acteurs ont attribué une bonne note (moyenne 7,8) à l'énoncé postulant que le moyen auquel ils ont été associés a aidé à soutenir les jeunes dans leur formation. Par ailleurs, on doit considérer que 15 personnes ont ici attribué un zéro, laissant entendre que ce moyen n'a eu aucun apport en matière de soutien à la formation. Du côté des jeunes (annexe 6, tableau 3), la note accordée sur l'énoncé postulant que la participation au moyen a favorisé la persévérance aux études est de 8,7 (aucun zéro). Par ailleurs, il faut ici nuancer ce haut taux de satisfaction en se rappelant le mode de recrutement des jeunes adultes (voir annexe 2) peut introduire un biais et que nous nous trouvons face à des jeunes gens parmi les plus enthousiastes face au moyen et qui ont de bons liens avec les intervenantes et intervenants qui les ont recrutés. Cette réserve faite, il nous paraît important de retenir que le Programme 16-24 a permis significativement de soutenir des jeunes de 16 à 24 ans en retour en formation dans leur parcours et leur réussite scolaires.

Par ailleurs, notre méthodologie de recherche et les données administratives mises à notre disposition ne nous permettent pas de cibler quel moyen a eu spécifiquement un apport dans le soutien au parcours scolaire. Toutefois, comme on l'a vu dans l'annexe 5, les 15 moyens typiques et intenses sont perçus par les acteurs comme efficaces en regard du soutien à la formation. Les notes attribuées sont toutes élevées, le FMS cosméticienne-conseil (fiche n° 9) obtenant une note parfaite de 10, et le moyen *Bring a friend to school* (fiche n° 10), la plus basse mais toutefois élevée de 7,5.

Les sous-sections qui suivent permettent de dégager des éléments transversaux qui ont contribué à l'atteinte du premier objectif du programme 16-24. Il s'agit de :

1. la mise en valeur de certaines informations dans les activités d'information sur les moyens ou dans l'information circulant informellement dans les milieux et la cohérence entre l'information sur un moyen et l'expérience vécue par les jeunes;
2. la possibilité d'être accueilli et accompagné;
3. l'adaptation de l'offre de services d'enseignement ou la création de moyens en périphérie des services d'enseignement caractérisés par la souplesse;
4. la possibilité d'appartenir à un groupe qui stimule à poursuivre son parcours de formation.

Par ailleurs, on peut noter ici que le Programme 16-24, de 2004 à 2010, n'a pas significativement changé les choses concernant la participation des parents et des familles en vue de favoriser le retour en formation des jeunes adultes. On pourra se demander si c'est bien une cible pertinente pour ce groupe de la population et, si oui, comment les milieux peuvent aborder cette question de grande complexité compte tenu du lien que les jeunes gens ont avec leurs parents, leurs frères et sœurs et leur famille élargie.

8.2.1 Des éléments d'information sur les moyens qui ont attiré les jeunes

Un des constats que l'on peut dégager sur l'efficacité est celui que l'information sur les moyens, donnée par les CS et leurs partenaires avant qu'un jeune y participe, joue un rôle significatif dans le succès de ceux-ci. Même si nous ne sommes pas en mesure de discerner si une source d'information est plus efficace qu'une autre, on peut retracer dans les témoignages des jeunes de l'information qui relève de la réputation autant que d'une source plus officielle. Ainsi, plusieurs des 43 jeunes adultes rencontrés nous ont parlé d'une information reçue qui a suscité un intérêt et une curiosité de leur part les attirant dans un moyen. Cette information s'étant avérée juste, elle a favorisé non seulement leur entrée dans le moyen, mais aussi leur participation.

On constate que pour plusieurs d'entre eux ce qui les a attirés est de savoir qu'ils seraient soutenus de façon différente dans leur parcours scolaire et qu'ils pourraient obtenir une sanction pour des activités de formation qui ne sont pas seulement des matières scolaires typiques comme la langue d'enseignement et les mathématiques. Ainsi, près du quart des jeunes expliquent avoir été attirés et être restés dans le moyen parce qu'il leur permettait de progresser dans leur parcours scolaire, d'autres mentionnent avoir été attiré par la possibilité d'obtenir des crédits de matière à option pour leur participation au moyen ou par la possibilité d'obtenir une attestation d'études professionnelles (AEP). Les méthodes et les approches pédagogiques dynamiques ainsi qu'un contenu moins théorique sont des aspects ayant suscité l'intérêt de plusieurs, certains précisant que les moyens auxquels ils ont participé leur permettaient de bouger et de se défouler. D'autres disent avoir été intéressés par un moyen qui permettait de combiner à la fois des apprentissages pratiques et théoriques, avoir été motivés par le nombre limité de matières de base dans le moyen proposé ou la possibilité de pouvoir faire de l'exploration professionnelle dans le moyen. Par exemple, quelques jeunes de la CSS affirment que le fait que les formatrices et les formateurs de l'École des arts de la scène (fiche n° 8) soient des artistes connus a éveillé un désir de s'inscrire et leur a donné confiance dans la qualité de la formation offerte.

Des éléments d'information jouent aussi un rôle attractif dans des moyens qui relèvent d'activités de formation non scolaires qui, bien que structurées, semblent laisser davantage d'espaces de liberté aux jeunes. Par exemple, des jeunes mentionnent que de savoir qu'ils participeraient dans un moyen où il y aurait de la souplesse et la possibilité d'effectuer des choix (ex. : pouvoir choisir un métier à expérimenter) avait joué dans leur décision de s'inscrire au moyen.

D'autres bénéfices directs, intégrés dans les moyens, tels que des tirages ou un dîner gratuit sont mentionnés comme des éléments d'information ayant attiré les jeunes vers un moyen.

8.2.2 L'accueil et l'accompagnement

Le Programme 16-24 porte une attention particulière à l'accompagnement et certains moyens comportent un volet accompagnement relativement développé. Dans les entrevues, des jeunes soulignent la qualité de l'accueil au début du moyen et l'importance qu'a eu l'accompagnement dans leur parcours. Les témoignages confirment l'importance du premier

contact avec le centre, l'accueil, mais aussi l'importance que l'attention et le dynamisme montrés lors de ce premier contact se maintiennent tout au long du parcours des jeunes.

Ainsi, quelques jeunes soulignent que le bon accueil reçu a favorisé leur participation et a joué dans leur persévérance. Certains ajoutent que le fait de pouvoir visiter le centre avant de s'y inscrire et le dynamisme du personnel ont été déterminants.

Plus du quart des jeunes rencontrés ont mentionné leur appréciation de l'accompagnement reçu de la part du personnel enseignant ou intervenant. Ils soulignent leur dynamisme, leur accessibilité et leur écoute. Certains disent que les encouragements reçus de leur part ont contribué à leur maintien en formation. Ils apprécient que les membres du personnel les encouragent, les accompagnent, les aident à trouver les ressources appropriées et leur montrent une appréciation quant au travail accompli. D'autres disent avoir le sentiment que le personnel enseignant ou intervenant ainsi que le personnel de direction du centre ont été soucieux de leur bien-être au centre, tout au long de leur parcours, et qu'ils sont restés avec eux jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

8.2.3 *La participation et la continuité du parcours scolaire des jeunes adultes visés*

Les jeunes ont nommé plusieurs éléments qui les ont convaincus de se maintenir dans le moyen auquel ils étaient inscrits et à persévérer dans leurs études en général. Ces éléments relèvent des services d'enseignement, de la dynamique de groupe et du cumul d'unités dans une progression vers un diplôme ou une attestation. Les jeunes nous ont parlé du plaisir ressenti dans leur participation, de la souplesse et de la flexibilité vécues au fil des activités, des acquisitions scolaires et extrascolaires réalisées au cours de la participation à un moyen.

Dans une recherche menée dans quatre CJE au tournant des années 2000 (Bélisle, 2006), la logique de plaisir est une des deux logiques d'action dominantes dans les projets de formation observés. L'importance accordée au plaisir de faire telle ou telle activité est un principe directeur dans l'intervention tout comme dans la participation des jeunes adultes. Aussi, on se souvient que dans la lignée d'actions de l'UNESCO, comme CONFINTEA 5 (1997) et Education pour tous, l'idée de susciter le plaisir d'apprendre était au cœur des actions des partenaires. Cette idée est au cœur même du slogan du programme 16-24 *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble*. Cette logique d'action et ce plaisir d'apprendre sont présents dans des moyens du Programme 16-24. C'est de façon spontanée que 16 jeunes rencontrés, ont identifié le plaisir comme une des clés de leur maintien en formation. Nous ne sommes peut-être pas toujours dans le « plaisir d'apprendre », mais il faut voir comme un premier pas vers celui-ci que d'avoir du plaisir à faire, à être, à avoir un résultat concret ou à devenir dans des activités scolaires ou organisées en partenariat avec le monde scolaire. Pour certains jeunes rencontrés, ce plaisir ressenti est contrasté avec leur perception antérieure de l'école associée à un espace qui n'est pas plaisant. Par ailleurs, quelques jeunes disent clairement avoir persévéré dans le moyen en raison d'une passion qu'ils ont découverte ou exploitée. Certains mentionnent que la participation au moyen constituait une récompense qu'ils s'accordaient lorsqu'ils jugeaient avoir bien travaillé dans leurs matières de base, alors que d'autres expliquent avoir été plus motivés à travailler leurs matières de base comprenant que la pratique venait par la suite.

La souplesse annoncée des moyens est au rendez-vous et le quart des jeunes l'identifie spontanément comme favorisant leur persévérance. Certains ont eu le sentiment que, dans les cours liés aux moyens, les règles étaient moins strictes. Toutefois, il faut prendre un recul face à la perception des jeunes adultes dans leur impression qu'il y a moins ou pas de règles. Par exemple, on a vu lors d'une étude de cas précédant l'introduction du Programme 16-24 (Bourdon et Bélisle, 2011) que les jeunes « ont l'impression qu'il n'y a pas de règlements à l'École solidaire, alors qu'il s'agit, selon [le directeur adjoint], d'un milieu très "encadré" »

(p. 32)². Les observations de terrain confirment cette présence de règles, certaines appliquées de façon stricte, d'autres de façon plus souple (*Ibid.*). On peut comprendre que les règles ne sont plus tout à fait les mêmes et que des éléments, plus familiers aux jeunes, comme d'étudier en mettant de la musique, sont dorénavant acceptés. La souplesse repose aussi sur le sentiment que des jeunes ont qu'ils peuvent avancer à leur rythme. Une personne précise que le fait d'aller à l'école pour adultes, avec des gens plus matures, l'a aidé à conserver sa motivation. Quelques-uns mentionnent l'importance d'avoir des locaux et du matériel adéquats pour maintenir leur motivation. Les sorties à l'extérieur du centre sont aussi particulièrement appréciées, par exemple dans des milieux de travail. Près du quart des jeunes rencontrés mentionne une visite comme ayant été enrichissante et motivante. Par exemple, pour un jeune la sortie à la radio de Radio-Canada a constitué un moment fort de sa participation au moyen (fiche n° 2). La souplesse concerne aussi la possibilité que les moyens s'adaptent aux réalités des jeunes, notamment en ce qui concerne les horaires et les transports. Par exemple, des jeunes disent que le fait que le transport en autobus ait été payé ou que les horaires étaient adaptés à leur situation ou mode de vie avait fait en sorte qu'ils avaient participé au moyen.

En entrevue, des jeunes ont témoigné d'acquisitions réalisées au cours de leur participation au moyen et qui ont eu un effet sur leur participation à celui-ci. Des jeunes constatent avoir gagné de l'estime d'eux-mêmes et jugent que cela a favorisé leur maintien dans le moyen. D'autres nous ont parlé des outils qu'ils ont acquis, qui les préparent aux diverses étapes de leur vie ou qui les aident à assumer des responsabilités. La reconnaissance sociale de sa capacité d'être responsable et du travail accompli semble être un élément important pour la persévérance de ces jeunes. Si la reconnaissance officielle des acquis extrascolaires semble avoir été assez peu investie par les milieux³, la reconnaissance dans le sens sociologique du terme (Garon et Bélisle, 2009) est présente dans différentes activités. Le cinquième des jeunes rencontrés mentionne retirer de la fierté du fait que le moyen lui permettait de montrer à ses proches ses réalisations, alors que d'autres précisent apprécier qu'on leur fasse confiance en leur donnant des responsabilités et en se faisant traiter comme des « professionnels », par exemple lors d'un spectacle.

8.2.4 L'importance du groupe et des pairs

Le cadre andragogique du Programme 16-24 (Bourdon et Roy, 2004) soulignait l'importance de « briser l'isolement des jeunes en manque de contacts sociaux » (p. 27) et de créer un milieu de vie dans lequel le sentiment d'appartenance à un groupe serait encouragé afin de soutenir la recherche de sociabilité caractéristique du passage à l'âge adulte. En formation professionnelle, le groupe joue aussi un rôle important dans le développement de l'identité professionnelle qui est une assise majeure dans l'insertion en emploi. Si le groupe en formation joue un rôle différent chez les adultes qui ont déjà d'autres groupes d'appartenance

² Ce document a été déposé au MEQ à la fin de 2004, mais n'a pu être publié par le MELS avant le début de juillet 2011. Les observations ont eu lieu en 2003 et 2004. Les noms des deux milieux étudiés sont des noms fictifs. Le premier cas est celui de l'École solidaire, un moyen qui se déroule dans un organisme communautaire dans lequel interviennent deux enseignantes du CEA du territoire. Le deuxième cas est celui de l'École Cartier, un moyen mis sur pied par le CEA à l'initiative de deux enseignants à l'intention de jeunes de 16 à 18 ans et dont la plupart des activités se déroulent dans un bâtiment distinct du centre.

³ Nous n'avons pas recensé de mention à l'utilisation des Univers de compétences génériques accessibles aux jeunes adultes qui ont un troisième secondaire en langue d'enseignement, le TDG et le TENS sont présents mais de façon relativement marginale. Personne ne nous a mentionné jumeler à un moyen du programme 16-24 le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base, une mesure de reconnaissance ne donnant pas lieu à des unités mais qui s'inscrit dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences et qui découle aussi du Plan d'action de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002; Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010).

(leur famille, leur groupe professionnel, leur réseau d'amis, leur voisinage immédiat, etc.), les jeunes adultes sont au cœur de ce moment de la vie où se développent les groupes d'appartenance. Une recherche récente (Bourdon et al, 2009) indique que les jeunes non diplômés ont un réseau social souvent restreint. Ainsi, lorsqu'ils font un retour en formation, il est important de porter attention sur le soutien au développement de nouveaux liens sociaux.

C'est plus des deux tiers des jeunes interviewés qui indique que l'appartenance à un groupe a favorisé leur maintien en formation et le quart qui juge que leurs pairs ont eu des effets positifs sur leurs parcours. Les éléments soulevés touchent particulièrement le sentiment d'appartenance et la proximité avec des pairs et le personnel, les échanges constructifs ainsi que la création de nouveaux liens d'amitié. La taille des groupes joue ici un rôle important et quelques jeunes manifestent leur appréciation à l'égard du petit groupe que permettait le moyen. Selon eux, cela permet une plus grande disponibilité du personnel enseignant ou intervenant. La taille du centre ou la façon dont les lieux physiques sont aménagés peut favoriser ou non le sentiment d'appartenance. Par exemple, un jeune rencontré a précisé que la petite taille du centre qu'il fréquente favorise la proximité entre les élèves et a contribué à son maintien en formation.

Dans les activités, les échanges sur les expériences ou le partage d'opinions sont appréciés car ils aident à mieux se connaître, ils stimulent la réflexion, ils suscitent l'intérêt. Des jeunes soulignent avoir apprécié l'accueil et l'ouverture des autres membres du groupe ainsi que l'engagement dans des échanges sur des sujets personnels. D'autres mentionnent avoir particulièrement apprécié le fait de travailler collectivement vers l'atteinte d'un objectif commun dans le cadre d'un moyen. Quelques-uns ajoutent que la participation à un moyen a permis de créer de nouvelles amitiés ou de faire des rencontres intéressantes avec des gens qu'ils ne côtoient pas dans la formation. On nous a parlé par exemple d'activités, comme un repas collectif, qui ont permis de rencontrer des gens en provenance d'autres programmes au sein du centre.

8.3 L'efficacité du programme pour favoriser l'adaptation de l'offre de services

Dans cette section, nous faisons l'analyse de l'efficacité du programme pour favoriser l'adaptation de l'offre de services de formation en FGA et en FP de même que dans les services d'accompagnement. Il s'agit de l'analyse de l'atteinte de l'objectif 2 du programme 16-24. Nous nous rapportons principalement à l'annexe 5 (les 15 moyens) et à l'annexe 6 sur les effets ainsi qu'aux entretiens avec les acteurs des milieux scolaires et de leurs partenaires qui nous permettent d'approfondir quelque peu la question de l'intégration des adaptations réalisées à ce jour dans l'offre régulière. Notre conclusion est que le programme dans sa mise en œuvre dans les cinq CS a atteint en partie ce second objectif, mais qu'il reste encore beaucoup à faire pour que l'adaptation des services ne relève pas de quelques personnes particulièrement engagées ou qu'elle ne soit pas une simple importation, dans le milieu scolaire, de moyens faisant déjà partie de la palette générale de services offerts aux jeunes adultes. Compte tenu de la nouveauté du Programme 16-24, du contexte général d'implantation, notamment d'un changement de paradigme avec l'introduction de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie découlant de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et des nombreux chantiers menés de front au MELS et dans son réseau, du nouveau chantier d'accompagnement des 16-24 ans de la Stratégie jeunesse (2006-2009; 2009-2012) et de la forte mobilité du personnel, ce résultat nous paraît toutefois satisfaisant.

Comme on l'a vu dans l'annexe 6, des acteurs auraient souhaité que le Programme 16-24 donne lieu à davantage d'innovation. De notre point de vue, adapter l'offre de services ne veut pas nécessairement dire innover, et ce qui est une innovation pour un milieu (ex. des ateliers

de connaissance de soi) peut être une routine pour un autre. Aussi, comme nous l'avons évoqué déjà à quelques endroits, la demande du MELs de concevoir 5 moyens pour chacune des 5 cibles paraît avoir été contreproductive et a pu faire en sorte qu'on ait « couru trop de lièvres à la fois », sans toujours parvenir à avoir une action cohérente, mobilisatrice et efficace.

Les sous-sections qui suivent permettent de dégager des éléments transversaux qui ont contribué à l'atteinte partielle de ce second objectif du Programme 16-24. Il s'agit de l'adaptation des activités de recrutement et de l'accompagnement; de l'adaptation des services de formation en FGA; de l'adaptation des services de formation en FP; du ralentissement des adaptations suite à l'annonce de la fin du programme.

8.3.1 *L'adaptation du recrutement et de l'accompagnement de la population à l'extérieur des centres*

Tel que mentionné plus haut, si c'est à peine la moitié des 15 moyens, jugés par les acteurs interviewés comme typiques et intenses, qui ont été conçus spécifiquement pour la population cible du Programme 16-24 (fiches 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14). Parmi ces moyens, deux (fiches 3 et 6) sont perçus comme ayant eu des résultats mitigés quant au recrutement de jeunes qui n'étaient pas rejoints auparavant par le centre, alors que d'autres sont perçus comme ayant eu de bons voire d'excellents résultats à cet égard. De plus, d'autres moyens, bien qu'ayant été conçus pour soutenir le maintien en formation des jeunes déjà rejoints, permettent, à des degrés divers, de rejoindre de nouveaux jeunes.

Des personnes interviewées nous ont parlé de difficultés sérieuses, comme c'est le cas du moyen Passeport-Métiers (fiche 3). Les difficultés de recrutement mentionnées, comme la difficulté de rejoindre les jeunes visés puis de les amener à rester dans le moyen, sont bien au cœur des défis d'adaptation que le Programme 16-24 tentait de relever.

Plusieurs moyens qui ont pu rejoindre les jeunes visés et susciter une participation continue semblent s'inspirer fortement d'activités que l'on trouve déjà dans les CJE auxquelles on a ajouté une dimension scolaire ou, à tout le moins, une présence plus grande de personnel scolaire. C'est le cas des moyens Brandon solidaire et Career Day (fiches 7 et 11). Le moyen Brandon solidaire obtient une note parfaite de 10 quant au recrutement de jeunes qui n'étaient pas rejoints auparavant par le centre. Ici, on peut postuler que les acteurs scolaires ont fait appel à des ressources communautaires qui sont souvent plus proches de jeunes vivant en situation de précarité. Sa réussite est tributaire de la relation partenariale.

L'École des arts de la scène (fiche 8) est un moyen qui aurait eu, au début surtout, une importante force d'attraction auprès de jeunes qui ne fréquentaient pas les centres. Il s'agit d'un moyen de grande envergure avec une grande visibilité locale, voire régionale. Ici c'est le contenu même du moyen, la réputation des personnes ressources qui y interviennent, qui favorise le recrutement. L'un de ses défis actuels est de rester accessible à la population cible puisque des jeunes diplômés s'y inscrivent maintenant. Cela soulève un paradoxe auquel sont confrontés les acteurs : si les moyens pour soutenir le retour en formation sont si attrayants, ne va-t-on pas encourager les jeunes gens à interrompre leurs études pour pouvoir s'y inscrire ou, comme pour le moyen 9, à avoir un échec dans une matière afin d'y avoir accès? Comment peut-on favoriser l'émulation et l'apprentissage tout au long de la vie en permettant à des jeunes adultes partageant une passion commune mais ayant une scolarité différente de poursuivre leur parcours de formation dans des groupes hétérogènes?

Le moyen *Bring a friend to school* (fiche 10), somme toute très modeste avec ces 12 jeunes par année, pourrait être une piste intéressante à approfondir car il mise sur les réseaux sociaux pour attirer de nouveaux jeunes au CEA. La dimension intergénérationnelle qu'il soulève, les

jeunes adultes invitant parfois leur père ou leur mère non diplômés au CEA, comporte des avantages explorés notamment dans des programmes de littératie familiale. Cette présence de deux générations dans un CEA n'est pas pour le moment documentée, mais on sait que ce n'est pas exceptionnel qu'un parent fréquente le CEA en même temps qu'un de ses enfants. Il pourrait y avoir là une dimension écosystémique à travailler. Quant au moyen *Individualized support* (fiche 12), dont l'appréciation est très élevée, il montre bien l'importance de la continuité du service et de l'intérêt que la même personne qui fait le recrutement puisse poursuivre la relation d'accompagnement une fois que le jeune adulte décide de reprendre son parcours de formation. On est ici dans un moyen très proche de ce qui est attendu des SARCA qui se sont développés dans la même période que le Programme 16-24, mais il est possible qu'ici le soutien ait pu être encore davantage proximal. Le Commando anti-décrochage (fiche 14), semble lui aussi avoir eu de très bons résultats et être un moyen qui a pris de la maturité au cours des années.

Ces moyens du Programme 16-24 semblent relever des services d'aide à la démarche de formation que sont les services d'accueil et de référence (Québec, 2011, art. 14) et ils connaissent une certaine maturité au terme du Programme 16-24. Leur développement et leur maturation a aussi pu bénéficier de la synchronicité des actions et stratégies menées par d'autres équipes du MELS, par le MESS ou le SAJ que ce soit pour contrer l'interruption scolaire, favoriser la persévérance, développer des SARCA proactifs et engagés dans leur communauté, accompagner les jeunes bénéficiaires de l'aide sociale vers une sortie de l'aide de dernier recours, etc. À notre avis, la réussite de ces moyens ne peut être attribuée seulement au Programme 16-24, mais celui-ci a certainement permis de donner une impulsion et de mettre l'accent sur un groupe spécifique de la population sans diplôme.

8.3.2 *L'adaptation des services d'enseignement en formation générale des adultes*

Tel que le stipule le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (Québec, 2011), les services d'enseignement « ont pour objet d'aider l'adulte à acquérir les connaissances théoriques ou pratiques afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de la formation qu'il poursuit » (art. 3). Ces services comprennent notamment le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2), le deuxième cycle du secondaire (secondaire 3, 4 et 5) et une série d'autres services comme l'intégration socioprofessionnelle et la préparation à la formation professionnelle. Parmi les 15 moyens typiques et intenses, il n'est pas toujours facile de distinguer les activités qui relèvent du parcours scolaire et de services d'enseignement, et celles de type parascolaire ou même extrascolaire. Parmi eux, huit semblent destinés à des élèves inscrits en CEA (fiches 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 13) et peuvent être associés à des services d'enseignement en FGA. Un moyen aurait relevé aussi de la formation professionnelle soit l'École des arts de la scène qui a donné lieu au début à l'émission d'une AEP par la CS. Le moyen Cinépulsion (fiche 4) semble le seul qui donne lieu, dans le moyen même, à l'obtention d'unités de matières à option permettant de progresser vers le DEP ou le DES. Le moyen FMS cosméticienne-conseil, cosméticien-conseil (fiche 9), qui correspond à une formation à un métier semi-spécialisé, relève du service d'intégration socioprofessionnelle⁴ et bien que des passerelles soient possibles vers le DES ou le DEP, il ne s'agit pas d'un parcours menant directement à l'un de ces deux diplômes. Le moyen Passeport-métiers (fiche 3) peut donner accès au TDG, un test qui ne donne pas d'unité mais qui, pour les jeunes de 18 ans et plus, permet d'établir s'ils ont des préalables requis pour la formation professionnelle, ou au TENS, un test qui, s'il est réussi, donne droit à l'Attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS) destinée à

⁴ Voir <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/metiers/>.

aider les personnes non diplômées à se trouver un emploi. Le test n'a pas été modifié suite au rehaussement des exigences pour l'obtention du DES. Aucun milieu n'a mentionné le GED-TS, l'adaptation d'un test américain, dont l'introduction dans les CS est lente et qui était destiné par le MELS à remplacer le TENS (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010).

Dans les deux études de cas réalisées en 2003-2004 (Bourdon et Bélisle, 2011), on avait constaté cette cohabitation dans l'offre aux jeunes adultes de services d'enseignement dans les matières de base et d'autres qui ne donnent pas lieu à l'obtention d'unités, notamment ceux relevant de l'intégration sociale. Il y a là un réel défi d'organisation des milieux et une enveloppe budgétaire spécifique, dans le Programme 16-24, peut avoir aidé à les mettre en place et à les maintenir. La question de la gestion des ressources financières a été évoquée par un certain nombre d'acteurs comme un irritant dans la mise en œuvre. Avec la fin annoncée du Programme 16-24, on doit se préoccuper de trouver des incitatifs relativement simples à gérer s'il est jugé souhaitable que les efforts d'adaptation des services d'enseignement se poursuivent. Par ailleurs, compte tenu du peu de moyens, parmi les plus typiques et intenses, qui donnent lieu à des unités permettant de progresser vers le DES ou le DEP, on peut penser que l'adaptation de l'offre de services d'enseignement méritera d'être soutenue de façon particulière pour aider les milieux à poursuivre les innovations pédagogiques.

8.3.3 L'adaptation des services d'enseignement en formation professionnelle

Aucun des moyens typiques et intenses recensés ne relève des services d'enseignement de la formation professionnelle ou ne mentionne des parcours scolaires menés en concomitance, ce qui laisse penser que les CFP ont joué un rôle moins central que les CEA dans la mise en œuvre du Programme 16-24. Cela n'a rien de surprenant puisque le programme relève de la DEAAC et non d'un comité conjoint avec la DGFPT. Par ailleurs, on constate à partir des données administratives présentées à l'annexe 6 (tableau 5) que parmi les jeunes touchés par les moyens 16-24 ayant une durée d'un mois et plus, trois avaient obtenu un DEP à la fin de la période. Ceci s'avère un petit nombre mais on peut penser qu'il a augmenté depuis, d'autant plus que les investissements supplémentaires ont été faits en 2008 dans le cadre du plan d'action Éducation, emploi et productivité (MELS, 2008) dont une action vise à accroître le nombre de jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle.

8.3.4 Ralentissement des adaptations à la suite de l'annonce de la fin du programme

Bien que l'on puisse retracer une mention dans le Cahier de mise en œuvre que le Programme 16-24 prendrait fin à une date non déterminée (MEQ, 2004), cette information semble avoir été peu véhiculée dans les milieux. Ainsi, la première évaluation (MELS, 2007) et les avis de partenaires nationaux ont amené les décideurs à poursuivre le programme, mais dans 5 CS seulement (voir annexe 3).

Le passage de 20 à 5 CS en 2008, a surpris et déçu un certain nombre de personnes et a eu un effet sur la mobilisation et les moyens en cours entre 2008 et 2011. Plusieurs de nos interlocuteurs ont laissé entendre que la présente évaluation de 2009-2011 consacrerait la fin définitive du programme. Des acteurs ont préféré diminuer le nombre de moyens et consolider ceux qui s'annonçaient prometteurs plutôt que de tenter de nouvelles adaptations sur des terrains trop mouvants. Parmi ceux-ci, une personne ayant un poste d'agent de développement affirme que cette annonce a entraîné des modifications au sein de l'équipe locale de partenaires. Les moyens prévus dans le cadre du Programme 16-24 n'ont pas tous été réalisés et les efforts d'innovation dans les moyens se sont estompés.

Tel que mentionné en annexe 3, il semble que ce soit surtout à la suite d'une intervention d'organismes représentant les commissions scolaires et non suite à l'évaluation de 2007 que les ressources allouées à 15 CS pour le Programme 16-24 ont été redirigées vers les SARCA.

La demande de mettre fin au Programme 16-24 au profit du développement des SARCA vient des CS et, parmi les responsables des 5 CS restantes, certains semblent adhérer à cette idée d'une grande proximité entre le Programme 16-24 et les SARCA (voir section 7.3.8). Cette perception nous semble toutefois liée au type de moyens mis en place dans les CS. Ainsi, celles qui ont misés sur des moyens relevant du recrutement et de l'accompagnement accueillent l'idée d'une fusion assez sereinement. Par exemple, une personne responsable du programme 16-24 dans une CS estime que les moyens mis en œuvre dans son milieu et la mission des SARCA sont généralement compatibles. Selon elle, les structures partenariales du Programme 16-24 et celles des SARCA ne sont pas les mêmes, mais elle juge que la CS pourra réinvestir des acquis du programme, tels les liens partenariaux créés et certains moyens, dans les SARCA. Cette même personne ainsi qu'un responsable dans une autre CS jugent d'ailleurs que le plan d'action des SARCA dans leurs CS respectives a été plus facile à élaborer étant donné l'expérience acquise lors de l'élaboration des plans d'action du Programme 16-24. Par ailleurs, on rencontre d'importantes appréhensions à l'égard d'une fusion du programme 16-24 avec les SARCA. Par exemple, une personne responsable du programme dans une autre CS a exprimé ses craintes face à cette éventuelle fusion. Selon elle, cela pourrait provoquer une baisse significative des activités de partenariat local (interne et externe) ainsi qu'une diminution des moyens visant l'accompagnement et le soutien du personnel enseignant ou intervenant ainsi que l'innovation en classe.

Nos analyses vont dans le même sens, c'est-à-dire que si les activités d'accueil, d'accompagnement, d'orientation, de bilan d'acquis semblent tout à fait compatibles avec la mission des SARCA, tout un pan d'expertise naissante du Programme 16-24, soit l'adaptation de l'offre de services d'enseignement et le soutien au personnel enseignant et intervenant dans le travail auprès de la population cible, risque de se perdre car dans bien des cas insuffisamment consolidée.

8.4 L'efficacité du programme vis-à-vis du partenariat

Dans cette section, nous faisons l'analyse de l'efficacité du programme pour favoriser le partenariat, la mobilisation des organismes de la communauté, l'adaptation et la continuité de services. Il s'agit de l'analyse de l'atteinte de l'objectif 3 du programme 16-24. Nous nous rapportons principalement à l'annexe 5 (les 15 fiches sur les moyens) et à l'annexe 6 sur les effets. Notre conclusion est que le programme dans sa mise en œuvre dans les cinq CS a atteint en partie ce troisième objectif, que les relations partenariales ou la concertation interne étaient dans bien des cas à une étape émergente au début du programme et qu'encore plusieurs des relations sont faiblement consolidées. Il y a par ailleurs d'importantes variations d'une CS à l'autre qui pourraient notamment relever des expériences antérieures de partenariat des mandataires de l'équipe locale de partenaires. Il reste encore beaucoup à faire pour que le partenariat et la continuité des services puissent pleinement favoriser le retour en formation des jeunes adultes de 16 à 24 ans, mais le programme a permis dans certains cas de jeter les premières bases d'actions partenariales et dans d'autres de les consolider. Compte tenu du contexte général d'implantation, notamment d'un changement de paradigme avec l'introduction de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie découlant de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et des nombreux chantiers menés de front au MELS et dans son réseau, du nouveau chantier d'accompagnement des 16-24 ans de la Stratégie jeunesse (2006-2009; 2009-2012) et de la forte mobilité du personnel, ce résultat nous paraît toutefois satisfaisant.

Comme on le voit dans l'annexe 6 (tableau 9), des acteurs rencontrés jugent que le ou les moyens auxquels ils ont été associés ont moyennement favorisé le partenariat (moyenne de 7,2). Parmi eux, 26 personnes ont attribué la note zéro laissant entendre que ce ou ces moyens ne misaient pas sur le partenariat. Les résultats sont plus mitigés quant à l'effet sur la

continuité des services (moyenne de 6,8, 29 personnes donnent zéro). Dans les deux cas, l'écart type est élevé, respectivement 3,1 et 3,2, laissant penser qu'il y a de grandes disparités selon les moyens et possiblement les expériences antérieures de partenariat des uns et des autres. Cette hypothèse peut être appuyée par une analyse des 15 moyens typiques et intenses présentés à l'annexe 5. Certains moyens, comme le moyen Ateliers thématiques (fiche 1) Ateliers thématiques, font appel à de très nombreux collaborateurs, mais l'investissement demandé semble relativement ponctuel et limité. Ce peut par ailleurs être une excellente formule pour une CS, le CEA et le CFP qui connaîtraient encore assez peu les organismes de la communauté. D'autres moyens, comme le moyen Mon rêve à la radio (fiche 2), misent sur un plus petit nombre de partenaires, la moitié venant du milieu scolaire, l'autre de la communauté. Il s'agit d'un moyen dans lequel on semble assurer une continuité de services entre les services éducatifs, les services d'accompagnement des CJE et l'éducation non formelle.

8.5 L'efficacité du programme en ce qui a trait au but général

Le but général du Programme 16-24 était de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8). Les données recueillies indiquent que sur ce point les résultats sont très modestes.

8.5.1 Obtention d'un DEP ou d'un DES chez les jeunes visés

Bien que nous ayons rencontré d'importantes limites dans l'accès aux données nous permettant de juger si la participation aux moyens avait favorisé l'obtention d'un DES ou d'un DEP, le tableau 5 de l'annexe 6 indique un très petit nombre de personnes ayant atteint ce but : deux personnes ayant une scolarité de 4^e secondaire à leur entrée dans le moyen ont obtenu un DEP, une personne ayant une scolarité de 5^e secondaire à son entrée dans le moyen a obtenu un DES, une autre un DEP. Sans penser que les résultats sont spectaculaires, il nous faut toutefois interpréter ces résultats avec beaucoup de prudence puisque les données sont extrêmement partielles. La teneur des instruments conçus par la DFGA pour garder trace des résultats a davantage mis l'accent sur les moyens mis en œuvre que sur leurs effets sur le parcours des jeunes adultes. Si on se reporte aux moyens typiques et intenses, on doit constater que la grande majorité d'entre eux (13/15) ne visent pas clairement l'obtention d'un ou l'autre de ces diplômes. Seuls les moyens *Individualized Support* et Ateliers de lecture En route vers le plaisir de lire! (fiches 12 et 13) inscrivent explicitement dans leur objectifs l'idée d'accompagner les jeunes gens jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire. Ainsi, tout comme la population cible, le but du programme semble ne pas avoir constitué une cible commune de l'ensemble des acteurs.

Ce but, postule que tous les jeunes recrutés via le moyen sont capables d'obtenir l'un ou l'autre de ces diplômes, ce que bien des acteurs des CEA peuvent contester. Le Programme 16-24 ne visant pas clairement l'adaptation de services complémentaires (ex. : l'orthopédagogie), on ne trouve pas dans les moyens typiques et intenses des actions relevant, par exemple, du soutien pour des jeunes rencontrant des problèmes d'apprentissage. Pourtant, parmi les jeunes rencontrés, plusieurs ont dit dire en avoir (voir annexe 7).

Par ailleurs, plusieurs moyens adoptent une stratégie des petits pas, misant sur des réussites accessibles à brève échéance. Cette approche paraît réaliste avec le rapport au temps de nombreux jeunes adultes de la population cible (Bourdon et Bélisle, 2005). Par ailleurs, les acteurs ne semblent pas être parvenus à inscrire ces actions relevant de temporalités de l'immédiateté ou de la courte durée dans la perspective collective et institutionnelle à plus long terme qu'est celle de l'apprentissage tout au long de la vie. L'aménagement de

passerelles, notamment par la reconnaissance des acquis extrascolaires ou des ententes d'arrimage (ex. voir dans les actions de formation de CJE, ce qui peut correspondre à des cours en CEA), qui faciliteraient le retour en formation et la progression vers le diplôme après une période plus ou moins longue sur le marché du travail, ne semble pas, ou très peu, avoir été exploré. La création de ces passerelles entre éducation formelle, non formelle et informelle, était pourtant une des pistes de travail dont le rapport Delors faisait la promotion en 1996.

8.5.2 *Poursuite des études et intégration sociale et professionnelle*

La formulation du but du Programme 16-24 relève d'une conception classique de l'insertion socioprofessionnelle, qui veut que l'on obtienne d'abord un diplôme du secondaire puis, qu'à partir de cette base, on choisisse entre poursuivre vers des études au collégial ou s'intégrer « de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8). Selon les données de suivi compilées, un seul des jeunes ayant participé à un moyen 16-24 avait atteint le niveau collégial, et ce avant même son début dans le programme. La formulation du but, particulièrement la présence de l'adjectif « stable », est surprenante dans un contexte socioéconomique où la stabilité en emploi est déjà difficile à atteindre pour les jeunes adultes bien nantis. Son interprétation par les acteurs est assez variée puisque certains ont misé sur des moyens favorisant l'intégration dans la communauté à beaucoup plus court terme, d'autres ont misé sur un accompagnement dans l'insertion en stage, puis en emploi et ce, sans passer par le DES ou le DEP, et sans non plus aider les jeunes à garder trace des apprentissages réalisés au cours de ces expériences, alors qu'il s'agit d'acquis qu'ils pourraient faire valoir lors d'un éventuel retour aux études.

Cette faible adhésion à ce qui aurait dû être la cible commune a nécessairement joué dans ce qui paraît une atteinte extrêmement modeste du but général du programme. S'agit-il pour autant d'abandonner l'idée de soutenir les jeunes adultes de la population visée vers l'obtention du DES? Ce serait bien rapidement jeter la serviette. Plutôt, nous postulons que des ressources doivent continuer à être investies pour permettre aux acteurs de réajuster le tir, voir comment ils peuvent à la fois travailler dans une perspective de diplomation de celles et ceux qui ont les dispositions pour l'atteindre, mais aussi de favoriser d'autres formes de sanction des apprentissages pour celles et ceux pour qui le DES ou le DEP semblent inaccessibles.

8.5.3 *Autres constats et pistes d'interprétation*

La faible atteinte du but général du Programme peut s'expliquer par le caractère ambitieux de ce but si on tient compte des difficultés de la population cible et du fait que très peu de milieux semblent y avoir adhéré, organismes scolaires et non scolaires y compris. La valorisation de formations de courte de durée semble, dans certains milieux, plus grande que la valorisation d'une formation sanctionnée par un des deux diplômes du secondaire.

On peut aussi penser que le fort roulement de personnel dans les mandats liés au programme a rendu difficiles les discussions sur les logiques du programme, le maintien d'une vision partagée des perspectives à privilégier et le développement d'une expertise spécifique. De plus, comme cela a été documenté ailleurs⁵, le peu de programmes universitaires en intervention en éducation et formation des adultes et des jeunes adultes, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie a comme corollaire le manque de personnes

⁵ CST (2009). *Perspectives STS. Défi formation : stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes* (rédaction L. Santerre). Québec: Conseil de la science et de la technologie.

adéquatement formées dans le domaine. Les interventions se font donc le plus souvent à un niveau exploratoire et les acteurs peuvent assez peu s'appuyer sur des guides d'action éprouvés ou des données probantes dans leur domaine. Contrairement à d'autres domaines (ex. : service social), les intervenantes et intervenants de l'éducation et de la formation des adultes québécois ne disposent pas de modèles d'action solides propres à l'intervention auprès des adultes et auprès de sous-groupes spécifiques comme les jeunes adultes.

8.6 La synthèse

Un des constats de cette recherche évaluative est que la population visée par le programme n'a pas constitué une cible commune et partagée au sein de tous les cinq milieux étudiés. Les acteurs sont mitigés quant à l'efficacité de certains moyens à rejoindre les jeunes non diplômés qui n'étaient pas jusqu'alors rejoints par la CS. Si certains moyens rejoignent significativement des jeunes adultes qui ne fréquentent pas d'établissement scolaire, d'autres y parviennent assez peu ou pas du tout. Les résultats montrent que les acteurs adhèrent bien à cette idée de soutenir les jeunes de 16 à 24 ans dans leur parcours de formation, mais que certains privilégient des moyens qui favorisent le maintien en formation de jeunes adultes qui sont déjà dans les centres ou misent sur l'introduction d'une approche partenariale jusqu'alors peu développée en éducation formelle des jeunes adultes.

Le programme dans sa mise en œuvre dans les cinq CS a atteint en bonne partie le premier objectif du programme qui est de soutenir le retour et le maintien en formation des jeunes adultes de 16-24 visés. Compte tenu de la nouveauté du programme, du contexte général d'implantation notamment les partenariats naissants dans plusieurs milieux de l'éducation formelle des adultes (FGA et FP), ce résultat nous paraît assez satisfaisant. On constate que l'information sur les moyens, donnée par les CS et leurs partenaires avant qu'un jeune y participe, joue un rôle significatif dans l'atteinte de cet objectif. Les résultats confirment aussi l'importance du premier contact avec le centre, l'accueil, mais aussi l'importance que l'attention et le dynamisme montrés lors de ce premier contact se maintiennent tout au long du parcours des jeunes. Le plaisir ressenti par les jeunes dans leur participation, la souplesse et de la flexibilité vécues au fil des activités, les acquisitions scolaires et extrascolaires réalisées au cours de la participation à un moyen contribuent aussi à l'efficacité du programme, notamment par le contraste qu'ils offrent avec l'expérience scolaire antérieure. La présence et l'appui du groupe et des pairs a aussi été confirmé comme un élément important dans l'efficacité du programme. Par ailleurs, le Programme 16-24 n'a pas significativement changé les choses concernant la participation des parents et des familles en vue de favoriser le retour en formation des jeunes adultes. On pourra se demander si c'est bien une cible pertinente pour ce groupe de la population et, si oui, comment les milieux peuvent aborder cette question de grande complexité compte tenu du lien que les jeunes gens ont avec leur père, leur mère et d'éventuels frères et sœurs ainsi que leur famille élargie.

Le second objectif d'adaptation de l'offre de services de formation en FGA et en FP de même que dans les services d'accompagnement, est atteint en partie dans les cinq CS, mais encore beaucoup reste à faire pour que l'adaptation des services ne relève pas de quelques personnes particulièrement engagées ou qu'elle ne soit pas une simple importation, dans le milieu scolaire, de moyens faisant déjà partie de la palette générale de services offerts aux jeunes adultes.

Le troisième objectif de favoriser le partenariat, la mobilisation des organismes de la communauté, l'adaptation et la continuité de services est aussi atteint en partie. Les relations partenariales ou la concertation interne étaient dans bien des cas à une étape émergente au début du programme et encore plusieurs des relations sont faiblement consolidées.

Enfin, les données recueillies indiquent que l'atteinte du but général du programme 16-24, soit de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8) est très modeste. Cela peut s'expliquer par le caractère ambitieux de ce but si on tient compte des difficultés de la population cible et du fait que très peu de milieux semblent y avoir adhéré. Cela peut aussi s'expliquer par le roulement du personnel et le peu de formation spécialisée propre à l'intervention auprès de jeunes adultes. Ainsi, si on constate que des milieux ont fait un travail efficace de soutien au parcours et à la réussite scolaires, ils ne l'ont pas nécessairement articulé à l'obtention d'un diplôme, distinguant ainsi réussite scolaire et obtention d'un diplôme de fin du cycle secondaire.

8.7 Les références bibliographiques

- Bélisle, R. (2006). Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire. In R. Bélisle & S. Bourdon (Eds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Québec: Gouvernement du Québec, MELS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1901>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques - RIAC*, (54), 173-184.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P.. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/cadreandragogique.pdf>>.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- FQRSC (2008). L'évaluation du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble ». Appel de propositions [avec le MELS et le MESS]. Québec : FQRSC.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi ?* (p. 103-131). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>.

- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et Sociétés*, 22(2), 161-178. MEQ 2004
- MELS (2006). *Cadre général. Les Services d'accueil, de Référence, de Conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>>.
- MELS (2005). *Session de Lancement de l'implantation des Services Accueil, Référence, Conseil et Accompagnement (SARCA) dans les commissions scolaires*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/formationSARC A2006.pdf>>.
- MELS (2007). *Rapport d'étape : Évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans «Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble»*. Manuscrit non publié, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS (2008). *Plan d'action. Éducation, emploi et productivité*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Relever DefiEmploi.pdf>.
- Québec (2011). Régime pédagogique de la formation générale des adultes [à jour le 1^{er} août 2011]. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R9.HTM.
- Pawson, R. (2008). Invisible mechanisms. *Evaluation Journal of Australasia*, 8(2), 3-13. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aes.asn.au/publications/Vol8No2/Invisible_Mechanisms.pdf>.