ÉTUDE SUR LA PERSÉVÉRANCE, LA MOTIVATION SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE D'ÉLÈVES INSCRITS EN CFER ET EN FPT

Eddy Supeno, Stéphanie Breton et Remy Mbanga (Université de Sherbrooke)

1. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Objectif général : documenter des dimensions des trajectoires scolaires et de vie qui favorisent (ou non) la motivation scolaire et la réussite éducative d'élèves, selon que ces élèves soient inscrits dans un programme CFER ou FPT. Objectifs spécifiques :

1) Décrire et comparer l'évolution des trajectoires scolaire d'élèves selon qu'ils soient inscrits dans un programme CFER ou FPT;
2) Décrire et comparer l'évolution des trajectoires de vie (résidentielle, familiale, réseau social, emploi) d'élèves selon qu'ils soient inscrits dans un programme CFER ou FPT;
3) Dégager les incidences de ces trajectoires scolaires et de vie sur la réussite éducative et la motivation scolaire des élèves inscrits en CFER et en FPT.

2. APPROCHES THÉORIQUES

A**pproche des parcours de vie** conçoit le parcours individuel comme la combinaison de trajectoires de vie (travail, formation, vie amoureuse, vie familiale, etc.) en interdépendance (Elder, 1998). Cette perspective permet de comprendre plus finement la trajectoire scolaire des élèves car elle prend en compte l'influence des autres sphères de vie (p. ex., séparation des parents qui impacte la persévérance scolaire ; engagement dans une activité sportive qui contribue à la motivation). Cette approche insiste sur la dimension contextuelle car ce sont les interactions entre les sphères de vie qui permettent, à un moment donné, de comprendre en partie les ressources et les obstacles que rencontre une personne dans sa trajectoire scolaire.

Motivation scolaire. La théorie de l'autodétermination dans la mesure de la motivation scolaire propose une typologie motivationnelle selon la tendance des élèves à aller à l'école de façon volontaire et en cohérence avec soi (Ryan et Deci, 2017). Ainsi la motivation scolaire est dite *autonome* lorsque l'élève va à l'école pour des raisons internes (p.ex., le plaisir de faire de nouveaux apprentissages ou se préparer à exercer son choix de métier) ou par ce qu'il ou elle a compris l'importance de l'école et a décidé d'y aller. Elle est dite *contrôlée* lorsque l'élève va à l'école pour réduire des pressions internes ou externes (p.ex., ne pas se sentir coupable ou se valoriser) ou des raisons externes (p.ex., recevoir une récompense, éviter une punition ou faire plaisir à ses parents). Enfin, l'*amotivation* scolaire est observée lorsque l'élève va à l'école sans trop savoir pourquoi il y va. La motivation scolaire autonome est l'orientation motivationnelle souhaitée en milieu scolaire, car elle est associée à des comportements positifs comme la persévérance scolaire, l'apprentissage, la performance, la réussite, le développement cognitif et social et un plus grand bien-être (Ryan, 2023). La motivation contrôlée mais davantage l'amotivation, est associée à l'échec, la détresse, le découragement, l'abandon et le décrochage scolaire (Ryan, 2023).

Persévérance scolaire. L'échelle des intentions de persévérer à l'école a été utilisée et adaptée dans diverses études pour mesurer la persévérance scolaire des élèves. Elle implique l'intention de persévérer, le niveau d'études visé, l'influence des parents dans la décision de persévérer ou non, des amis, d'un ou plusieurs enseignants, ou d'un autre membre de l'équipe école (Vallerand et al., 1997). Ces intentions ont été trouvés à prédire la persévérance aux études chez les élèves et les personnes étudiantes (Litalien et al., 2015).

R**éussite éducative**. La réussite scolaire permet de documenter le maintien d'une personne en scolarisation (supposant la réussite des évaluations à chaque étape ou session selon l'ordre d'enseignement considéré) conduisant éventuellement à sa diplomation, qualification ou certification. Or, d'autres paramètres extra-scolaires entrent aussi en ligne de compte. Ainsi, le fait de travailler en parallèle (Moulin et al., 2012), les aspirations parentales (Bissell-Havran et al., 2012) ou l'adaptation émotionnelle et personnelle par exemple (Rodriguez et al., 2017) sont aussi des éléments y contribuant. Il semble donc fécond de mobiliser une conception plus large qui est celle de la réussite éducative. Si cette dernière englobe la réussite scolaire, elle s'apprécie également à l'aune notamment des habitudes de vie de l'élève, de ses habiletés sociales (autocontrôle, association à des pairs, etc.), de sa santé et de son bien-être (estime de soi, conception du soi

scolaire, etc.) ou encore par l'acquisition et la pleine mobilisation d'attitudes, de valeurs et de compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (Demba et Laferrière, 2016).

3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie a une triple originalité : 1) **Devis longitudinal** pour suivre les mêmes personnes pendant les trois années de la formation en CFER et en FPT. Il y aura annuellement une collecte de données à l'aide d'un sondage et des groupes de discussion (avec des élèves en CFER et avec des élèves en FPT). 2) D**evis mixte imbriqué** combinant un sondage et des groupes de discussion qui permettra une étude complémentaire et approfondie les objectifs de recherche. Le sondage dressera un portrait pour l'ensemble du réseau CFER et les groupes de discussion documenteront des réalités plus locales et contextualisées. 3) V**ision globale des personnes participantes** en collectant des données sur leur trajectoire scolaire et sur d'autres trajectoires (emploi, famille, amour, amitié, etc.) pour considérer un ensemble de ressources et potentialités susceptibles de contribuer aussi au cheminement scolaire et à la réussite scolaire mais aussi et surtout éducative.

4.1 Échantillonnage

Quatre échantillons seront recrutés :
É1 : un échantillon stratifié d'élèves inscrits dans un CFER pour le sondage annuel (n visé = 400);
É2 : un échantillon d'élèves inscrits dans un parcours de FPT pour le sondage annuel (n visé = 400);
É3 : un sous-échantillon de l'échantillon 1 pour 3 groupes de discussion de 10 élèves chacun (n visé = 30);
É4 : un sous-échantillon de l'échantillon 2 pour 3 groupes de discussion de 10 élèves chacun (n visé = 30).

Échantillons 1 et 2 : sélectionner des CFER et des centres FPT dans l'ensemble du réseau québécois susceptibles d'être le plus représentatif possible des deux populations cibles (élèves inscrits en CFER et en FPT). Cette stratégie d'échantillonnage consiste à identifier au préalable des strates jugées pertinentes et représentatives (ex. : tranches d'âge, genre, localisation géographique, etc.). Une taille minimale de 400 individus, pour chacun des deux échantillons, est visée pour garantir une puissance statistiques satisfaisante.

Après la passation du sondage à l'année 1 par les échantillons 1 et 2, une invitation sera faite aux élèves de participer à un groupe de discussion pour connaître les motifs de leurs réponses aux questions du sondage.

Pour l'échantillon 1, le Réseau des CFER procédera au recrutement des élèves en fonction des strates (sondage) et des critères d'inclusion (groupes de discussion) convenus avec l'équipe de chercheurs. Une fois cet échantillon recruté, l'équipe de chercheurs communiquera avec les personnes participantes au sondage ayant accepté de participer à un groupe de discussion pour constituer l'échantillon 3. L'échantillon 4 sera constitué selon la même procédure que celle présentée pour l'échantillon 3.

4.2 Instrumentation et indicateurs par objectif spécifique de recherche

Deux instruments de collecte de données sont retenus : un sondage en ligne et un groupe de discussion. Chacun de ces instruments sera administré une fois par année.

1er objectif spécifique : décrire et comparer l'évolution des trajectoires scolaire d'élèves selon qu'ils soient inscrits dans un programme CFER ou FPT	
Sondage | section données sociodémographiques	• Caractérisation des échantillons 1 et 2 (âge, genre, situation des parents, etc.)
Sondage | section sur la pédagogie CFER et la pédagogie FPT	Élèves inscrits en CFER : • Appréciation sur la tâche globale (ex. : gestion des horaires, accompagnement de l'équipe enseignante, projet de formation, groupe d'appartenance) • Appréciation sur les outils de la pédagogie CFER (ex. : « Implication citoyenne », « kit de survie du finissant », « Caravanes », « Entreprises ») Élèves inscrits en FPT : • Appréciation sur la tâche globale (ex. : gestion des horaires, accompagnement de l'équipe enseignante, groupe d'appartenance)

	• Appréciation sur les outils accessibles aux élèves en FPT.
Sondage | section sur la pédagogie CFER et la pédagogie FPT et persévérance et motivation scolaire	Élèves inscrits en CFER : • Appréciation de l'effet de la tâche globale et des outils de la pédagogie CFER sur des indicateurs de la persévérance scolaire autant observables (p.ex., les notes, la présence au cours) et latents (intentions de persévérer dans la formation CFER et après la certification). • Appréciation de l'influence de la tâche globale et des outils de la pédagogie CFER sur des indicateurs de la motivation scolaire (profils motivationnels et satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux). • Autres éléments de la pédagogie CFER susceptibles d'affecter la persévérance et la motivation scolaires Élèves inscrits en FPT : • Appréciation de l'effet de la pédagogie FPT sur des indicateurs de la persévérance scolaire • Appréciation de l'effet de la pédagogie FPT sur des indicateurs de la motivation scolaire • Autres éléments de la pédagogie FPT susceptibles d'avoir une influence sur la persévérance et la motivation scolaires
2ème objectif spécifique : décrire et comparer l'évolution des trajectoires de vie (résidentielle, familiale, réseau social, emploi) d'élèves selon qu'ils soient inscrits dans un programme CFER ou FPT	
Sondage | section sur les états et événements dans le parcours de vie des élèves inscrits en CFER et FPT	Élèves inscrits en CFER et en FPT : • Principaux événements dans la dernière année (famille, amis, sports, travail, autre, etc.) • Appréciation de l'influence de ces événements sur la persévérance, la motivation scolaire et la réussite éducative • Indication de ressources mobilisées jugées pertinentes dans le cadre de la réussite éducative
3ème objectif spécifique : dégager les incidences de ces trajectoires scolaires et de vie sur la réussite éducative et la motivation scolaire des élèves inscrits en CFER et en FPT	
Sondage | section sur éléments externes à la pédagogie CFER et la pédagogie FPT sur la persévérance et motivation scolaire	• Autres éléments du contexte scolaire susceptibles d'avoir une influence sur la persévérance et la motivation scolaires et la réussite éducative • Autres éléments du contexte hors scolaire susceptibles d'avoir une influence sur la persévérance et la motivation scolaires (famille, amitié, sports, etc.) et la réussite éducative
Tous les objectifs spécifiques de recherche	
Groupe de discussion annuel	• Reprise des réponses aux sections du sondage pour permettre à l'élève d'expliciter les rationnels sous-jacents à ses réponses

4.3 Stratégies d'analyse des données

- Objectif spécifique 1 : analyse de l'évolution des variables motivationnelles, scolaires et vocationnelles des élèves durant leur parcours au CFER et en FPT. Des analyses de profils latents (LPA) seront réalisées afin d'identifier différents profils d'élèves à partir de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, de la qualité de la motivation et de l'adaptation scolaire. Des modèles de mélange de croissance (GMM) permettront d'identifier les trajectoires de persévérance et d'intention de poursuivre les études, ainsi que celles relatives à la perception des apprentissages et de leur transférabilité. Enfin, des analyses de transitions latentes (LTA) permettront d'examiner les changements de profils d'une année à l'autre. L'appartenance aux profils et aux trajectoires sera prédite par les différentes dimensions des pédagogies CFER et FPT.
- Objectif spécifique 2 : il sera examiné dans quelle mesure les différentes dimensions de la pédagogie CFER prédisent les profils et les trajectoires motivationnelles, scolaires et vocationnelles des élèves, ainsi que leurs transitions d'un profil à un autre au cours de leur parcours au CFER et en FPT. Des régressions logistiques multinomiales seront réalisées afin d'examiner dans quelle mesure les différentes dimensions de la pédagogie CFER prédisent l'appartenance aux profils et aux trajectoires identifiés. Des analyses de transition latente (LTA) avec covariables permettront également d'évaluer si la pédagogie CFER prédit les probabilités

de transition d'un profil à un autre d'une année à l'autre. Les principales caractéristiques sociodémographiques et scolaires seront intégrées comme variables de contrôle.

- Les objectifs spécifiques 2 et 3 seront aussi répondus avec l'analyse des données quantitatives (sondage) et qualitatives (groupes de discussion). Le sondage rapportera pour chaque répondant des événements expérimentés dans l'année pour statuer l'effet de ces événements sur la réussite éducative. Pour ce faire, une liste d'événements dans différentes sphères de vie sera proposée aux élèves (ex. : rupture amoureuse, début d'un emploi, transition scolaire, déménagement, etc.). La même logique sera utilisée pour les ressources mobilisées en veillant toujours à considérer plusieurs sphères de vie (ex. : soutien financier des parents dans la sphère familiale, appui du réseau d'amis, etc.). Cette collecte de données quantitatives permettra de dresser un portrait descriptif des événements comme des ressources hors contexte scolaire mais rapportés comme ayant de possibles effets sur la persévérance et la motivation scolaires.

Pour le groupe de discussion annuel, un guide d'entretien semi-dirigé sera élaboré en fonction du cadre d'analyse et des objectifs de recherche. Ces éléments constitueront autant de thèmes dans le guide d'entretien pour baliser les échanges. Ces thèmes seront sous formes de questions ouvertes amenées sur un ton conversationnel pour rendre le cadre moins formel, faciliter les échanges entre les personnes participantes, favoriser la diversité des points de vue et soutenir l'émergence d'expériences. Le groupe de discussion permettra de reprendre, avec chaque élève interviewé, les réponses indiquées au sondage pour lui permettre de développer ses raisons et motifs. Ainsi par exemple, on pourra mieux comprendre le fonctionnement motivationnel des jeunes dont les profils motivationnels auraient été identifiés comme sous-optimaux lors des analyses quantitatives.

4.3 Considérations éthiques

L'équipe de chercheurs a obtenu un certificat éthique auprès du Comité d'Éthique de la Recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (certificat obtenu le 1er juillet 2026). L'obtention du certificat éthique indique que tous les principes éthiques de la recherche seront préservés dont notamment le respect du consentement libre et éclairé, la confidentialité ou l'anonymisation des données collectées auprès des personnes participantes et ce, à toutes les étapes du projet de recherche (collecte, traitement, analyse et diffusion des résultats). Si pour des raisons de suivi administratif, des partenaires du projet auront accès aux informations nominatives des personnes potentiellement participantes (pour libérer notamment des groupes de classe pour la passation du sondage), ils ignoreront qui seront les personnes qui participeront effectivement et n'auront pas accès aux données brutes ni aux analyses intermédiaires. Concernant les groupes de discussion, comme l'élève doit indiquer son accord pour y participer uniquement à la fin du sondage, seule l'équipe de recherche connaîtra son identité. L'équipe de recherche précisera en détail auprès des partenaires les règles éthiques auxquelles sera soumis le projet.

4.4 Comité aviseur

Un comité aviseur sera constitué pour assurer la mise en œuvre et le déroulement du projet. L'autre objectif de ce comité sera d'assurer le partage et la bonne circulation des informations pertinentes et la prise de décision sur des éléments exigeant ou justifiant l'accord du comité. Composition prévue du comité aviseur :

- Réseau québécois des CFER / Fondation CFER (personnes représentantes)
- Équipe de chercheurs (en particulier la personne chercheure principale)
- Personnes représentantes des centres de services scolaires participants au projet
- Toute autre instance jugée pertinente le cas échéant

1. DIFFUSION

L'équipe de recherche produira un rapport de recherche au terme du projet qui sera remis au Réseau québécois des CFER et à la Fondation CFER. Ce rapport sera partagé aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires anglophones ayant participé au projet. La structure du rapport de recherche et l'échéancier de dépôt seront définis lors des rencontres du comité aviseur. L'équipe de recherche émettra des recommandations sur ladite structure au comité aviseur. Des activités de transfert des résultats à l'attention du réseau et toute autre public potentiellement pertinent sont prévues (ex. : communication ou atelier lors du

congrès des CFER, du congrès sur la FPT ou encore au congrès de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, communications et publications scientifiques et professionnelles, infographies, séances de restitution des résultats aux partenaires).

En outre, afin d'augmenter la visibilité des résultats, le rapport de recherche pourra être également publié sur les sites web des regroupements de recherche dont les chercheurs de l'équipe sont membres. L'équipe de recherche souhaite par ailleurs que les données collectées dans le projet puissent être valorisées dans le cadre d'analyses secondaires dans le cadre de thèses, essais et mémoires notamment.

2. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (aperçu)

Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, *L'orientation scolaire et professionnelle*, *34*(1), 57-83.

Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. Introduction. *Dans* R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 1-20). Presses de l'Université Laval

Bissell-Havran, J. M., Loken, E., & McHale, S. M. (2012). Mothers' Differential Treatment of Adolescent Siblings : Predicting College Attendance of Sisters Versus Brothers. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(10), 1267-1279. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9727-6

Boulet M. (2013). Rareté ou surplus de main-d'œuvre qualifiée au Québec : analyse comparée de l'évolution des qualifications sur le marché du travail de 1990 à 2012. *Flash-Info*, *14*(3), 1-12.

Charlot, S. (1997). *La relation éducation-croissance: apports théoriques récents et tests empiriques* (Doctoral dissertation, Laboratoire d'analyse et de techniques économiques (LATEC)).

Demba, J.-J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir, 21*(4), 10.

Elder, G. H. Jr. (1998). The life course and human development. *Dans* R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1 — *Theoretical models of human development*) (p. 939-991). Wiley.

Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (First Edition, First Edition). Oxford University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860