



Didactique

Apprentissage et enseignement

Volume 4, Numéro 2 (2023)

ISSN 2563-2159

Numéro thématique

« Formation professionnelle : métier, personnel formateur et personnes apprenties »

Coordonnateur·trices du numéro

Annie Dubeau, Yves Chochard et Camille Jutras-Dupont

Comité éditorial de la revue

Patrice Potvin, Lorie-Marlène Brault Foisy, Olivier Arvisais, Chantal Tremblay,
Kathleen Sénéchal et Marie-Hélène Bruyère

Coordonnatrice de la revue

Rosianne Arseneau

UQÀM | Département de didactique

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

UQÀM | **CEAP**

Centre d'études sur l'apprentissage
et la performance

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

Éditeur : Département de didactique (UQAM), Montréal, Canada.

Pour citer ce numéro : Dubeau, A., Chochard, Y. et Jutras-Dupont, C. (2023). Formation professionnelle : métier, personnel formateur et personnes apprenties [numéro thématique]. Volume 4, Numéro 2. *Didactique*, 4(2). <https://doi.org/10.37571/2023.02>

Table des matières

Table des matières	3
Introduction au numéro thématique « Formation professionnelle : métier, personnel formateur et personnes apprenties »	4
<i>A. Dubeau, Y. Chochard et C. Jutras-Dupont</i>	
Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle	13
<i>S. Breton, A. Gagné, C. Beaucher et C. Laforme</i>	
Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation	33
<i>J.-L. Berger, M. Wenger et F. Sauli</i>	
Motivation et perspectives professionnelles d'apprenti·es du commerce de détail	65
<i>D. Jan et J.-L. Berger</i>	
Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel	91
<i>L. Clément, A. Levasseur et C. Mamprin</i>	
Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec	121
<i>Y. Chochard, A. Dubeau et S. Lanoix</i>	
La réussite des élèves ayant des besoins particuliers inscrits dans un programme de concomitance : perceptions des acteurs et actrices	142
<i>V. Morin, C. Gagnon et S. Breton</i>	



Introduction au numéro thématique « Formation professionnelle : métier, personnel formateur et personnes apprenties »

Annie Dubeau, Yves Chochard et Camille Jutras-Dupont
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Dubeau, A., Chochard, Y. et Jutras-Dupont, C. (2023). Introduction au numéro thématique « Formation professionnelle : métier, personnel formateur et personnes apprenties ». *Didactique*, 4(2), pp. 4-12. <https://doi.org/10.37571/2023.0201>

Résumé : Les retombées associées à l'obtention par les travailleur·euses d'une qualification professionnelle sont largement documentées (Organisation de coopération et de développement économique, 2022). Toutefois, les connaissances à l'égard des enjeux didactiques qui sont propres aux formations professionnelles initiales de niveau secondaire (p. ex., ébénisterie, secrétariat, pâtisserie) sont moindres, limitant ainsi l'amélioration des pratiques éducatives qui y prévalent. Le présent numéro thématique s'intéresse donc aux particularités de la situation pédagogique, notamment à travers le regard de l'élève qui se forme à l'exercice d'un métier spécialisé. Les textes présentés se penchent spécifiquement sur le *sujet* apprenant, ses relations à l'égard de l'*agent* ou à l'égard de l'*objet* de formation et à la contribution potentielle du *milieu* dans lequel il ou elle se retrouve.

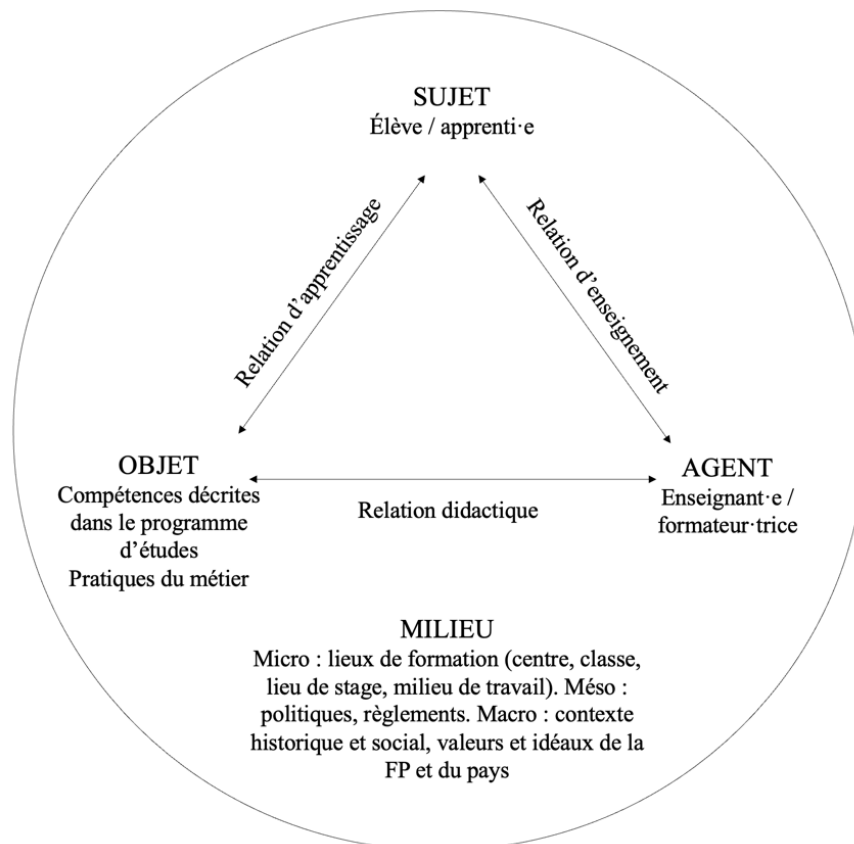
Mots-clés : formation professionnelle initiale; personnes apprenties; situation pédagogique

Introduction

La formation professionnelle initiale a pour mandat de former les prochaines générations en les préparant adéquatement à intégrer le marché du travail. Les apprentissages réalisés dans ces formations sont concrets et axés sur le développement de compétences spécifiques à divers métiers spécialisés (p. ex., ébéniste, auxiliaire en soins infirmiers secrétaire, aide-comptable; Misiorowska et al., 2019). Sur le plan individuel, l'obtention d'une telle qualification s'avère profitable puisqu'elle donne à la personne formée un accès à de meilleurs emplois et à de meilleures conditions de vie. Sur le plan sociétal, cette qualification assure la présence d'une main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail (Organisation de coopération et de développement économique, 2022). En raison de l'importance exercée par ce secteur éducatif, le présent numéro thématique s'intéressera spécifiquement aux enjeux didactiques qui lui sont propres, à travers l'une ou l'autre des composantes du modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983; 2005); un modèle qui fournit une représentation simplifiée et compréhensive de la réalité éducative étudiée (Messier, 2014).

Figure 1.

*Le modèle SOMA de la situation pédagogique en formation professionnelle initiale.
(Adaptation de Legendre, 2005)*



Constitué de quatre composantes –le sujet, l’agent, l’objet et le milieu– qui sont en interrelations au sein du système (voir figure 1), ce modèle offre un cadre d’analyses didactiques à propos de l’acquisition des connaissances et des pratiques d’un métier (objet) par des apprenti·es (sujets) à travers le travail d’éducateur·rice compétent·e (agent) dans le cadre d’un environnement dans lequel se déroule la formation professionnelle initiale de niveau secondaire (milieu). En effet, la situation pédagogique se déroule, au niveau micro, dans des milieux variés comme les centres formation professionnelle qui offrent des ateliers, des classes ou dans les lieux de stage en milieu de travail. Au niveau méso, les relations pédagogiques sont influencées par l’ensemble des milieux fréquentés par les

sujets et les agents de même que par les règlements et politiques en vigueur dans les établissements de formation et les lieux de travail. Enfin, au niveau macro, les relations pédagogiques s'inscrivent dans un contexte historique et culturel incluant les valeurs et les idéaux propres à la formation professionnelle et à la société dans laquelle elle se déroule.

Le sujet : une personne aux multiples statuts

À la fois élève, adulte, parent, apprenti·e, employé·e, la personne apprenante en FP conjugue quotidiennement ses divers rôles. Le défi est grand pour le *sujet* devant mobiliser ses nombreuses aptitudes et faisant face à des contextes différents (Losa et Filliettaz, 2019). Les caractéristiques et les profils des personnes qui fréquentent la formation professionnelle initiale sont en effet susceptibles de moduler, dans la relation d'apprentissage, la manière dont elles s'approprient leur formation (Dubeau et al., 2017; Mazalon et Bourdon, 2015). Les besoins des élèves en FP, dans la relation d'enseignement, peuvent ainsi influencer les interactions relationnelles que les élèves entretiendront avec leur formateur·rice de même qu'avec les autres apprenants du groupe auquel ils ou elles appartiennent.

L'agent : une personne experte du métier enseigné

Les formations professionnelles initiales sont majoritairement dispensées par des personnes ayant pratiqué de façon substantielle le métier qu'elles enseignent (p. ex., secrétaire, personnel infirmier, mécanicien·ne). Si l'élève de la formation professionnelle conjugue avec plusieurs statuts, son enseignant·e est également confronté·e à une double identité : celle de *personne experte du métier* et celle de *personne enseignante* (Deschenaux et Roussel, 2011). L'expérience professionnelle du personnel enseignant et formateur dans ce secteur de formation est considérée comme hautement importante (De Champlain, 2022). Cette dernière, combiné aux compétences et connaissances psychopédagogiques de la personne, influence, dans la relation didactique, la représentation du métier enseigné et de l'enseignement de celui-ci, ce qui affecte par conséquent ses enseignements et ultimement la représentation du métier que pratiqueront ses élèves. Toutefois, cette double lunette peut devenir handicapante puisque les enjeux propres aux besoins de formation initiale (c.-à-d., faire apprendre, développer des compétences) ne sont pas toujours compatibles avec les besoins de l'emploi (c.-à-d., besoin d'avoir une main d'œuvre qualifiée pour réaliser les activités productives de l'entreprise).

L'objet : le développement de compétences propres au métier convoité

L'objet d'apprentissage en formation professionnelle est le développement de compétences propres à l'exercice autonome du métier convoité (Ministère de l'Éducation, 2002). En cohérence avec cet objectif, les apprentissages à réaliser sont décrits dans des documents administratifs (p. ex., des programmes ou des plans d'études) et touchent à la fois des savoirs théoriques et pratiques. Toutefois, la pratique effective du métier affecte les besoins de formation et la représentation qu'entretient le·la professionnel·le de son travail à travers la relation didactique. Pour Gingras (1991), la pratique est en constante évolution et elle est influencée par des facteurs sociaux, historiques et politiques (comme p. ex., les avancées technologiques, les luttes, les règles de fonctionnement et les modes d'allocation des ressources) qui, au fil du temps, contribuent à modifier le rôle de la formation professionnelle dans l'acquisition des connaissances et dans la pratique d'un métier. Le défi de jumeler ces types de savoirs est d'autant plus grand pour la personne apprentie qui doit, en plus de les développer, les transposer en contexte réel d'application, soit celui du milieu de travail (Gurtner et coll., 2019).

Le milieu : des lieux multiples et des dispositifs variés

Une particularité importante de la formation professionnelle initiale concerne le milieu dans lequel elle s'organise. Alors que la majorité des enseignements formels ont lieu dans des établissements scolaires traditionnels (p. ex., une école, un collège, une université; [Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2011]), la formation professionnelle se déroule bien souvent dans des milieux qui peuvent être bien différents les uns des autres. Ainsi, on recense plusieurs lieux de formation (p. ex. centre de formation professionnelle, ateliers, manufacture, centre hospitalier, jardins), lesquels accueillent les personnes apprenties tant pour des enseignements théoriques et pratiques que pour l'observation et la réalisation de stages (Bonoli et coll., 2019; Gaudreau, 2020; Masdonati et coll., 2015). À ces lieux multiples s'ajoutent également une pléiade de façon d'organiser la formation : *enseignement collectif* (EC), *enseignement individualisé* (EI), *enseignement dual* ou encore *concomitance des formations* (Jutras-Dupont et Gagnon, 2022).

Dans ce numéro thématique, chacun des articles se penche spécifiquement sur les formations professionnelles initiales de niveau secondaire post-obligatoire ainsi que les recherches qui y sont menées. Il importe ici de distinguer la formation professionnelle de

Dubeau et coll., 2023

ce secteur éducatif, laquelle relève des ministères responsables de l'éducation, d'avec le champ d'études et de pratiques qui porte le même nom. Plus large, ce champ regroupe des activités telles que les formations professionnelles universitaires et les activités de formation continue en milieu de travail ou prescrites par les ordres professionnels. Les six articles proposés dans ce numéro thématique s'intéressent tous à la formation professionnelle initiale de niveau secondaire à travers la lunette du sujet: la personne apprenante qui se forme à l'exercice d'un métier. Ainsi, les résultats des recherches mises de l'avant dans ce numéro thématique s'intéressent d'abord au *sujet* apprenant lui-même, à ses relations à l'égard de l'agent ou de l'objet et enfin à la contribution potentielle du milieu dans lequel les personnes se retrouvent.

En premier lieu, dans leur article intitulé *Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle*, Stéphanie Breton, Andréanne Gagné, Chantale Beaucher et Cynthia Laforme se penchent sur les besoins exprimés par les élèves alors qu'ils ou elles réalisent une formation professionnelle. Cet article donne le coup d'envoi aux écrits subséquents en soulignant divers besoins nommés par l'apprenant, lesquels renvoient aux relations d'apprentissage et d'enseignement et au milieu où se déroule la formation.

Ensuite, deux articles s'attardent à la relation d'apprentissage. L'article *Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation*, rédigé par Jean-Louis Berger, Matilde Wenger et Florinda Sauli, rappellent l'importance de la perception de la qualité de la formation pour l'engagement de la personne formée. L'article de David Jan et Jean-Louis Berger, *Le rôle de la motivation dans le projet professionnel des apprentis-es du commerce de détail*, pour sa part, s'intéresse à la motivation à apprendre et à son influence sur les intentions de poursuivre dans le domaine de formation.

L'article de Louise Clément, Alice Levasseur et Caterina Mamprin, quant à lui, traite de la relation d'enseignement. Dans l'article *Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel*, ces autrices ont étudié la qualité des relations interpersonnelles et la confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignants, deux facteurs susceptibles d'influencer la motivation scolaire.

Enfin, Yves Chochard, Annie Dubeau et Sophie Lanoix, dans leur article *Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec*, s'attardent aux retombées perçues par les personnes formées à l'égard de l'un ou l'autre des dispositifs mis de l'avant par leur milieu éducatif. Ce texte nous renseigne sur la

contribution potentielle du milieu éducatif dans l'apprentissage des apprenties. Pour leur part, Valérie Morin et Claudia Gagnon et Stéphanie Breton, dans leur article intitulé *La réussite des élèves ayant des besoins particuliers inscrits dans un programme de concomitance : perceptions des acteurs et actrices*, s'intéressent à la situation des élèves ayant des besoins particuliers qui réalisent simultanément un programme d'enseignement général et un programme d'enseignement professionnel associés aux études de deuxième cycle de l'enseignement secondaire; un dispositif qui est promu et privilégié par les instances gouvernementales (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Dans l'ensemble, les articles présentés dans ce numéro thématique permettent de mieux comprendre les enjeux touchant l'une ou l'autre des composantes de la situation pédagogique de la formation initiale de niveau secondaire. En ce sens, nous espérons que les données qui en sont issues contribueront à la synthèse et à l'amélioration des pratiques mobilisées dans ce secteur éducatif.

Références

- Beucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, C. et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous ? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (17-36). Presses de l'Université du Québec.
- Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (2019). Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : Le « modèle » suisse sous la loupe. Seismo.
- De Champlain, Y. (2022). Les compétences du 21^e siècle : associer la pensée à la pratique. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 78-105. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15–26. <https://doi.org/10.4000/rec.4938>
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning: Studies in vocational and professional education*, 10(1), 101–120. doi:10.1007/s12186-016-9163-6.
- Gaudreau, N. (2020). La gestion de l'environnement d'apprentissage. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (195-213). Presses de l'Université du Québec.
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2019). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seuls apprenties. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.),

- Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : Le « modèle » suisse sous la loupe* (253-266). Seismo.
- Jutras-Dupont, C. et Gagnon, C. (2022, 12 mai). *Dispositif, approche, formule, méthode ou modèle : Quels concepts pour la formation professionnelle ?* Communication orale au 89^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25628.56967>
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ville-Marie; Nathan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Losa, S. A. et Filliettaz, L. (2019). Négocier sa légitimité d'apprenant·e à travers les contextes de formation : exemples d'apprenti·e·s en formation duale. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : Le « modèle » suisse sous la loupe* (294-322). Seismo.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *Orientation scolaire et professionnelle*, 44(2). 1-21. <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). « Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle, », dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 165-184.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : Cadre général et technique*. Gouvernement du Québec. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FP.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré : Étude sur les modalités de mise en œuvre et sur la persévérance et la réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_concomitanceFP-FGp.pdf
- Gingras, Y. (1991). *Origines de la recherche scientifique Au Canada*. McGill-Queen's Press-MQUP.

- Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Revue canadienne de l'éducation*, 42 (1). 138-169. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3415>
- Organisation de coopération et de développement économique. (2022). *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/8b532813-fr>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2011). *Classification internationale Type de l'Éducation*. Institut de la statistique de l'UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>



Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle

Stéphanie Breton¹, Andréanne Gagné¹, Chantale Beaucher¹ et Cynthia Laforme²

¹Université de Sherbrooke, Québec, Canada

²Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Breton, S., Gagné, A., Beaucher, C. et Laforme, C. (2023). Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle. *Didactique*, 4(2), pp. 13-32
<https://doi.org/10.37571/2023.0202>

Résumé : Les deux référentiels de compétences professionnelles des enseignants produits par le ministère de l'Éducation du Québec en 2001 et 2020 comptent une compétence professionnelle traitant de l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Cette compétence circonscrit l'action des personnes enseignantes en contexte d'hétérogénéité, autour des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'adaptation ou d'un handicap. Pour les personnes enseignantes de la formation professionnelle, dont une part de la clientèle se compose d'élèves à risque ou ayant des besoins particuliers, le développement de cette compétence est crucial. Cependant, le contexte d'insertion en enseignement et de formation à temps partiel des personnes enseignantes, le grand nombre de métiers enseignés, la variété des modalités d'enseignement et des modes de formation entraînent des pratiques d'accompagnement des élèves variables entre les personnes intervenantes et les milieux. Cet article a pour but de dégager, à partir de données qualitatives issues d'un questionnaire administré auprès de plus de 2680 élèves en formation professionnelle, dans une recherche au devis mixte, des repères pour répondre à leurs besoins. Ces repères, destinés aux personnes intervenant dans les milieux scolaires et dans les stages, visent à aider les élèves à surmonter les obstacles qui se dressent sur leur parcours scolaire.

Mots-clés : formation professionnelle; élèves; accompagnement, enseignants, maître de stage.

État de la situation

Pour favoriser la persévérance, la réussite éducative, de même que le bien-être global des élèves, dès le début de la fréquentation scolaire, les intervenantes et intervenants des milieux scolaires gagnent à répondre, dans la mesure du possible, aux besoins des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Cependant, ces besoins, liés aux processus d'apprentissage, varient selon le profil des élèves, notamment au regard de leur cheminement scolaire, de leur condition de vie ou de leurs aptitudes personnelles. De ce fait, l'enseignante ou l'enseignant prend en compte ces besoins et les caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation, d'apprentissage ou en situation de handicap et adapte ses interventions par la mise en place « dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020, p. 62). La prise en considération de la diversité des élèves, au regard des principes de la différenciation pédagogique (MEQ, 2021), peut toucher les contenus, les structures, le matériel et les processus en vue de favoriser la réussite des élèves et de soutenir leur développement. Ces principes sont définis dans la section suivante.

Deux approches se distinguent dans la manière d'aborder les besoins des élèves, soit l'approche catégorielle, qui renvoie à une catégorie de difficultés définie par le Ministère, et normalement associée à un diagnostic spécifique, soit l'approche non catégorielle, qui réfère plutôt à une réponse globale pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Vienneau, 2002). Dans sa première mouture (MELS, 2001), le référentiel semble s'inscrire davantage dans l'approche catégorielle, approche qui prévaut dans la formation et les milieux scolaires depuis près de 20 ans. Cependant, en formation professionnelle (FP), l'expression « élèves ayant des besoins particuliers » inclut tous les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur cheminement scolaire, dont les élèves dits « à risque » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Cette dernière appellation mérite quelques précisions. Un élève à risque n'a pas nécessairement besoin de mesures d'adaptation ni d'accès à des mesures de modifications pendant son cheminement en FP (MEES, 2017, 2018), mais il présente, ou son environnement présente, des caractéristiques qui sont susceptibles d'entraîner une situation de décrochage scolaire. La présence de ces élèves étant de plus en plus importante dans le réseau scolaire québécois, dont le secteur de la FP (Rousseau et Tétrault, 2012), l'approche non catégorielle apparaît plus appropriée afin de répondre aux besoins de chaque élève puisque les élèves à risque n'ont généralement pas reçu un diagnostic médical, diagnostic souvent central dans l'approche catégorielle.

Le contexte de la formation en FP entraîne néanmoins des défis à la mise en œuvre de cette approche davantage axée sur une éducation inclusive équilibrée entre l'intervention individualisée et de groupe. En effet, il convient de rappeler que plus d'une centaine de métiers sont enseignés dans les centres de formation professionnelle du Québec (CFP). Chacun de ces métiers comporte ses propres spécificités: connaissances, techniques, savoir-être, valeurs, etc. Chaque formation doit, en conséquence, être adaptée à la réalité du marché du travail de ses différents secteurs. Pour permettre aux élèves d'apprendre à exercer ces métiers, la mise en pratique s'avère la voie la plus empruntée, et donc, différents environnements d'apprentissage sont mis à contribution à l'intérieur comme à l'extérieur des murs du CFP, notamment en entreprises (Dubeau *et al.*, 2021). Évidemment, enseigner dans un salon de coiffure, un atelier de carrosserie ou en pleine forêt ou à distance, exige d'adapter les modalités d'enseignement et les modes de fonctionnement de la part des enseignants. Cette réalité, propre à la FP, se distingue de l'enseignement en formation générale et marque une certaine limite dans le transfert des approches.

De même, le profil hétérogène des élèves apparaît également comme un aspect à prendre en compte pour saisir la complexité de répondre aux besoins des élèves. Dans les CFP, la conciliation études-travail-famille-vie personnelle des élèves s'impose comme un incontournable pour l'ensemble du personnel. Beaucher *et al.* (2021) rapporte que 32% des élèves ont plus de 25 ans, 22% ont des enfants à charge, 44% travaillent plus de 15 heures par semaine et 52% sont locataires ou propriétaires. De même, près de trois élèves sur dix sont considérés à risque de détresse psychologique et plus du trois quarts d'entre eux se disent préoccupés, au moins partiellement, par leur situation financière. En outre, près de la moitié des élèves (47%) possède un diagnostic officiel lié principalement à un trouble d'apprentissage, mais aussi à un problème de santé mentale ou de santé physique. Ces réalités constituent des défis propres à la FP et commandent une connaissance approfondie des besoins des élèves. Comme l'indique Bélanger (2020), « les élèves de la formation professionnelle constituent une population singulière qui, à cause de ses facteurs de risque sur le plan psychologique et scolaire, mérite une attention importante afin de favoriser leur réussite éducative » (p. 20).

Des études se rapportant aux besoins des élèves en FP, directement ou indirectement, ont recueilli des données quantitatives dont les conclusions apportent des indices sur les besoins éprouvés par ces élèves. Mazalon et Bourdon (2015) soulèvent les obstacles que rencontrent les élèves lors de leur parcours en FP, notamment ceux liés aux méthodes d'enseignement, au climat en classe, à la durée du programme et à l'horaire, à la conciliation études-travail-famille, aux croyances et aux expériences scolaires antérieures. Les travaux de Bergamaschi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut (2016) montrent que les

perceptions des élèves de lycées professionnels français évoquent des besoins se rapportant au travail, à l'attitude des élèves, aux choix professionnels, au sentiment d'efficacité et à la perception des stages. Veronneau et al. (2021) traitent de l'impact de la compétence émotionnelle sur la réussite des élèves dans leur programme, soulignant l'importance de répondre aux besoins psychologiques des élèves. De leur côté, Dubeau, Plante et Frenay (2017) appuient l'idée que certaines caractéristiques des élèves influent sur le rendement scolaire, la persévérance scolaire et l'engagement comportemental. Par conséquent, une meilleure connaissance des élèves et de leurs besoins d'apprentissage entraîne une meilleure compréhension des besoins d'intervention et les deux études recensées relèvent un manque d'adéquation entre les deux types de besoins selon la perception des élèves. Les interventions pour soutenir leur participation devraient porter sur les méthodes de travail des élèves, le climat d'apprentissage et les tâches à réaliser (Dubeau et Mazalon, 2019). Pendant les stages en entreprise, les formatrices et les formateurs devraient également miser sur des tâches variées et une rétroaction fréquente pour répondre à leurs besoins (Dubeau et al., 2021).

Des données qualitatives ont également été relevées. Rousseau et Bergeron (2017) se sont intéressés au *Parcours de formation axée à l'emploi*¹ et ils soulignent que les élèves apprécient de manière variable l'aide reçue en formation, ce qui incite à prendre en compte les besoins perçus par les élèves. Pour leur part, Masdonati, Fournier et Pinault (2015) considèrent cruciales les représentations sociales et personnelles qu'entretiennent les élèves par rapport à la FP, ainsi que les spécificités de l'organisation scolaire pour comprendre leur cheminement dans cette formation considérée valorisante pour les élèves. L'étude de Garneau (2017) témoigne aussi de l'importance des représentations des élèves et de la manière dont l'entourage et la société participent à leur construction. Ces deux dernières études relèvent le clivage entre la perception que les élèves ont ou construisent par rapport à la FP ou ils se sentent valorisés et la perception sociétale qui dévalorise cet ordre d'enseignement.

Les études consultées, tant de nature quantitative que qualitatives, dénotent à la fois des éléments de convergence et des éléments de divergence entre les besoins d'apprentissage des élèves et l'environnement offert par la FP. Ces études étant, encore aujourd'hui, peu nombreuses, il apparaît donc pertinent de donner la parole aux élèves et aux personnes

¹ Au Québec, la formation axée sur l'emploi propose deux programmes qui offrent une alternance travail-études pendant le parcours de formation générale à l'ordre d'enseignement secondaire.

intervenantes en FP à propos de ce qui favorise leur réussite éducative. De ce fait, deux objectifs se dégagent : 1) relever les besoins perçus par les élèves et 2) répertorier les interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et les personnes maitres de stage se voulant une réponse à ces besoins.

Cadre conceptuel

Le modèle de Cross (1981)

De par la définition des élèves ayant des besoins particuliers en FP, les besoins d'apprentissage et d'intervention de ces élèves sont nombreux et émanent d'obstacles rencontrés dans différentes sphères de vie (Mazalon et Bourdon, 2015). En ce sens, le modèle de Cross (1981) bonifié par Darkenwald et Merriam (1982) apporte une typologie des obstacles qui permet de mieux les comprendre et ainsi répondre au premier objectif de cette étude. Ainsi, quatre catégories sont proposées: les obstacles situationnels, les obstacles dispositionnels, les obstacles institutionnels et les obstacles informationnels. Les obstacles situationnels relèvent de la sphère de vie familiale et socio-économique, dont la distance géographique entre le lieu de résidence et le lieu de formation, le coût de la formation ou les responsabilités familiales (Lavoie, Levesque et Lapointe, 2007). Ensuite, les obstacles dispositionnels sont propres à la personne et à sa perception de soi comme personne apprenante. On y retrouve l'image que la personne conserve de son parcours scolaire antérieur, sa conception de l'éducation en générale, de l'école comme institution et des processus liés à l'apprentissage (Mazalon et Bourdon, 2015). Puis, les obstacles institutionnels sont liés à l'organisation de la formation par le centre de formation professionnelle (CFP) comme l'horaire des cours, la durée du programme, les conditions d'admission ainsi que les approches et les méthodes pédagogiques mises en place. Finalement, la quatrième et dernière catégorie d'obstacles, les obstacles informationnels, réfère à l'information sur la formation disponible dans la communauté d'une personne. Ces obstacles informationnels sont, entre autres, étudiés dans des recherches portant sur les motifs qui ont soutenu le choix de programme chez des élèves inscrits en FP (Mazalon et Bourdon, 2015). Ce modèle théorique, largement utilisé pour la formation d'adultes, offre donc la possibilité de porter un regard élargi sur les obstacles rencontrés par les élèves et, de ce fait, identifier les besoins sous-jacents liés à la réussite des élèves inscrits dans un programme de FP, premier objectif de cette étude.

La différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage

Le deuxième objectif de la présente étude vise à répertorier les interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et celles maitres de stage et qui se veulent une réponse aux besoins perçus par des élèves en FP. En matière d'intervention éducative, les enseignantes et les enseignants en FP peuvent mobiliser différents cadres ou approches. Le ministère de l'Éducation (2021) mentionne qu'afin de contribuer à la réussite de tous les élèves, il s'avère nécessaire que tous les membres du personnel adoptent des pratiques liées à la différenciation pédagogique, approche qui se caractérise par la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe (Moldoveanu, Grenier et Streichen, 2016). Il est possible de différencier au niveau des contenus (ce que l'élève doit apprendre), des structures (dont les modalités organisationnelles de la classe), des processus (comment l'élève apprend) et des productions attendues (comme l'élève exprime ses apprentissages) (MEQ, 2021). Les pratiques de différenciation proposées par le ministère de l'Éducation (2021) afin de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers sont la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification. Lorsqu'il est question de flexibilité pédagogique, cela signifie que l'enseignante et l'enseignant peuvent mettre en place une ou plusieurs mesures visant à répondre à l'hétérogénéité des besoins et à soutenir le ou les élèves qui éprouvent des difficultés en leur permettant de réaliser les mêmes activités d'apprentissage que le reste de son groupe. Les mesures de flexibilité peuvent être offertes à tous. Par la suite, si ces mesures ne suffisent pas, d'autres mesures individualisées visant à atténuer les obstacles rencontrés par les élèves peuvent être mises en place à la suite d'une démarche de plan d'intervention afin de répondre à un besoin précis (p. ex., utilisation d'outils d'aide à la lecture ou à l'écriture). Ces mesures correspondent aux mesures d'adaptation. Toutefois, en FP, ces dernières sont parfois difficiles à implanter. Finalement, en dernier recours, les enseignantes et les enseignants peuvent mettre en place des mesures de modification qui, entre autres, réduisent les exigences pour l'obtention d'un diplôme. Ces mesures de modification ne sont pas permises en FP puisqu'elles ont un impact au niveau de la sanction en affectant les critères d'évaluation et en réduisant les attentes par rapport aux exigences du programme d'études. Puisque la FP présente des spécificités importantes par rapport à la formation générale, les mesures de flexibilité pédagogiques sont les mesures qui s'implantent avec le plus de facilité dans les différents environnements de formation dans lesquels naviguent les élèves.

Comme la flexibilité pédagogique est tout à fait à propos dans le contexte de la FP, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) peut ajouter au répertoire des pratiques inclusives à adopter auprès des élèves ayant des besoins particuliers. La CUA prend appui sur les neurosciences et met de l'avant l'hétérogénéité du groupe-classe, ainsi que le fait que chaque individu apprend différemment (CAPRES, 2015). Ainsi, afin de répondre aux besoins de tous ses élèves, l'enseignante et l'enseignant doivent mettre en place des pratiques variées et différenciées, et ce tant au niveau de son enseignement que des productions attendues, ce qui permet à tous de faire état de leurs apprentissages. La CUA amène l'enseignante et l'enseignant à faire des choix pédagogiques qui reposent sur les trois grands principes de flexibilité, soit 1) la représentation ; 2) l'action et l'expression et 3) l'engagement. Mettre en œuvre des pratiques qui tiennent compte de la CUA, c'est notamment avoir la volonté de rendre accessibles le curriculum et les apprentissages à l'ensemble des apprenantes et des apprenants (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014) et contribuer à la mise en place de pratiques plus inclusives, par exemple en planifiant dans une logique universelle (Bergeron, Rousseau, Desmarais et St-Vincent, 2019). En ce sens, tant la différenciation pédagogique que la conception universelle de l'apprentissage offrent des repères aux enseignantes et aux enseignants afin de leur permettre de mettre en place des pratiques qui ont pour but de répondre aux besoins de leurs élèves. Le deuxième objectif de l'étude visant justement à répertorier des interventions portées par les personnes enseignantes et les personnes maitres de stage, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage deviennent un cadre d'analyse pertinent afin de mieux comprendre l'adéquation entre les besoins d'apprentissage et les besoins d'intervention.

Méthodologie

La recherche menée repose sur les données qualitatives issues d'une recherche plus large ayant un devis méthodologique mixte, dont le volet quantitatif est prédominant (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) permettant de dresser un portrait général des élèves de FP, mais aussi de mieux comprendre ce portrait et les interventions nécessaires pour accompagner ces élèves dans leur cheminement scolaire. Dans un premier temps, un questionnaire électronique a été administré auprès de groupes d'élèves en FP. Les groupes ont été sélectionnés selon un processus d'échantillonnage par homogénéisation (Pires, 1997) en fonction des chercheurs responsables de la recherche et ils sont répartis géographiquement dans quatre régions du Québec: 63% en Estrie et en Montérégie et 37% au Saguenay et au Lac-Saint-Jean. Au total, ce sont 2789 élèves inscrits en FP à temps plein, qui ont répondu au questionnaire composé de questions à choix multiples et de trois questions à court

développement. Dans un second temps, cinq entretiens de groupe ont été réalisés auprès de personnes intervenantes qui travaillent avec ces élèves dans les CFP (Baribeau et Germain, 2010; Savoie-Zajc, 2000). Les résultats présentés subséquemment proviennent spécifiquement des trois questions à court développement auxquelles les élèves ont répondu à la fin du questionnaire : 1) *Que pourrait faire votre centre de formation professionnelle pour vous aider davantage à réussir vos études?* 2) *Depuis le début de votre programme, qu'est-ce que les enseignants ont fait pour vous aider à réussir?* 3) *Avez-vous déjà réalisé un stage dans votre programme? Si oui, qu'est-ce que les maîtres de stage ont fait pour vous aider à réussir?*

Pour saisir l'essence de ce que les élèves de FP ont choisi de rapporter concernant leurs besoins et les interventions qui pourraient les aider à mieux réussir, une démarche d'analyse inductive générale a été retenue (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Comme l'expliquent Blais et Martineau (2006), l'aspect « inductif » réfère à « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général » (p. 4). Autrement dit, ce sont les données empiriques, ce qui est rapporté, qui se structurent vers une forme de généralisation, en opposition à un raisonnement déductif plutôt orienté vers la vérification d'une hypothèse ou d'une théorie. Nous reconnaissons néanmoins la part d'interprétation par le chercheur à laquelle n'échappe pas le poids des a priori dans l'attribution de codes (Anadon et Guillemette, 2006). Il demeure que, dans le cas de l'analyse générale inductive, la démarche est étroitement guidée par les objectifs de recherches et elle exige une connaissance approfondie du corpus de données. De plus, elle vise à dégager des catégories à partir des données, car ce sont ces dernières qui fournissent les réponses et non qui les confirment. Ainsi, suivant les étapes de Thomas (2006), les réponses des élèves ont été exportées et organisées dans un fichier Microsoft Excel. Le tableau 1 résume le nombre de réponses recueillies initialement par le questionnaire, soit le nombre d'élèves ayant répondu à la question, ensuite le nombre de réponses traitées, c'est-à-dire qui fournissait un matériel pouvant être analysé et, enfin, le nombre de codes attribués, puisque des réponses comportaient plusieurs éléments.

Tableau 1.*Description du matériel analysé*

Objets	Réponses initiales obtenues	Réponses traitées	Codes attribués
Besoins perçus par les élèves	1920	1076	1204
Interventions du personnel enseignant	2456	2271	2839
Interventions des personnes maitres de stage	598	454	614

La deuxième étape a consisté en une lecture attentive de l'ensemble des réponses avant de procéder à la première codification (étape 3). Ce codage a été vérifié et discuté par un deuxième chercheur afin de clarifier les chevauchements, traiter les réponses non codées et structurer la lecture suivante (étape 4). La démarche a été effectuée à deux reprises au cours du processus d'analyse. Enfin, les catégories ont été révisées et affinées jusqu'à conserver cinq catégories de besoins et trois catégories d'intervention (étape 5), ce que Miles et Hubberman (2003) qualifient comme étant « un assemblage organisé d'information qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (p. 29).

C'est cet assemblage que présente la section suivante dont les données seront par la suite discutées à la lumière du modèle théorique de Cross (1981) afin d'atteindre le premier objectif de cette étude et par la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage pour l'atteinte du deuxième objectif.

Résultats

L'analyse des éléments de réponses fournis par les élèves a permis d'identifier cinq catégories de besoins, les principales étant les besoins liés au travail enseignant (441 codes attribués) et ceux liés au CFP (432 codes), suivi par les besoins relatifs au programme d'études (143 codes), au marché du travail (129 codes) et à la vie des élèves (59 codes). La démarche d'analyse a également permis de dégager des interventions posées par le personnel enseignant susceptible de répondre aux besoins des élèves et de favoriser leur

réussite. Il appert que ces interventions concernent trois types de savoirs : les savoirs (1213 codes), les savoir-faire (324 codes) et les savoir-être (1302 codes). De même, les interventions réalisées par les personnes maîtres de stage ont également été relevées selon qu'elles se rapportent aux savoirs (166 codes), aux savoir-faire (239 codes) et aux savoir-être (209 codes). Les trois sections suivantes détaillent ces résultats.

De quoi les élèves de FP disent avoir besoin pour réussir lors de leur passage au CFP?

Comme mentionné, cinq catégories de besoins ressortent des propos des élèves. La première, celle des besoins liés au travail enseignant (37% des codes attribués), elle réfère à la manière dont le personnel enseignant encadre les élèves, aux choix pédagogiques, à la gestion de classe, à l'évaluation et à la manière d'adapter l'enseignement aux élèves. Plusieurs élèves résument leurs besoins en disant qu'ils veulent être « encouragés » (E275, E1376, E1866) ou plus encadrés et orientés (E325, E2520, E1918, etc.), en plus d'insister sur la nécessité de leur accorder du temps (E481, E2062, E2173). Certains s'expliquent davantage en écrivant, par exemple, ressentir le besoin que...

« [...] les enseignants soient plus présents, car nous ne sommes pratiquement pas observés. On ne sait pas toujours si l'on a bien fait les choses. Ils s'absentent souvent de la classe, répondent rapidement à nos questions sans prendre le temps (leurs réponses restent vagues). Ils semblent souvent pressés. J'aimerais aussi qu'il y ait un peu plus de théorie, qu'il y ait aussi plus de démonstrations, parce que la majorité du temps, nous ne faisons que reproduire ce qu'on lit comme des recettes » (E1644).

Autrement dit, les élèves demandent que les enseignants et les enseignantes planifient et structurent, mais surtout qu'ils déterminent, des stratégies pédagogiques stimulantes adaptées aux forces et défis du groupe, en plus d'assurer un suivi rigoureux des apprentissages en vue de l'évaluation.

Pour favoriser leur réussite, les élèves pointent également les ressources et les services offerts par le CFP (36%), comme l'horaire proposé par ce dernier et le personnel qui s'y retrouve. Les services associés à l'aide financière, à la garde des enfants et au soutien psychologique et social sont les principaux nommés par les élèves. Ils mentionnent également souhaiter « avoir des équipements plus à jour » (E180) et « avoir accès à la salle de classe après les heures de cours pour travailler sur le temps libre » (E828). Les ressources matérielles et une gestion libre de l'accès aux locaux favoriseraient, selon les élèves, leur réussite. Enfin, concernant cette catégorie de besoin, la compétence et les attitudes des personnes enseignantes, mais aussi des membres de la direction sont ressortis comme un point sensible chez les élèves. Il en ressort que les élèves souhaitent qu'ils soient

capables de démontrer leur expérience et leur maîtrise du métier et qu'ils répugnent une gestion trop autoritaire, favorisant plutôt le respect, l'équité et l'entraide.

D'autres besoins mentionnés par les élèves se rapportent au programme d'études (12%). Trois éléments ressortent plus particulièrement, soit le ratio enseignant/élèves, la structure du programme et, dans une moindre mesure, la possibilité de faire reconnaître les acquis du métier à l'entrée en formation. Les élèves demandent donc que les programmes se dotent de politiques afin de « réduire le nombre d'élèves par classe » (E2248), d'avoir « des groupes plus petits » (E2128) ou « d'avoir plus de profs » (E187). Sinon, ils affirment qu'il faudrait « mettre à niveau les cours et les examens beaucoup plus rapidement pour être au niveau du marché du travail et du temps où l'on vit » (E1564), sinon d'en modifier la durée, généralement pour la diminuer (E1139, E1627, E1035), ce qui les maintiendrait davantage motivés. Ainsi les élèves suggèrent qu'un ratio enseignant/élèves plus petit, des programmes de formation à jour et une formation axée sur une entrée rapide sur le marché du travail favoriseraient leur réussite.

En ce qui a trait aux besoins liés au marché du travail (11%), ce sont les modalités favorisant la formation pratique et l'acquisition de techniques de travail que les élèves considèrent comme susceptibles de favoriser leur réussite. En effet, plusieurs demandent sans détour « plus de pratique » (E20, E1410, E2314) ou « plus de stage » (E1146, E1478, E2250). Il apparaît également que certains programmes n'offrent pas de stage, dans ce cas, les élèves demandent de pouvoir en réaliser (E202, E2446, E2515).

Finalement, dans la catégorie des besoins associés à la vie des élèves (5%), c'est la conciliation études-travail-famille-vie personnelle qui s'impose comme le besoin le plus important. Une élève s'explique en disant:

« Être plus à l'écoute de nos besoins par rapport à la conciliation travail-famille-études. Ne pas me faire sentir mal ou juger de devoir quitter plus tôt parce que je dois aller travailler. Je suis monoparentale. Je suis à l'école du lundi ou vendredi de 8h10 à 15h50. Je travaille les mardis, jeudis et samedis. J'ai un enfant à prendre soin, une maison à entretenir. Je fais tout toute seule et ça vient lourd parfois, donc de quitter 15 minutes plus tôt sans me sentir mal serait apprécié » (E1992).

Un autre souligne qu'il faudrait « donner plus de largesse quant aux absences reliées à la maladie. Si on a une gastro ou une grippe, on n'a pas envie d'aller passer 16h à l'urgence pour un billet du médecin alors qu'une journée de repos peut nous remettre sur pied » (E885). Ce besoin rejoint l'idée de « ne pas tenir compte de toutes les absences des gens et de nous laisser vivre un peu plus sans qu'on se fasse toujours rencontrer » (E2067). La

flexibilité semble le mot d'ordre pour permettre cette conciliation entre les différentes sphères de la vie des élèves, d'autant que cette vie diffère grandement d'un élève à l'autre.

Comment les enseignants et les enseignantes aident-ils les élèves de FP à réussir selon les élèves?

Toujours d'après les élèves qui ont répondu aux trois questions à court développement du questionnaire, leurs enseignants et enseignantes posent, entre autres, différentes actions et adoptent certaines attitudes qui favorisent leur réussite scolaire. Une première catégorie d'interventions concerne les « savoir-être » des personnes enseignantes (46% des codes attribués), entre autres, dans la manière d'établir et de maintenir une relation propice aux apprentissages avec les élèves. Ce qui préoccupe les élèves et qui les aide à réussir, selon eux, c'est d'abord la disponibilité dont fait preuve le personnel enseignant; ils sont « toujours disponibles, à l'école, prennent le temps de bien m'aider à la révision, me motive » (E1736). Les personnes enseignantes doivent « écouter » leurs élèves (E64, E951, E2544) et les « encourager » (E7, E273, E1192) et les interventions empreintes de respect (E464, E824), d'ouverture (E1037, E1148), de patience (E261, E361) et de passion (E718, E999) sont les plus remarquées par les élèves.

D'autres interventions concernent la facilitation de l'apprentissage des savoirs que les élèves doivent apprendre (43%). Pour favoriser l'apprentissage de ces savoirs, essentiellement des connaissances liées au métier, mais aussi aux études en FP, le personnel enseignant mobilise différentes stratégies pédagogiques, donnant maints exemples tirés de leur expérience professionnelle. Surtout, les élèves rapportent que ces derniers « répondent à nos questions quand nous avons besoin, la plupart des enseignants expliquent bien la matière » (E1617). Répondre aux questions, expliquer la théorie, enseigner la matière et répéter sont à la base des interventions relevées par les élèves. Une préoccupation importante des élèves concerne aussi les évaluations. Ils soulignent les personnes enseignantes qui « s'assurent que nous avons bien compris, qui donnent des périodes de récupération pour les gens qui ont manqué et qui organisent des moments pour reprendre les examens s'ils ont été manqués » (E991). Enfin, à la confluence des savoirs et des savoirs-être, le personnel enseignant permet aux élèves de réussir en adaptant leur enseignement; s'adapter, entre autres, aux besoins particuliers (E1105, E1836), au rythme des élèves (E122, E1388) et à la langue (E514, E995).

Avant d'exposer les résultats se rapportant aux interventions des maîtres de stage qui favorisent la réussite des élèves, une dernière catégorie pour le personnel enseignant retient

l'attention, celle des interventions portant sur les savoir-faire (11%). Cette catégorie comporte deux volets: le savoir-faire des élèves et celui des personnes enseignantes. De façon plus restreinte, les élèves soulignent leurs enseignants et enseignantes qui « ont enseigné l'art du métier, leur savoir-faire en lien avec leur expérience de travail » (E48) ou qui ont pu « donner de bonnes explications réelles sur la matière et aussi expliquer comment est le vrai fonctionnement étant donné qu'ils ont une vraie expérience sur le marché du travail » (E1499). Il est donc important, selon les élèves de FP, que le personnel enseignant possède un grand savoir-faire dans le métier enseigné. Par rapport au savoir-faire des élèves, les actions posées par les personnes enseignantes doivent permettre de le développer. C'est par des démonstrations techniques (E915, E1864, E2558) et de la mise en pratique (E525, E1953, E2374) qu'ils sont le plus susceptibles d'y parvenir.

Que font les personnes maitres de stages pour aider les élèves de FP à réussir?

Cette partie expose les derniers résultats par rapport aux interventions des personnes maitres de stage et met en lumière que les savoir-faire (39% des codes attribués) constituent l'élément le plus susceptible de favoriser la réussite des élèves, suivi par les interventions relevant du savoir-être (34%), puis celles portant sur les savoirs (27%). Pour aider les élèves à réussir leur programme d'études, les personnes maitres de stage doivent les accompagner dans leur intégration en milieu de stage et dans le métier de façon générale. Comme le disent les élèves: « ils m'ont montré comment l'entreprise fonctionnait et ils m'ont familiarisé avec les autres » (E125) et « ils nous ont montré comment ça marche dans la vraie vie sur le terrain, en pratique » (E2416). Les personnes maitres de stages sont aussi appelées à « montrer comment faire » (E395) et à « monter des façons et des trucs qui vont aider dans le métier » (E1605).

Par la suite, les personnes qui accueillent en tant que responsable les élèves pendant leur stage doivent également offrir des encouragements (E1376, E1807, E2563), de l'encadrement (E2223, E1601, E1756) et de se montrer disponible et à l'écoute (E1765, E2353, E610). Les élèves de FP mentionnent également que ces personnes formatrices ont un impact sur leur réussite dans la mesure où ils interviennent pour augmenter leur confiance en soi (E1951, E1032, E2381). Ces interventions, à l'instar du personnel enseignant, relève des savoirs-être.

Enfin, pour favoriser la réussite des élèves, les personnes maitres de stage peuvent intervenir sur les savoirs à apprendre. Les élèves s'attendent à ce qu'ils leur « apprennent des nouvelles choses que nous n'avons pas encore vues en classe [...] » (E1711) et qu'ils

leur « expliquent l'équipement et les différents procédés » (E961). Les élèves jugent également qu'en validant (E1663, E1039, E), en observant (E1674, E983) et en rétroagissant (E1034, E1836, E2421), les personnes maitres de stages les aident à réussir leurs études.

Discussion

Le modèle de Cross (1981) étant pertinent pour décrire ce qui influe sur la participation des adultes lors d'activités de formation, il est apparu comme un cadre intéressant pour discuter des principaux besoins énoncés par les élèves de FP. En effet, en répondant à la question cherchant à documenter ce que leur CFP peut faire de plus pour les aider à mieux réussir, les élèves expriment les obstacles qu'ils rencontrent sur leur parcours. Les besoins concernant leur passage et leur réussite au CFP sont ici repris et mis en relation avec les composantes du modèle de Cross (1981). Pour leur part, les interventions des personnes enseignantes et des personnes maitres de stage sont également discutées selon le modèle de Cross (1981), mais aussi des principes de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage.

Les besoins des élèves en FP selon les catégories de Cross (1981)

L'ensemble des besoins des élèves (cinq catégories) se rapportent au modèle de Cross (1981) en ajoutant les obstacles informationnels de Darkenwald et Merriam (1982). En effet, les besoins nommés se rapportent à l'expérience de formation de l'apprenante et l'apprenant au CFP. L'analyse des réponses des élèves ne permet pas de mettre en lumière les attitudes ou les perceptions que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant (autoévaluation, motivation, estime de soi, etc.) qui pourraient éclairer des obstacles dispositionnels potentiels. Même si l'on peut penser que la formulation des questions n'était pas propice à l'expression de ce type d'obstacle, il n'en demeure pas moins que les élèves semblent s'exclure d'emblée de l'adéquation de leur formation à leur besoin. Or, les facteurs dispositionnels comme le rapport au savoir, les préférences dans les démarches d'apprentissage, les troubles de nature organique et même leur compétence émotionnelle (Veronneau et al., 2021) ont un impact important sur l'agencement entre la formation offerte et la réussite des élèves. Cette absence de résultats est un résultat en soi et cela souligne l'importance de mieux documenter les processus liés aux obstacles dispositionnels des élèves de la FP.

Ensuite, les catégories de besoins peuvent être associées à l'un ou l'autre des obstacles de nature situationnelle ou institutionnelle. Tout d'abord, les besoins liés au travail de l'enseignante et de l'enseignant se rapportent principalement aux obstacles de nature institutionnelle, de même que ceux concernant le CFP, les programmes d'études ou le marché du travail. En effet, lorsque les élèves réfèrent aux choix pédagogiques des personnes enseignantes (besoins liés au travail enseignant) ou qu'ils énoncent des besoins liés aux horaires de cours (besoins liés au CFP) ou encore aux ratios (besoins liés aux programmes), ils sont en train de nommer ce qui, au quotidien, les amène à rencontrer des obstacles de nature institutionnelle. Ils font de même lorsqu'ils demandent « plus de pratique » (E20, E1410, E2314) ou « plus de stage » (E1146, E1478, E2250).

Pour leur part, les besoins se rapportant à la vie des élèves, c'est-à-dire la conciliation études-travail-famille-vie personnelle, se lient aux obstacles de nature situationnelle. Quelques besoins liés aux services offerts dans les CFP, par exemple d'avoir des services associés à la garde des enfants, réfèrent aussi à cet obstacle. Finalement, quelques besoins liés au travail enseignant, comme d'être « encouragés » (E275, E1376, E1866), peuvent être associés également aux obstacles de nature dispositionnelle puisqu'ils réfèrent à la perception que l'élève a de lui-même, même si l'interprétation de cette unité de sens est plutôt large.

Les interventions des personnes enseignantes et maitres de stage selon les catégories de Cross

De leur côté, les interventions des personnes enseignantes et des maitres de stage à la lumière du modèle de Cross (1981) et de l'approche de différenciation pédagogique offrent des balises d'intervention afin de mieux répondre aux besoins des élèves en FP. D'une part, lorsque les élèves nomment des besoins relatifs aux savoirs, aux savoir-être ou aux savoir-faire de leurs enseignantes et enseignants ou de leur maitre de stage, ils sont en train de nommer ce qui peut constituer des obstacles.

En lien avec le modèle de Cross (1981), il appert que l'ensemble des ressources offertes par les personnes enseignantes et les maitres de stage relève des obstacles institutionnels. Il est question d'horaire, de durée, de formules pédagogiques et des services offerts dans les milieux de formation. Ce sont toutefois des éléments qui peuvent être associés aux obstacles de nature situationnelle bien que les élèves n'en fassent pas mention. Si un maitre de stage adapte l'horaire à la demande de l'élève, ce besoin et sa réponse peuvent émaner des caractéristiques de la vie familiale comme le fait de devoir assurer le transport des

enfants dans leur milieu de garde ou leur milieu scolaire ou encore la nécessité de s'adapter à la disponibilité du transport en commun. Néanmoins, de par les limites inhérentes à cette recherche, il nous est impossible d'aller plus loin par rapport dans la discussion des résultats en lien avec le modèle de Cross (1981).

Sur le plan de l'approche de la différenciation pédagogique, et plus spécifiquement en ce qui concerne les pratiques enseignantes, il ressort des propos des élèves que ce qui est important, c'est de recevoir un enseignement de qualité. En effet, ils nomment avoir besoin que les enseignantes et les enseignants répondent à leurs questions, qu'ils leur expliquent la théorie ou la matière. Pour eux, c'est également une priorité que l'enseignante et l'enseignant s'adaptent à leurs besoins particuliers (E1105, E1836) ou à leur rythme (E122, E1388). Ainsi, il serait donc important que les enseignantes et les enseignants offrent un enseignement flexible et universel qui visent à répondre aux besoins des élèves *a priori*. Les élèves n'ont pas nommé de pratiques se rapportant aux mesures de modification selon la définition du ministère de l'Éducation (MEQ, 2021).

Au-delà de tout cela, les élèves nomment à plusieurs reprises qu'ils ont besoin d'être soutenus et d'être encouragés, et ce, tant par leurs enseignantes et leurs enseignants que par leur maître de stage. L'aspect relationnel joue donc un rôle important afin d'aider les élèves lors de leur passage au CFP. Cet aspect constitue un repère important que l'on peut lier au troisième principe de la CUA qui appuie les pratiques menant à une diversification des moyens d'engager les élèves dans leurs apprentissages (Desmarais, Rousseau et Stanké, 2018). Ainsi, plus les enseignantes et les enseignants et plus les maîtres de stage adoptent des pratiques relevant de la flexibilité pédagogique et de la CUA, plus les élèves se sentent soutenus et entendus dans leur vécu d'apprenantes et d'apprenants et plus ils y voient là une clé dans leur réussite.

Conclusion

Cet article a mis en évidence les besoins perçus par les élèves en FP et il a permis de répertorier des interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et les personnes maîtres de stage. Tous conviennent de la pertinence de prendre en compte la variété de besoins des élèves, d'autant qu'il y a une forte concentration d'élèves ayant des besoins particuliers en FP, et aussi de la nécessité d'intervenir promptement, de manière concertée et sur plusieurs fronts pour répondre à ces besoins. Les élèves de FP qui fréquentent les CFP font face à différents obstacles et sans le soutien de leurs personnes accompagnatrices, ces défis peuvent entraver ou même mettre un frein à leur projet de

formation, et donc, leur réussite. Il apparaît donc impératif d'investir temps et énergie afin de fournir des repères aux personnes enseignantes et aux personnes maitres de stage afin qu'elles s'adaptent aux besoins des élèves dans une perspective d'amélioration des pratiques de formation et d'accompagnement. Enfin, un croisement du point de vue des élèves avec celui des intervenants et des intervenantes dans les CFP et les milieux de stage permettrait d'enrichir la compréhension du phénomène et les actions entourant les élèves ayant des besoins particuliers en FP.

En terminant, il importe de souligner quelques limites de cette étude et des résultats qui en découlent. Concernant l'étude, seuls les élèves ont été interrogés et le point de vue des personnes enseignantes et maitres de stage n'a pas permis de corroborer les propos des premiers. Et, pour les résultats, ceux exposés sont uniquement issus de la partie qualitative d'une recherche s'appuyant sur un devis mixte. Les données quantitatives viendront compléter le portrait des besoins des élèves et des stratégies mises en œuvre par les personnes enseignantes et maitres de stage. Une dernière limite devant être soulignée est le fait que la formulation des questions intégrées au questionnaire ne portait pas spécifiquement sur l'identification des obstacles rencontrés par les élèves, mais bien sûr leurs besoins d'apprentissage et les ressources disponibles dans leur CFP.

Remerciements

Cette étude est financée dans le cadre des Subventions de Développement Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Références

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D. et Doucet, M. (à paraître). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Rapport de recherche: Observatoire de la formation professionnelle.
- Belanger, F.-A. (2020). *La compétence émotionnelle et la réussite éducative chez les élèves en formation professionnelle: l'effet médiateur du soutien social*. [Thèse de spécialisation], Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Berbaoui, A. (2015). *Les jeunes de 16-24 ans inscrits en formation professionnelle et les obstacles à leur participation à la formation* [Mémoire de maîtrise], Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bergamaschi, A., Blaya, C. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des «lycées des métiers». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(1), 1-19.
- Bergeron, L. Rousseau, N., Desmarais, M.-É. et St-Vincent, L.-A. (2019). *Processus de planification pour tous les apprenants : adaptation du PAL*. <https://reverbereducation.com/thematiques/interventions-educatives/conception-universelle-apprentissage-cua/planification/>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- CAPRES. (2015). *La conception universelle d'apprentissage*. CUA, dossier thématique. Québec: Université du Québec. [En ligne]
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners*. Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Ty Crowell Company.
- Desmarais, M.-É., N. Rousseau et S. Stanké (2018). « La pédagogie universelle. Soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. », dans S. Ouellet (Dir.), *Soutien le goût de l'école. Le plaisir d'apprendre ensemble*, 2e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-172.
- Desrochers, A. (2014, octobre). *Le modèle de réponse à l'intervention et l'orthopédagogie*. 2^e symposium RAI présenté dans le cadre du colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), Sherbrooke, Québec.
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Chochard, Y. et Plantes, I. (2021). Perceptions des élèves de la qualité de la formation offerte en entreprise. *Revue Hybride de l'éducation*, 5(1), 143-161.
- Dubeau, A. et Mazalon, É. (2019). *Obstacles et leviers pédagogiques dans la participation des jeunes inscrits en formation professionnelle*. Communication dans le cadre du Symposium « Déterminants de la motivation scolaire: du primaire à la formation professionnelle » dans le cadre de l'ACFAS, Université du Québec en Outaouais.
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and learning*, 10(1), 101-120.

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référentiel: les élèves à risque et HDAA destiné au personnel enseignant*. Québec: Centrale des syndicats du Québec [CSQ].
- Garneau, S. (2017). La formation professionnelle en contexte de «scolarisation totale». Désirs de réussite, normes scolaires et relations familiales. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 59-80.
- Lavoie, N., Levesque, J. Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, (1), 063-078.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 1-21.
- Mazalon, É., & Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement*, 165-184.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 51(2). Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/view/9160>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.
- Pires, A-P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes

- qualitatives (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi: la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). Pédagogie universelle et technologie d'aide. In N. Rousseau et V. Angelucci (Dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (pp. 7-38). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Thomas, D.-R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Veronneau, M.-H., Voyer, S., Bélanger, F. A. et Cimon-Paquet, C. (2021). Le développement de la compétence émotionnelle : un élément à considérer dans les pratiques d'accompagnement visant la réussite en formation professionnelle. Communication présentée au 88e congrès de l'Acfas, Sherbrooke, Québec
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
<https://doi.org/10.7202/1079534ar>



Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation

Jean-Louis Berger¹, Matilde Wenger² et Florinda Sauli³

¹Université de Fribourg, Suisse

²Haute école fédérale en formation professionnelle, Suisse

³Haute école spécialisée de la Suisse italienne, Suisse

Pour citer cet article :

Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2023). Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation. *Didactique*, 4(2), pp. 33-64.

<https://doi.org/10.37571/2023.0203>

Résumé : L'engagement en formation constitue l'un de moteurs de l'apprentissage et de la réussite d'une formation. Cet engagement mérite d'être examiné pour en comprendre les sources et les conséquences au travers de divers contextes formatifs. Dans le cas du contexte de la formation professionnelle initiale duale en Suisse, les facteurs liés au degré d'engagement des apprenti·es sur les deux principaux lieux de formation (entreprise formatrice et école professionnelle) sont méconnus. Ainsi, cette étude avait pour objectif d'examiner comment les perceptions des apprenti·es quant à la qualité de leur formation peuvent expliquer leur engagement dans chacun des deux principaux lieux de formation. Les analyses ont permis de confirmer que les perceptions de la qualité de la formation prédisaient l'engagement au-delà de multiples caractéristiques individuelles ainsi que d'aspects motivationnels. Les résultats permettent de conclure à la pertinence de tenir compte de la façon dont les apprenti·es considèrent la qualité de leur formation pour constituer d'éventuels leviers sur lesquels agir pour soutenir leur engagement.

Mots-clés : qualité de la formation; engagement en formation; formation professionnelle; formation duale; Suisse.

Introduction et cadre conceptuel

L'engagement : un enjeu majeur en formation professionnelle initiale

L'engagement en formation est considéré comme un objet d'étude important car il joue un rôle significatif dans les processus d'apprentissage au niveau cognitif et motivationnel, mais aussi dans la réussite ou l'abandon prématuré d'une formation (Bourgeois, 1998; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Il suscite des espoirs pour les pratiques formatives : le développement des connaissances sur les manifestations, les sources ou encore les conditions contextuelles de l'engagement pourrait faire émerger des pratiques de soutien de l'engagement. Ainsi, cet engagement mérite d'être examiné pour en comprendre les multiples sources et conséquences au travers de divers contextes formatifs. Dans le contexte de la formation professionnelle initiale (FPI) et duale en Suisse¹, les facteurs liés au degré d'engagement des apprenti·es sur les divers lieux de formation qu'elles et ils fréquentent sont méconnus.

Dans un premier temps, nous exposerons quelques éléments descriptifs de la FPI duale en Suisse. Dans un second temps, nous aborderons le concept d'engagement en le déclinant sur ses pans scolaires et professionnels, en établissant un état des connaissances sur l'engagement dans des contextes de formation alliant entreprise formatrice et école professionnelle. Ensuite, nous aborderons les perceptions de la qualité de la formation et leur articulation possibles avec l'engagement en formation. Après cette partie consacrée aux concepts et à l'état des connaissances sur le sujet, nous présenterons une étude, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, qui visait à analyser comment la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es. Les résultats et les conclusions seront interprétés à la lumière des connaissances actuelles.

La formation professionnelle initiale duale en Suisse

Dans le système de formation suisse, la FPI occupe une place fondamentale, au point de constituer la filière de formation la plus fréquentée suite à la scolarité obligatoire, aux côtés des écoles dites d'enseignement général préparant à la maturité gymnasiale (analogue au baccalauréat français) ou à un certificat d'école de culture générale voire une maturité

¹ L'expression formation duale utilisée en Suisse fait référence à une formation en alternance.
Berger et coll., 2023

spécialisée² (Office fédéral de la statistique, 2022). Cette FPI est réalisée majoritairement selon une modalité duale, qui associe deux lieux de formation principaux (une entreprise formatrice et une école professionnelle), auxquels s'ajoutent des cours inter-entreprise. L'alternance entre les lieux de formation se réalise, de manière analogue pour les divers métiers, tout au long de la formation avec pour principe une répartition des jours de la semaine entre l'entreprise formatrice (trois à quatre jours par semaine) et l'école professionnelle (un à deux jours par semaine). Quant aux cours inter-entreprises, ils sont fréquentés quelques jours par année. Les apprenti·es sont responsables de lier les connaissances qu'ils acquièrent dans les divers lieux de formation (Gurtner et al., 2018). La FPI duale, effectuée selon un cursus en deux à quatre années, présente une palette d'environ 250 diplômes correspondant à une variété de métiers dans tous les secteurs économiques du pays (Wettstein et al. 2018). L'entreprise formatrice joue le rôle central dans la FPI duale. En effet, elle offre une place d'apprentissage (désignation commune de la FPI duale) et s'engage contractuellement à former l'apprenti·e. Cette entreprise formatrice vise avant tout un objectif commercial, soit de fournir des produits ou des services. Ainsi, elle n'est pas une institution de formation en premier lieu, mais l'un des partenaires dans un système formatif mettant l'accent sur l'apprentissage d'un métier par sa pratique. La formation d'apprenti·es permet notamment de préparer la relève dans le domaine professionnel concerné et de disposer d'une main-d'œuvre dont la capacité productive peut être économiquement bénéfique à l'entreprise (Schwieri, 2018). Les entreprises doivent se voir délivrer une autorisation par l'état pour proposer une formation et garantir que celle-ci est conforme à l'ordonnance fédérale correspondant au métier concerné. Un certain nombre d'exigences sont posées aux personnes formant les apprentis dans le cadre de l'entreprise (Wettstein et al., 2018)³.

La FPI duale est hautement appréciée et louée en Suisse (Bonoli, 2020). Elle démontre en effet une capacité intégrative des jeunes à la sortie de la scolarité obligatoire, des perspectives d'emploi en fin de formation, une haute adéquation aux demandes du monde

² Un certificat de culture générale, d'une durée de trois ans, permet d'accéder directement à certaines filières d'études des écoles supérieures (niveau de formation tertiaire), en particulier dans les domaines de la santé, du social, de la pédagogie ou de l'art. Une maturité spécialisée, réalisée consécutivement au certificat de culture générale, permet d'élargir les possibilités de formation, par exemple par l'accès aux filières de formation à l'enseignement primaire.

³ Pour des informations détaillées sur le système de FPI dual suisse, nous invitons le lectorat à consulter les ouvrages de Berger et al. (2018), Wettstein et al. (2018), ainsi que le rapport 2023 sur l'éducation en Suisse (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2023).

du travail et des possibilités de perfectionnement professionnel au niveau tertiaire. À l'international, ce sont le faible taux de chômage des jeunes, la spécificité des qualifications professionnelles acquises par les apprenti·es, la participation du monde de l'économie à la formation ou encore le partage du financement entre public et privé qui sont vus comme des propriétés désirables de la FPI duale suisse (Berger et al., 2018; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020). La FPI duale suisse n'est cependant pas exempte de défis, notamment relatifs à l'engagement des apprenti·es dans les divers lieux de formation.

L'engagement des apprenti·es dans le contexte FPI duale

Nombre d'études convergent vers le constat d'une expérience singulièrement différente, voire déconnectée, entre la formation en entreprise et celle dispensée en école professionnelle (Gurtner et al., 2018; Sappa et Aprea, 2014; Sauli et al., 2021a). De ce fait, les apprenti·es rapportent une motivation et un engagement sensiblement différents selon les lieux de formation (Gurtner et al., 2012; Krapp et Lewalter, 2001). Il semble ainsi important de considérer l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice distinctement de l'engagement à l'école professionnelle.

L'engagement dans le contexte scolaire

L'engagement des apprenti·es fait référence à la qualité de l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage (Skinner et Belmont, 1993) ou, pour le dire autrement, à leur participation active dans les activités d'apprentissage (Reeve, 2012). Cet engagement est fortement associé à la motivation, mais les deux concepts sont distincts (Brault-Labbé et al., 2018; Reeve, 2012). La motivation, qu'elle soit considérée sous l'angle de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) distinguant des motivations autonome, contrôlée et l'amotivation ou sous l'angle de la valeur de l'activité et des attentes de succès (*Expectancy-Value Theory*; Eccles et Wigfield, 2020), constituerait la source de l'engagement (Pintrich et Schrauben, 1992). Ce dernier serait observable directement dans les comportements de l'apprenant·e, alors que la motivation est par définition latente, c'est-à-dire qu'elle constitue un processus interne à l'individu. Un·e apprenant·e peut être motivé·e intrinsèquement par l'apprentissage d'un certain contenu sans pour autant s'engager activement dans cet apprentissage; la motivation serait ainsi une condition nécessaire, mais pas suffisante à l'engagement (Nägele et Stalder, 2019). La relation causale entre motivation et engagement pourrait, par ailleurs, ne pas se présenter sous la

forme de la première comme la cause et du second comme l'effet, mais être bidirectionnelle (Reeve et Lee, 2014).

Il reste que l'engagement constitue une condition préalable importante pour l'apprentissage et la réussite de la formation (Fredricks et al., 2004; Skinner et Belmont, 1993). Ceci au point que Sinatra et al. (2015) qualifient l'engagement de « Saint Graal de l'apprentissage » (p. 1; notre traduction) tant celui-ci est associé à des conséquences positives dans les contextes scolaires et extrascolaires. L'engagement dans le cadre scolaire comprend de multiples facettes (Fredricks et al., 2004) : l'engagement émotionnel reflète l'affect positif des élèves à l'égard des activités scolaires (p. ex., intérêt intrinsèque), l'engagement comportemental se réfère à la qualité de la participation des élèves à ces activités (p. ex., effort). Enfin, l'engagement cognitif se réfère à l'effort cognitif investi par les élèves (p. ex., stratégies d'autorégulation de l'apprentissage; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Ces trois facettes de l'engagement ont des répercussions importantes sur la réussite scolaire, la diplomation et le bien-être (Fredricks et al., 2004; Skinner et al. 2008; Wang et Fredricks, 2014).

En outre, notre précédente étude dans le contexte de la FPI duale suisse (Lauermann et Berger, 2021) révèle qu'au-delà de l'importance des perceptions du style motivationnel des enseignant·es, l'engagement des apprenti·es à l'école professionnelle dépend significativement du type de sujet (scolaire ou professionnel) traité durant les cours. Un sujet de type professionnel sera lié à un engagement émotionnel plus conséquent de l'apprenti·e.

L'engagement dans le contexte professionnel

L'engagement des personnes en formation a été passablement étudié non seulement dans le contexte scolaire, mais aussi dans le contexte professionnel. Ainsi, l'engagement au travail est défini par Schaufeli et al. (2006) comme un état d'esprit positif et satisfaisant lié au travail. Les travailleurs et travailleuses engagé·es entretiendraient le sentiment d'une connexion caractérisée par une certaine énergie et une certaine efficacité avec leurs activités professionnelles (Schaufeli et Salanova, 2007). Plutôt qu'un état momentané et spécifique, l'engagement fait référence à un état affectif et cognitif plus persistant et omniprésent qui n'est pas focalisé sur un objet, événement, individu ou comportement particulier. L'engagement dans le contexte professionnel est, toujours selon Schaufeli et al. (2006), composé de trois aspects : la vigueur, le dévouement et l'absorption. La vigueur se caractérise par des niveaux élevés d'énergie et de résilience mentale au travail, la volonté

d'investir des efforts dans son travail et la persistance face à des difficultés. Le dévouement fait référence au fait d'être fortement impliqué dans son travail et d'éprouver un sentiment de signification, d'enthousiasme, d'inspiration, de fierté ou encore de défi. Enfin, l'absorption se caractérise par une concentration totale et le fait d'être profondément absorbé par son travail : le temps passe vite et il est difficile de se détacher du travail. Soulignons que ces trois dimensions sont positivement corrélées (Schaufeli et al., 2006).

À l'instar de Skinner et al. (2008), nous considérons fondamental de distinguer les indicateurs de l'engagement, soit ce qui révèle le degré d'engagement de l'apprenti·e dans ses activités formatives, des facilitateurs et obstacles à cet engagement. Ces derniers concernent les facteurs, potentiellement de nature causale, qui influencent l'engagement. Dans des contextes internationaux de formation de type dual, un certain nombre d'études (abordées ci-dessous) convergent vers l'identification de facteurs constituant des sources de l'engagement, ainsi que de possibles conséquences bénéfiques de l'engagement.

Concernant les sources de l'engagement, les études dans des contextes de formation professionnelle duale convergent vers plusieurs conclusions. Après de 311 apprenti·es en FPI duale en Flandres, Nouwen et al. (2022) ont testé et confirmé l'hypothèse générale selon laquelle l'engagement comportemental et émotionnel des apprenti·es, tant à l'école professionnelle qu'en entreprise formatrice, était dépendant de la satisfaction de leurs besoins psychologiques. Ces besoins psychologiques sont quant à eux associés notamment aux soutiens perçus de la part de l'enseignant·e ou de la personne formatrice. L'étude de Mills et Fullagar (2017), effectuée auprès d'étudiants dans le contexte de formations professionnelles dans les domaines de l'architecture et de l'ingénierie aux USA, montre que l'engagement durant l'apprentissage est associé et, selon leur modèle, dépendant du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation autonome de l'apprenant·e. Ainsi, cette étude confirme l'existence d'une relation d'interdépendance entre les divers construits. Dans un contexte encore différent, celui de la Wallonie, une étude (Caesens et Stinglhamber, 2014) conclut que l'engagement au travail est dépendant à la fois de la perception du soutien organisationnel et du sentiment d'efficacité personnelle. Dans le contexte suisse, l'étude de Valero et Hirschi (2016) auprès de 949 apprenti·es en FPI duale dans divers domaines a permis de conclure que le profil motivationnel des apprenti·es expliquait, une année après, leur degré d'engagement professionnel : les apprenti·es qui montrent une motivation autonome forte, un haut sentiment d'efficacité personnelle professionnelle et des affects positifs en fin de première année de formation sont, en fin de seconde année de formation, plus fortement engagé·es dans leur FPI que leurs pairs. Enfin, les conclusions de l'étude d'Alves et al. (2010), auprès de 120 apprenti·es en formation

duale au supérieur en France (sciences de gestion), suggèrent que le déterminant proximal de l'engagement professionnel serait la satisfaction envers l'apprentissage. Cette dernière serait dépendante de la satisfaction dans l'entreprise formatrice, mais pas à la satisfaction à l'école professionnelle. Dans une perspective plus situationnelle et socio-culturelle, Billett (2009) met l'accent sur les affordances, soit « la qualité de l'offre propre à la place de travail [...], c'est-à-dire les modalités par lesquelles les individus peuvent prendre part aux activités et aux interactions » (p. 42). Parmi les affordances, figurent l'encadrement et le guidage par des travailleurs et travailleuses plus expérimentés. La présence et la qualité de cet encadrement et de ce guidage seraient des conditions nécessaires à l'engagement des individus dans l'apprentissage d'une activité professionnelle (Billett, 2009).

Concernant les conséquences de l'engagement, plusieurs études conjecturent que cet engagement aurait des bénéfices pour la persévérance, l'apprentissage ou le fonctionnement psychosocial des apprentis·es. Par exemple, l'étude de Mills et Fulugar (2017) postule et conclut que l'engagement durant l'apprentissage d'un métier constitue un fort prédicteur de l'attachement à ce métier (*occupational commitment*). Selon les résultats de Caesens et Stinglhamber (2014), l'engagement professionnel est lié à un moindre stress psychologique et à une satisfaction professionnelle accrue. Concernant les conséquences de l'engagement sur la persévérance, les conclusions d'Alves et al. (2010) indiquent un lien très fort entre l'engagement organisationnel et l'intention de rester dans l'entreprise formatrice après l'achèvement de la formation. Enfin, selon Billett (2009), l'engagement de l'apprenant·e sur son lieu de travail sera déterminant des connaissances qui seront apprises et de la façon dont elles seront apprises.

Perceptions de la qualité et engagement en formation

Il importe, souligne Bourgeois (2013), de ne pas considérer l'engagement simplement comme une dynamique individuelle. En effet, l'engagement résulte de l'interaction entre des caractéristiques individuelles, telles que le sentiment d'efficacité personnelle, et des facteurs contextuels, manifestes dans l'environnement d'apprentissage de l'individu. Prolongeant ce raisonnement, nous considérerons que les perceptions de la qualité de la FPI duale constituent des facteurs contextuels probablement modulateurs de l'engagement en formation. Ainsi, dans la présente étude, les facteurs, potentiellement de nature causale, qui sont postulés à la source de l'engagement en école professionnelle et en entreprise formatrice sont en particulier les perceptions de la qualité perçue de la formation.

Dans le contexte de la FPI duale en Suisse, l'étude de Negrini et al. (2016) a révélé une relation significative entre les perceptions de la qualité de la formation dans l'entreprise formatrice (planification des activités de formation, soutien à l'élaboration et à l'autorégulation, activation cognitive et feedbacks [rétroactions]) et la résiliation prématurée d'un contrat de FPI duale. Ainsi, par une analyse en clusters, trois groupes ont été identifiés, aucun d'entre eux n'associant une qualité haute à une fréquente résiliation de contrats. Les auteur·es interprètent ces résultats en concluant que le risque de résiliation prématurée est réduit dans les entreprises dont les personnes formatrices offrent une formation de haute qualité.

Une récente revue systématique des études ayant analysé les raisons des résiliations prématurées des contrats de FPI duale (Böhn et Deutscher, 2022) révèle que la focale majeure a été placée sur des facteurs liés à l'apprenti·e. En contraste, peu d'études se sont intéressées à comprendre comment l'environnement d'apprentissage, dans l'entreprise formatrice ou dans l'école professionnelle, joue un rôle dans ces résiliations.

Les critères d'une formation professionnelle duale de qualité

La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse constitue un enjeu réputationnel et économique. Cette qualité est considérée comme haute par les instances dirigeantes et les divers·es acteurs et actrices de la formation, qui prennent pour témoin des indicateurs principalement économiques tels que le faible taux de chômage des jeunes en comparaison internationale. En contraste, rares sont les études qui s'intéressent à comprendre, selon un point de vue psychopédagogique, comment les apprenti·es perçoivent la qualité de la formation qu'ils suivent (Berger et al., 2020) et comment ces perceptions sont associées à leur degré d'engagement durant la formation (Bourgeois, 2013). Toutefois, mettre en évidence les éventuels liens entre qualité perçue et engagement pourrait offrir des informations pour comprendre l'importance de ces perceptions et, sur cette base, développer des mesures pour favoriser cet engagement (Nägele et Stalder, 2019).

La qualité de la FPI duale constitue une notion relativement floue dont nous avons proposé la définition suivante :

La qualité d'une FPI est la conception subjective d'un idéal vers lequel devrait tendre cette formation, idéal qui peut différer selon les acteurs, le lieu de formation et le domaine professionnel concerné. La notion de qualité est fondée sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs avec les attentes et les besoins personnels. (Berger et al., 2020, p.92)

Dans le contexte de la FPI duale suisse, une recherche en plusieurs étapes a permis de définir treize aspects de la qualité perçue. Une première étape visait l'identification de thèmes liés à la qualité en école et en entreprise à partir d'analyses thématiques de données récoltées auprès d'apprenti·es, enseignant·es et personnes formatrices (Berger et al., 2020, Sauli et al., 2021b). Dans une seconde étape, sur la base des thèmes identifiés, un questionnaire a été développé, testé et validé avec un large échantillon d'apprenti·es. La présente étude est fondée sur une partie des données collectées durant cette étape. Le tableau 1 décrit les treize aspects (divisés en trois groupes selon le lieu de formation concerné) identifiés qui représentent la qualité perçue selon les divers acteurs de la FPI duale.

Tableau 1.*Définition des treize aspects de la qualité perçue*

Aspect	Définition
<i>Inter-lieux de formation</i>	
Liens théorie-pratique	Perception de concordance et d'utilité des connaissances entre école et entreprise ou entre théorie et pratique
Contacts entre lieux de formation	Ampleur et fréquence des contacts entre corps enseignant et personnes formatrices en entreprise
Dossier de formation	Utilité perçue du dossier de formation
<i>Entreprise formatrice</i>	
Encadrement et relations en entreprise	Pratiques de formation et disponibilité des collègues et de la personne formatrice
Diversité des tâches	Perception d'effectuer des tâches variées en entreprise
Effectuer les tâches ingrates	Sentiment de devoir effectuer des tâches que les autres ne veulent pas faire
Être traité·e comme un·e employé·e	Sentiment d'effectuer un travail identique à celui des employés
Contacts avec la clientèle ⁴	Perception des interactions avec la clientèle.
<i>École professionnelle</i>	
Être considéré·e comme une personne adulte	Sentiment d'être traité comme une personne mature et responsable à l'école
Charge de travail à l'école	Perception des exigences liées au programme scolaire (p. ex., tests, heures de cours, quantité de contenus)
Style d'enseignement contrôlant	Sentiment de se voir imposer une façon spécifique de penser et de se comporter limitant son autonomie
Pratiques d'enseignement	Perception de l'enthousiasme et du soutien pédagogique de l'enseignant·e
Relations sociales à l'école	Relations avec les camarades et ambiance en classe

⁴ Cette dimension n'a pas été utilisée dans la présente étude, étant donné qu'elle ne concerne pas l'ensemble des participant·es.

Objectifs et questions de recherche

L'objectif de cette recherche était d'analyser comment, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es.

Cet objectif a été décliné en deux questions de recherche :

1. La qualité perçue de la formation dans le cadre de l'entreprise formatrice et inter-lieux permet-elle d'expliquer le degré d'engagement en entreprise rapporté par les apprenti·es?
2. La qualité perçue de la formation dans le cadre de l'école professionnelle et inter-lieux permet-elle d'expliquer le degré d'engagement à l'école rapporté par les apprenti·es?

Le degré d'engagement est théoriquement explicable par la motivation au choix de la formation ainsi que par le sentiment d'efficacité personnelle des apprenti·es (Bourgeois, 1998; Bourgeois et Merhan, 2017; Brault-Labbé et al., 2018; Eccles et Wigfield, 2020; Reeve, 2012). En effet, l'amotivation, qui consiste en un manque d'intention d'apprendre, pourrait se traduire par un choix de formation réalisé par défaut (Bosset et al., 2020) et se manifester dans un engagement réduit. Concernant le sentiment d'efficacité personnelle, celui-ci entretient une relation d'interdépendance étroite avec l'engagement (Bandura, 1997/2003; Maricuțoiu et Sulea, 2019; Reeve et Lee, 2014). Il importe par conséquent de s'assurer que les liens que nous souhaitons observer ne sont pas dus à ce sentiment. Ainsi, les analyses permettant de répondre aux questions de recherche contrôleront ces effets pour dégager, le cas échéant, l'explication de l'engagement par la qualité perçue au-delà des effets de ces variables. Des analyses de régression hiérarchiques, dont la procédure spécifique est expliquée plus bas, ont été conduites afin de répondre aux questions de recherche.⁵

⁵ Notons qu'une relation inverse, selon laquelle ce serait l'engagement qui impacterait la motivation à apprendre est aussi envisageable. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Reeve et Lee (2014) soutiennent cette relation de causalité.

Méthode

L'étude s'est appuyée sur les réponses d'un large groupe d'apprenti·es à un questionnaire constitué d'une combinaison d'instruments. Ci-dessous, nous présentons la composition de l'échantillon, les instruments, ainsi que les procédures de collecte puis d'analyse des données.

Participant·es

745 apprenti·es en FPI duale, dans quatre domaines professionnels, ont participé à l'étude. Spécifiquement, 97 apprenti·es du domaine de la coiffure et des soins de beauté (soit 13%), 165 apprenti·es du domaine de la construction (soit 22%), 300 apprenti·es du domaine employé de commerce⁶ (soit 40%) et 183 apprenti·es du domaine du commerce de détail (soit 25%) sont comptés dans l'échantillon. L'âge moyen est de 19 ans et 3 mois (écart-type de 3 ans et 8 mois), 56% sont des femmes; 37% étaient en première année de formation (n = 276) au moment de l'étude, 31% en seconde année de formation (n = 228) et 32% en troisième et dernière année de formation (n = 241).

Instruments

Tous les instruments utilisaient une échelle de Likert en six points.

Engagement à l'école professionnelle

L'engagement dans le cadre de l'école professionnelle a été mesuré par une traduction de l'échelle de Skinner et al. (2008), dont la validité en français a été évaluée dans une précédente étude (Lauermann et Berger, 2021). Cette échelle mesure, par un total de 14 items ($\alpha = .89$), trois types d'engagement : comportemental (p. ex., « Je me donne de la peine pour réussir les cours »), affectif (p. ex., « J'aime apprendre de nouvelles choses pour les cours ») et cognitif (p. ex., « À l'école j'apprends en soulignant ce qui est le plus important »).

⁶ Cette formation et ce métier consistent notamment en des tâches de secrétariat et d'administration.
Berger et coll., 2023

Engagement dans l'entreprise formatrice

L'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice a été mesuré par une version raccourcie à 3 items de l'instrument *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2006) (p. ex., « Je déborde d'énergie pour mon travail »; $\alpha = .78$)⁷, chaque item reflétant l'une des trois sous-dimensions originales de l'échelle, soit la vigueur, le dévouement et l'absorption.

Perceptions de la qualité de la formation

Pour mesurer les perceptions de la qualité de la formation, nous avons utilisé l'IQAD (Berger et al., 2022). Cet instrument concerne les 13 aspects de la qualité de la formation décrits dans le Tableau 1 et divisés en trois sous-groupes : qualité perçue dans l'entreprise formatrice (Encadrement et relations en entreprise, Diversité des tâches, Contacts avec la clientèle, Effectuer les tâches ingrates et Être traité comme un employé), qualité perçue en école professionnelle (Relations sociales à l'école, Pratiques d'enseignement, Contrôle en école, Charge de travail à l'école, Être considérée comme une personne adulte) et qualité perçue des liens entre lieux de formation (Liens théorie-pratique, Contacts entre lieux de formation, Dossier de formation). Une analyse factorielle confirmatoire a permis de vérifier la présence de treize dimensions ($\chi^2(1299) = 3573.30$; $p < .001$; RMSEA = .04 ; CFI = .91). Les divers aspects sont évalués par 3 à 7 items ($\alpha = .69$ à .89). Tous les items de l'IQAD figurent en annexe.

Aspects motivationnels

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans le cadre professionnel est mesuré par les sept items de l'échelle *Occupational self-efficacy beliefs questionnaire – short version* (Schyns et von Collani, 2002 ; traduit de l'anglais par Rigotti et al., 2008). Cette échelle évalue dans quelle mesure les personnes estiment pouvoir faire face aux exigences professionnelles (p. ex., « Si une situation inattendue surgit dans mon travail, je sais toujours comment me comporter » ; $\alpha = .79$).

⁷ Cette version courte à 3 items a été développée en sélectionnant, pour chacune des sous-dimensions de l'engagement au travail, l'item dont la saturation était la plus forte selon une précédente étude (Wenger et al, 2021).

Le sentiment de compétence scolaire a été mesuré par huit items tirés de Galand et Philippot (2002). Ce sentiment concerne l'auto-évaluation de l'élève quant à ses capacités à atteindre un certain résultat, notamment comparativement aux pairs de la même classe (p. ex., « si on me laisse assez de temps, je suis capable de bien réussir dans tous les cours »; $\alpha = .77$).

Le choix de formation par défaut a été mesuré par quatre items reflétant l'absence d'une motivation dans le choix de la FPI actuellement suivie (p. ex., « j'ai choisi cet apprentissage parce que je n'ai pas été en mesure d'accéder à la carrière de mes rêves » ; $\alpha = .82$).

Procédure de collecte des données

Suite à l'obtention des autorisations par les instances étatiques concernées, les données ont été collectées via un questionnaire en ligne auprès de six écoles professionnelles situées dans la partie francophone de la Suisse. Le questionnaire rempli par les apprenti·es comportait notamment les instruments décrits plus haut. Les passations ont eu lieu dans les salles informatiques des établissements pendant une période d'enseignement (45 minutes). Afin d'assurer une standardisation et de répondre aux éventuelles questions, un membre de l'équipe de recherche était présent lors de chaque passation. La participation était facultative et l'anonymat a été garanti.

Procédure d'analyse des données

Pour répondre aux questions de recherche, à la suite des analyses descriptives, des analyses de régressions hiérarchiques multiples ont été réalisées en procédant selon trois étapes (trois blocs de variables) pour prédire l'engagement des apprenti·es. La première étape a constitué à introduire une série de caractéristiques individuelles (le champ professionnel dans lequel est réalisée la FPI duale, l'année de formation, l'âge ainsi que le sexe) en tant que variables potentiellement prédictives de l'engagement. Lors de la seconde étape, les aspects motivationnels (sentiment d'efficacité personnelle en entreprise ou sentiment de compétence scolaire, choix de la formation par défaut) ont été ajoutés comme prédicteurs. Enfin, dans une troisième étape, les aspects de la qualité perçue de la formation ont été introduits afin d'observer leur pouvoir prédictif au-delà des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Cette procédure séquentielle permet de s'assurer que les liens entre qualité perçue et engagement ne sont pas dus à des variables confondantes. Les

éventuels problèmes de multicollinéarité⁸ ont été examinés et rejetés après examen des coefficients VIF (tous inférieurs à 3, alors qu'une valeur de 10 est communément considérée comme problématique; Cohen et al., 2003).

Résultats

Les moyennes de tous les scores d'échelle et leurs écarts-types sont présentés pour information dans le Tableau 2.

Tableau 2.

Statistiques descriptives

Dimension	M	ET
<i>Engagement</i>		
Engagement à l'école professionnelle	4.12	0.88
Engagement en entreprise formatrice	4.83	1.41
<i>Aspects motivationnels</i>		
Sentiment de compétence scolaire	4.17	0.92
Sentiment d'efficacité personnelle entreprise	4.50	0.76
Choix par défaut	2.97	1.53
<i>Qualité perçue de la formation</i>		
<i>Inter-lieux de formation</i>		
Liens théorie-pratique	3.68	1.09
Contacts entre lieux de formation	2.42	1.25
Dossier de formation	3.13	1.35
<i>Entreprise formatrice</i>		
Encadrement et relations en entreprise	5.07	0.87
Diversité des tâches	3.88	1.33
Effectuer les tâches ingrates	2.85	1.37
Être traité·e comme un·e employé·e	3.51	1.07
<i>École professionnelle</i>		
Être considéré·e comme une personne adulte	3.71	1.22
Charge de travail à l'école	3.34	1.15
Style d'enseignement contrôlant	2.17	1.15
Pratiques d'enseignement	4.33	1.02
Relations sociales à l'école	4.83	1.02

Note: n = 745.

⁸ Ajoutons que c'est dans le souci d'éviter des résultats biaisés par des problèmes de multicollinéarité que nous avons introduit uniquement la variable mesurant la motivation du choix formatif par défaut dans les analyses de régression et que les variables mesurant les motivations autonomes et contrôlées ont été laissées de côté.

Les corrélations bivariées d'ordre zéro entre, d'une part, les deux mesures d'engagement, et d'autre part les aspects motivationnels et les perceptions de la qualité figurent dans le Tableau 3. Seules les corrélations correspondant aux variables introduites dans les analyses de régression multiples sont indiquées. Ainsi, à titre d'exemple, les corrélations entre les variables liées à la qualité perçue en entreprise formatrice et l'engagement en école professionnelle ne sont pas indiquées et ces variables n'ont pas été introduites dans l'analyse de régression subséquente.

Tableau 3

Corrélations entre l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice / de l'école professionnelle, les aspects motivationnels et les perceptions de la qualité de la formation

Dimension	Engagement à l'école professionnelle	Engagement en entreprise formatrice
<i>Aspects motivationnels</i>		
Sentiment de compétence scolaire	.33	-
Sentiment d'efficacité personnelle entreprise	-	.32
Choix par défaut	-.20	-.33
<i>Qualité perçue de la formation</i>		
<i>Inter-lieux de formation</i>		
Liens théorie-pratique	.57	.30
Contacts entre lieux de formation	.15	.14
Dossier de formation	.35	.18
<i>Entreprise formatrice</i>		
Encadrement et relations en entreprise	-	.40
Diversité des tâches	-	.33
Effectuer les tâches ingrates	-	-.32
Être traité·e comme un·e employé·e	-	-.08
<i>École professionnelle</i>		
Être considéré·e comme une personne adulte	.54	-
Charge de travail à l'école	-.30	-
Style d'enseignement contrôlant	-.25	-
Pratiques d'enseignement	.50	-
Relations sociales à l'école	.24	-

Note: n = 745; $r \geq .08$, $p < .05$, $r \geq .10$, $p < .01$; $r \geq .13$, $p < .001$.

Remarquons que toutes les corrélations sont statistiquement significatives et qu'elles présentent une forte cohérence : par exemple, les deux types d'engagement sont associés de manière négative au choix de la formation par défaut.

Analyses de régression hiérarchiques

Le Tableau 4 présente les résultats de l'analyse de régression hiérarchique visant, en trois modèles constituant autant d'étapes, à expliquer l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice.

Tableau 4.

Régressions hiérarchiques multiples pour la prédiction de l'engagement en entreprise formatrice

Prédicteur	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	β	β	β
<i>Caractéristiques individuelles</i>			
Coiffure et soins de beauté	.07	.05	.12*
Employés de commerce	-.14**	-.11*	.00
Commerce de détail	-.12*	-.06	.01
1ère année de formation	.02	.03	.03
3e année de formation	-.10*	-.10*	-.06
Âge	-.01	-.04	-.03
Homme	-.08	-.10*	-.06
<i>Aspects motivationnels</i>			
Sentiment d'efficacité personnelle		.29***	.15***
Choix par défaut		-.26***	-.17***
<i>Qualité perçue de la formation</i>			
Liens théorie-pratique			.12***
Contacts entre lieux de formation			.04
Dossier de formation			.01
Encadrement et relations en entreprise			.19***
Diversité des tâches			.14***
Effectuer les tâches ingrates			-.09*
Être traité·e comme un·e employé·e			.11***
R^2	.05	.22	.33
Variation de F	5.36***	80.81***	16.26***

Note: n = 745; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Globalement, les résultats montrent un accroissement de la variance expliquée au fur et à mesure des trois modèles. Le modèle 1, n'incluant que les caractéristiques individuelles, permet d'expliquer une part faible de la variance dans l'engagement à l'école professionnelle ($R^2 = .05$); le modèle 2, qui y ajoute les aspects motivationnels, offre une explication significativement plus élevée de cette variance ($\Delta R^2 = .17$; $R^2 = .22$); enfin, le modèle 3 ajoutant les composantes de la qualité perçue accroît encore significativement le pouvoir explicatif du modèle ($\Delta R^2 = .11$; $R^2 = .33$).

Le modèle 1 indique que le champ professionnel dans lequel s'effectue la FPI duale ainsi que l'année de formation expliquent significativement l'engagement en entreprise : les apprenti·es en commerce de détail et employé·es de commerce, tout comme celles et ceux qui fréquentent la troisième année de formation rapportent un engagement quelque peu réduit. Les résultats du modèle 2 révèlent que les deux aspects motivationnels contribuent significativement à expliquer l'engagement : plus le sentiment d'efficacité est élevé et plus les apprenti·es s'engagent; au contraire, un choix par défaut correspond à un moindre engagement. Enfin, l'examen du modèle 3 indique que les perceptions de la qualité apportent des éléments explicatifs supplémentaires à l'engagement. Spécifiquement, l'engagement serait dépendant de la perception des liens théorie-pratique, de l'encadrement et des relations en entreprise, de la diversité des tâches ainsi que du sentiment d'être traité comme un employé⁹. L'ajout des prédicteurs dans les modèles 2 et 3 modifie quelque peu l'importance des caractéristiques individuelles. En effet, le modèle 3 ne contient qu'une seule variable significative parmi ces caractéristiques, soit un lien entre l'engagement et une FPI dans le domaine de la coiffure et des soins de beauté.

Le Tableau 5 présente les résultats de l'analyse de régression hiérarchique visant à expliquer l'engagement en école professionnelle.

⁹ Notons que ce sentiment peut être de nature ambivalente. L'apprenti·e peut ressentir devoir réaliser un travail identique à celui d'un·e employé·e formé·e alors qu'elle ou il est encore elle-même ou lui-même en formation ; il s'agirait d'un sentiment de jouer le rôle de main-d'œuvre bon marché. Au contraire, l'apprenti·e peut ressentir une valorisation de sa personne par le fait qu'elle ou il réalise des tâches avec une certaine responsabilité alors que sa formation n'est pas achevée. Les résultats de la présente étude semblent favoriser la seconde interprétation.

Tableau 5.

Régressions hiérarchiques multiples pour la prédiction de l'engagement en école professionnelle

Prédicteur	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	β	β	β
<i>Caractéristiques individuelles</i>			
Coiffure et soins de beauté	.03	-.01	-.06
Employés de commerce	-.31***	-.28***	-.01
Commerce de détail	-.17**	-.13**	-.03
1ère année de formation	.13**	.11**	.07*
3e année de formation	-.06	-.02	-.02
Âge	-.16***	-.13***	-.02
Homme	-.17***	-.21***	-.18***
<i>Aspects motivationnels</i>			
Sentiment de compétence scolaire		.28***	.14***
Choix par défaut		-.14***	-.06*
<i>Qualité perçue de la formation</i>			
Liens théorie-pratique			.29***
Contacts entre lieux de formation			-.02
Dossier de formation			.07*
Être considéré·e comme une personne adulte			.25***
Charge de travail à l'école			-.02
Style d'enseignement contrôlant			.08*
Pratiques d'enseignement			.22***
Relations sociales à l'école			.10***
R^2	.12	.23	.53
Variation de F	14.54***	48.90***	57.39***

Note: n = 745; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Globalement, de manière analogue à la prédiction de l'engagement dans l'entreprise formatrice, les résultats pour l'engagement scolaire montrent un accroissement de la variance expliquée au fur et à mesure des trois modèles. Le modèle 1, n'incluant que les caractéristiques individuelles, permet d'expliquer une part de la variance dans l'engagement à l'école professionnelle restreinte bien que non négligeable ($R^2 = .12$); le modèle 2, qui y ajoute les aspects motivationnels, offre une explication significativement plus élevée de cette variance ($\Delta R^2 = .11$; $R^2 = .23$); enfin, le modèle 3 ajoutant les

composantes de la qualité perçue accroît encore significativement le pouvoir explicatif du modèle ($\Delta R^2 = .30$; $R^2 = .53$).

Les résultats du modèle 1 nous indiquent qu'un certain nombre de variables entretiennent une relation négative avec l'engagement en école professionnelle. Spécifiquement, les apprenti·es des domaines des employé·es de commerce et du commerce de détail rapportent un engagement moindre que leurs pairs des deux autres domaines professionnels considérés. De plus, l'engagement est plus élevé chez les apprenti·es en première année de formation, les plus jeunes et de sexe féminin. Le modèle 2 et ses résultats montrent que les aspects motivationnels complètent l'explication de l'engagement en école professionnelle : les apprenti·es qui ont un sentiment de compétence scolaire élevé et qui n'ont pas choisi leur FPI par défaut ont tendance à plus fortement s'engager. Pour finir, le modèle 3 révèle pas moins de six composantes de la qualité perçue de la formation comme facteurs explicatifs de l'engagement en école professionnelle. Selon ce modèle, l'engagement dépend des liens théorie-pratique perçus, de l'utilisation du dossier de formation, du sentiment d'être considéré comme une personne adulte, du contrôle exercé par le corps enseignant, de la qualité des pratiques d'enseignement et des relations sociales à l'école. Si la significativité des associations entre engagement en école professionnelle et caractéristiques individuelles se réduit au fur et à mesure des modèles, il reste que les apprenti·es de première année et les apprenties s'engagent plus fortement sur ce lieu de formation, indépendamment des aspects motivationnels et de la qualité perçue.

Discussion

Cette étude visait à analyser comment, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es. Ceci en contrôlant les effets des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Les résultats sont interprétés et discutés au regard de la littérature.

Qualité perçue de la formation et engagement en entreprise formatrice

Les résultats des analyses de régression hiérarchiques multiples révèlent que les différences d'engagement entre apprenti·es sont explicables par la qualité perçue, au-delà des effets des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Ainsi, cinq aspects de la qualité perçue sont associés à l'engagement en entreprise formatrice. Il s'agit des liens théorie-pratique, de l'encadrement et des relations en entreprise, de la diversité des tâches, du sentiment d'être traité·e comme un·e employé·e et d'effectuer les tâches ingrates. Les

quatre premiers aspects sont associés à un engagement plus élevé, signifiant qu'ils pourraient constituer des facilitateurs de l'engagement de l'apprenti·e. Au contraire, effectuer les tâches ingrates pourrait limiter cet engagement (Wenger et al., 2021).

Le sentiment d'être traité·e comme un·e employé·e mérite d'être examiné plus en détail (Wenger, 2022). En effet, ce sentiment peut être de nature ambivalente. L'apprenti·e peut ressentir devoir réaliser un travail identique à celui d'un·e employé·e formé·e alors qu'elle ou il est encore elle-même ou lui-même en formation ; il s'agirait d'un sentiment de jouer le rôle de main-d'œuvre bon marché. Au contraire, l'apprenti·e peut ressentir une valorisation de sa personne par le fait qu'elle ou il réalise des tâches avec une certaine responsabilité alors que sa formation n'est pas achevée. Les résultats de la présente étude semblent favoriser la seconde interprétation.

Les aspects motivationnels expliquent également pour partie l'engagement en entreprise formatrice : plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé et plus les apprenti·es s'engagent, corroborant d'autres études (Caesens et Stinglhamber, 2014; Mills et Fulugar, 2017; Valero et Hirschi, 2016). Quant au choix par défaut, il est logiquement associé négativement à l'engagement dans ce contexte (Bourgeois, 1998; Reeve, 2012). Nous revenons sur les aspects motivationnels en conclusion.

Qualité perçue de la formation et engagement en école professionnelle

Les résultats offrent un portrait quelque peu différent pour les facteurs explicatifs de l'engagement en école professionnelle. Comme pour l'engagement en entreprise formatrice, les perceptions de la qualité de la formation permettent d'expliquer les différences d'engagement entre apprenti·es, au-delà des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Six aspects de la qualité entretiennent une association positive avec l'engagement en école professionnelle. Par ordre d'importance, il s'agit des liens théorie-pratique, de la considération comme une personne adulte, des pratiques d'enseignement, des relations sociales à l'école, du style d'enseignement contrôlant et du dossier de formation. Pour tous ces aspects, plus les apprenti·es les perçoivent comme présents et plus elles et ils s'engagent. En particulier, pour soutenir l'engagement dans le contexte de l'école professionnelle, il semble utile de mettre l'accent sur les liens entre les connaissances enseignées à l'école professionnelle et les activités spécifiques au métier, selon des pratiques d'enseignement constituant un soutien à l'apprentissage et une considération des apprenti·es non pas comme des élèves, mais comme des adultes en formation. Ainsi, il semble que le corps enseignant dispose de plusieurs leviers pour

favoriser l'engagement dans ce lieu de formation qui constitue pour certaines un mal nécessaire (Berger et al., 2020) et dont elles et ils valorisent moins les connaissances non-directement liées au métier appris (Lauermann et Berger, 2021).

Les aspects motivationnels jouent, de manière analogue à l'explication de l'engagement en entreprise formatrice, un rôle significatif dans l'engagement en école professionnelle. Ainsi, tant le sentiment de compétence scolaire (traduit par le concept de sentiment d'efficacité personnelle pour l'entreprise formatrice) que le choix formatif par défaut sont liés à l'engagement et ces liens restent statistiquement significatifs dans le modèle intégrant aussi les caractéristiques individuelles et les perceptions de la qualité de la formation.

Parmi les perceptions inter-lieux, les liens théorie-pratique et le dossier de formation ressortent comme des aspects de la qualité perçue associés à l'engagement en école professionnelle. Ce constat peut être interprété comme une interdépendance entre ce qui se déroule dans les deux lieux de formation. Plus les apprenti·es ressentent les connaissances acquises comme associées voir cohérentes entre les deux lieux et plus elles et ils tendent à s'engager dans leur formation. Une explication possible, qui mériterait d'être confirmée empiriquement, est que le renforcement des perceptions inter-lieux influe sur la valeur attribuée aux connaissances enseignées en école professionnelle; cette valeur serait source d'engagement (Eccles et Wigfield, 2020). En contraste, les contacts entre lieux de formation ne constituent pas un aspect statistiquement significatif dans l'engagement (que ce soit en entreprise formatrice ou en école) selon les résultats. Si la perception de contacts réguliers entre acteurs des deux lieux semble a priori un facteur qui faciliterait la cohérence de la formation des apprenti·es, force est de constater que ces acteurs n'ont globalement que peu de contacts si ce n'est pour discuter parfois de situations problématiques liées à des apprentis (Sauli et al., 2021b). Ainsi, les rares contacts ne portent pas sur un souci de cohérence de la formation au travers des deux lieux. De plus, il est légitime de se demander si les apprenti·es ont connaissance de ces contacts et donc si leurs perceptions représentent de manière valide l'intensité de ces contacts.

Par ailleurs, les caractéristiques individuelles jouent, selon les résultats, un rôle plus important dans l'engagement à l'école que dans l'engagement en entreprise. Ainsi, les apprenti·es en début de formation et de sexe féminin s'engageraient plus fortement que leurs pairs dans ce contexte. Ceci signifie que l'engagement des apprenti·es pourrait se réduire au fur et à mesure des années de formation, ce qui corrobore les conclusions de Gurtner et al. (2012) selon lesquelles la valeur des connaissances enseignées à l'école professionnelle diminue entre la première et la troisième année de formation.

Conclusion

Bien que les aspects motivationnels ne constituaient pas le point central de la présente étude, nous observons qu'ils représentent un paramètre essentiel à considérer en lien avec la qualité de la formation et l'engagement des apprentis dans les deux lieux de formation considérés. Sans doute serait-il pertinent de pousser l'analyse plus loin afin de tester si les perceptions de la qualité de la formation interagissent avec les aspects motivationnels. Autrement dit et à titre d'exemple, ces perceptions ont-elles une importance comparable pour des apprentis qui ont choisi leur formation par défaut et pour celles et ceux qui l'ont choisi de manière délibérée?

Les conclusions de la présente étude ne doivent pas être considérées de nature causale. En effet, si les analyses de régressions réalisées ont postulé un effet statistique des perceptions de la qualité sur l'engagement des apprentis, une relation de causalité inverse est également envisageable : plus les apprentis s'engagent et meilleure est la qualité perçue de la formation. Ainsi, une étude longitudinale serait nécessaire pour révéler comment engagement et qualité perçue de la formation s'influencent. De plus, une étude longitudinale pourrait répondre à une autre limite de la présente étude, soit représenter l'engagement non pas à un moment unique, mais à des moments multiples en cohérence avec son caractère fluctuant. Pour cela, des mesures répétées sur un même échantillon d'apprentis et à des moments importants du parcours formatif (par exemple l'entrée en formation, puis la fin de chaque année de formation) seraient nécessaires.

Globalement, les résultats indiquent que l'engagement en entreprise est moins fortement expliqué que l'engagement scolaire. Par conséquent, ce premier pourrait dépendre d'autres facteurs qui n'ont pas été intégrés dans les analyses de la présente étude.

Dans de futurs travaux, il semble pertinent de s'intéresser à comprendre comment promouvoir ou soutenir les aspects de la qualité perçue qui sont le plus fortement associés à l'engagement dans les deux lieux de formation. Notamment, la mise en évidence ou le renforcement des liens théorie-pratique pourrait constituer un levier potentiel de l'engagement que le corps enseignant et les personnes formatrices en entreprise auraient intérêt à considérer (Sauli et al., 2021b). Il en va de même pour les pratiques d'enseignement et l'encadrement et relations en entreprise. Les résultats montrent que dans les deux lieux de formation les pratiques des enseignants et personnes formatrices sont

liées à l'engagement. Mettre en évidence des exemples de bonnes pratiques pourrait constituer un prolongement pertinent de la présente étude.

Pour conclure, les résultats de cette étude montrent comment l'engagement des apprenti·es sur chacun des deux principaux lieux de la FPI duale en Suisse ne dépend qu'en partie de leurs caractéristiques individuelles et de leurs aspects motivationnels. Ce sont également les perceptions de la qualité de la formation suivie qui expliquent l'engagement.

Références

- Alves, S., Gosse, B. et Sprimont, P. (2010). Les apprentis de l'enseignement supérieur: de la satisfaction à l'engagement? *Management & Avenir*, 33, 35-51. <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>
- Bandura, A. (1997/2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte). De Boeck.
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: quelques éléments de contexte. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 19–29). Seismo (Collection Recherche en formation professionnelle). https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf
- Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2020). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *Education Permanente*, 223, 91-100. <https://doi.org/10.3917/edpe.223.0091>
- Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2022). *Inventaire Qualité de l'Apprentissage Dual (IQAD)*. <https://www.iqad.ch>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Böhn, S. et Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 100414. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Bonoli, L. (2020). Tensions et compromis du “modèle Suisse” de formation professionnelle: une perspective historique. Dans N. Lamamra, M. Kuehni et S. Rey. (dir.) (2020). *Finalités et usages de la formation professionnelle* (pp. 57-77). Antipodes. <https://www.antipodes.ch/produit/finalites-et-usages-de-la-formation-professionnelle/>

- Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (dir.) (2018). *Enjeux de la formation professionnelle. Le “modèle” suisse sous la loupe*. Seismo. https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf
- Bosset, I., Duc, B. et Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse: des limites révélées par les résiliations de contrat d’apprentissage. *Formation emploi*, 149, 39-60. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8002>
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E. (2013). Engagement en formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l’engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0061>
- Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C. et Brassard, A. (2018). Théorie de l’autodétermination et modèle multimodal de l’engagement: un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 68, 23-34. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001>
- Caesens, G. et Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.002>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2023). *L’éducation en Suisse – rapport 2023*. CSRE.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. et Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Galand, B. et Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire: développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(4), 261–275. <https://doi.org/10.1037/h0087179>
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seuls apprentis. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (pp. 253–266). Seismo. https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf
- Gurtner, J.-L., A. Gulfi, A., Genoud, P. A., de Rocha Trindade, B. et Schumacher, J. (2012). Learning in multiple contexts: Are there intra-, cross- and transcontextual effects on the learner's motivation and help seeking? *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 213–225. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0083-4>
- Krapp, A. et Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in vocational school and work settings (pp. 209-232). Dans S. Volet et S. Järvelä (dir.), *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications* (pp. 209-232). Elsevier
- Lauermann, F. et Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and professional responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Maricuțoiu, L. P. et Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, Article 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Mills, M. J. et Fullagar, C. L. (2017). Engagement within occupational trainees: Individual difference predictors and commitment outcome. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 35-45, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.004>.
- Nägele, C. et Stalder, B. E. (2019). Motivation and engagement of learners in organizations. Dans S. McGrath, M. Mulder, J. Papie et R. Suart (dir.), *Handbook of vocational education and training. developments in the changing world of work* (pp. 847–861). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-49789-1_106-1.pdf
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J. L. et Schumann, S. (2016). Is there a relationship between training quality and premature contract terminations in VET? *Vocations and Learning*, 9(3), 361–378. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3>

- Nouwen, W., Clycq, N., Struyf, A. et Donche, V. (2022). The role of work-based learning for student engagement in vocational education and training: an application of the self-system model of motivational development. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 877–900. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00561-1>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2020). *Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/86bda228-fr>.
- Office fédéral de la statistique (2022). *Degré secondaire II: choix de formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reeve, J. M. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J. M. et Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Rigotti, T., Schyns, B. et Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sappa, V. et Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning* 7, 263–287 (2014). <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9115-y>
- Sauli, F., Wenger, M. et Berger, J.-L. (2021a). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. Dans M. J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez et F. Marhuenda-Fluixa (dir.), *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation* (pp. 79-103). Peter Lang (Collection Studies in vocational and continuing education). <https://doi.org/10.3726/b18398>

- Sauli, F., Wenger, M. et Berger, J.-L. (2021). Supporting apprentices' integration of school- and workplace-based learning in Swiss initial Vocational Education and Training. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177%2F0013164405282471>
- Schaufeli, W. B. et Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. Dans S. W. Gilliland, D. D. Steiner et D. P. Skarlicki (dir.), *Research in social issues in management* (Volume 5: Managing social and ethical issues in organizations; pp. 135-177). Information Age Publishers.
- Schyns, B. et von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organisational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Schweri, J. (2018). La formation professionnelle face au marché du travail: forces, faiblesses et défis futurs. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (pp. 102-125). Seismo. https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf
- Sinatra, G., Heddy, B. et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Wang, M. T. et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wenger, M. (2022). *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse*. [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_8628899CF658.P002/REF

- Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.
<https://doi.org/10.4000/osp.14485>
- Wettstein, E., Schmid, E. et Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures, protagonistes*. LEP.

Annexe

Échelles et items de l'Inventaire de la Qualité de l'Apprentissage Dual (IQAD)

Réponse sur une échelle de Likert allant de 1=ne me correspond pas du tout à 6=me correspond tout à fait.

Liens théorie-pratique (5 items, $\alpha = .85$)

Ce que j'apprends à l'école correspond à ce que j'apprends au travail.

Les tâches qu'on me donne au travail correspondent aux connaissances enseignées en école.

Je réalise mieux mon travail grâce aux cours théoriques de l'école.

Au travail, je peux mettre en pratique ce que j'apprends à l'école.

Je peux facilement faire des liens entre ce que j'apprends au niveau théorique et pratique.

Contacts entre lieux de formation (3 items, $\alpha = .80$)

Mon formateur ou ma formatrice au travail est en contact avec mes enseignant·e·s à l'école.

Mes enseignant·e·s communiquent régulièrement avec mon formateur ou ma formatrice.

Il y a des rencontres entre mes enseignant·e·s et mon formateur ou ma formatrice.

Dossier de formation (4 items, $\alpha = .84$)

Dans ma formation, j'utilise régulièrement le classeur d'apprentissage (dossier de formation).

Le classeur d'apprentissage (dossier de formation) est une ressource dans mon apprentissage.

L'utilisation du classeur d'apprentissage (dossier de formation) est recommandée par mes enseignant·e·s et les personnes formatrices.

Le classeur d'apprentissage (dossier de formation) me permet de faire le lien entre l'école et le travail.

Pratiques d'enseignement (6 items, $\alpha = .86$)

Mon enseignant·e me montre qu'il ou elle aime enseigner.

Mon enseignant·e est passionné·e par les branches qu'il ou elle enseigne.

Mon enseignant·e transmet son intérêt pour les sujets.

Mon enseignant·e écoute mes idées ou mes propositions.

Mon enseignant·e explique clairement ce qu'il ou elle attend de moi.

Mon enseignant·e s'intéresse à chaque apprenti·e.

Relations sociales à l'école (4 items, $\alpha = .81$)

En classe, il y a une bonne ambiance.

Je vais volontiers à l'école, car je m'entends bien avec mes camarades.

J'ai des ami·e·s à l'école professionnelle.

Quand je vais à l'école, j'ai du plaisir à retrouver mes camarades.

Charge de travail à l'école (3 items, $\alpha = .69$)

Le programme à l'école est trop chargé et exigeant.

Je n'ai pas assez de temps pour faire tout ce qui m'est demandé par l'école.

À l'école, mon enseignant·e exige trop de moi.

Traitement comme un·e adulte (3 items, $\alpha = .74$)

À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable.

L'école me permet d'être une personne responsable.

L'école me permet de devenir un·e adulte.

Style d'enseignement contrôlant (4 items, $\alpha = .71$)

Les enseignant·e·s me ridiculisent quand je donne une mauvaise réponse.

Les enseignant·e·s ignorent mes opinions.

Les enseignant·e·s me font sentir incompetent·e quand je me trompe.

Les enseignant·e·s abusent de leur autorité.

Encadrement et relations en entreprise (7 items, $\alpha = .83$)

Mes collègues de travail sont sympas avec moi.

Au travail, je peux demander que l'on m'explique de nouveau les consignes si je ne les ai pas comprises.

Mon formateur ou ma formatrice me fait confiance.

Au travail, l'ambiance entre collègues est bonne.

Je peux demander de l'aide à mon formateur ou à ma formatrice.

Mon formateur ou ma formatrice me laisse travailler de manière autonome.

Je peux demander des explications à des collègues.

Effectuer les tâches indésirables (3 items, $\alpha = .85$)

Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire.

Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire.

Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables.

Diversité des tâches en entreprise (3 items, $\alpha = .82$)

Au travail, j'effectue des tâches variées.

Au travail, je fais toujours la même chose.

Au travail, mes tâches sont répétitives.

Traitement comme un·e employé·e (6 items, $\alpha = .77$)

Au travail, on oublie souvent que je ne suis pas encore un·e employé·e.

Au travail, on me donne trop de responsabilités.

Au travail, on me demande de faire plus que ce que je sais faire.

Je dois effectuer des tâches qui sont trop importantes pour un·e apprenti·e.
Même si je suis encore un·e apprenti·e, je fais le même travail qu'un·e employé·e.
Au travail, on me demande d'effectuer des tâches difficiles aussi rapidement que les employé·e·s.

Contacts avec la clientèle (3 items, $\alpha = .89$)

J'apprécie d'interagir avec la clientèle.

Avoir des interactions avec la clientèle est un aspect positif de ma formation.

Les contacts avec la clientèle sont enrichissants pour moi.



Motivation et perspectives professionnelles d'apprenti·es du commerce de détail

David Jan et Jean-Louis Berger
Université de Fribourg, Suisse

Pour citer cet article :

Jan, D. et Berger, J.-L. (2023). Motivation et perspectives professionnelles d'apprenti·es du commerce de détail. *Didactique*, 4(2), pp. 65-90. <https://doi.org/10.37571/2023.0204>

Résumé : La formation professionnelle initiale est la filière suivie par 64% des jeunes Suisse après la scolarité obligatoire. Bien que le domaine du commerce de détail soit le troisième plus grand fournisseur de places de formation, il fait souvent office de dernier choix et affiche un taux de résiliation de contrat de formation élevé. Le but de la présente étude était d'examiner de quelle manière la motivation durant la formation et selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est associée au parcours formatif préalable et au projet professionnel. Un échantillon de 280 apprenti·es a répondu à un questionnaire sur les formations antérieures, la motivation durant leur formation, le projet professionnel et des données sociodémographiques. Par des modèles de régressions linéaires multiples, nous observons que les formations antérieures n'ont de liens significatifs ni avec la motivation développée durant la formation ni avec le projet professionnel. Cependant la motivation, notamment de type autonome, explique en partie l'intention de résilier le contrat de formation professionnelle initiale et l'intention d'un projet professionnel dans le domaine du commerce de détail.

Mots-clés : formation professionnelle initiale; formation en alternance; Suisse; théorie de l'autodétermination; résiliation du contrat d'apprentissage.

Introduction

Cette étude porte sur les apprenti·es suivant une formation professionnelle initiale (FPI) dans le domaine du commerce du détail en alimentaire. Ce métier est désigné, dans le langage courant, par le terme de « caissier·ère de magasin ». La réputation de ce métier est parmi les plus basses de Suisse selon une étude auprès de la population en Suisse (Joye et al., 2023). Pourtant, un grand nombre de jeunes suivent une FPI dans ce domaine professionnel au point qu'il s'agissait de la 3^e FPI la plus fréquentée en 2020 (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022b). Ce constat pose notamment les questions suivantes : quelles sont les motivations des apprenti·es? Comment ces motivations sont-elles associées à leur parcours formatif préalable et à leur projet professionnel?

La formation professionnelle initiale en Suisse

Cette partie présente le contexte de la formation professionnelle en Suisse dans le domaine du commerce de détail puis la motivation et les perspectives professionnelles pour les apprenti·es.

En fin de scolarité obligatoire, dès l'âge de 15 ans, les élèves en Suisse font face au choix, plus ou moins contraint, entre débiter une FPI située au niveau 3 de la classification internationale type de l'éducation (CITE ou International Standard Classification of Education [ISCED]) ou poursuivre un cursus scolaire permettant par la suite un accès direct aux études supérieures (université ou hautes écoles) au niveau CITE 6. L'accès à la voie scolaire repose sur des résultats scolaires plus exigeants.

Depuis la fin des années 1990, un titre de FPI est moins perçu comme une finalité qu'une étape vers un titre d'études supérieures (Kammermann et al., 2009; Lamamra et Moreau, 2016). Ainsi les jeunes qui ont choisi une FPI vont, de plus en plus, la poursuivre par une post-formation permettant l'accès aux études supérieures (Gomensoro et al., 2017).

Ces constats mènent à la construction d'une hiérarchisation entre une FPI et un cursus scolaire (Lamamra et Moreau, 2016), hiérarchisation renforcée par une faible attractivité de la FPI en Suisse romande (Caprani et al., 2019; Cattaneo et Wolters, 2016).

Cependant, la FPI constitue la filière de formation la plus fréquentée : deux ans après leur sortie de l'école obligatoire, 64% des jeunes résidant en Suisse (52% en Suisse romande) effectuent une FPI d'une durée de 2 à 4 ans, sanctionnée par un diplôme reconnu au niveau

fédéral (Meyer, 2018). Dans la majorité des cas, cette formation est effectuée en alternance entre trois lieux de formation qui sont une entreprise formatrice (à raison de 3 à 4 jours par semaine), une école professionnelle (à raison de 1 à 2 jours par semaine) et des cours interentreprises¹ (à raison de quelques jours par année). L'entreprise formatrice joue le rôle central, non seulement parce qu'elle assume la majorité du temps de formation, mais aussi parce qu'elle est responsable de l'engagement de l'apprenti·e : l'apprenti·e signe un contrat de deux à quatre ans selon le métier ou la formation suivie. C'est dans le cadre de cette entreprise que sont principalement dispensées des connaissances procédurales, spécifiques au métier, qui se démontrent dans l'action du travail quotidien (Gurtner et al., 2018). A l'école professionnelle, les apprenti·es apprennent en particulier des connaissances déclaratives relatives au métier ainsi que des connaissances de culture générale et linguistiques, celles-ci sont plus abstraites (Gurtner et al., 2018). Les cours interentreprises visent à faciliter la mise en lien des connaissances transmises ou enseignées dans les deux autres lieux de formation grâce à un environnement détaché des enjeux économiques de l'entreprise (Meier, Jöhr et Kammermann, 2022; Wettstein, Schmid et Gonon, 2018).

Un contrat de FPI est signé entre l'apprenti·e, l'entreprise formatrice et l'autorité responsable. Ce contrat, nommé « contrat d'apprentissage » peut être résilié en tout temps par consentement mutuel ou unilatéralement par l'un des partis lorsque de justes motifs l'exigent (Loi fédérale complétant le Code civil suisse, 2023, art. 337, 346; Loi fédérale sur la formation professionnelle, 2022, art. 14, al. 4). Cette procédure spécifique aux contrats de FPI s'intitule « résiliation du contrat d'apprentissage » (RCA). Kriesi (2016) et classe les raisons de RCA selon quatre thèmes :

- Économique : une conjoncture défavorable demandant une restructuration du personnel ou aboutissant à la faillite de l'entreprise
- Entreprise formatrice : la qualité de la formation (par manque d'expérience de l'entreprise ou de compétences) est inadéquate ou le salaire proposé est trop bas
- Personnes en formation : les compétences demandées par cette formation ne sont pas atteignables par l'apprenti·e ou ne correspondent pas à ses aspirations²

¹ Troisième lieu de formation regroupant les apprenti·es du même métier (Secrétariat d'état à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation, 2022)

² le choix d'un métier et d'une entreprise se fait sur la base d'un entretien ou d'un stage de seulement quelques jours.

- Métier : le métier n'est plus praticable par l'apprenti·e (par exemple pour cause d'accident ou d'intolérance à des produits utilisés dans le cadre du travail)

Le taux de RCA est de 21% au niveau Suisse (Office fédéral de la statistique, 2021). Si la formation est menée à son terme, l'apprenti·e obtient sa diplomation et devient un·e professionnel·le du métier appris et peut se voir engagé en tant que personne qualifiée sans avoir à réaliser d'autre formation.

Parmi les raisons pour résilier le contrat d'apprentissage, celles qui concernent les apprenti·es ont été largement plus étudiées que celles concernant les autres thèmes ou facteurs (Böhn et Deutscher, 2022). Une récente synthèse révèle qu'un choix de carrière inadéquat ainsi qu'une faible correspondance entre la formation et l'emploi rêvé sont parmi les facteurs associés à la résiliation anticipée du contrat d'apprentissage (Böhn et Deutscher, 2022). Dans le contexte suisse, l'étude de Stalder et Schmid (2016) met en évidence que la perte d'intérêt pour le métier de la part de l'apprenti·e constitue une raison majeure évoquée pour justifier une RCA. Ainsi, les facteurs liés à la motivation de l'apprenti·e jouent-ils un rôle pertinent.

Débuter une formation professionnelle dans le domaine du commerce de détail : un choix par défaut?

Parmi les presque 250 métiers envisageables par FPI (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022a), le domaine du commerce de détail est un choix fréquent. C'est un important domaine professionnel, employant 308 000 personnes ou 5.8% des travailleur·euses en Suisse en 2020 (Office fédéral de la statistique, 2022). Ce domaine offre un grand nombre de places en FPI. En effet, 4 196 apprenti·es ont débuté une formation dans le commerce de détail en 2020, ce qui en fait le troisième plus grand domaine fournisseur de places de FPI (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022b).

Selon une étude dans le contexte suisse (Wenger et al., 2022), les apprenti·es dans le domaine du commerce de détail rapportent plus fortement que leurs pairs d'autres domaines (coiffure et soins de beauté, construction, employés de commerce³) un choix

³ Ce métier s'occupe, entre autres, de la correspondance commerciale, de la comptabilité ou de l'accueil des clients.

formatif réalisé par défaut, c'est-à-dire par absence d'une alternative plus désirable. Ce choix par défaut transparait également dans le taux de RCA de 26.3% pour les gestionnaires du commerce de détail, contre un taux moyen de 21% (Office fédéral de la statistique, 2021). En corolaire, ces apprenti·es déclarent aussi un rôle moins important de la motivation autonome, qui « implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix » (Deci et Ryan, 2008, p. 24) dans leur choix formatif (Wenger et al., 2022). Ceci signifie que ces apprenti·es présentent une motivation peu favorable pour le métier qu'ils apprennent (Deci et al., 2017), ayant notamment pour conséquence possible un abandon prématuré de la formation, un faible engagement, une faible satisfaction ou encore un changement de domaine professionnel suite à la diplomation (Guntert 2015; Howard et al., 2021; Valero et Hirschi, 2016).

Pour les apprenti·es du commerce de détail⁴, l'ajustement à des horaires flexibles, changeants et parfois contraignants (Caprani et al., 2019) peut jouer un rôle dans leur intention de RCA. De plus, hormis les parties purement scolaire et technique, le rapport à la clientèle est un aspect exigeant de ce métier. Les exigences émotionnelles, du contact permanent avec les clients, sont si importantes qu'elles en deviennent un enjeu de reconnaissance, de santé physique et émotionnelle, permettant aux apprenti·es de se sentir valorisés en tant que professionnel·le ou les incitant, au contraire, à changer de domaine de formation (Caprani et al., 2019). Finalement, une partie des RCA est liée à une réorientation suite au choix d'un métier qui n'était pas idéal, car ne correspondant pas à l'idée que l'on pouvait en avoir (Kriesi et al., 2016).

Motivation et perspectives professionnelles en commerce de détail

Nous analysons la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) de ces apprenti·es pour cette formation selon trois périodes chronologiques : avant, pendant et après. Avant, correspond à ce qui a été entrepris comme formation précédant celle-ci. Pendant, porte sur leur motivation actuelle pour le commerce du détail en alimentaire. Après, s'intéresse à leur projet professionnel, selon une intention de continuité dans le domaine ou de résiliation de leur contrat.

⁴ Deux formations peuvent être entreprises « assistant·e » ou « gestionnaire » du commerce de détail. La première formation, moins exigeante scolairement et réalisée en deux ans est sanctionnée par une « Attestation fédérale de formation professionnelle » (AFP) et la deuxième, plus scolaire, faite en trois ans est sanctionnée par un « Certificat fédéral de capacité » (CFC).

Les instances politiques ont fixé l'objectif d'atteindre un taux de certification de 95% des jeunes de moins de 25 ans au niveau CITE 3 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019) d'ici 2023. Cet objectif exerce une pression sur les écoles et les entreprises à centrer la formation sur un ensemble restreint d'objectifs cognitifs, souvent au détriment des intérêts et des besoins psychologiques plus globaux que peuvent ressentir les apprentis. Ainsi, la formation n'est pas dispensée selon les intérêts ou capacités des apprentis, mais en suivant un programme organisé afin d'atteindre un titre certifiant pouvant être sans lien avec la réalité quotidienne de l'apprenti·e dans son entreprise de formation (Ryan et Deci, 2017). Par exemple, un apprenti travaillant dans un magasin de boisson suivra deux jours de cours interentreprises sur dix au sujet de ces produits tandis que les huit autres jours porteront sur des produits qui ne concernent pas son activité professionnelle. Pour prendre un autre exemple, tous·tes doivent atteindre des compétences d'expression orale et écrite dans une langue étrangère proposée par l'école, mais cet objectif ne prend pas en compte la ou les langues que l'apprenti·e maîtrise déjà.

Les apprentis, pour leur part, se retrouvent souvent pris dans une situation contraignante entre une formation dans le commerce de détail peu désirée (Wenger et al., 2022) et peu valorisée (Joye et al., 2023) et la pression de devoir suivre une formation (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019). Ainsi certain·es apprenti·es se trouvent à devoir apprendre un métier qu'ils n'ont pas véritablement choisi.

Cadre d'analyse de la motivation des apprenti·es du commerce de détail

Cette configuration particulière rend l'utilisation de la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2008; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017) pertinente pour évaluer de quelle manière les apprentis se positionnent du point de vue de leur motivation.

Le tableau 1, fondé sur les travaux de Ryan et Deci (2017), illustre les dimensions du modèle théorique de l'autodétermination en les contextualisant à la FPI. Dans la première colonne, sont indiquées les deux sources de motivation « contrôlée » et « autonome » qui forment le continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008). Si l'activité est motivante en elle-même ou qu'elle fait sens pour la personne qui la pratique, alors la motivation est dite autonome. Inversement, si l'activité est réalisée pour satisfaire une demande, une contrainte, ou pour des raisons instrumentales, alors la motivation est dite

contrôlée. Nombre d'activités sont réalisées en vue d'obtenir une récompense ou d'éviter d'éventuelles conséquences négatives (Ryan et Deci, 2017).

Les auteurs (Deci et Ryan, 2008) proposent également une distinction plus fine dans le continuum de l'autodétermination entre la motivation contrôlée (regroupant les types de régulation externe et introjetée) et la motivation autonome (regroupant les types de régulation identifiée, intégrée et intrinsèque).

La colonne « L'apprenti·e s'engage dans sa formation par... » offre, selon le type de régulation, un exemple de raisons de s'engager dans la formation et la colonne suivante donne un exemple de situations concrètes du point de vue de l'apprenti·e. Ces exemples, qui visent à illustrer la pertinence de la TAD dans le contexte de la présente étude, sont issus de l'expérience empirique du premier auteur dans le contexte du commerce de détail.

Tableau 1.

Motivation des apprenti·es selon la théorie de l'autodétermination (adaptation de Deci et Ryan, 2008)

Motivation	Type de régulation	L'apprenti·e s'engage dans sa formation par...	Exemple du point de vue de l'apprenti·e
Contrôlée	Externe	Obligation de réaliser la tâche et dans l'attente d'une récompense pour persévérer	Si mes notes ne sont pas suffisantes, l'entreprise ne me gardera pas
	Introjectée	Honte de ne pas réussir ou sous la pression de la part de la famille ou des pédagogues	Si je ne réussis pas ici, il ne reste pas d'autre place, c'est ma dernière chance
	Identifiée	Intérêt pour les ouvertures professionnelles offertes par le titre	Avec ce titre, je pourrai faire le métier ou la formation de mon choix
Autonome	Intégrée	Adhésion au sens de la tâche, sans qu'elle n'en devienne plaisante pour autant	Je n'aime pas tirer la marchandise en avant, mais sais que cela améliore nos ventes
	Intrinsèque	Plaisir à réaliser la tâche, sans contrepartie : la tâche est intéressante en elle-même	Je ressens du plaisir à renseigner et aider les clients dans leurs achats

Contexte des cours interentreprises pour la mobilisation de la TAD

La complétion du questionnaire a été réalisée durant les cours interentreprises, qui ne sont fréquentés qu'une courte partie du temps de formation (10 jours sur trois ans ou 2% du temps de formation). Ces cours ont la particularité de rassembler des apprenti·es de toutes les entreprises et de tous les cantons francophones du pays, mais uniquement des apprenti·es du même domaine professionnel. Ces cours sont le lieu d'échange des diverses pratiques communes.

Dans un contexte comparable à la FPI, la recherche de Skinner, Chi et The Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012) apporte des informations pertinentes. Des élèves peu motivés par l'école étaient stimulés par des activités de jardinage. Les résultats ont montré qu'ils étaient motivés pour cette activité de jardinage et réussissaient également mieux dans les cours de nature scolaire.

Les cours interentreprises, à l'image des activités de jardinage, sont organisés en dehors de l'école professionnelle et le travail est réalisé hors des contraintes de rentabilité de l'entreprise formatrice. Ces cours offrent une possibilité de motivation autonome (Ryan et Deci, 2017).

Formation précédant l'entrée en FPI dans le domaine du commerce de détail

Comme présenté en introduction, le choix d'une FPI dans le domaine du commerce de détail est rarement un premier choix (Wenger et al., 2022). Ceci implique que la transition des jeunes entre l'école obligatoire et l'entrée en FPI est souvent indirecte (Caprani et al., 2019). En tant que formation antérieure à cette FPI, les jeunes ont pu débiter une FPI dans un autre métier, un cursus scolaire ou suivre des cours de mise à niveau afin d'obtenir leur place de FPI. Selon une analyse longitudinale, les jeunes ayant fait une RCA ont fréquemment une période de transition variant de six mois à deux ans et demi (Lamamra et al., 2011).

Mieux comprendre le parcours en FPI dans le domaine du commerce de détail

Nous postulons que la TAD (Deci et Ryan, 2008; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017) permet d'analyser la motivation des apprenti·es en FPI, en particulier dans le cadre des cours interentreprises. Ils sont motivés de manière contrôlée à entreprendre une formation (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019)..

Objectif et hypothèses de recherche

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la motivation des apprenti·es pour leur travail dans le commerce de détail. Nous analysons les liens entre les formations antérieures, la motivation durant la FPI et que le projet professionnel des apprenti·es. Nous posons trois hypothèses de recherche, présentées dans la figure 1, qui utilisent les variables suivantes :

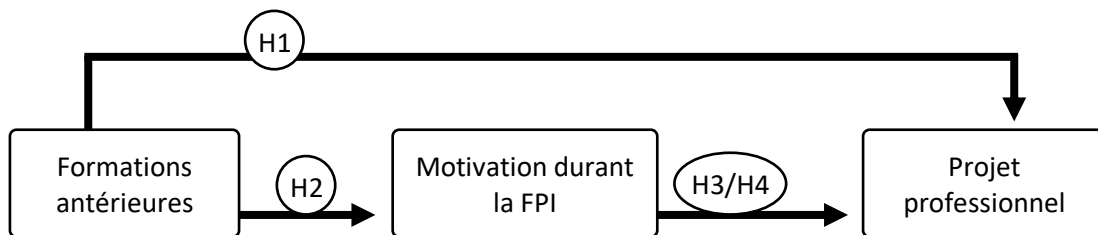
Formations antérieures : Deux types de formations antérieures sont prises en compte, a « préformation » qui prépare à cette FPI et « autre formation » qui englobe une formation scolaire ou une autre FPI.

Motivation durant la FPI : L'analyse de la motivation porte sur la formation en cours selon la TAD.

Projet professionnel : Deux aspects sont distingués, soit l'« intention de résiliation » et donc de mettre fin à cette FPI ainsi que l'« avenir professionnel dans le domaine » qui correspond à l'intention de l'apprenti·e de rester dans ce domaine.

Figure 1.

Hypothèses de l'étude



Hypothèses de recherche

Lien entre formations antérieures et projet professionnel

Notre première hypothèse (H1) : « les formations antérieures sont associées au projet professionnel ». Nous supposons que le suivi d'une formation antérieure entretient un lien avec le projet professionnel. Spécifiquement la préformation qui prépare et aide au choix de la FPI devrait être liée à une plus forte intention de l'apprenti·e de rester dans ce domaine (Häfeli et Schellenberg, 2009; Weber, 2003).

Lien entre formations antérieures et motivation durant la FPI

La seconde hypothèse (H2) porte sur les formations antérieures et le lien avec la motivation durant la FPI : « Les formations antérieures sont associées à la motivation durant la FPI ». Nous supposons, de manière identique à l'hypothèse 1, que le suivi d'une formation antérieure de type préformation est lié à une motivation autonome développée durant la FPI. En revanche, les apprenti·es ayant suivi une autre formation devraient rapporter une motivation plus contrôlée, car iels ont quitté la formation qui constituait leur premier choix pour débiter une FPI dans le commerce de détail.

Lien entre motivation durant la FPI et projet professionnel

Notre troisième hypothèse (H3) porte sur la relation entre la motivation durant la FPI et le projet professionnel, « une motivation autonome durant cette FPI est associée à une plus forte intention d'un avenir professionnel dans le domaine du commerce de détail ». Nous supposons que la motivation développée durant cette FPI permet de prédire un projet professionnel visant à continuer dans le domaine. Finalement, la quatrième hypothèse (H4) porte sur le lien entre motivation et intention de résiliation du contrat d'apprentissage : « une motivation contrôlée durant cette FPI est associée à une plus forte intention de résiliation du contrat d'apprentissage ».

Méthode

Participant·es

La population des apprenti·es du commerce de détail en alimentation⁵ sur le territoire Suisse romand est de 554 personnes en 2021. L'échantillon, de convenance, ayant participé à cette étude, compte 280 apprenti·es (50% de femmes).

Ceux qui ne font pas partie de l'échantillon ont arrêté leur formation avant de recevoir leur convocation aux cours, n'ont pas répondu dans le temps imparti ou n'ont pas complété le questionnaire intégralement. Un filtrage a été appliqué selon la récurrence des réponses identiques. Ont été retirés de l'échantillon (n=23) ceux ayant répondu de manière identique à 75% des items du questionnaire ou à 100% des items de l'un des trois thèmes (motivation durant la FPI, projet professionnel et données sociodémographiques).

Dans l'échantillon, 16% des participants suivent une formation sanctionnée par une « Attestation fédérale de formation professionnelle » (en 2^e année) et 84% une formation sanctionnée par un « Certificat fédéral de capacité » (en 2^e et 3^e année). Ils ont en moyenne 20 ans (M = 19.97, SD = 2.78).

Entre l'achèvement de l'école obligatoire et le début de cette FPI, les participant·es ont fréquenté en moyenne pendant deux ans une formation antérieure. 53% des participant·es ont suivi une « autre formation » ou une « préformation » (formation préparatoire à la FPI)

⁵ Cette FPI a changé de nom en 2022, passant de « commerce de détail en produits nutritifs et stimulants » à « commerce de détail en alimentation »
Jan et Berger, 2023

et 11% ont suivi les deux types de formations antérieures. Finalement, 47% n'ont pas suivi de formation antérieure.

Instruments

Les items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022). Des adaptations ont été faites afin d'intégrer le troisième lieu de formation, les cours interentreprises, qui n'étaient pas pris en compte dans l'échelle de mesure originale. Tous les items utilisés dans la présente étude figurent en annexe.

Le questionnaire à réponses obligatoires a été complété en ligne via le cellulaire durant un cours. Les apprenti·es ont indiqué leur degré d'accord grâce à une échelle de Likert à six degrés (1 = « ne correspond pas du tout à ma situation »; 6 = « correspond entièrement à ma situation »). Pour les données sociodémographiques, une liste de réponses était préétablie.

La passation, facultative, a été réalisée durant les cours interentreprises adressés aux apprenti·es de deuxième et troisième année de formation. Les réponses des apprenti·es de première année, n'ayant suivi que peu de cours, n'auraient pas été pertinentes.

La durée allouée à la complétion de ce questionnaire était de vingt minutes. Les réponses étaient anonymes et les apprenti·es ont été informés en début de passation que les questions portaient sur leur avis et qu'il n'existait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Le questionnaire était structuré selon trois thèmes qui concernaient la motivation durant la FPI, le projet professionnel au moment de la passation du questionnaire ainsi que des données sociodémographiques.

Formations antérieures

L'information sur les formations antérieures est collectée au moyen de deux questions fermées (oui/non). Le premier type de formation antérieure questionnée, intitulé « autre formation » désigne une formation scolaire, au niveau CITE 3, débutée avant d'entreprendre cette FPI. Le deuxième type, les « préformations », sont des passerelles entre l'école et les FPI.

La distinction hiérarchique entre ces deux voies est importante. Si une « autre formation » a été entamée avant de changer pour débiter cette FPI, alors il s'agit généralement d'une

régression d'une formation plus valorisée à une formation moins valorisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019; Joye et al., 2023). La « préformation » devrait permettre à l'apprenti·e d'atteindre le niveau nécessaire pour débiter cette FPI. Ainsi, la préformation sert à orienter les élèves vers un métier qui leur convient tout en complétant les éventuelles lacunes scolaires qui les avaient empêchés de débiter une FPI directement à la sortie de l'école obligatoire (Häfeli et Schellenberg, 2009).

Motivation durant la FPI

11 items ont été créés pour mesurer la motivation des participants au choix d'une formation dans le domaine du commerce de détail, selon la motivation autonome (type de régulation intégrée et intrinsèque) et contrôlée (type de régulation identifiée, intégrée ou externe) selon le tableau 1 (Gagné et Deci, 2005). Les données ont été soumises à des analyses factorielles exploratoires, selon la méthode d'extraction de factorisation en axes principaux et une rotation Oblimin avec normalisation Kaiser (Stafford et al., 2006). En tenant compte de l'échantillon de 280 participant·es, seules les saturations dont la valeur était supérieure à .3 ont été prises en compte (Berger, 2021). Nous avons extrait trois facteurs permettant d'expliquer, au total, 63.59% de la variance dans les réponses. Les saturations sont comprises entre .44 et .87.

Le premier facteur extrait, correspond à la « motivation autonome », une combinaison de la régulation identifiée, intégrée et intrinsèque (Ryan et Deci, 2017). Ce facteur compte 6 items, une valeur propre de 4.17 et une variance expliquée de 37.91%. C'est un mélange hétérogène de régulation intrinsèque avec un item comme « ces cours m'intéressent », régulation intégrée « J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin » et régulation identifiée « Les cours interentreprises me motivent pour obtenir mon CFC ». L'homogénéité des items est bonne avec un alpha de Cronbach de .82. Le deuxième facteur extrait, correspond à la « motivation identifiée » selon la TAD (Ryan et Deci, 2017) compte 2 items, une valeur propre de 1.48 et une variance expliquée de 13.42%. Ce facteur révèle une vision de la formation suivie comme une passerelle pour atteindre l'objectif désiré tel quel qu'entrer dans la police, l'armée ou obtenir un diplôme de niveau de formation CITE 6. L'alpha de Cronbach est acceptable à .64. Le troisième facteur extrait est nommé « motivation d'appartenance »; il compte 3 items, une valeur propre de 1.35 et explique 12.26% de la variance. Durant ces cours, les apprenti·es vont développer un sentiment d'appartenance, comme décrit par Ryan et Deci (2017) : « People also internalize social information because it allows them to feel a sense of connectedness to others—to their families, peer groups, organizations, or society more generally » (p. Jan et Berger, 2023

183). Ce facteur de motivation participe à la construction de l'identité des professionnels (Caprani et al., 2019). Par trois items qui montrent cette recherche d'appartenance, nous avons construit le facteur « motivation d'appartenance ». Cette motivation n'est pas intrinsèque, car l'apprenti·e n'est pas motivé par l'activité proposée. Elle n'est pas non plus extrinsèque au sens défini dans la TAD, car elle ne correspond à aucun des types de motivations extrinsèques (Ryan et Deci, 2017). Il s'agit d'une motivation qui n'est pas centrée sur la réalisation d'une activité mais par les contacts sociaux que celle-ci rend possibles, comme le montrent les intitulés des items : « J'apprécie rencontrer des apprenti·es d'autres entreprises du domaine alimentaire » ou « J'apprécie rencontrer des apprenti·es d'autres cantons ». L'alpha de Cronbach est bon à .81.

Projet professionnel

Huit items ont été utilisés pour mesurer les intentions a) de continuer à exercer dans le domaine du commerce de détail après la diplomation et b) de résilier le contrat de FPI. Ces items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022). L'analyse factorielle exploratoire révèle une solution en deux facteurs permettant d'expliquer, au total, 56.64% de la variance dans les réponses. Les saturations sont comprises entre .77 et .88.

Le premier facteur, construit selon quatre items, est nommé « avenir professionnel dans le domaine ». La valeur propre du facteur est de 2.70 et la variance expliquée de 33.79%. Ce facteur montre le projet de rester dans le domaine du commerce de détail avec un item comme « Je pense finir ma FPI et évoluer sur le front de vente⁶ ». L'alpha est bon à .76. Le deuxième facteur, construit selon trois items, est nommé « intention de résiliation ». Il concerne l'intention de résilier son contrat de FPI pour changer d'entreprise formatrice, de métier voire de filière de formation (valeur propre 1.83 et 22.85% de la variance expliquée). Un exemple de cette intention est visible par la forte saturation de l'item « Je pense rompre mon contrat de FPI pour changer d'entreprise ». L'alpha de Cronbach est également bon à .72.

Résultats

Le tableau 2 présente les corrélations entre toutes les variables de l'étude. Concernant les variables de motivation et de projet professionnel, des scores moyens ont été construits à

⁶ Le front de vente est un terme du commerce de détail qui signifie être en contact direct avec les clients en magasin.

partir des facteurs extraits. Nous observons que ni le genre ni l'âge ne corrént significativement avec les types de motivation ou avec les projets professionnels.

Des corrélations significatives s'observent entre les facteurs de motivation et les projets professionnels des apprenti·es. Les trois corrélations significatives que nous trouvons sont inférieures à .3. Le facteur « motivation autonome » corréle positivement avec le facteur « avenir professionnel » et négativement avec le facteur « intention de résiliation ». Le facteur de « motivation d'appartenance » corréle avec le facteur « avenir professionnel dans le domaine », mais pas avec « intention de résiliation ». Finalement le facteur de « Motivation identifiée » ne corréle avec aucun des facteurs des projets professionnels.

Les analyses suivantes seront conduites par des régressions multiples afin de tester nos hypothèses.

Tableau 2.

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Genre	1.51	0.52	1								
2 Âge	19.97	2.78	.04	1							
3 Préformation	0.61	0.49	.03	.12*	1						
4 Autre formation	0.74	0.44	-.10	.24**	.05	1					
5 Motivation autonome	4.82	0.89	.06	.05	.01	-.04	1				
6 Motivation identifiée	4.37	1.58	.04	.04	-.05	-.03	.13*	1			
7 Motivation d'appartenance	4.04	1.21	.05	-.01	.00	-.01	.29**	.64**	1		
8 Intention de résiliation	1.87	1.18	-.01	.1	.01	.03	.28**	.04	-.06	1	
9 Avenir professionnel dans le domaine	3.36	1.28	<.001	-.09	-.01	-.07	.25**	-.04	.27**	.19**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Lien entre formations antérieures et projet professionnel

Pour tester l'hypothèse H1 : les formations antérieures sont associées au projet professionnel, nous avons utilisé des régressions linéaires multiples. Les résultats du modèle de régression sont non significatifs pour les deux aspects du projet professionnel. L'hypothèse d'un lien entre les formations antérieures et l'intention de résiliation ($F_{(2,277)} = 0.72$) ou l'avenir professionnel ($F_{(2,277)} = 0.12$) dans le domaine est donc rejetée.

Lien entre formations antérieures et motivation durant la FPI

La deuxième hypothèse, H2 : Les formations antérieures sont associées à la motivation durant la FPI, suppose qu'il existe un lien entre une ou des formations que les apprenti·es ont entreprises avant de débiter cette FPI et les types de motivation mesurées durant la FPI. Les résultats sont non significatifs autant pour la motivation autonome ($F_{(2,277)} = 0.21$), pour la motivation identifiée ($F_{(2,277)} = 0.40$) que pour la motivation d'appartenance ($F_{(2,277)} = 0.02$).

Lien entre motivation durant la FPI et projet professionnel

L'association entre la motivation et l'avenir dans le domaine

La troisième hypothèse suppose que les types de motivations que nous avons mesurés sont associés à un avenir professionnel dans le domaine du commerce de détail. Nous avons également utilisé la régression linéaire multiple afin de tester les liens entre la motivation et l'avenir professionnel dans le domaine après obtention du titre. Les résultats, qui figurent dans le tableau 3, sont significatifs : 16% de la variance de l'avenir professionnel dans le domaine sont expliqués par les trois types de motivation ($F_{(3,276)} = 19.09$; $p < .01$). De plus, chacun des trois types de motivation entretient des liens statistiquement significatifs avec l'avenir professionnel dans le domaine.

Tableau 3.

Régression linéaire de l'avenir professionnel dans le domaine selon la motivation

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	1.52	[0.70, 2.33]		3.66	< .001
Motivation autonome	0.25	[0.09, 0.41]	.17	3.01	< .01
Motivation identifiée	-0.27	[-0.38, -0.16]	-.33	-4.70	< .001
Motivation d'appartenance	0.45	[0.30, 0.61]	.43	5.83	< .001

L'association entre la motivation et l'intention de résiliation

Notre dernière hypothèse est H4 : une motivation contrôlée durant cette FPI est associée à une plus forte intention de résiliation du contrat d'apprentissage. Nous effectuons également une régression linéaire entre les types de motivation et l'intention de résiliation du contrat de FPI. Les résultats, qui figurent dans le tableau 4, sont significatifs : 7% de la variance de l'intention de résiliation du contrat de FPI sont expliqués par les trois types de motivation ($F_{(3,276)} = 10.85$; $p < .01$). Spécifiquement, un lien statistiquement significatif est observé avec la motivation autonome ($\beta = -.28$, $p < .001$).

Tableau 4.

Régression linéaire de l'intention de résiliation du contrat de FPI selon la motivation

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	3.48	[2.68, 4.27]		8.63	< .001
Motivation autonome	-0.37	[-0.52, -0.21]	-.28	-4.57	< .001
Motivation identifiée	0.08	[-0.03, 0.19]	.11	1.43	.15
Motivation d'appartenance	-0.05	[-0.20, 0.10]	-.05	-0.63	.53

Les hypothèses H3 et H4 sont confirmées : la motivation durant la FPI explique en partie le type de projet professionnel des apprenti·es. Une motivation identifiée corrèle avec une intention de RCA, une motivation autonome et d'appartenance élevée indique un avenir professionnel dans le domaine.

Discussion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les associations entre la motivation durant la FPI, telle que fondée sur la TAD (Ryan et Deci, 2017), les formations antérieures à l'entrée en FPI et le projet professionnel des apprenti·es. Le champ du commerce de détail en Suisse a été choisi comme terrain, car il constitue l'une des FPI les plus fréquentées du pays tout en présentant une faible valorisation sociale.

Lien entre formations antérieures, motivation durant la FPI et projet professionnel

Nos deux premières hypothèses interrogeaient les liens que peuvent entretenir les formations avant la FPI tant avec la motivation développée durant celui-ci qu'avec un avenir dans le domaine du commerce de détail (Cart et Trelocat, 2010; Häfeli et Schellenberg, 2009). Les résultats sont non significatifs dans les deux cas.

Ces résultats non significatifs montrent qu'il n'existe pas de lien systématique entre les formations antérieures et un avenir dans le commerce de détail ou la construction de la motivation pour sa FPI. Les « préformations » ont, entre autres, pour objectif d'accompagner les élèves dans le choix d'une formation qui leur convient et qui leur donnera du plaisir dans les tâches à réaliser (soit une motivation autonome). Selon les résultats, ces apprenti·es ne se distinguent pas de leurs pairs dans leur motivation. Ceci tend

à confirmer que les deux objectifs précités de ces préformations sont atteints en les ayant adéquatement orientés vers ce métier.

Les résultats, selon les hypothèses 1 et 2, pour les « autres formations » ont été plus étonnants. Nous avons supposé que les apprenti·es issu·es de ces formations auraient montré·es une intention de reprendre une formation supérieure de niveau CITE 6. Ainsi nous nous attendions à observer une forte motivation identifiée, indiquant l'objectif d'entreprendre une formation à la suite de celle-ci ou une intention de RCA plus marquée. Cette attente est cependant infirmée par les résultats.

Ainsi les formations antérieures n'ont de liens significatifs ni avec l'intention de rester dans le domaine du commerce de détail, ni dans l'intention de le quitter et n'expliquent pas non plus la construction de la motivation durant la FPI.

Enfin, les caractéristiques sociodémographiques, du genre et de l'âge, sont indépendantes de la construction de la motivation pour cette FPI.

Motivation et avenir dans le domaine

Le facteur de motivation d'appartenance que nous révélons dans cette recherche reflète l'importance accordée par les apprenti·es à la satisfaction de leur besoin d'appartenance (Ryan et Deci, 2017). La TAD postule que les êtres humains ressentent un besoin psychologique d'appartenance. La satisfaction de ce besoin serait indispensable au développement de l'individu, à son bien-être et à son intégrité (Ryan et Deci). Dans le même ordre d'idée, Baumeister et Leary (1995) mettent en évidence nombre de travaux qui indiquent que les êtres humains sont motivés par le désir de créer et d'entretenir des relations interpersonnelles positives et durables. Les divers lieux de formation inhérents au modèle de la FPI en Suisse permettent aux apprenti·es de s'efforcer de créer et maintenir ces relations.

Cette motivation d'appartenance que nous avons identifiée se différencie de la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2017) par sa source. Ce n'est pas la tâche en elle-même qui est motivante, mais le fait de la réaliser avec d'autres personnes, notamment en rencontrant des pairs apprenti·es dans d'autres entreprises ou dans d'autres régions du pays. Les apprenti·es recherchent le développement d'un sentiment d'appartenance, au-delà de l'acquisition de connaissances ou de l'obtention d'un titre professionnel. Au niveau théorique, qualifier l'appartenance comme une motivation plutôt qu'un besoin met en

évidence la difficile distinction entre les concepts de motivation et de besoin psychologique fondamental.

Conclusion et limites

Alors que la RCA est plus élevée que dans d'autres secteurs (Office fédéral de la statistique, 2021), nous concluons de la présente étude que la motivation construite durant la FPI est en lien avec les intentions liées à l'avenir dans le domaine du commerce de détail. Ainsi les apprenti·es ayant une haute motivation d'appartenance devraient plus fortement persévérer dans ce domaine à l'issue de leur FPI.

La présente étude a révélé que les formations antérieures ne peuvent pas être mobilisées pour expliquer la construction de la motivation pour cette FPI ni l'intention de persévérer dans le commerce de détail. Il importe cependant de considérer que notre analyse des formations antérieures était limitée à deux groupes (préformation ou autre formation) et que deux questions fermées de type oui/non ont été utilisées. Nous n'avons pas questionné la durée effectuée, la réussite ou l'abandon de cette formation, ce qui aurait éventuellement permis de découvrir des liens entre certaines caractéristiques des formations préalables et la motivation durant la FPI.

Nos résultats ont permis de modéliser trois facteurs de motivation : motivation autonome, motivation identifiée et motivation d'appartenance. La motivation d'appartenance révèle une plus forte intention de rester dans le domaine du commerce de détail. Ceci peut s'expliquer par l'intérêt des apprenti·es pour nouer des contacts avec leurs pairs ainsi que la construction d'un sentiment d'appartenance collective (Caprani et al., 2019) dans le domaine du commerce de détail. Les apprenti·es qui ont l'intention de continuer dans le domaine recherchent le contact avec leurs pairs. Ce point qui peut être mobilisé pédagogiquement afin d'augmenter la motivation des apprenti·es en favorisant les échanges entre entreprises et stages dans des filiales d'une certaine entreprise.

Pour la thématique de la motivation, nous relevons deux limites de cette étude. Premièrement, la « motivation identifiée » ne compte que deux items et une homogénéité juste acceptable. L'ajout d'items aurait permis de mieux mesurer ce type de motivation. Deuxièmement, nous n'avons pas mesuré la régulation externe, introjetée et l'amotivation par le questionnaire, nous avons focalisé les items du questionnaire sur la motivation autonome. Ainsi, une prochaine étude aurait intérêt à couvrir plus exhaustivement les multiples types de motivation décrits par la TAD.

Pour donner suite à cette étude, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre l'étude de la motivation d'appartenance sous l'angle du développement du sentiment d'appartenance (Ryan et Deci, 2017). Nous pensons que ce n'est pas seulement le plaisir que procure la tâche qui motive les apprenti·es, mais aussi le plaisir que procure l'accomplissement de la tâche parmi ses pair·es.

Remerciements

Un grand merci à Patricia Jan-Guyot, maman du premier auteur, pour son intense travail de correction des fautes d'orthographe et de grammaire.

Références

- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : Guide pratique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16206.18246>
- Böhn, S. et Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 100414. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Caprani, I., Duemmler, K. et Felder, A. (2019). Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : Les apprenti·e·s en commerce de détail en Suisse. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7144>
- Cart, B. et Trelcat, M.-H. T. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bulletin de recherche emploi formation du Céreq*, 272.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*. <https://edudoc.ch/record/24717/files/tra6B13.pdf?ln=frversion=1>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2019). *Programme d'activité 2020 – 2023*. [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.ciip.ch/files/176/CIIP_2020-2023/PROGR-ACTIVITES-2020-2023.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

- Duemmler, K., Caprani, I. et Felder, A. (2018). *Identité professionnelle des apprenties et apprentis dans le commerce de détail. Résultats d'une étude et conclusions pour la formation professionnelle. Guide destiné aux enseignantes et enseignants et aux formatrices et formateurs en entreprise*. Haute école fédérale en formation professionnelle. <http://edudoc.ch/record/134457>
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. et Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans. Mise à jour des résultats de l'étude longitudinale TREE*. TREE. https://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files657406/Gomensoro_etal_2017_Employment_at_age_30_TREE_results_update_FR.pdf
- Güntert, S. T. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes : A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39(1), 74-87. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9412-7>
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (Dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (p. 253-266). Seismo.
- Häfeli, K. et Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque* (N° 29B). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. <https://edudoc.ch/record/35457/files/StuB29B.pdf>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes : A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Joye, D., Lemel, Y. et Wolf, C. (2023). *Das Ansehen von Berufen in der Schweiz*. <https://doi.org/10.22019/SC-2023-00002>
- Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C. et Hättich, A. (2009). *Intégration au marché du travail? Jeunes titulaires d'attestation une année après la fin de leur formation du commerce de détail et de l'hôtellerie-restauration*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1040.5926>
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A. et Baumeler, C. (2016). *Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. *Observatoire suisse de la formation professionnelle*. Zollikofen :

- Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Haute école fédérale en formation professionnelle. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/documents/obs_trendbericht_lva_201612_21_fr_0.pdf
- Lamamra, N., Duc, B. et Jordan, M. (2011). Einer Lehrvertragsauflösung folgt oft nicht der befürchtete Absturz. *Panorama*, 1, 17. https://edudoc.ch/record/92571/files/17_Panorama_01_2011_DE.pdf
- Lamamra, N. et Moreau, G. (2016). Introduction : Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 133, Art. 133. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4636>
- Loi fédérale complétant le code civil suisse, RO 27 321 (2023). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/27/317_321_377/fr
- Loi fédérale sur la formation professionnelle, RO 2003 4557 (2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2003/674/fr>
- Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti·e·s en Suisse: réflexions à partir des données TREE. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (Dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (p. 129–155). Seismo.
- Office fédéral de la statistique. (2021). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification—Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC) (su-f-15.10.03-06)*. Office fédéral de la statistique. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/18744507/master>
- Office fédéral de la statistique. (2022). *La transition à la fin de l'école obligatoire (su-f-15.10.02.07)*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/19264990>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (Éds.). (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Secrétariat d'état à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation. (2022). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. Secrétariat d'état à la formation, la recherche et l'innovation. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- Skinner, E. A., Chi, U. et The Learning-Gardens Educational Assessment Group. (2012). Intrinsic motivation and engagement as "Active ingredients" in garden-based education : Examining models and measures derived from self-determination theory. *The journal of environmental education*, 43(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.596856>

- Stafford, J., Bodson, P. et Stafford, M.-C. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- Stalder, B. E. et Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Berne, Suisse: hep Verlag.
- Statistique structurelle des entreprises STATENT. (2022). *Etablissements et emplois selon le canton et la division économique—2011-2020* (N° 1662-2000). Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/23284712>
- Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (2022b). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- Valero, D. et Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work experiences. *Journal of vocational behavior*, 93, 67–80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.003>
- Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2022). Profils d'apprenti·e·s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004>
- Wettstein, E., Schmid, E. et Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures, protagonistes*. Lausanne: Loisir et Pédagogie.

Annexe

Échelles et items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022).

Données sociodémographiques

Les informations demandées sont le genre, l'âge ainsi que les formations antérieures à cette formation professionnelle initiale. Les formations antérieures questionnées sont « préformation » (semestre de motivation, préapprentissage ou autre formation servant à trouver cet apprentissage) et « autre formation » (gymnase, ECG, école de commerce, uni, etc.).

Motivation durant la FPI

Réponse sur une échelle de Likert allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

Motivation autonome (6 items, $\alpha = .82$)

Les cours interentreprises me motivent pour obtenir mon CFC

Les cours interentreprises me motivent pour obtenir des félicitations de mon entreprise formatrice

Je suis motivé à aller travailler aux cours interentreprises pour mieux conseiller les clients en entreprise

Ces cours m'intéressent

J'améliore mes connaissances sur les denrées alimentaires

J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin

Motivation identifiée (2 items)

J'en ai besoin pour le type de travail que je veux faire plus tard (par exemple : policier)

J'en ai besoin pour le type de formation que je veux faire plus tard (par exemple : brevet ou maturité)

Motivation d'appartenance (3 items, $\alpha = .64$)

J'apprécie l'ambiance de classe

J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres entreprises du domaine alimentaire

J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres cantons

Projet professionnel

Intention de résiliation (3 items, $\alpha = .72$)

Je pense à arrêter cet apprentissage pour changer de métier

Je pense à rompre mon contrat d'apprentissage pour changer d'entreprise

Je pense à changer de filière de formation sans terminer mon apprentissage (changer pour aller au gymnase, à l'école de culture générale, etc.)

Avenir professionnel dans le domaine (4 items, $\alpha = .76$)

Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans l'alimentaire

Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans un autre domaine de vente

Je pense finir mon apprentissage et évoluer sur le front de vente (responsable rayon, gérant, responsable d'apprentis)

Je pense finir mon apprentissage et évoluer dans le même domaine (travailler dans la formation, étudier le marketing)



Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel

Louise Clément¹, Alice Levasseur¹ et Caterina Mamprin²

¹Université Laval, Québec, Canada

²Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Pour citer cet article :

Clément, L., Levasseur, A. et Mamprin, C. (2023). Vers une meilleure compréhension de la motivation scolaire chez les élèves de centres de la formation professionnelle : l'importance du rôle du climat relationnel. *Didactique*, 4(2), pp. 91-120. <https://doi.org/10.37571/2023.0205>.

Résumé : En prenant appui sur la théorie de l'autodétermination, cette étude examine l'importance du climat relationnel d'après la perception des élèves de centres de la formation professionnelle et de son rôle sur la motivation scolaire de ces derniers. Deux importants facteurs du climat relationnel ont fait l'objet d'une étude plus approfondie, soit la perception de la qualité des relations interpersonnelles (QRI) des élèves envers leurs enseignant·es ainsi que la perception de la confiance et de la méfiance relationnelles des élèves envers leurs enseignant·es. L'échantillon était composé de 908 élèves réparti·es parmi 22 centres de la formation professionnelle du Québec. Les résultats des analyses ont révélé que la confiance et la méfiance relationnelles jouent un rôle médiateur entre la QRI et la motivation des élèves, soulignant le caractère essentiel de relations interpersonnelles de qualité.

Mots-clés : élèves; formation professionnelle; climat relationnel; motivation.

Introduction

Le phénomène du décrochage est un problème important chez les élèves du Québec (ministère de l'Éducation du Québec- MEQ, 2022). Le document publié annuellement par le MEQ intitulé *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire*, indique que le nombre d'élèves n'ayant « obtenu ni diplôme ni qualification lors de l'année d'observation et qui ne sont pas inscrit·es l'année suivante en formation générale des jeunes (FGJ), en formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle (FP) ou au collégial » est substantiel (MEQ, 2022). Si des progrès sont perceptibles depuis les dernières années, du chemin reste à faire afin de favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves. Des conséquences personnelles (p. ex., santé mentale et physique), sociales (p. ex., implication citoyenne) et économiques (p. ex., revenus) peuvent découler de cet arrêt « prématuré » des études (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016; Rousseau et al., 2016). Plusieurs facteurs de risque doivent être considérés afin de mieux cerner la genèse d'un parcours vers le décrochage scolaire (Potvin, 2015; Zaffran et Vollet, 2018), comme ce phénomène est considéré comme multidimensionnel et multifactoriel (Potvin, 2015). D'après Beauchesne (2018), il existe trois catégories de facteurs associés au phénomène : de type scolaire (p. ex., difficultés relationnelles avec les enseignant·es, les pairs), de type familial (p. ex., soutien des proches) et de type personnel (p. ex., motivation scolaire).

Dans le cadre de cet article, nous centrons cette étude sur l'un des facteurs de risque du décrochage, soit le facteur scolaire relationnel, plus précisément sur la perception de la qualité des relations interpersonnelles (QRI) des élèves envers leurs enseignant·es au sein des centres de la FP du Québec. Bien qu'il existe quelques études québécoises réalisées au sein de centres de la FP dont les résultats ont montré l'importance de la qualité des relations enseignant-élève (voir à ce sujet Espinosa, 2020), des recherches additionnelles doivent être réalisées afin de mieux comprendre et cibler les comportements adéquats et inadéquats des enseignant·es favorisant la motivation scolaire des élèves (Vansteenkiste et al., 2020).

Les résultats présentés dans cet article sont d'importance pour la didactique. En effet, bien que le modèle théorique de Legendre (2005) propose que la relation didactique se focalise sur la relation « *agent-objet* » unissant l'enseignant·e (*agent-e*) et l'objet d'apprentissage (*objet*), la didactique, prise au sens large, concerne toutes les composantes du modèle (Legendre, 2005; Potvin et al., 2020). Ainsi, elle s'établit en classe en ayant comme toile de fond un savoir à enseigner par l'un·e et un savoir à acquérir par l'autre (Barbeau, 2007; Jonnaert et al., 2009). De même, des relations interpersonnelles de qualité entretenues entre l'enseignant·e (*agent-e*) et l'élève (*sujet*) peuvent avoir une incidence favorable sur l'engagement et la réussite scolaires de l'élève (Roorda et al., 2011; Yunus et al., 2011). A

contrario, l'absence de relations interpersonnelles de qualité peut avoir des retombées négatives non seulement sur l'engagement de l'élève, mais également quant à ses apprentissages et à sa réussite scolaire (Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a; 2014b).

Notre étude apporte une contribution importante aux études déjà réalisées au sein des centres de la FP en proposant un modèle qui examine *comment* se manifeste la perception de la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es en lien avec la motivation des élèves. Autrement dit, nous examinons le processus psychologique par lequel la QRI favorise la motivation des élèves. Ce processus psychologique est représenté par la confiance et la méfiance relationnelles. La confiance relationnelle se définit comme la volonté d'un·e élève à se fier à un·e enseignant·e où ce·cette dernier·ère fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à son endroit (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a). Tandis que la méfiance relationnelle se définit comme la perception de la malveillance, de l'imprévisibilité, de l'incompétence, de la malhonnêteté et de l'étroitesse d'esprit d'un individu face à un autre individu (Rusk, 2018).

En somme, l'objectif général de notre étude, réalisée auprès des élèves de centres de la FP, vise à examiner 1) l'importance de leur perception de la QRI envers leurs enseignant·es avec leur motivation scolaire et 2), le rôle potentiellement médiateur de la perception des élèves de la confiance et de la méfiance relationnelles envers leurs enseignant·es entre la QRI et la motivation.

Cadre conceptuel

Qualité des relations interpersonnelles

Les établissements d'enseignement sont des organisations composées de personnes ayant des relations sociales de nature différente dont la fréquence, le nombre et la qualité sont considérés comme d'une grande importance (Clément, 2020; Goddard et al., 2009; Kim, 2021; Pastore et Luder, 2021). Ces établissements sont ainsi constitués de réseaux complexes d'interactions où ses acteur·trices (notamment, les enseignant·es et les élèves) interagissent et collaborent afin de favoriser les apprentissages et la réussite scolaire des élèves (Bryk et Schneider, 2002; Hoy, 2012; Kutsyuruba et al., 2018). Le climat relationnel au sein des établissements d'enseignement peut s'observer ou se percevoir à travers la QRI entre ses acteur·trices (Kutsyuruba et al., 2018; Kutsyuruba et Walker, 2021). Selon Senécal et al. (1992), la QRI est un construit composé de quatre dimensions permettant de qualifier une relation interpersonnelle selon la perception d'un individu : la présence

d'harmonie, de valorisation, de satisfaction de la relation ainsi que la confiance qui émane de cette relation.

Centres de la formation professionnelle (FP)

Au sein des centres de la FP, il arrive que des relations interpersonnelles de qualité entre les élèves et les enseignant·es peuvent parfois être difficiles à développer et à maintenir. D'abord, parce que certain·es élèves ne fréquentent pas ces établissements par choix : leur décision est parfois fondée sur une expérience scolaire jonchée d'obstacles ou ponctuée d'échecs. Par ailleurs, Mazalon et Dumont (2020), rappellent bien que le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2014) ne considérait pas la FP comme une voie traditionnelle de formation. Ces élèves, au portrait hétérogène (Beaucher et al., 2020), peuvent se voir contraint·es d'emprunter la voie de la FP comme celle-ci représente parfois la seule avenue possible afin de poursuivre leur scolarité. Également, parce que certain·es peuvent dépendre du programme d'assistance sociale et leur inscription à la FP peut constituer une condition afin de bénéficier de cette aide (voir à ce sujet Beaucher et al., 2021). Selon Beaucher et Breton (2020), « 19 % des jeunes de moins de 21 ans sont inscrits en FP parce qu'ils n'avaient pas envie ou ne pouvaient pas faire des études au cégep ou à l'université ». Ensuite, pour ajouter à ces barrières, parce que la durée de certains programmes d'études peut également représenter une entrave à la QRI comme ceux-ci sont de courte durée afin d'accéder rapidement au marché du travail (ministère de l'Éducation, 2020). Il peut être parfois difficile pour certain·es élèves, dans de telles circonstances, d'établir des relations interpersonnelles de qualité avec leurs enseignant·es (Clément, 2020), car les relations interpersonnelles entre les enseignant·es et les élèves se développent avec le temps (Wentzel, 2012). Comme les enseignant·es et les élèves sont appelé·es à interagir sur une base régulière, la QRI est une composante essentielle et indispensable au sein des centres de la FP, d'autant plus qu'elle joue un rôle important sur la motivation scolaire des élèves (Bryk et Schneider, 2002; Hoy, 2012; Kutsyuruba et al., 2018).

Motivation des élèves

La « motivation » est un concept largement étudié, ce qui donne lieu à l'élaboration de plusieurs théories portant sur le sujet (voir Fréchette-Simard et al., 2019 pour une recension théorique récente sur le sujet). La motivation représente un concept de nature abstraite, imperceptible et plutôt observé indirectement (Vallerand et Thill, 1993), mais elle constitue néanmoins un thème de recherche qui a donné lieu à de multiples études, car elle est associée à plusieurs manifestations (Ryan et Deci, 2000; 2017). Elle amène les individus à penser, à se comporter et à s'épanouir dans leur milieu (Deci et Ryan, 2008). Elle se définit

comme un ensemble composé de forces internes d'une personne ainsi que de forces externes émanant du milieu où elle évolue (Vallerand et Thill, 1993; Ryan et Deci, 2000; 2017).

Bien qu'il existe plusieurs théories de la motivation en éducation, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2017) repose sur la base théorique selon laquelle les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux (BPF) à combler où ces derniers sont considérés comme des « nutriments essentiels pour la croissance psychologique, l'intégrité et la santé psychologique [des individus] » [traduction libre] (Deci et Ryan, 2000, p. 229). La satisfaction de ces besoins contribue à favoriser leur potentiel de manière optimale et à ce qu'ils s'épanouissent davantage. Les BPF sont universels et ne sont pas ainsi tributaires de facteurs culturels (Ryan et Deci, 2017). En outre, ils n'ont pas besoin d'être mis en valeur de manière consciente. Puisque la satisfaction de ces besoins est importante pour les individus, ces circonstances les amènent à agir de manière à s'intéresser à des activités et à interagir avec les autres (Deci et Ryan, 2000). La TAD propose ainsi, trois BPF : 1) le besoin d'affiliation sociale (le besoin de nature sociale comblé par le contact avec les autres et la réciprocité des échanges [Baumeister et Leary, 1995]); 2) le besoin de compétence (le désir d'agir efficacement dans l'atteinte d'un objectif [White, 1959]); 3) le besoin d'autonomie (le désir de faire de nouvelles expériences et la liberté de décision dans un environnement pourvu du soutien de l'entourage [de Charms, 1968]). Deci et Ryan (2000) soulignent qu'il est essentiel que ces trois besoins soient comblés de manière concomitante, c'est-à-dire afin de favoriser le plein potentiel des individus, ces trois besoins doivent être satisfaits simultanément, et non seulement un ou deux d'entre eux. La présence des trois BPF est décelée par l'expression de leur satisfaction. Selon la TAD, la principale source de satisfaction des BPF des individus provient de leur environnement social (Deci et Ryan, 2000, 2008). La TAD accorde la primauté quant au rôle de l'environnement social dans le déploiement de la satisfaction de ses BPF (Deci et Ryan, 2000), où la présence de relations interpersonnelles empreintes d'harmonie, de respect et de cordialité favorise la satisfaction des BPF.

Deci et Ryan (2014) soulignent que ce n'est pas uniquement la satisfaction du besoin d'affiliation sociale qui est nourri par des relations interpersonnelles de qualité, mais bien l'ensemble des trois besoins, car cette satisfaction sera ressentie uniquement si les trois besoins sont satisfaits. À ce sujet, les résultats de l'étude de Gao et al. (2021) ont montré

que la perception d'élèves du primaire ($n=494$) quant à la relation enseignant-élève¹ était associée positivement à la satisfaction des trois BPF : affiliation sociale, $\beta=0,39$, $p < 0,001$; compétence : $\beta=0,38$, $p < 0,001$; autonomie : $\beta=0,39$, $p < 0,001$. De même, Bakadorova et Raufelder (2018) ont réalisé une étude avec un devis longitudinal auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire (T1, $n=1088$; T2, $n=845$). Les résultats de l'étude ont révélé que la perception des élèves quant à la relation enseignant-élève¹ à T1 était associée positivement à la satisfaction des trois BPF à T2 : affiliation sociale, $\beta=0,17$, $p < 0,05$; compétence : $\beta=0,53$, $p < 0,05$; autonomie : $\beta=0,21$, $p < 0,05$.

Or, la communauté scientifique a cherché et cherche toujours à mieux comprendre comment il est possible non seulement de favoriser la satisfaction des trois BPF des élèves, mais également comment il est possible de faire obstacle à la frustration de leurs trois BPF. Ryan et Deci (2017) soulignent qu'il y a des avancées importantes qui ont été réalisées à ce sujet, notamment en ce qui a trait : 1) à la satisfaction des BPF des élèves par le biais des comportements des enseignant·es (p. ex., par leur soutien à l'autonomie des élèves, en offrant du temps de qualité aux élèves afin de réaliser une tâche, en étant ouverts aux commentaires et aux suggestions des élèves); 2) à la frustration des BPF des élèves par le biais des comportements des enseignant·es (p. ex., en leur offrant trop peu de temps afin de réaliser un travail par eux-mêmes, en leur apportant des réponses sans leur donner le temps d'y réfléchir, en leur formulant des demandes et des exigences au-delà de leurs capacités). Néanmoins, Vansteenkiste et al. (2020) soulignent qu'en dépit des avancées observées dans les recherches qui ont permis d'identifier une variété d'attitudes et de comportements qui promeuvent la satisfaction des BPF ou qui mènent à la frustration des BPF, des études additionnelles sont nécessaires comme cet inventaire de pratiques est incomplet.

En outre, le corpus de textes abordant cette thématique auprès des élèves de la FP est plutôt maigre. Pourtant, la motivation des élèves de centres de la FP gagnerait à être explorée davantage, notamment en raison des caractéristiques des centres de la FP qui les distinguent des autres ordres d'enseignement tel qu'il a été présenté ci-dessus.

Confiance et méfiance relationnelles

Une relation enseignant-élève de qualité est basée notamment sur la confiance relationnelle (Wentzel, 2012). Ainsi, la QRI prend appui sur la confiance relationnelle, car cette dernière est un agent facilitateur des relations entre les élèves et les enseignant·es (Hoy et

¹ La relation enseignant-élève a été opérationnalisée avec une échelle de mesure portant sensiblement sur les mêmes dimensions que celle de la QRI.

Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran, 2014a). La confiance relationnelle en milieu scolaire est considérée comme un important liant social (Adams et Forsyth, 2009; Tschannen-Moran, 2009) ou un important ciment social (Fullan, 2010). Elle constitue la pierre d'assise de la collaboration entre les élèves et les enseignant·es et ainsi, elle peut contribuer à favoriser les apprentissages et la réussite scolaires des élèves. La confiance relationnelle se définit comme la volonté d'un·e élève à se fier à un·e enseignant·e où ce·cette dernier·ère fera preuve de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture d'esprit à son endroit (Hoy et Tschannen-Moran, 1999, 2003; Tschannen-Moran, 2001, 2014a). Des études ont démontré l'existence de liens directs empiriques significatifs entre la confiance relationnelle et la satisfaction des trois BPF en contexte organisationnel scolaire (p. ex., Clément et al., 2020) ainsi qu'en contexte scolaire et plus spécifiquement auprès des élèves (p. ex., Ennen et al., 2015).

En outre, la méfiance relationnelle ne se définit pas comme l'absence de la confiance (Hawley, 2012; Kutsyruba et Walker, 2021; Tschannen-Moran, 2014a) ou à l'opposé de la confiance : il s'agit plutôt d'un construit distinct de la confiance relationnelle (Rusk, 2018). Ce vocable réfère à la perception de la malveillance, de l'imprévisibilité, de l'incompétence, de la malhonnêteté et de l'étroitesse d'esprit d'un individu face à un autre individu (Rusk, 2018). Bien que la méfiance relationnelle quant à la relation enseignant-élève soit très peu étudiée, Haslanger (2014) et Platz (2021) soutiennent qu'elle a des effets importants sur la persévérance et la réussite scolaires. Comme l'enseignant·e a tout avantage à entretenir des relations interpersonnelles de qualité avec les élèves, ce qui favorise des liens de confiance, nous postulons que la perception de la qualité de relations interpersonnelles des élèves envers leurs enseignant·es peut contribuer à diminuer leur perception de la méfiance relationnelle envers ces dernier·ères.

Présente étude

Notre étude poursuit quatre objectifs qui se déclinent en quatre hypothèses (voir figure 1). Premièrement, elle vise à examiner la relation entre la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es et la satisfaction de leurs BPF.

Hypothèse 1. La perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est positivement associée à la satisfaction des BPF (affiliation sociale [H1a], compétence [H1b], autonomie [H1c]).

Deuxièmement, elle vise à examiner le rôle potentiellement médiateur de la confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es dans l'association entre la QRI et la satisfaction de leurs BPF. Comme le proposent Baron et Kenny (1986), le processus de

médiation rend compte de la relation d'une variable indépendante (la QRI) avec une variable dépendante (la satisfaction et la frustration des BPF) par le truchement d'un processus interne à l'individu (la confiance relationnelle). Ainsi, l'on cherche à examiner *comment* le phénomène de la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es agit de manière significative sur le processus psychologique interne de l'élève (la perception de la confiance des élèves) et comment il se produit sur la motivation scolaire (satisfaction et frustration des BPF des élèves).

Hypothèse 2. La confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la satisfaction de leurs BPF (affiliation sociale [H2a], compétence [H2b], autonomie [H2c]).

Troisièmement, alors que la frustration des BPF ne correspond pas à l'absence de satisfaction (Ryan et Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020) et qu'il existe peu d'études examinant à la fois la satisfaction et la frustration des BPF (Deci et al., 2017), notre étude vise également à examiner la relation entre la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la frustration des BPF des élèves.

Hypothèse 3. La perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est négativement associée à la frustration des BPF (affiliation sociale [H3a], compétence [H3b], autonomie [H3c]).

Quatrièmement, étant donné que la méfiance relationnelle ne correspond pas à l'absence de confiance relationnelle (Kutsyuruba et Walker, 2021; Tschannen-Moran, 2014a) et qu'il existe peu d'études examinant à la fois la confiance et la méfiance relationnelles (Clément et al., 2020), notre étude vise également à examiner le rôle potentiellement médiateur de la méfiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es dans l'association entre la QRI et leur frustration des BPF afin de mieux comprendre le processus psychologique interne de l'élève comme il a été expliqué ci-dessus.

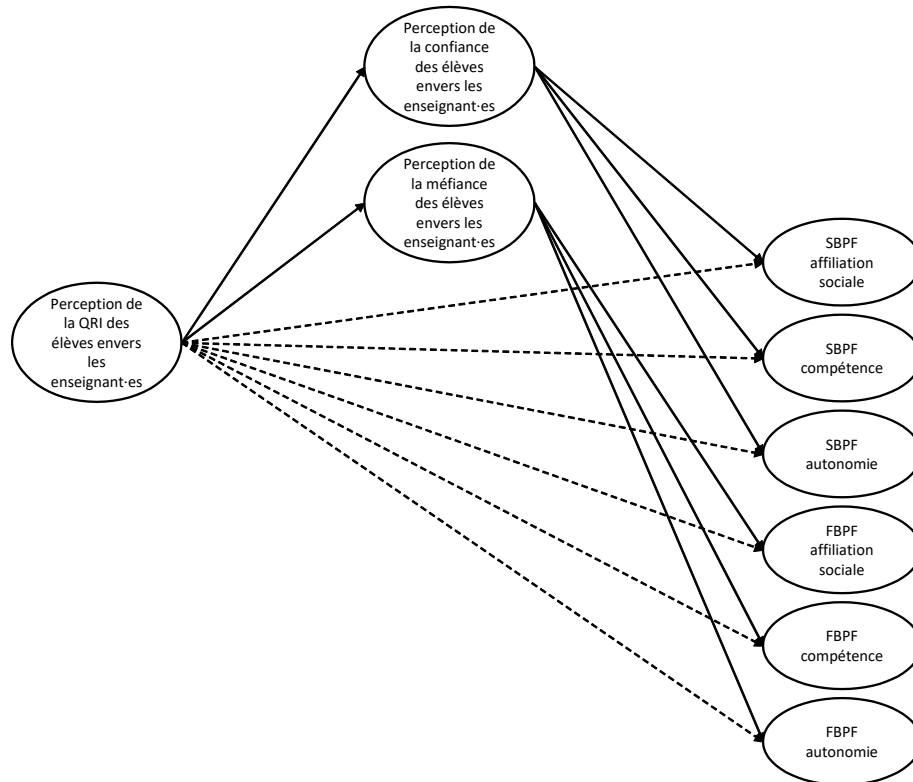
Hypothèse 4. La méfiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es agit à titre de variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es et la frustration de leurs BPF (affiliation sociale [H4a], compétence [H4b], autonomie [H4c]).

En somme, l'étude concomitante de la confiance et de la méfiance relationnelles ainsi que de la satisfaction et de la frustration des BPF des élèves de centres de la FP offre un caractère novateur et contribue de manière significative à l'enrichissement des

connaissances en développant une meilleure compréhension de l'importance du rôle de la QRI des élèves de centres de la FP envers leurs enseignant·es.

Figure 1.

Modèle proposé de médiation totale (flèches avec des traits continus) et alternatif de médiation partielle (flèches avec des pointillés).



Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. SBPF = satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. FBPF = frustration des besoins psychologiques fondamentaux.

Méthodologie

Participant·es

Une collecte de données a été réalisée auprès de 22 centres francophones de la FP répartis dans la province de Québec comme les participant·es ont été invité·es à répondre à un sondage en ligne uniquement en langue française d'une durée de 15 minutes. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES; 2016), il existe 127 centres francophones de la FP au Québec (réseau public). Ainsi, 17,3 % des centres ont participé à l'étude (22/127) où cet ensemble comptait une population de 5 230 élèves.

Comme 908 d'entre eux y ont participé, cela représente un taux de participation de 17,4 %. Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon des participant·es sont présentées au tableau 1.

Tableau 1.

Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de participant·es

Variable	Échantillon	
<i>N</i> (%)	908	
Genre		
Féminin – <i>n</i> (%)	281	(30,9)
Masculin – <i>n</i> (%)	611	(67,3)
Autre – <i>n</i> (%)	16	(1,8)
Âge		
Étendue (ans)	18–62	
Moyenne (ans)	24,65	
Écart-type (ans)	8,28	
19 ans et moins – <i>n</i> (%)	284	(31,3)
20-24 ans – <i>n</i> (%)	330	(36,3)
25-29 ans – <i>n</i> (%)	110	(12,1)
30-34 ans – <i>n</i> (%)	73	(8,0)
35-39 ans – <i>n</i> (%)	41	(4,5)
40-44 ans – <i>n</i> (%)	31	(3,4)
45 ans et plus – <i>n</i> (%)	39	(4,3)
Secteur d'études*		
Administration, commerce et informatique – <i>n</i> (%)	96	(10,6)
Agriculture et pêche – <i>n</i> (%)	1	(0,1)
Alimentation et tourisme – <i>n</i> (%)	21	(2,3)
Bâtiment et travaux publics – <i>n</i> (%)	155	(17,1)
Bois et matériaux connexes – <i>n</i> (%)	8	(0,9)
Électrotechnique – <i>n</i> (%)	234	(25,8)
Entretien d'équipement motorisé – <i>n</i> (%)	60	(6,6)
Environnement et aménagement du territoire – <i>n</i> (%)	20	(2,2)
Fabrication mécanique – <i>n</i> (%)	37	(4,1)
Foresterie et papier – <i>n</i> (%)	5	(0,6)
Mécanique d'entretien – <i>n</i> (%)	111	(12,3)
Métallurgie – <i>n</i> (%)	2	(0,2)
Mines et travaux de chantier – <i>n</i> (%)	9	(1,0)
Santé – <i>n</i> (%)	92	(10,2)
Soins esthétiques – <i>n</i> (%)	54	(5,9)
Transport – <i>n</i> (%)	1	(0,1)
Autres – <i>n</i> (%)	-	-

Variable	Échantillon	
Scolarité*		
Diplôme d'études secondaires (DES) – <i>n</i> (%)	491	(54,3)
Diplôme d'études professionnelles (DEP) – <i>n</i> (%)	216	(23,9)
Diplôme d'études collégiales (DEC) – <i>n</i> (%)	87	(9,6)
Certificat universitaire – <i>n</i> (%)	8	(0,9)
Baccalauréat – <i>n</i> (%)	33	(3,6)
Maîtrise – <i>n</i> (%)	6	(0,7)
Aucun diplôme complété – <i>n</i> (%)	64	(7,1)
Régime d'études*		
Temps plein – <i>n</i> (%)	859	(95,3)
Temps partiel – <i>n</i> (%)	42	(4,7)

Note. * = certaines données sont manquantes.

Échelles de mesure

Le questionnaire était composé de cinq échelles de mesure. Le tableau 2 présente le nombre d'énoncés associés à chaque variable, l'étendue de réponses, la moyenne et l'écart-type. Comme il existe des limites associées au coefficient alpha de Cronbach (α ; Sijtsma, 2009), la fiabilité (cohérence interne) de chaque échelle de mesure a également été confirmée avec le coefficient omega (ω ; McDonald, 1970). Dans les deux cas, le seuil attendu d'acceptation est de 0,70 (Nunnally, 1978).

Qualité des relations interpersonnelles (QRI). L'échelle développée par Senécal et al. (1992) a été utilisée afin de mesurer la QRI des élèves envers leurs enseignant·es. Elle comportait quatre énoncés (p. ex., « Présentement, mes relations avec mes enseignant·es sont harmonieuses »). L'échelle de réponses était composée de cinq ancrs allant de 0 (pas du tout) à 4 (extrêmement) et présente une cohérence interne adéquate ($\alpha = 0,942$; $\omega = 0,942$).

Confiance relationnelle. Le concept de la confiance relationnelle (cinq énoncés) a été mesuré à l'aide d'une échelle adaptée comportant cinq énoncés (Adams et Forsyth, 2009; p. ex., « Les enseignant·es du centre de la formation professionnelle sont toujours prêt·es à nous venir en aide »). L'échelle de réponses allant de 1 (un peu) à 4 (extrêmement). Cette échelle présente également une cohérence interne adéquate ($\alpha = 0,887$; $\omega = 0,888$).

Méfiance relationnelle. L'échelle de la méfiance relationnelle a été développée par Clément (2021). Elle comporte cinq énoncés (p. ex., « Dans quelle mesure crois-tu que les enseignant·es du centre de la formation professionnelle communiquent difficilement avec les élèves ? »). L'échelle de réponses allant de 1 (totalement en désaccord) à 5 (totalement

d'accord). La fidélité de l'échelle de mesure présente des qualités adéquates ($\alpha = 0,935$; $\omega = 0,938$).

Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. L'échelle développée par Chen et al. (2015; version française, Chevrier et Lannegrand-Willems, 2018) a été utilisée afin de mesurer la satisfaction des BPF des élèves. Chaque facteur comportait quatre énoncés : 1) affiliation sociale, « J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps », $\alpha = 0,853$, $\omega = 0,859$; 2) compétence, « Je me sens capable dans ce que je fais », $\alpha = 0,916$, $\omega = 0,916$; 3) autonomie, « J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment », $\alpha = 0,854$, $\omega = 0,858$.

Frustration des besoins psychologiques fondamentaux. L'échelle également développée par Chen et al. (2015; version française, Chevrier et Lannegrand-Willems, 2018) a été utilisée afin de mesurer la frustration des BPF des élèves. Chaque facteur comportait quatre énoncés : 1) affiliation sociale, « Je me sens exclu·e du groupe auquel je veux appartenir », $\alpha = 0,923$, $\omega = 0,924$; 2) compétence, « Je suis déçu·e par beaucoup de mes performances », $\alpha = 0,919$, $\omega = 0,919$; 3) autonomie, « Je me sens contraint·e de faire beaucoup trop de choses », $\alpha = 0,858$, $\omega = 0,870$.

Variables de contrôle

Pour obtenir une plus grande précision de la modélisation par équations structurelles, quatre variables ont été incluses comme variables de contrôle. Les participant·es ont ainsi indiqué leur âge (1-16 à 19 ans; 2-20 à 24 ans; 3-25 à 29 ans; 4-30 à 34 ans; 5-35 à 39 ans; 6-40 à 44 ans; 7-45 ans et plus), leur genre (1-féminin; 2-masculin), leur secteur d'études² et leur niveau de scolarité³. La décision d'inclure ces variables aux analyses a été fondée sur l'observation de corrélations statistiquement significatives avec les différentes variables du modèle proposé.

² 1-administration, commerce et informatique [01]; 2-agriculture et pêches [02]; 3-alimentation et tourisme [03]; 4-arts [04]; 5-bâtiment et travaux publics [07]; 6-bois et matériaux connexes [05]; 7-chimie, biologie [06]; 8-communications et documentation [13]; 9-cuir, textile et habillement [18]; 10-électrotechnique [09]; 11-entretien d'équipement motorisé [10]; 12-environnement et aménagement du territoire [08]; 13-fabrication mécanique [11]; 14-foresterie et papier [12]; 15-mécanique d'entretien [14]; 16-métallurgie [16]; 17-mines et travaux de chantier [15]; 18-santé [19]; 19-services sociaux, éducatifs et juridiques [20]; 20-soins esthétiques [21]; 21-transport [17].

³ 1-diplôme d'études secondaires (DES); 2-diplôme d'études professionnelles (DEP); 3-diplôme d'études collégiales (DEC); 4-certificat universitaire; 5-universitaire, 1er cycle (baccalauréat); 7-universitaire, 2e cycle (maîtrise); 8-aucun diplôme complété.

Analyses statistiques

À l'aide de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v28.0.1), des analyses statistiques ont été réalisées afin de valider la corrélation entre les variables de l'étude (Tabachnick et Fidell, 2013). Tandis que la modélisation par équations structurelles (*Mplus* v8.7; Muthén et Muthén, 1998-2015) a été réalisée avec les coefficients de saturation standardisés obtenus avec l'estimateur du maximum de vraisemblance avec erreurs robustes (*maximum likelihood with robust errors*; MLR). En outre, quatre indices ont été privilégiés (le *comparative fit index* – CFI et le *Tucker Lewis index* – TLI [Byrne, 1994; Hu et Bentler, 1999]) ainsi que le *standardized root mean square residual* – SRMR) et le *root mean square error of approximation* – RMSEA [Browne et Cudeck, 1993; Kline, 2015]) afin d'établir la qualité de l'ajustement des analyses. Selon les textes de référence, pour le CFI et le TLI, les valeurs supérieures à 0,95 indiquent un excellent ajustement. En ce qui concerne le SRMR, les valeurs inférieures à 0,05 correspondent à un excellent ajustement. Quant au RMSEA, les valeurs inférieures à 0,08 indiquent un ajustement adéquat tandis que celles inférieures à 0,05 indiquent un bon ajustement.

Résultats

Premièrement, le tableau 2 présente les corrélations entre les variables de l'étude. Dans un premier temps, concernant les variables sociodémographiques, l'on observe qu'il n'existe pas de résultats significatifs ($p > 0,05$) avec la QRI selon l'âge ($r = -0,016$), le genre ($r = -0,056$), le secteur d'études ($r = -0,013$), et la scolarité ($r = -0,019$). Concernant, la confiance relationnelle, nous observons le même constat voulant qu'il n'y ait pas de résultats significatifs ($p > 0,05$) avec la variable : âge ($r = -0,017$), genre ($r = -0,045$), secteur d'études ($r = -0,054$), scolarité ($r = 0,008$). Tandis que la méfiance relationnelle présente une corrélation statistiquement significative uniquement avec le genre : âge ($r = -0,010$, $p > 0,05$), genre ($r = 0,098$, $p < 0,05$), secteur d'études ($r = 0,036$, $p > 0,05$), scolarité ($r = -0,004$, $p > 0,05$). En outre, concernant la satisfaction des BPF, seuls les besoins d'affiliation (avec l'âge [$r = -0,090$] et le genre [$r = -0,087$]) et de compétence (avec le secteur d'études [$r = -0,085$]) sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$). Enfin, concernant la frustration des BPF, les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$) respectivement avec le secteur d'études ($r = 0,069$), la scolarité ($r = -0,097$) et le genre ($r = 0,067$).

Dans un deuxième temps, concernant les variables du modèle à l'étude, on observe que celles-ci présentent des corrélations statistiquement significatives ($p < 0,05$) et présentent des valeurs selon le sens théorique généralement attendu (soit, une valeur positive ou négative). Plus spécifiquement, l'hypothèse 1 est confirmée où la perception de la QRI des

élèves envers leurs enseignant·es est positivement associée à la satisfaction des BPF : affiliation sociale [H1a], $r = 0,427$; compétence [H1b], $r = 0,425$; autonomie [H1c], $r = 0,498$. L'hypothèse 3 est également confirmée puisque la perception de la QRI des élèves envers leurs enseignant·es est négativement associée à la frustration des BPF : affiliation sociale [H3a], $r = -0,243$; compétence [H3b], $r = -0,236$; autonomie [H3c], $r = -0,288$.

Tableau 2.

Moyennes, écarts-types, coefficients de la fidélité des échelles et corrélations de Spearman entre les variables

Variables	Énoncés	Étendue	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	α	ω	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
1. Âge	1	1–7	2,46	1,610	--	--													
2. Genre	1	1–2	1,68	0,465	--	--	-0.136												
3. Secteur d'études	1	1–21	10,40	5,560	--	--	-0.149	-0.147											
4. Scolarité	1	1–8	2,14	1,920	--	--	0.374	-0.018	-0.042										
5. QRI	4	0–4	3,245	0,763	0,942	0,942	-0.016	-0.056	-0.013	-0.019									
6. Confiance relationnelle	5	1–4	3,349	0,603	0,887	0,888	-0.017	-0.045	-0.054	-0.008	0.676								
7. Méfiance relationnelle	5	1–5	1,609	0,897	0,935	0,938	-0.010	0.098	0.036	-0.004	-0.417	-0.526							
8. Satisfaction – BPF affiliation	4	1–5	4,091	0,731	0,853	0,859	-0.090	-0.087	-0.025	-0.033	0.427	0.453	-0.340						
9. BPF compétence	4	1–5	4,370	0,653	0,916	0,916	0.026	0.040	-0.085	0.014	0.425	0.486	-0.384	0.571					
10. Satisfaction – BPF autonomie	4	1–5	4,234	0,695	0,854	0,858	-0.005	-0.017	-0.051	0.035	0.498	0.517	-0.404	0.658	0.774				
11. Frustration – BPF affiliation	4	1–5	1,791	0,987	0,923	0,924	0.029	0.040	0.069	0.003	-0.243	-0.268	0.511	-0.468	-0.397	-0.394			
12. BPF compétence	4	1–5	1,812	1,010	0,919	0,919	-0.061	-0.035	0.050	-0.097	-0.236	-0.237	0.445	-0.269	-0.542	-0.419	0.670		
13. Frustration – BPF autonomie	4	1–5	2,022	0,970	0,858	0,870	-0.015	0.067	0.013	-0.047	-0.288	-0.282	0.502	-0.327	-0.410	-0.443	0.708	0.713	

Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. BPF = besoins psychologiques fondamentaux. α = coefficient alpha de Cronbach. ω = coefficient oméga. Les corrélations en caractère gras sont statistiquement significatives à $p < 0,05$.

Deuxièmement, l'analyse factorielle confirmatoire (tableau 3) présente non seulement des coefficients de saturation standardisés acceptables ($\lambda = 0,575$ à $0,918$, $p < 0,001$), mais également des indices d'ajustements acceptables ($\chi^2 = 1237,330$ [$ddl=629$]; CFI = $0,969$; TLI = $0,969$; SRMR = $0,030$; RMSEA = $0,033$ [IC = $0,030-0,035$]). Ces résultats confirment que les données ont les propriétés nécessaires pour entreprendre l'étape suivante afin de proposer un modèle.

Troisièmement, deux modèles ont été testés pour déterminer le plus approprié : un premier modèle représentant une médiation totale (*M1*) et un second représentant une médiation partielle (*M2*). Comme le montre le tableau 3, les résultats obtenus par l'analyse indiquent que *M2* ($\chi^2 = 1408,391$ [$ddl = 745$]; CFI = $0,968$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,029$; RMSEA = $0,031$ [IC = $0,029-0,034$]) présente de meilleurs indices d'ajustement que *M1* ($\chi^2 = 1427,789$ [$ddl=751$]; CFI = $0,967$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,030$; RMSEA = $0,032$ [IC = $0,029-0,034$]). En privilégiant le principe de parcimonie quant à sa représentation simplifiée (Kline, 2015), nous avons examiné si l'exclusion des liens dans le modèle *M2* améliorerait significativement les indices d'ajustement. Par une procédure pas à pas, nous avons exclu les liens statistiquement non significatifs entre les variables une à une (se référer aux modèles *M3* à *M8* dans le tableau 3). La comparaison des modèles utilisant le test de Satorra-Bentler nous amène à conclure que *M6* ($\chi^2 = 1412,784$ [$ddl = 749$]; CFI= $0,968$; TLI = $0,963$; SRMR = $0,029$; RMSEA = $0,031$ [IC = $0,029-0,034$]) offre de meilleurs indices d'ajustement que *M1* et est sensiblement équivalent à *M2*. Le modèle final (*M6*) est présenté à la figure 2 et explique entre 26 % et 44 % de la variance pour les six variables dépendantes.

Quatrièmement, afin de valider plus formellement le rôle médiateur de la confiance et de la méfiance relationnelles (les hypothèses 2 et 4), nous avons utilisé la technique de rééchantillonnage (*bootstrap*). Comme présenté dans le tableau 4, les résultats confirment d'abord l'hypothèse 2 stipulant que la perception de la confiance relationnelle des élèves envers les enseignant·es agit bien en tant que variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QIR de l'élève envers les enseignant·es et la satisfaction des trois BPF : estimation entre $0,294$ et $0,379$, $p < 0,001$. Les résultats confirment ensuite l'hypothèse 4 voulant que la perception de la méfiance relationnelle agit bien en tant que variable médiatrice dans la relation entre la perception de la QIR de l'élève envers les enseignant·es et la frustration des trois BPF : estimation entre $-0,224$ et $-0,202$, $p < 0,001$.

Tableau 3.

Indices d'ajustement des différents modèles

Description des modèles	χ^2	<i>ddl</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	90 % IC	Comparaison de modèles	$\Delta\text{SB-}\chi^2$	<i>Δddl</i>
Modèle – analyse factorielle confirmatoire	1237,330	629	0,969	0,965	0,030	0,033	[0,030–0,035]			
Modèles d'équations structurelles										
<i>M1</i> : médiation totale	1427,789	751	0,967	0,963	0,030	0,032	[0,029–0,034]			
<i>M2</i> : médiation partielle	1408,391	745	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M1</i> vs <i>M2</i>	19,5521 **	6
Autres modèles selon <i>M2</i>										
<i>M3</i> : suppression de la relation F1 → F8	1408,702	746	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M3</i> vs <i>M2</i>	0,3110 ns	1
<i>M4</i> : suppression de la relation F1 → F7	1409,188	747	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M4</i> vs <i>M2</i>	0,5216 ns	2
<i>M5</i> : suppression de la relation F1 → F5	1409,408	748	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M5</i> vs <i>M2</i>	0,7392 ns	3
<i>M6</i> : suppression de la relation F1 → F9	1412,784	749	0,968	0,963	0,029	0,031	[0,029–0,034]	<i>M6</i> vs <i>M2</i>	4,3477 ns	4
<i>M7</i> : suppression de la relation F1 → F4	1419,946	750	0,968	0,963	0,030	0,031	[0,029–0,034]	<i>M7</i> vs <i>M2</i>	11,5316 *	5
<i>M8</i> : suppression de la relation F1 → F6	1427,789	751	0,967	0,963	0,030	0,032	[0,029–0,034]	<i>M8</i> vs <i>M2</i>	19,5521 **	6

Note. χ^2 : chi-carré. *Ddl* : degrés de liberté. CFI: comparative fit index. TLI: Tucker-Lewis index. SRMR: standardized root mean square residual.

RMSEA: root mean square error of approximation. IC: intervalle de confiance. $\Delta\text{SB-}\chi^2$: différence du chi-carré selon le test Satorra-Bentler.

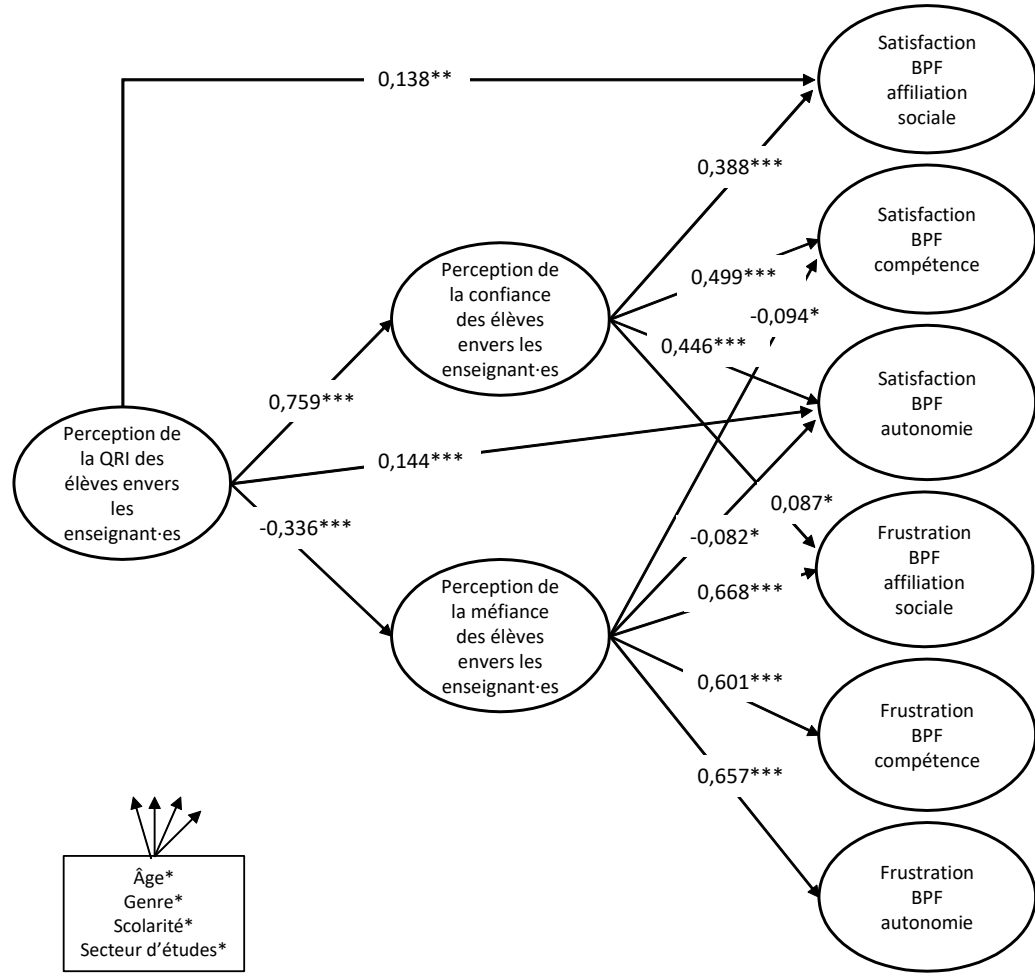
F1 : qualité des relations interpersonnelles. F4 : satisfaction – affiliation. F5 : satisfaction – compétence. F6 : satisfaction – autonomie.

F7 : frustration – affiliation. F8 : frustration – compétence. F9 : frustration – autonomie.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Figure 2.

Le modèle final – M6



Note. QRI = qualité des relations interpersonnelles. BPF = besoins psychologiques fondamentaux. Pour des raisons de simplicité, les covariances ne sont pas présentées dans la figure.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4.*Effets indirects du modèle final – M6*

Variable médiatrice	Variable dépendante	Estimation	E.S.	99 % IC	
				Limite inférieure	Limite supérieure
Confiance relationnelle	Satisfaction – affiliation	0,294***	0,050	0,164	0,424
Confiance relationnelle	Satisfaction – compétence	0,379***	0,036	0,287	0,471
Confiance relationnelle	Satisfaction – autonomie	0,338***	0,043	0,228	0,448
Méfiance relationnelle	Frustration – affiliation	-0,224***	0,027	-0,294	-0,154
Méfiance relationnelle	Frustration – compétence	-0,202***	0,024	-0,264	-0,139
Méfiance relationnelle	Frustration – autonomie	-0,221***	0,027	-0,289	-0,152

Note. IC = intervalle de confiance. E.S. = erreur standard. *** $p < 0,001$.

Discussion

Notre étude présente un aperçu de la façon dont la QRI des élèves est liée à la satisfaction et à la frustration de leurs BPF. Le modèle proposé, appuyé sur la TAD, montre que le climat relationnel joue un rôle clé quant à la satisfaction et à la frustration des BPF. Les résultats de l'étude confirment le postulat du modèle de la TAD : 1) lorsque les élèves perçoivent une QRI élevée envers leurs enseignant·es, cela influence positivement la satisfaction de leurs BPF en raison de la présence de la confiance relationnelle; 2) lorsque les élèves perçoivent une moindre QRI envers leurs enseignant·es, ce fait influence positivement la frustration de leurs BPF en raison de la présence de la méfiance relationnelle.

Contribution scientifique

En prenant appui sur le modèle de la situation pédagogique, détaillé par Legendre (2005), nos résultats permettent d'accroître les connaissances relatives à la relation d'enseignement tout en prenant en considération le milieu qui a une incidence sur les processus et les moyens mobilisés. Ces connaissances sur le sujet (l'élève), la relation d'enseignement (la qualité des relations que l'élève entretient avec son enseignant·e) et le milieu (les particularités de la FP) nous permettent ainsi de mieux saisir les déterminants de la motivation scolaire de ces élèves.

Notre étude renforce l'importance qu'il faut accorder aux mécanismes psychologiques de la confiance et de la méfiance relationnelles comme vecteurs entre la QRI et la satisfaction et la frustration des BPF des élèves de la FP. Bien que certaines études aient montré

l'importance de la QRI au sein des centres de la FP (Espinosa, 2020), les résultats de notre étude mettent en évidence le caractère essentiel de l'examen systématique de ces différents concepts lors de recherches empiriques sur le terrain. Ils mettent en évidence qu'une QRI élevée joue un rôle clé sur le sentiment pour les élèves d'être en présence de relations significatives (besoin d'affiliation sociale), sur le sentiment d'être efficaces dans leurs apprentissages (besoin de compétence) et sur le libre choix de réaliser les tâches demandées (besoin d'autonomie) et ce, par le truchement de la confiance relationnelle qu'ils·elles perçoivent envers leurs enseignant·es. À l'inverse, les résultats démontrent qu'une faible QRI joue un rôle clé sur le sentiment pour les élèves d'être en présence d'une relation interpersonnelle négligeable (besoin d'affiliation sociale), sur le sentiment d'être inefficaces dans leurs apprentissages (besoin de compétence) et sur le sentiment de ne pas avoir le libre choix afin de réaliser les tâches demandées (besoin d'autonomie) et ce, par le truchement de la méfiance relationnelle qu'ils·elles perçoivent envers leurs enseignant·es.

Par ailleurs, les résultats de notre étude révèlent l'importance d'examiner les concepts de la confiance et de la méfiance relationnelles du point de vue des élèves, et ce, de manière concomitante. En effet, la vaste majorité des études empiriques réalisées à l'aide d'instruments de mesure ont jusqu'à présent visé à mieux comprendre la confiance relationnelle principalement selon la perception des enseignant·es envers leurs élèves : très peu d'études ont été réalisées à ce jour visant à mettre en lumière la confiance relationnelle que perçoivent les élèves envers leurs enseignant·es (Adams, 2008, 2014; Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a) et à notre connaissance, très peu sur la méfiance relationnelle. Pourtant, il s'agit d'une caractéristique déterminante en milieu scolaire notamment en ce qui a trait à la motivation des élèves (Adams, 2008; Forsyth, 2008; Hoy, 2012; Kutsyruba et al., 2018; Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2014a). De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée à ce sujet au sein des centres de la FP.

Implications pratiques

Le fait de favoriser la confiance relationnelle des élèves de la FP est considéré essentiel et fondamental (Espinosa, 2020). Tschannen-Moran (2014a) souligne que la confiance relationnelle serait perçue différemment par les enseignant·es selon qu'elle se déploie envers les membres de la direction et les collègues par opposition à celle qui se déploie envers les élèves : les enseignant·es feraient preuve d'une plus grande indulgence envers les élèves puisque ces derniers·ères, en tant que jeunes adultes, développent peu à peu leurs habiletés sociales et relationnelles. Par exemple, les enseignant·es seraient plus conciliant·es lorsque les élèves ne démontrent pas de manière optimale de la fiabilité et de la compétence lors de la réalisation des travaux demandés. Auprès des élèves de la FP, Espinosa (2020) invite les enseignant·es à faire preuve de bienveillance afin de favoriser

la perception de la confiance relationnelle des élèves envers leurs enseignant·es tout en évitant qu'ils·elles soient méfiant·es envers leurs élèves, d'accepter que les comportements attendus ne soient pas tout à fait adéquats initialement, de faire preuve de patience et de rester optimistes malgré les défis.

Par ailleurs, selon Tschannen-Moran (2014a; 2014b), une autre stratégie à déployer par les enseignant·es envers les élèves repose essentiellement sur le modèle que tous les membres de la communauté (collègues enseignants, personnel de soutien, personnel professionnel et personnel d'encadrement) doivent promouvoir la confiance relationnelle entre eux. En effet, il est suggéré que les membres de la communauté adoptent des attitudes et des comportements de bienveillance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture entre eux (caractéristiques de la confiance relationnelle). En créant un esprit collaboratif privilégiant les relations interpersonnelles de qualité dans les milieux, les enseignant·es adopteront ces attitudes et ces comportements envers leurs élèves (Tschannen-Moran, 2014a; 2014b).

Également, la confiance relationnelle ne se développera pas dans les mêmes conditions que celles de la méfiance relationnelle et conséquemment, chacune nécessitera des attitudes et des comportements différents de la part des enseignant·es. Premièrement, la nécessité se fait sentir de recourir à la confiance relationnelle lorsque la formation est caractérisée par des tâches complexes à réaliser par les élèves et que les acteurs (enseignant·es et élèves) doivent nécessairement interagir étroitement (Adams, 2010). Dès lors, ces interactions et cette collaboration représentent des éléments essentiels appelant la confiance relationnelle à se développer comme mécanisme de coordination au sein des centres de la FP comme les programmes d'études sont caractérisés par l'apprentissage d'un métier spécialisé s'appuyant principalement sur un savoir-faire spécifique. Dans ce contexte, les enseignant·es de la FP devraient adopter des attitudes et des comportements selon les cinq caractéristiques de la confiance relationnelle présentées ci-dessus afin de développer un climat relationnel adéquat.

Deuxièmement, nous avons déjà souligné que la méfiance relationnelle n'est pas l'absence de la confiance relationnelle : conséquemment, ce ne sont pas les mêmes conditions qui favoriseront ou non la présence de la méfiance relationnelle. Deux conditions distinctes se trouvent dans la littérature scientifique. La première a trait à une émotion de départ qu'un·e élève ressent (p. ex., l'anxiété ou la peur face à un contenu pédagogique) pouvant contribuer à favoriser sa méfiance relationnelle envers son enseignant·e (comme celui·celle-ci initie la relation pédagogique; Yeager et al., 2014). Dans ce cas spécifique, le rôle de l'enseignant·e consistera à favoriser un climat de confiance en offrant une rétroaction adéquate régulièrement avec compétence, honnêteté et bienveillance (Chew et

Cerbin, 2021). La deuxième a trait à la rupture de la confiance relationnelle qui engendre la méfiance relationnelle où cette rupture peut engendrer un désengagement de l'élève quant à ses apprentissages (Tschannen-Moran, 2014b). En présence de méfiance relationnelle, une analyse adéquate de la situation devra être réalisée afin de mettre en place les bonnes stratégies pour reconstruire la confiance relationnelle (Tschannen-Moran, 2014b). Cette analyse ainsi que le déploiement de stratégies appropriées (selon la situation) devraient être réalisés dans un cadre collaboratif avec l'enseignant·e et un membre de la direction du milieu. Cependant, selon l'ampleur et la gravité de la situation, un temps d'adaptation au changement sera nécessaire (Kutsyuruba et Walker, 2021).

Il nous faut souligner que l'un des résultats des corrélations entre les variables sociodémographiques et les variables du modèle a trait au fait que la méfiance relationnelle présente une corrélation statistiquement significative avec le genre. Plus spécifiquement, on y observe que les élèves de genre masculin perçoivent une plus grande méfiance relationnelle envers leurs enseignant·es. Bien que la méfiance relationnelle peut se développer selon deux conditions différentes, les résultats obtenus ne permettent pas d'identifier clairement laquelle des conditions est présente au moment de la passation du questionnaire auprès des participants. Des recherches futures permettraient d'apporter un éclairage à ce sujet.

Limites de l'étude et perspectives de recherches

Notre étude comporte certaines limites qui constituent des pistes de recherches intéressantes à explorer. Premièrement, le questionnaire composé d'échelles de mesure repose exclusivement sur des données autorapportées. Afin de réduire le risque de biais de variance de la méthode commune (Podsakoff et al., 2003), d'autres sources de données pourraient être utilisées dans les recherches futures. À titre de suggestion, il serait intéressant de mesurer de manière concomitante la perception de la QRI du point de vue des enseignant·es envers leurs élèves et celles des élèves envers leurs enseignant·es. Bien que cela nécessite une taille d'échantillon adéquate pour le traitement et l'analyse de données, les résultats d'une telle étude offriraient un portrait nuancé et offriraient un point de vue bidirectionnel.

Deuxièmement, l'étude de populations d'élèves d'ordre d'enseignement différents (primaire, secondaire, collégial, universitaire) serait utile à la généralisation des résultats obtenus (validité externe). Ces résultats nous permettraient d'effectuer des comparaisons et, s'il y a lieu, de mettre en lumière les caractères distinctifs de ces différentes structures scolaires. De même, des implications pratiques distinctes seraient peut-être à privilégier selon l'ordre d'enseignement.

Troisièmement, le modèle a été validé selon un devis transversal, ce qui ne permet pas d'inférer la causalité des liens entre les variables et ouvrant la voie à des études empiriques réalisées selon un devis longitudinal. D'ailleurs, Wentzel (2012) souligne le potentiel positif d'effets cumulatifs de la QRI avec le temps. Certaines études ont toutefois mis en évidence que la confiance relationnelle prédit la satisfaction des BPF (p. ex., Clément et al., 2020) et que la QRI prédit la satisfaction et la frustration des BPF (p. ex., Levasseur et al., 2022). Cependant, ces études ont été réalisées auprès d'enseignant·es et non auprès d'élèves et n'ont pas examiné le rôle de la méfiance relationnelle. Des recherches futures sont donc nécessaires pour tester le modèle proposé selon la perception des élèves.

Conclusion

L'enseignement en FP est particulier : les élèves comme les enseignant·es doivent relever certains défis inhérents à la pluralité des parcours des apprenant·es (Beaucher et al., 2020). Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette formation n'est parfois pas considérée comme une voie traditionnelle d'éducation. Néanmoins, le contexte dans lequel évoluent les élèves qui s'engagent dans ce parcours scolaire doit soutenir leur motivation. Au fil de ce texte, nous avons étudié certains déterminants de la motivation scolaire. Ainsi, notre étude offre une contribution significative, car elle permet d'identifier des leviers pour favoriser la motivation des élèves de centres de la FP. Alors que nos résultats réitérent certains constats au sujet du caractère essentiel de relations interpersonnelles de qualité, ils offrent également un point de vue novateur concernant le rôle de la confiance relationnelle pour les élèves de la FP.

Appui financier

Cette étude est en partie financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada ainsi que par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC). Ces fonds ont été octroyés à la première autrice de l'étude.

Références

- Adams, C. (2008). Building trust in schools: A review of the empirical evidence. Dans W. K. Hoy et M. F. DiPaola (dir.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (p. 29-54). Information Age Publishing.
- Adams, C. (2010). Social determinants of student trust in high poverty elementary schools. Dans W.K. Hoy et M. DiPaola (dir). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (p.255-280). Information Age Publishing,
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Adams, C. M. et Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership*, 19(2), 126-152. <https://doi.org/10.1177/105268460901900201>
- Bakadorova, O. et Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep: méta-analyse*. Presses de l'Université Laval.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beaucher, C. et Breton, S. (2020). *Les élèves de moins de 21 ans ont-ils un projet professionnel qui les anime ?* Le Réseau EdCan (été 2020). <https://www.edcan.ca/articles/formation-professionnelle/?lang=fr#footnote-310-4>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S. Maltais, D. et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C. Gagnon, C., Doucet, M., et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers dans la formation professionnelle : qu'en savons-nous? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 20-43). Presses de l'Université du Québec.

- Beauchesne, J. (2018). *Le décrochage et le raccrochage scolaires de jeunes adultes inscrits en formation professionnelle en Ontario et au Québec: vers une sortie de la marginalité ?* Mémoire, Université d'Ottawa, Canada.
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). SAGE Publications.
- Bryk, A. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. SAGE Publications.
- Chatigny, C., Lévesque, S. et Riel, J. (2012). Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143-153. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1279>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... et Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chew, S. L. et Cerbin, W. J. (2021). The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education*, 52(1), 17-40. <https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266>
- Clément, L. (2021). Développement et validation d'un instrument de mesure de la confiance et de la méfiance relationnelles des élèves envers les enseignants de centres de la formation professionnelle [document inédit]. Université Laval.
- Clément, L. (2020). L'art de favoriser la confiance relationnelle. Dans E. Poirel, N. Lauzon et L. Clément (dir), *L'actualisation du leadership* (chapitre 3, p.79-99). Presses de l'Université du Québec.
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A.J.S. et Austin, S. (2020). In Whom College Teachers Trust? On the Role of Specific Trust Referents and Basic Psychological Needs in Optimal Functioning at Work. *Higher Education*, 80(3), 511-530. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00496-z>
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Deci E. L. et Ryan R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. Dans N. Weinstein (dir.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 55–73). Springer.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. et Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Drolet, A. (2018). Les CFP et CFGA : des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique. https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/-final-drolet_2017_1_.pdf
- Ennen, N. L., Stark, E. et Lassiter, A. (2015). The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups. *Social Psychology of education*, 18(3), 615-633.
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- Forsyth, P. B. (2008). The empirical consequences of school trust. Dans W. K. Hoy et M. F. DiPaola (dir.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (p. 1-27). Information Age Publishing.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *McGill Journal of Education*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Corwin Press.
- Gao, Q., Bao, C., Du, H. et Yan, R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1933380>
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. et Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Hawley, K. (2014). Trust, distrust and commitment. *Noûs*, 48(1), 1-20.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9, 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>

- Hoy, W. K. et Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Dans W. K. Hoy et C. Miskel (dir.), *Studies in leading and organizing schools* (p. 181-208). Information Age Publishing.
- Hu, L. T. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (2009). À propos du concept de didactique ! Dans P. Jonnaert et C. Vander Borght (dir.). *Créer des conditions d'apprentissage*, 3e éd. (p.39-130). De Boeck Supérieur.
- Kim, J. (2021). The quality of social relationships in schools and adult health: Differential effects of student–student versus student–teacher relationships. *School Psychology*, 36(1), 6-16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^e éd.). Guilford Press.
- Kutsyuruba, B. et Walker, K. D. (2021). *The Lifecycle of Trust in Education: Leaders As Moral Agents*. Edward Elgar Publishing.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. et Hussain, A. (2018). The impact of positive school climate on student wellbeing and achievement. Dans S. Cherkowski et K. Walker (dir.), *Perspectives on flourishing in schools* (p.69-89). Lexington Books.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levasseur, A., Clément, L. et Mamprin, C. (2022, avril). *Quality of Relationships at Work and Psychological Need Satisfaction and Thwarting: Evidence from Three Studies* [affiche]. American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, États-Unis.
- Mazalon, É. et Dumont, M. (2020). Introduction - Soutenir la persévérance et la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 11-19). Presses de l'Université du Québec.
- McDonald, R. P. (1970). Theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432.x>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Portrait d'ensemble 2020-2021, Formation professionnelle, Services et programmes d'études*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Doc-administratif-fp-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Bibliothèque et Archives nationales du Québec*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Mitchell, R. M., Kensler, L. et Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus user's guide* (7e éd.). Muthén & Muthén.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches - PRÉCA (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*.
<http://www.preca.ca/consequences-economiques-decrochage-scolaire/>
- Pastore, G. et Luder, R. (2021). Teacher-student-relationship quality in inclusive secondary schools: theory and measurement of emotional aspects of teaching. *Frontiers in Education*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643617>
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (1), 50-57.
- Potvin, P., Bruyère, M. H., Gauvin, I., Foisy, L. M. B., Bissonnette, M., Arvisais, O. et Bégin, C. (2020). « Qu'est-ce que la didactique? »: thématique du premier numéro de la revue *Didactique*. *Didactique*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.37571/2020.01>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127-150.

- Rusk, J. D. (2018). *Trust and Distrust Scale Development: Operationalization and Instrument Validation*. Thèse de doctorat, Kennesaw State University, États-Unis.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Senécal, C. B., Vallerand, R. J. et Vallières, É. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), 215-322.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74, 107–120. 10.1007/S11336-008-9101-0
- SPSS Statistics for Windows (Version 28.0.1) [Logiciel] IBM Corp.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M. (2014a). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2^e éd.). Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2014b). The interconnectivity of trust in schools. Dans D. Van Maele, P. B. Forsyth et M. Van Houtte (dir.), *Trust and school life: The role trust for learning, teaching, leading and bridging* (p. 57-81). Springer Verlag.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 3-39). Éditions Études vivantes.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. et Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31.
- Wentzel K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy (dir.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 19-36). Sense.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., ... et Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide

critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804-824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>

Yunus, M. M., Osman, W. S. W. et Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.

Zaffran, J. et Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils?* Bord de l'eau (Le).

Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec

Yves Chochard, Annie Dubeau et Sophie Lanoix
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Chochard, Y., Dubeau, A. et Lanoix, S. (2023). Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec. *Didactique*, 4(2), pp. 121-141.
<https://doi.org/10.37571/2023.0206>

Résumé : L'objectif de cette recherche exploratoire est d'évaluer les apports et les limites respectifs des cinq modalités offertes dans des centres de services scolaires permettant l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) en soudage-montage en adoptant le point de vue des élèves. Ces modalités étaient 1- l'enseignement collectif, 2-l'enseignement individualisé, 3-l'alternance travail-études, 4- la formation duale et 5- la reconnaissance des acquis. L'étude se base sur les données issues d'une enquête par questionnaire menée en 2021 auprès de 99 anciens élèves et sur d'autres données tirées de leur dossier scolaire. Ces données ont permis de comparer les modalités au moyen de neuf indicateurs d'effets. Deux premiers indicateurs comptabilisent l'âge des élèves à l'entrée de la formation et la durée de leurs études. Ensuite, trois indicateurs portent sur les effets de la modalité durant le parcours de l'élève : la satisfaction envers les stages, l'indice de réussite aux examens de sanction du programme et le taux de diplomation. Les quatre autres indicateurs mettent en lumière les retombées de l'obtention du diplôme et posent la question de l'attractivité de la profession : la satisfaction envers le travail, l'intention de rester dans le domaine du soudage-montage, la rémunération et le taux d'emploi dans le domaine. En prenant en considération différents niveaux d'effets sur les personnes diplômées, cette étude constitue un premier pas vers une meilleure connaissance des retombées des modalités d'organisation d'une formation professionnelle.

Mots-clés : formation professionnelle ; soudage-montage ; effet de la formation ; modalité de formation ; enseignement collectif ; enseignement individualisé ; alternance travail-études ; formation duale ; reconnaissance des acquis.

Introduction

Au Québec, les centres de formation professionnelle (FP) qualifient chaque année plus de 120 000 personnes âgées de 16 ans et plus (Coulombe *et al.*, 2020) afin de les préparer à l'exercice de métiers spécialisés (p. ex., coiffeur·euse, mécanicien·ne, secrétaire, cuisinier·ère) ou semi-spécialisés (p. ex., poseur·euse de revêtement de plancher, aide-boucher·ère). Pour y arriver, les programmes d'études de FP s'appuient sur une approche par compétence : les élèves acquièrent des savoirs, savoir-faire et savoir-être recherchés sur le marché du travail et les mobilisent progressivement dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle (Faucher et Roy, 2016). Les cours se donnent dans des environnements variés (p. ex., salle de classe, atelier, laboratoire, salle à manger) et ont recours aux mêmes outils, matériels et équipements que ceux utilisés en emploi (Coulombe *et al.*, 2020). La FP exige aussi une implication accrue de la part des employeur·euses, puisque les programmes intègrent presque tous un ou plusieurs stages d'intégration en emploi de trois semaines ou plus (Mazalon *et al.*, 2014).

Plusieurs caractéristiques des programmes de FP sont destinées à favoriser l'accès des élèves au marché du travail. Premièrement, la liste de compétences à développer est régulièrement mise à jour afin de suivre l'évolution des besoins des employeur·euses (ministère de l'Éducation, 2004). Deuxièmement, les élèves peuvent terminer leurs études assez rapidement. La durée des programmes variant entre 600 et 1 800 heures, les élèves mettent habituellement six mois à deux ans pour décrocher leur diplôme. Troisièmement, les conditions d'accès à ces programmes sont facilitantes. De façon générale, pour y être admis, il suffit 1) d'être âgé d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire au cours de laquelle la personne amorce sa formation et 2) d'avoir obtenu les unités de quatrième secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3, r. 10).

Malgré ces avantages, le nombre d'élèves inscrits dans certains programmes de FP est en baisse (Bendali, 2019). Cette baisse est la conséquence du phénomène de pénurie de main-d'œuvre, qui s'est accentué durant les cinq dernières années et qui pousse des entreprises à refuser des opportunités d'affaires (Carpentier, 2021). Ces dernières n'hésitent plus à engager des jeunes sans diplôme pour les former *in situ*, plutôt que de les accueillir en stage dans le cadre d'une FP.

En réponse à ce phénomène, les centres de formation professionnelle ont recours à différentes modalités de formation pour accroître l'attractivité de leurs programmes. Ces modalités sont des déclinaisons de l'*enseignement collectif* (EC), la modalité Chochard *et coll.*, 2023

d'organisation traditionnellement mise en œuvre. Celle-ci inclut des cours théoriques en salle de classe et des activités pratiques réalisées dans des ateliers, sur des terrains extérieurs ou dans des cliniques-écoles offertes à des groupes d'élèves, par exemple (Masdonati *et al.*, 2015). Une première modalité alternative est l'*enseignement individualisé* (EI) qui permet à l'élève de développer des compétences de façon autonome, accompagné par du personnel enseignant. L'élève peut ainsi débiter sa formation à tout moment et y cheminer à son rythme (TRÉAQ-FP, 2017). Les modalités de l'*alternance travail-études* (ATE) et de la *formation duale* (Dual) se distinguent de l'enseignement collectif par le nombre et la durée des séquences de stage. Dans la modalité de l'ATE, ces séquences représentent environ 20 % des heures totales de la formation et dans la formation duale, elles s'élèvent à plus de 40 % (Chochard et Mazalon, 2016). Dans ces deux cas, elles ne consistent pas uniquement à mettre en œuvre des apprentissages réalisés à l'école, mais plutôt à acquérir les compétences prévues dans le programme en vivant diverses situations de travail, ce qui demande une implication accrue des entreprises dans la formation des élèves (Mazalon *et al.*, 2014). Les stages arrivent ainsi très tôt dans le parcours scolaire : lors du premier tiers d'une formation en ATE et dès la fin du premier mois dans une formation duale. Enfin, la modalité de *reconnaissance des acquis et des compétences* (RAC) est une modalité d'accès au diplôme qui permet de faire évaluer et reconnaître officiellement les compétences acquises par une personne qui exerce déjà un métier pour lequel elle n'a pas encore été qualifiée (Bélisle et Fernandez, 2017). Cette modalité a un impact sur le déroulement de la formation. En effet, les séquences d'apprentissage y sont inversées par rapport aux trois modalités précédentes : « il ne s'agit pas de former, d'évaluer et ensuite de sanctionner, mais bien d'évaluer, de former seulement si cela s'avère nécessaire, puis de sanctionner » (Ricard, 2018, p. 16). Les cours que l'élève doit suivre pour obtenir le diplôme dépendent des compétences qui demeurent lacunaires ou à développer, en fonction d'un programme d'études. Dans cette modalité, il est fréquent que l'élève soit une personne employée d'une entreprise ; une partie de la formation peut alors se dérouler directement dans son milieu de travail.

Bien que plusieurs mesures financières soient offertes aux centres de formation professionnelle pour les inciter à diversifier les modalités d'organisation de leurs programmes d'études (Racca *et al.*, 2022), ces derniers disposent de peu de données pour guider leur choix, car, d'un point de vue organisationnel, les indicateurs qui distinguent les modalités de formation restent peu documentés empiriquement (Lessard, 2019). Les expériences vécues par les centres font rarement l'objet de recherche et, à notre connaissance, aucune ne compare les retombées de ces différentes modalités de formation

ou d'accès au diplôme dans le cadre d'un même programme d'études. C'est ce que la présente étude a fait.

L'objectif du présent article est d'évaluer les apports et les limites respectifs des cinq modalités décrites ci-dessus en adoptant le point de vue des personnes formées. Pour ce faire, une analyse d'un programme d'études dispensé dans les cinq modalités a été menée. Il s'agit du diplôme d'études professionnelles (DEP) en soudage-montage qui est offert au Saguenay-Lac-Saint-Jean, une région où les entreprises de la métallurgie industrielle ont de la difficulté à embaucher des professionnels du métier (Racca *et al.*, 2022). La prochaine section de cet article, qui concerne le cadre théorique, fait le panorama des effets possibles d'un programme de formation et donne quelques exemples d'indicateurs. La section « méthodologie » brosse le portrait des élèves qui ont pris part à l'étude, décrit les instruments de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse mobilisées. Les résultats, quant à eux, présentent les effets des cinq modalités à partir des indicateurs retenus. La section « discussion » revient sur les particularités de chacune des modalités et enfin, la conclusion résume les apports et les limites de la recherche et en expose quelques perspectives.

Cadre théorique : les indicateurs d'effets d'une formation

Étant donné que les modalités en FP intègrent toutes des séquences de formation en milieu de travail, les modèles issus de la littérature portant sur l'apprentissage en milieu de travail nous paraissent un cadre approprié pour évaluer leurs effets. Ces modèles décrivent simultanément les retombées qui se produisent au moment de l'apprentissage et les effets postérieurs à la période de formation (Alsalamah et Callinan, 2021; Reio *et al.*, 2017 ; Bouteiller *et al.*, 2016; Tamkin *et al.*, 2002). Nous en retirons six niveaux d'effets qui peuvent s'articuler de manière séquentielle (Figure 1).

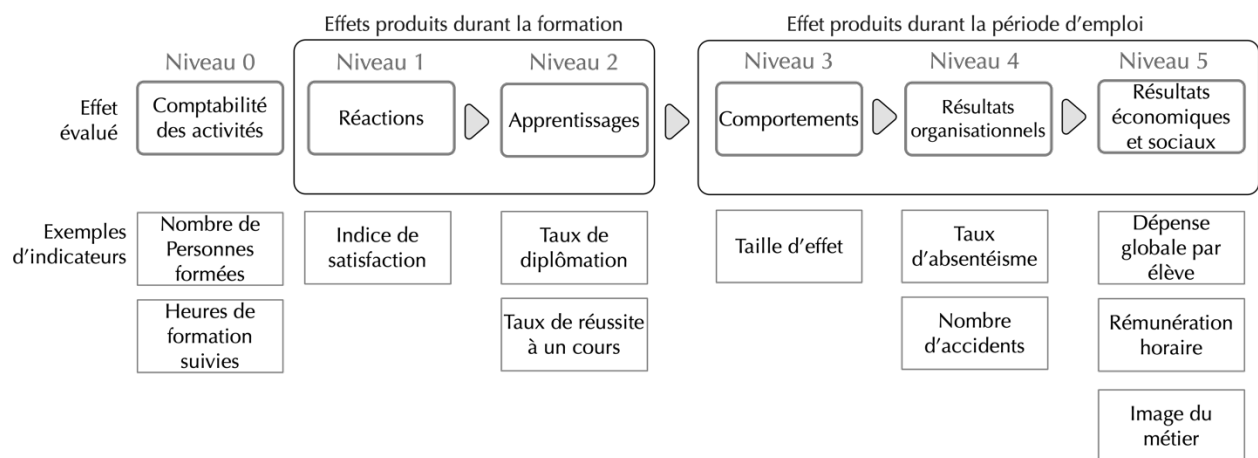
Molenda, Pershing et Reigeluth (1996) proposent un premier niveau d'effets qu'ils nomment *comptabilité des activités*. Cette catégorie regroupe des indicateurs qui font état des résultats de l'utilisation de ressources pédagogiques et didactiques, tels que le nombre d'heures de cours enseignés, la durée totale des études ou le nombre de personnes formées. Cette catégorie est représentée au niveau 0 de la Figure 1. À titre d'exemple, une évaluation à ce niveau pourrait consister à vérifier si les élèves font leurs études dans le temps prévu. Sur le plan de la FP, les programmes longs sont généralement complétés en un à deux ans. Les programmes courts, qui répondent à un besoin spécifique de compétences, sont complétés en trois à six mois. Quant aux programmes de perfectionnement ou de

spécialisation, leur durée habituelle est de trois à neuf mois (Ministère de l'Éducation, 2022). L'âge semble également jouer un rôle sur la persévérance et la réussite scolaire : certaines données suggèrent que les élèves plus jeunes sont plus à risque d'abandonner leur formation (Dubeau *et al.*, 2017). Ce phénomène s'explique par le cumul des facteurs de risque que peuvent présenter les jeunes qui se tournent vers la FP (Beaucher *et al.*, 2021) et leur degré d'engagement dans l'apprentissage (Grossmann *et al.*, 2014).

Les quatre niveaux suivants présentés dans à la Figure 1 sont issus du modèle de Kirkpatrick-Katzell (Bouteiller *et al.*, 2016). Au niveau 1, l'*analyse des réactions* repose sur la mesure de la satisfaction des participants vis-à-vis différentes dimensions de la formation. Deux études en formation professionnelle initiale se sont intéressées à la satisfaction vis-à-vis des stages dans le cadre de la modalité de l'alternance travail-études (ATE). L'étude de Mazalon *et al.* (2014) aborde le point de vue des superviseurs et montre que ces derniers sont très satisfaits de l'implication de leur entreprise dans l'accueil des stagiaires en FP. L'étude de Dubeau *et al.* (2021) adopte le point de vue des élèves, qui, durant leur stage en FP, se sentent soutenus dans le développement de leurs compétences.

Figure 1.

Catégories d'effets produits par une formation et exemples d'indicateurs



Au niveau 2, l'*analyse des apprentissages* consiste à évaluer les connaissances et les habiletés développées par les personnes formées. La modalité d'organisation et de diffusion d'un programme est susceptible d'influencer de tels effets. À cet égard, Rousseau

et Bergeron (2017) ont mis en évidence que les stages prévus dans l'EC, l'ATE ou le Dual permettaient non seulement de développer des connaissances techniques sur le métier, mais aussi d'acquérir des apprentissages plus généraux comme le sens des responsabilités, la confiance en soi ou la manière de se présenter à un·e employeur·euse (Hardy et Ménard, 2008). En formation collégiale technique, Doray (2019) a constaté que les étudiant·es qui suivaient la modalité de l'ATE persévéraient et réussissaient mieux que leurs collègues formé·es dans des programmes offerts en EC.

Aux niveaux 3, 4 et 5, le modèle s'oriente vers des effets qui s'observent dans le milieu de travail, une fois la formation complétée. Au niveau 3, le *changement de comportements* consiste à analyser la mise en application, au quotidien, des connaissances acquises au cours de la formation. Un comportement correspond donc à une compétence qui a été développée durant la formation et qui est, par la suite, mobilisée au travail. À ce niveau, Doray et Maroy (2005) ont observé que la participation à une formation collégiale technique en ATE permettait de confirmer l'orientation professionnelle de l'apprenant·e, de faciliter son intégration dans une entreprise et d'augmenter ses chances de poursuivre des études universitaires. Sur le plan des attitudes, Moreau (2005) observa que plusieurs modalités (ATE, EC) faisaient « mûrir » les jeunes non seulement sur le plan des responsabilités du travail, mais également sur le plan de la vie amoureuse et/ou conjugale.

Le niveau 4 est celui des résultats organisationnels ou, autrement dit, des retombées sur les activités de l'organisation dans laquelle travaille la personne formée. Les indicateurs à ce niveau peuvent être associés à la production (nombre de pannes, nombre d'unités produites, satisfaction des clients) ou aux conditions de travail (absentéisme, nombre d'accidents). Dans le domaine de la formation professionnelle, les études sont davantage européennes et portent plutôt sur la modalité de formation duale. À titre d'exemple, une étude menée en Espagne a montré que la formation duale était privilégiée par les entreprises pour s'assurer un bassin de main-d'œuvre suffisant afin de faire face aux pénuries (Jansen et Pineda-Herrero, 2019). Une autre étude, menée auprès de 3 000 entreprises allemandes, a établi que le gain d'un point de compétence en résolution de problème (sur une échelle de 0 « très faible » à 4 « très bonne ») entraînait un gain de 7,5 % de la productivité des personnes formées (Jansen et Pfeifer, 2015).

Le cinquième niveau du modèle est issu des travaux de Phillips (Phillips et Phillips, 2009) et de ceux de Watkins *et al.* (1998). Il s'intéresse aux coûts et aux retombées économiques de la formation. De ce point de vue, être titulaire d'un diplôme professionnel peut avoir un impact sur plusieurs dimensions de la qualité de l'emploi occupé telles que la rémunération

ou la possibilité de réaliser des heures supplémentaires (Auteur, 2021) de même que sur l'employabilité des personnes formées (Choi *et al.*, 2019). Pour Kaufman et ses collègues (1995), le niveau 5 s'intéresse plutôt aux impacts de la formation sur la société. Au Québec, la collaboration des entreprises dans les modalités ATE et Dual est perçue par le gouvernement comme un moyen de répondre à plusieurs pressions du marché du travail, dont la pénurie de main-d'œuvre, le vieillissement de la population ou encore la numérisation de l'économie (Bélangier Simoneau, 2017 ; Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2018)

Méthode

Procédure

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire qui s'est déroulée en trois temps. Dans un premier temps, une analyse des données disponibles dans les dossiers scolaires d'anciens élèves en soudage-montage a été menée afin de cerner tous les indicateurs qu'il était possible d'extraire de ces données. Quatre indicateurs en lien avec le cadre théorique et associés à la période de formation - deux de niveau 0 et deux de niveau 2 - ont ainsi pu être calculés. Dans un deuxième temps, une enquête a été menée auprès de ces mêmes personnes afin de capter des effets de la formation à d'autres niveaux et particulièrement des effets associés à la période d'emploi. Afin de favoriser un bon taux de réponse, la durée de l'enquête a été limitée à environ dix minutes, ce qui correspondait à une vingtaine de questions seulement. L'équipe de recherche a alors procédé à une sélection des indicateurs à partir de critères tels que la pertinence de l'indicateur, la complexité de sa mesure, la validité et la fidélité des données pouvant être collectées. Cinq indicateurs complémentaires ont ainsi pu être calculés grâce aux données de l'enquête : un associé au niveau 1, deux au niveau 3 et deux au niveau 5. Le processus de sélection a mis en évidence l'impossibilité d'estimer des indicateurs de niveau 4. Enfin, une analyse statistique des données a permis de mettre en évidence certains apports et certaines limites des cinq modalités dans le contexte du DEP en soudage-montage.

Participants

La population à l'étude est constituée de personnes ($n = 539$) qui ont entamé, entre 2016 et 2021, une démarche de formation ou de reconnaissance des acquis afin d'obtenir le diplôme d'études professionnelles (DEP) de soudage-montage. Ce programme de 1800 heures vise le développement de 29 compétences. L'élève y acquiert les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour exécuter les travaux préparatoires au soudage-
Chochard et coll., 2023

montage, réaliser des projets de montage et de soudage d'éléments de base ou de structure, mener des projets de montage industriels et de structures métalliques avec différents procédés de soudage, lire des plans industriels et interpréter des devis ainsi que des procédures de soudage (Dubé *et al.*, 1997). Dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, il était possible d'obtenir le DEP en soudage-montage dans l'une des cinq modalités suivantes : l'enseignement collectif (EC), l'enseignement individualisé (EI), l'alternance travail-études (ATE), la formation duale (Dual), la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Un questionnaire a été envoyé à tous les élèves et 99 d'entre eux (18 %), y ont répondu : 30 en EC, 15 en EI, 21 en ATE, 19 en Dual, 14 en RAC. Au moment de leur inscription au DEP, les répondant·es avaient un peu moins de 26 ans (moy. = 25,74 ans, min. = 16 ans, max. = 64 ans) et 85 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme en soudage-montage.

Instruments de collecte de données

Les données permettant d'évaluer les effets des modalités proviennent de deux sources. La première est un questionnaire administré aux ancien·nes élèves entre les mois de mars et de juin 2021 par courriel et par téléphone. Le questionnaire abordait deux sujets : a) la satisfaction vis-à-vis des stages suivis dans le cadre du DEP ainsi que sur b) la qualité de l'emploi occupé actuellement. Concernant les stages, le questionnaire intégrait sept énoncés tels que « lors du stage, j'ai obtenu tout le soutien de l'entreprise pour favoriser ma réussite » ou « lors du stage, mon ou ma superviseur·e de stage me donnait régulièrement des commentaires sur mes apprentissages et progrès ». La partie sur la qualité de l'emploi était constituée de trois énoncés (p. ex., « j'ai l'intention de rester à l'emploi de l'entreprise pour laquelle je travaille en ce moment »), de quatre questions à choix multiple (p. ex., « quel est votre horaire de travail ? », « précisez les avantages sociaux prévus dans votre contrat ») et de cinq questions à réponse courte (p. ex., « quel est votre tarif horaire ? »). Pour tous les énoncés, la personne répondante était invitée à évaluer son degré d'accord au moyen d'une échelle de Likert à 5 points (de 1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « tout à fait d'accord ») (Streiner *et al.*, 2015). La seconde source de données est le dossier scolaire des ancien·nes élèves qui nous a été transmis par les centres de formation professionnelle de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Outre les informations sociodémographiques (âge, genre), le dossier comprenait les résultats scolaires de chaque élève (réussite aux compétences du programme d'études en soudage-montage), la durée de ses études ainsi que sa diplomation ou non à l'issue de son parcours scolaire.

Analyses

L'analyse des données a été menée en deux temps. Les données issues du questionnaire et des dossiers scolaires ont été consignées sur les logiciels Microsoft Excel (2018) et IBM SPSS Statistics (version 28, 2022). D'abord, des analyses descriptives (moyennes, écart-types, fréquences) ont été réalisées pour chacune des cinq modalités de formation afin de calculer des indicateurs à partir des données issues des questionnaires et des dossiers scolaires. Ensuite, des tests de différences de moyenne et de fréquence dites planifiées ou a priori (tests t et khi carré) ont été menés pour comparer la modalité de formation « enseignement collectif » (EC) avec les autres modalités (à savoir EI, ATE, Dual ou RAC). L'EC a servi de référence, car il s'agit de la modalité d'organisation de la formation généralement mise en œuvre dans les centres de formation professionnelle (CFP) du Québec. Pour quantifier les apports et les limites des modalités, il était donc pertinent de comparer les autres modèles, souvent considérés comme plus innovants, au modèle typiquement mis en œuvre. En complément, lorsque cela était pertinent, des tests de différences de moyenne et de fréquence ont été réalisés entre deux modalités innovantes, par exemple entre l'ATE et le Dual. Le seuil de significativité des tests menés était fixé à la valeur de $p \leq ,05$.

Résultats

Création de neuf indicateurs

Les données issues des questionnaires et des dossiers scolaires ont permis l'établissement de neuf indicateurs d'effet de la formation. Deux indicateurs peuvent être associés au niveau 0 présenté dans la Figure 1 : l'âge des élèves à leur entrée dans le DEP et la durée de leurs études. Un indicateur est associé au niveau 1 : la satisfaction vis-à-vis des stages réalisés durant le programme. Deux indicateurs sont liés au niveau 2 : la qualité de la réussite des compétences du programme et le pourcentage d'élèves ayant obtenu leur DEP (taux de diplomation). Concernant le premier indicateur, pour opérationnaliser la qualité de la réussite des compétences du programme de l'élève en formation professionnelle, il est utile de calculer un indice de réussite des compétences de l'élève reflétant le nombre de tentatives effectuées avant de réussir chacune des compétences au programme. Ainsi, l'élève qui obtient la valeur 1 réussit toujours son examen final à la première tentative et n'a pas à se prévaloir d'une reprise d'examen. La valeur de l'indice de réussite s'approche de zéro pour les élèves qui ont dû reprendre des examens fréquemment avant d'obtenir la mention « succès » (Dubeau *et al.*, 2017). Deux indicateurs renvoient au niveau 3 : la satisfaction vis-à-vis de l'entreprise dans laquelle l'ancien·ne élève travaille actuellement et l'intention de rester dans le métier. Aucun indicateur de niveau 4 n'a pu être retiré des

données collectées, étant donné que ces indicateurs renvoient davantage aux entreprises dans lesquelles travaillent les personnes formées. Deux indicateurs s'apparentent au niveau 5 : *le taux d'emploi en soudage-montage* et *la rémunération horaire*. Le Tableau 1 présente les données relatives aux cinq modalités de formation pour les neuf indicateurs d'effets d'une formation.

Comparaison des effets des modalités

Débutons la comparaison par les indicateurs de comptabilité des activités (niveau 0). Des tests t pour échantillon indépendant ont été menés pour évaluer la différence entre les moyennes de la modalité de l'enseignement collectif (EC) et celles des autres modalités. Concernant l'*âge des élèves* à leur entrée dans le DEP, nous observons que l'âge moyen du groupe ayant suivi la modalité de reconnaissance des acquis (RAC) est significativement supérieur à l'âge du groupe en enseignement collectif (EC) ($t(40) = 5,04, p < ,01$), avec une différence de plus de dix ans entre les deux groupes. Par rapport à *la durée moyenne des études*, nous observons que les études sont significativement plus courtes dans la modalité de l'alternance travail-études (ATE, $t(30,59) = 2,03, p < ,05$) et dans la modalité de la RAC ($t(28,83) = 3,67, p < ,01$) que dans la modalité EC. Les tests ne permettent toutefois pas de conclure à des durées plus courtes pour les deux autres modalités comparativement à l'EC, soit l'enseignement individualisé (EI, $t(27,11) = 0,23, p = ,41$) et la formation duale (Dual, $t(31) = 1,36, p = ,09$).

L'indicateur de niveau 1 correspondait à la satisfaction *vis-à-vis des stages réalisés durant le programme*. L'indicateur calculé se fonde sur une question particulière de l'enquête adressée aux élèves : « sur une échelle de 1 à 5, à combien évaluez-vous votre satisfaction envers votre stage ? ». Les scores pour toutes les modalités se situent tous au-delà de 4,00; ce qui signifie que les élèves ont été satisfaits de leurs expériences de formation en entreprise, quels que soient le nombre et la durée des séquences de stage.

Tableau 1.*Effets de la formation : moyenne (écart-type) ou fréquence pour les cinq modalités*

Indicateur (unité)	Modalité				
	EC	EI	ATE	Dual	RAC
<i>Niveau 0. Comptabilité des activités</i>					
Âge des élèves (en année)	23,57 (7,31)	25,87 (8,86)	23,90 (10,82)	24,95 (11,02)	34,29 (13,80)
Durée des études (en année)	1,29 (0,81)	1,23 (8,73)	0,79 (0,70)	0,89 (0,60)	0,45 (0,52)
<i>Niveau 1. Réaction</i>					
Satisfaction vis-à-vis des stages	4,07 (1,16)	4,40 (0,74)	4,53 (0,70)	4,23 (1,17)	4,45 (8,82)
<i>Niveau 2. Apprentissages</i>					
Indice de réussite des compétences du programme	0,95 (0,06)	0,85 (0,12)	0,95 (0,04)	0,87 (0,27)	0,99 (0,02)
Taux de diplomation	93 %	100 %	71 %	80 %	77 %
<i>Niveau 3. Comportements</i>					
Satisfaction vis-à-vis du travail actuel	4,40 (0,74)	4,30 (0,56)	4,47 (0,81)	4,33 (0,78)	4,27 (0,80)
Intention de rester dans le métier	67 %	93 %	65 %	86 %	77 %
<i>Niveau 5. Résultats économiques et sociaux</i>					
Rémunération horaire (en CAD)	26,17 (8,90)	23,33 (4,84)	22,00 (5,89)	21,55 (5,73)	32,42 (8,44)
Taux d'emploi en soudage-montage	71 %	93 %	71 %	90 %	77 %

Sur le plan des apprentissages (niveau 2), l'indice de réussite des compétences pour la modalité de l'enseignement individuel (EI) est significativement plus bas que celui de l'enseignement collectif (EC, $t(41) = 3,76$, $p < ,01$). Plus l'indice est bas, plus les élèves ont dû refaire des examens avant qu'une compétence du programme ne leur soit validée. Ce résultat signifie donc que les élèves en EI ont, en moyenne, raté plus d'examens que les élèves en EC. Toutefois, les différences entre l'EC et les autres modalités ne sont pas

significatives. Quant au *taux de diplomation*, les différences entre modalités paraissent importantes. La modalité de l'enseignement individualisé (EI) présente un taux de 100 %, l'alternance travail-études (ATE), un taux de 71 % seulement. Entre les deux se situe l'enseignement collectif avec un taux de 93 %. Afin d'évaluer si la diplomation variait significativement entre les modalités, plusieurs tests chi carré d'indépendance ont été réalisés. Un premier test a comparé l'EC et l'ATE. Il a abouti à une relation significative entre les deux modalités ($X^2(1) = 4,48, p < ,05$), signifiant que les élèves en ATE sont moins susceptibles d'être diplômés que les élèves en EC. Enfin, les autres tests n'ont pas permis de dégager de différences significatives entre les modalités pour les autres indicateurs mesurés. Par exemple, il n'existe pas de relation entre le taux de diplomation et l'âge à l'inscription au programme ($r = 0.08, p = .945$).

Deux indicateurs entraient dans l'évaluation des comportements (niveau 3). Le premier, *la satisfaction envers le travail actuel* se réfère à la question de l'enquête « sur une échelle de 1 à 5, à combien évaluez-vous votre satisfaction envers votre travail ? ». Les scores pour toutes les modalités se situent tous au-delà de 4,30, ce qui signifie que les répondant·es sont satisfaits de l'emploi occupé au moment de l'enquête. Le second indicateur, *l'intention de rester dans le métier*, correspond à une autre question de l'enquête : « Avez-vous l'intention de continuer à travailler dans le domaine du soudage-montage pour plusieurs années ? ». Nous constatons que les fréquences sont assez basses pour les groupes d'élèves des modalités de l'enseignement collectif (EC, 67 %), de l'alternance travail-études (ATE, 65 %) et de la reconnaissance des acquis et des compétences (77 %). Elles sont plus élevées pour l'enseignement individualisé (EI, 93 %) et la formation duale (Dual, 83 %). Un test chi carré d'indépendance a permis de comparer l'EC avec l'EI, indiquant une relation significative entre les deux variables ($X^2(1) = 3,85, p < ,05$). Les élèves en EI sont plus susceptibles de rester dans le métier que les personnes formées en EC. Un test similaire a été réalisé pour comparer l'EI avec le Dual. Il conclut à l'absence de relation significative ($X^2(1) = 2,04, p = ,15$).

Nous avons associé au niveau 5 deux indicateurs : *la rémunération horaire* et *le taux d'emploi en soudage-montage*. Concernant le premier indicateur, nous observons que la rémunération horaire des ancien·es élèves en enseignement collectif (EC, 26,17 CAD) est légèrement supérieure à la rémunération médiane du métier de soudeur·euse dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (25 CAD de l'heure, Statistique Canada, 2022). De plus, les résultats des tests t indiquent que la rémunération horaire moyenne des ancien·es élèves de la modalité RAC est significativement plus élevée que celle des élèves en EC ($t(23,20)$

= -2,05, $p < ,05$). Cette rémunération n'atteint toutefois pas la moyenne haute du secteur (38 CAD).

Les *taux d'emploi en soudage-montage* indiquent qu'une part significative des répondant·es exerçait une autre profession que celle en soudage-montage au moment de l'enquête. En 2021, près de 30 % des ancien·es élèves en EC et ATE occupaient un autre métier dans le domaine tel qu'assembleur·euse ou contrôleur·euse qualité, alors que 93 % des élèves en EI exerçaient encore en soudage-montage. Près du quart des élèves en RAC (23 %) avaient aussi changé de profession après la diplomation, malgré le fait que ces personnes avaient toutes occupé un emploi en soudage-montage à leur entrée dans le programme d'études. Toutefois, les tests du khi carré d'indépendance ne permettent pas de conclure à une relation significative entre la modalité et le taux d'emploi en soudage-montage.

Discussion

L'objectif de cette recherche exploratoire était d'évaluer les apports et les limites respectifs des cinq modalités de formation offertes dans le cadre du DEP en soudage-montage en adoptant le point de vue des personnes formées et au moyen de quatre niveaux d'indicateurs. Les trois premiers niveaux d'indicateurs, qui se référaient à la période de formation ou de reconnaissance d'acquis, mettent plutôt en évidence les apports du DEP en soudage-montage. Il s'agit d'un programme d'études qui peut être suivi à tous les âges de la vie adulte, que l'on peut compléter en moins d'un an et qui propose des séquences de stage qui sont appréciées des élèves. Les modalités paraissent complémentaires, sans que l'une d'entre elles ne se démarque systématiquement. Au sujet de l'âge des élèves à leur entrée en formation, il ne semble pas avoir de relation avec le taux de diplomation, contrairement à ce que suggérait l'étude de Dubeau *et al.* (2017). En effet, le taux de diplomation du groupe d'élèves en RAC, pourtant plus âgé·es, n'est pas meilleur que le taux des autres groupes plus jeunes. Concernant la durée des études, la RAC offre la possibilité d'obtenir le DEP en moins de six mois, ce qui était prévisible puisque les personnes qui s'engagent dans cette modalité exercent déjà le métier pour lequel elles souhaitent obtenir un diplôme d'État. La modalité de l'ATE offre aussi cet avantage pour les personnes plus jeunes et moins expérimentées : elle permet de compléter le DEP en soudage-montage en un peu moins de dix mois sans nécessairement passer par une validation préalable d'acquis issus de précédentes expériences de travail. Toutefois, les cours semblent un peu plus difficiles à réussir dans cette modalité. Concernant les stages, bien que les modalités se distinguent par le nombre et la durée des séquences de formation

en milieu de travail, ces dernières ne semblent pas influencer la satisfaction des élèves. Les indices de satisfaction sont tous élevés, que ce soit pour la modalité qui offrait le plus de stages (dual) que pour celle qui en offrait le moins (EC). En ce sens, nos résultats confirment les observations faites par Dubeau *et al.* en 2017.

Les indicateurs de niveaux 3 à 5 s'intéressaient aux effets post-formation, aux retombées individuelles du DEP dans le milieu de travail. Sur ce plan, les résultats mettent en évidence les limites de la formation et posent la question de l'attractivité de la profession de soudeur-monteur sur le marché du travail. Si la majorité des ancien·nes élèves se montrent satisfaits du poste qu'ils occupent actuellement, une part significative d'entre eux ont l'intention de quitter le domaine du soudage-montage dans les prochaines années ou l'ont même déjà fait. Les modalités basées sur l'alternance entre les milieux de formation (ATE et Dual), lesquelles sont mises de l'avant par le Gouvernement pour répondre aux besoins de main-d'œuvre (Molgat *et al.*, 2011), ne se démarquent pas sur ce plan-là. C'est plutôt l'enseignement individualisé qui marque ici une différence, même si les raisons expliquant le phénomène restent à approfondir. Quant à la rémunération offerte aux ancien·nes élèves, il est rare qu'elle atteigne la rémunération médiane observée dans la région, malgré l'expérience de travail acquise durant et après la formation. Dans l'ensemble, ces résultats vont dans le sens des conclusions tirées par Doray et ses collègues (2019) : les élèves de FP perçoivent le diplôme comme un vecteur de mobilité, un moyen d'améliorer leur employabilité.

Dans l'ensemble, ces données contribuent à mieux comprendre les particularités des modalités de formation proposées dans les formations professionnelles au Québec et leurs retombées sur des élèves de la FP. Ces résultats nous semblent utiles pour orienter les pratiques d'organisation de la formation en vue de mieux soutenir la réussite de ces élèves. Sur le plan des retombées pratiques, nos résultats permettent de constater que chacune des modalités semble offrir des avantages pour la réussite des élèves, sans toutefois permettre de conclure qu'une est meilleure que les autres. Les indicateurs développés dans le cadre de cette étude constituent un bon point de départ pour mieux saisir les retombées de chacune. Ce faisant, ces indicateurs pourront servir aux centres de formation pour mettre en avant les caractéristiques des formations qu'ils offrent et en faire la promotion dans la population et auprès des entreprises. En effet, dans l'optique où l'élève souhaite faire un choix de formation éclairé, en fonction de ses intérêts et besoins, il semble important de bien considérer la variété des indicateurs permettant de décrire fidèlement les formations offertes dans les centres de formation professionnelle de même que la voie d'accès au diplôme d'études professionnelles qu'est la RAC.

Sur le plan des retombées scientifiques, cette étude est la première à comparer les effets de cinq modalités offertes dans un même programme d'études professionnelles, et ce, à différents niveaux. Les modèles issus de la littérature sur la formation en milieu de travail proposent une classification intéressante des effets d'une FP sur le parcours scolaire et professionnel des élèves. Pour évaluer ces effets, l'étude démontre que les données issues des dossiers scolaires permettent de couvrir le niveau 0 (comptabilité des activités de formation), le niveau 2 (apprentissage) et, dans une moindre mesure, le niveau 1 (réaction vis-à-vis de la formation). Une enquête auprès des anciennes élèves permet quant à elle de couvrir les niveaux 3 (comportement au travail) et 5 (résultats économiques et sociaux).

Conclusion

Comme pour toute étude, cette enquête comporte des limites qu'il convient de rapporter et qui pourront servir à orienter les études ultérieures dans le domaine. Tout d'abord, soulignons que l'étude, de nature exploratoire et descriptive, ne peut se généraliser étant donné la taille limitée de son échantillon. En effet, le nombre de répondant·es au questionnaire pour chacune des modalités est faible. Il en résulte un manque de puissance de certains tests statistiques qui aboutissent à des différences non significatives entre les modalités. Cette étude s'est également concentrée uniquement sur les élèves. La consultation des acteurs œuvrant dans les centres de FP et dans les entreprises permettrait d'obtenir un meilleur portrait des effets produits, notamment aux niveaux 3 (comportement au travail) et 4 (résultats organisationnels). Ensuite, il n'est pas possible d'isoler l'effet de certaines variables sur les résultats obtenus, tels que les différences entre les centres de formation professionnelle, les qualifications des enseignants ou l'expérience des superviseur·es de stage.

Cette étude constitue donc un premier pas vers une meilleure connaissance des retombées des modalités d'organisation d'une formation professionnelle. Elle fait émerger plusieurs perspectives de recherche. Tout d'abord, il serait intéressant de mesurer l'impact de la modalité sur la capacité des élèves à travailler dès l'embauche ou sur leur degré de performance au travail à court terme (niveau 3). En effet, si une modalité était en mesure de se démarquer sur ces sujets, les centres de formation et les entreprises pourraient vouloir l'utiliser davantage. Pour arriver à de tels résultats, une étude longitudinale multipliant les moments de collecte de données serait à considérer. Une étude complémentaire auprès des entreprises permettrait aussi d'évaluer les retombées du programme d'études au niveau 4, en mesurant, dans les équipes où travaillent les personnes formées, un effet sur la productivité horaire, sur le nombre d'accidents, sur la fréquence des pannes ou encore sur

la mise en place de procédés innovants, par exemple. Pour conclure, une étude qualitative sur les raisons pour lesquelles les élèves ont choisi l'une ou l'autre des modalités permettrait de mieux comprendre les spécificités de chacune d'elles. En ce sens, obtenir un meilleur portrait des modalités d'organisation mises en œuvre dans les centres de formation aiderait à identifier le milieu qui convient le mieux à un·e élève compte tenu de son profil scolaire, de ses intérêts et de ses besoins. La diversité des modalités d'organisation et les indicateurs consignés dans cette étude sont un premier pas pour alimenter l'ensemble des milieux de formation professionnelle qui sont constamment à la recherche de moyens pour mieux répondre aux besoins de clientèles scolaires diversifiées.

Références

- Alsalamah, A. et Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. *Education Sciences*, 11(3), 116. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D. et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle* [Rapport de recherche]. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf
- Bélanger Simoneau, F. (2017). Adéquation formation-emploi : de quoi parle-t-on? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 8(1). <https://oce.uqam.ca/article/adequation-formation-emploi-de-quoi-parle-t-on/>
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2017). Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant [Rapport de recherche]. Programme actions concertées, FRQSC.
- Bendali, N. (2019, 10 avril), Les inscriptions à la formation professionnelle en chute dans Chaudière-Appalaches. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1163530/inscription-formation-professionnelle-baisse-quebec-chaudiere-appalaches>
- Bouteiller, D., Cossette, M. et Bleau, M.-P. (2016). Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick : retour sur les origines et mise en perspective. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.) *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 297-339). Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, C. (2021, 12 avril), La pénurie de main-d'œuvre, le prochain défi du Québec après la pandémie. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1163530/inscription-formation-professionnelle-baisse-quebec-chaudiere-appalaches>

canada.ca/nouvelle/1784275/penurie-main-oeuvre-relance-economie-pandemie-entreprises

- Chochard, Y., & Mazalon, É. (2016, novembre). L'organisation de séquences de stage en entreprise en formation duale et alternée: quatre paramètres à considérer. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 7(2).
- Choi, S. J., Jeong, J. C. et Kim, S. N. (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis. *International Journal of Educational Development*, 66, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.007>
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., ... et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Doray, P. (2019). Alternance travail-études : entre politiques éducatives et parcours scolaires. Dans S. Zaouani-Denoux et É. Mazalon (dir.), *La formation par alternance : Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 23-40). L'Harmattan.
- Doray, P. et Maroy, C. (2005). L'analyse du rapprochement école-entreprise : les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique. *Cahiers de recherche sociologique*, (40), 199-225. <https://doi.org/10.7202/1002422ar>
- Dubé, G., Généreux, Y., Gagnon, M. et Du Cap, R. (1997). *Soudage-Montage, programme d'études 5195*. Direction générale de la formation professionnelle et technique. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur16/PE16SoudageMontage5195.pdf
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Chochard, Y., et Plante, I. (2021). Stages en formation professionnelle du secondaire: perceptions des élèves de la qualité de la formation offerte en entreprise. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 143-161. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.863>
- Dubeau, A., Plante, I., et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10, 101-120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans C. Gagnon et C. Beaucher. (dir.), *Enseigner en formation professionnelle : Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (p. 71-93). Chenelière.
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à*

- Montréal. *Synthèse du rapport de recherche remis à Éducation-Montréal*. Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6487>
- Hardy, M. et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689–709. <https://doi.org/10.7202/029514ar>
- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Logiciel]. IBM Corp. <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- Jansen, A., et Pineda-Herrero, P. (2019). Dual apprenticeships in Spain–Catalonia: The firms' perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>
- Jansen, A. et Pfeifer, H.U. (2017). Pre-training competencies and the productivity of apprentices. *Evidence-based HRM*, 5(1), 59-79. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2015-0018>
- Kaufman, R., Keller, J. et Watkins, R. (1995). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Performance and instruction*, 35(2), 8-12. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170350204>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, 6(hiver), 41–61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3, r. 10. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%2010%20/>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2). <https://doi.org/10.4000/osp.4590>.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135. <https://doi.org/10.7202/1024568ar>
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Guide_Elaboration_des_programmes_d_%C3%A9tudes_techniques.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Portrait d'ensemble 2022-2023. Formation professionnelle. Services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/document-administratif-22-23.pdf

- Molenda, M., Pershing, J. A. et Reigeluth, C. M. (1996). Designing instructional systems. Dans R. L. Craig (dir.), *The ASTD training and development handbook* (4^e ed., p. 266-29). McGraw-Hill.
- Molgat, M., Deschenaux, F. et LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580361>
- Moreau, G. (2005). Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis. *Formation emploi*, 89(1), 35-46. https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2005_num_89_1_1711
- Microsoft Corporation. (2018). *Microsoft Excel (Version 16.69.1) [Logiciel]*. Microsoft Corporation. <https://office.microsoft.com/excel>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023*. https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/Strat-nationale_mo.PDF
- Phillips, P.P. et Phillips, J.J. (2009). Return on Investment. Dans K.H. Silber, W.R. Foshay, R. Watkins, D. Leigh, J.L. Moseley et J.C. Dessinger (dir.), *Handbook of Improving Performance in the Workplace*: (p. 823-846). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470587102>
- Racca, J., Côté, É., Langevin, R., Dubeau, A., Chochard, Y. et Gagnon, C. (2022). *Évaluation des modèles de qualification des soudeurs-assembleurs dans une optique d'adéquation formation-compétence-emploi* [Rapport de recherche]. Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean.
- Reio, T.G., Rocco, T.S., Smith, D.H. et Chang, E. (2017). A critique of Kirkpatrick's evaluation model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35-53. <https://doi-org/10.1002/nha3.20178>
- Ricard, C. (2018). *La perception d'un apprentissage extrascolaire par des spécialistes de contenu issus du corps enseignant du secteur technique au collégial dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12526/>
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148. <https://doi.org/10.7202/1040808ar>
- Statistique Canada (2022). *Enquête sur la population active (EPA)* [Fichier de données]. Statistique Canada. <https://www.guichetemplois.gc.ca/rapportmarche/salaire-profession/23242/QC>

- Streiner, D. L., Norman, G. R. et Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use (5e ed.)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001>
- Tamkin, P., Yarnall, J. et Kerrin, M. (2002). Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation, Report 392. Institute for Employment Studies. <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/392.pdf>
- TRÉAQ-FP (2017). *L'enseignement individualisé dans les centres de formation professionnelle au Québec*. Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Rapport_sondage_EI_7avril17.pdf
- Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R. et Kaufman, R. (1998). Kirkpatrick plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 90-96. <https://doi-org/10.1007/BF02299676>

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

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

Pour citer cet article :

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

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

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

Problématique

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

Un contexte de pénurie de main-d'œuvre

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

Un souhait d'améliorer le taux de diplomation

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

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

Des élèves ayant des besoins particuliers en FP

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

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

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

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

Peu d'écrits sur la concomitance

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

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

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

Cadre conceptuel

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

Dispositif de formation

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

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

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

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

Réussite scolaire

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

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

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

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

Méthodologie

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

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

Recrutement des participants et collecte de données

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

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

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

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

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

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

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

Analyse des données

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

Présentation des résultats

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussion

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

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

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

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

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

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

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

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