



# *Initio*

(du latin) : commencer, initier, instruire

Revue sur l'éducation et la vie au travail

INITIO- Numéro hors-série 2, Hiver 2018

# Actes du 10<sup>e</sup> symposium étudiant du CRIEVAT :

Les différents visages de l'éducation et de la vie au travail

10<sup>e</sup> SYMPOSIUM  
ÉTUDIANT  
DU CRIEVAT

## Dépôt légal

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 1929-7734

## Nous joindre

Abonnement : La Revue est accessible gratuitement en ligne

à l'adresse suivante : <https://www.initio.fse.ulaval.ca>

## Pour plus d'information

INITIO : Revue sur l'éducation et la vie au travail

Faculté des sciences de l'éducation

2320, rue des Bibliothèques

Local 658

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Canada

[initio@fse.ulaval.ca](mailto:initio@fse.ulaval.ca)

# Table des matières

Note éditoriale .....	1
Émilie <b>Giguère</b> , Université Laval	
Adelle <b>Simo</b> , Université Laval	
Marie-Maxime <b>Robichaud</b> , Université Laval	
Michael <b>Dussault</b> , Université Laval	
Anne-Michèle <b>Delobbe</b> , Université Laval	
Parcours et choix scolaires aux études supérieures des jeunes immigrants de 2 <sup>e</sup> génération d'origine roumaine au Québec.....	5
Sofia <b>Arsenii</b> , Université Laval	
La projection de soi dans l'avenir à partir de l'action dialogique dans des séances de dessin libre : une recherche intervention auprès de jeunes adultes Québécois .....	13
Marta <b>Teixeira</b> , Université Laval	
Étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective du questionnaire du maturité vocationnelle.....	25
Audrey <b>Dupuis</b> , Université de Sherbrooke	
Éric <b>Yergeau</b> , Université de Sherbrooke	
Marcelle <b>Gingras</b> , Université de Sherbrooke	
Apport de l'analyse ergonomique à l'étude de l'activité de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés dans une visée de formation .....	34
Catherine <b>Pilon</b> , Université de Sherbrooke	
Christelle <b>Lison</b> , Université de Sherbrooke	
Frédéric <b>Saussez</b> , Université de Sherbrooke	
L'État et la qualité de vie au travail des employés de la fonction publique : Historique, parties prenantes et enjeux.....	44
Jessica <b>Tornare</b> , École nationale d'administration publique	
Natalie <b>Rinfret</b> , École nationale d'administration publique	
INITIO- Numéros précédents .....	54

La revue **INITIO** est née de l'initiative d'étudiants du Séminaire sur l'enseignement supérieur tenu à l'Université Laval à l'hiver 2010. Il s'agit d'une revue scientifique et internationale créée par et pour les étudiants aux cycles supérieurs. Point de rencontre entre théorie et pratique, elle se veut d'abord un lieu d'échanges pluridisciplinaires sur les enjeux liés à l'éducation et à la vie au travail.

## Le comité éditorial invité des actes de colloque

**Anne-Michèle Delobbe**

Doctorat en administration et évaluation en éducation  
Université Laval

**Michael Dussault**

Doctorat en sciences de l'orientation  
Université Laval

**Émilie Giguère**

Doctorat en sciences de l'orientation  
Université Laval

**Marie-Maxime Robichaud**

Doctorat en sciences de l'orientation  
Université Laval

**Adelle Simo**

Ph.D. en sociologie du travail et des organisations  
Maîtrise en sciences de l'orientation  
Université Laval

## Le comité éditorial de la revue INITIO

**Julien Berthaud**

Doctorat en sciences de l'éducation  
Université de Bourgogne

**Xavier Conus**

Doctorat en sciences de l'éducation  
Université de Fribourg

**Anne-Michèle Delobbe**

Doctorat en administration et évaluation en éducation  
Université Laval

**Laurie Pageau**

Doctorat en didactique de l'histoire  
Université Laval

**Myriam Radhouane**

Doctorat en psychologie et sciences de l'éducation  
Université de Genève

**Reine Victoire Kamyap**

Doctorat en administration et politiques de l'éducation  
Université Laval

---

## Note éditoriale

### Le Symposium étudiant du CRIEVAT : 10 ans déjà !

Ce numéro spécial d'INITIO<sup>1</sup> présente les articles issus de recherches originales effectuées par les étudiant.e.s aux études supérieures s'intéressant aux enjeux liés à la formation et à la carrière. De fait, plusieurs changements ont marqué le monde du travail et de l'éducation au cours des dernières années (Fournier, 2014). Ces mutations se sont produites au rythme des transformations économiques, sociales, et technologiques qui ont provoqué, au fil du temps, de nouvelles formes d'organisation du travail et transformé les méthodes de travail (Zawieja et Guarnieri, 2014). De même, ces mutations ne sont pas sans conséquence sur les processus d'insertion professionnelle et de maintien en emploi (Dubar, 2015 ; Pavageau, Nascimento et Falzon, 2007 ; Tremblay, 2003). La mondialisation des marchés et la prégnance de l'idéologie libérale dans la société occidentale sont associées à des conséquences majeures sur les parcours professionnels (Mercure, 2013). Le marché du travail est marqué par une accentuation de l'individualisme et des incertitudes qui soulèvent de nouvelles problématiques d'insertion professionnelle (Fournier, 2014 ; Zawieja et Guarnieri, 2014). Les carrières individuelles sont de plus en plus diversifiées, présentant notamment des allers et des retours entre la formation et le travail, de même qu'une accentuation des parcours moins standardisés tels que des changements fréquents en cours de carrière ou une réorientation de carrière dans le dernier tiers de vie professionnelle des individus (Fournier, 2014). De même, les transformations culturelles et économiques amènent les travailleurs à redéfinir la place du travail dans leur parcours de vie (Mercure et Vultur, 2010).

Dans la foulée de ces changements, la pertinence d'élaborer des connaissances permettant de mieux éclairer les problématiques vécues par les individus tout au long de la vie est devenue plus que jamais importante. C'est à cette mission qu'adhère le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), en s'efforçant de développer des perspectives contemporaines se rapportant, par exemple, à la formation et au développement de la main-d'œuvre ainsi qu'à l'insertion au monde du travail, aux parcours de vie professionnelle et à l'analyse et à la transformation des pratiques professionnelles et de soutien institutionnel<sup>2</sup>.

Parmi les priorités du Centre, nous retrouvons la formation des étudiant.e.s à la recherche scientifique. Dans les dernières années, plusieurs étudiants se sont démarqués par leur participation soutenue à des activités scientifiques en participant activement à la diffusion de connaissances développées dans leur discipline par des communications ou par la rédaction d'articles scientifiques. C'est dans cet esprit que l'idée d'un « symposium étudiant » est apparue.

Les articles de ce numéro spécial apportent une contribution aux connaissances existantes sur le sujet en mettant en lumière les défis vécus par certains groupes d'individus, de praticiens et d'institutions face à ces transformations contemporaines du travail et de l'éducation. Ils proviennent tous de communications présentées le 24 mars 2017 au 10<sup>e</sup> symposium étudiant intitulé « Différents visages de l'éducation et de la vie au travail : enjeux théoriques et pratiques », tenu à l'Université Laval.

### *Le Symposium étudiant du CRIEVAT*

Depuis sa toute première édition en novembre 2007, des étudiant.e.s membres du CRIEVAT ont pris en charge l'organisation de ce Symposium qui s'est tenu, dans ses neuf premières éditions, lors de la semaine québécoise de l'orientation initiée par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Plus spécifiquement, le symposium se donne comme mission première de 1/sensibiliser, dès le premier cycle, les étudiants à la recherche dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation ; 2/offrir, aux étudiants des cycles supérieurs, une possibilité de présenter oralement des communications scientifiques.

1 INITIO est une revue francophone créée par et pour les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. Pour plus d'informations : <https://www.initio.fse.ulaval.ca>

2 Pour en connaître davantage à ce sujet, le lecteur peut se référer notamment à la trilogie du CRIEVAT : [https://www.crievat.fse.ulaval.ca/a\\_propos/nouveautes/?no\\_actualite=2872](https://www.crievat.fse.ulaval.ca/a_propos/nouveautes/?no_actualite=2872).

Ainsi, les étudiant.e.s sous la supervision d'un.e chercheur.e du CRIEVAT sont invité.e.s à présenter leur projet de recherche (essai, mémoire ou thèse), selon l'état d'avancement de leurs travaux (ex. problématique, méthodologie, résultats). On peut dire que l'événement a grandi au fil des années, en favorisant un lieu d'échange entre les étudiant.e.s, les chercheur.e.s et les praticiens. La 10<sup>e</sup> édition a poursuivi l'ouverture à l'interdisciplinarité entamée lors de la 9<sup>e</sup> édition en offrant ainsi aux participants une diversité de perspectives théoriques et pratiques permettant de mieux comprendre certains enjeux éducatifs et professionnels contemporains. Notamment, la place de plus en plus grande des technologies de l'information dans les parcours de vie a été soulevée par des étudiants-chercheurs en psychologie ; le rôle de l'état sur le bien-être des employés de la fonction publique, mais également sur la société en général a été analysé sous l'angle du management des organisations. De même, plus de sept universités étaient représentées lors de cette édition, permettant un moment privilégié de rencontre pour tous les participants afin de connaître les derniers développements de recherche à travers le milieu universitaire québécois. Fait à souligner, le symposium a accueilli son plus grand nombre de participants des cinq dernières éditions avec plus de 80 personnes. Ce cadre interdisciplinaire a été propice aux développements de nouveaux savoirs par la relève de chercheur.e.s et de praticiens.

### *L'édition de 2017*

C'est sous le thème des « Différents visages de l'éducation et de la vie au travail : enjeux théoriques et pratiques » que la dixième édition du symposium étudiant s'est affichée. Tout d'abord, il était essentiel que le thème s'inscrive dans les grands axes de recherche du CRIEVAT, tout en permettant un regard multidisciplinaire et renouvelé, tant du point de vue théorique que pratique afin de permettre des échanges entre les participants riche et varié. De cette manière, certains questionnements et discussions interdisciplinaires et interinstitutionnels ont pu avoir lieu entre les étudiants, les chercheurs et les professionnels impliqués directement ou indirectement à la formation et/ou à l'intervention.

### *Un aperçu du déroulement de la journée*

La journée a commencé avec l'allocution de bienvenue de Mme Geneviève Fournier, directrice du CRIEVAT et professeure au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. Madame Fournier a rappelé les nouveautés de cette édition du symposium, soit la possibilité pour les étudiants de faire une communication par affiche, puis elle a présenté la possibilité pour les étudiants de publier un article dans des actes de symposium dans la revue étudiante INITIO.

Ensuite, Mme France Picard, chercheure régulière au CRIEVAT et professeure au département des fondements et des pratiques en éducation, a ouvert le symposium par une conférence intitulée « Éducation et vie au travail : développement humain et développement social ». Elle a d'abord situé la création, le développement et l'évolution du centre de recherche dans les champs de l'éducation et la vie au travail. Ensuite, elle a enchaîné avec la présentation de certains enjeux importants et actuels en termes d'inégalités et d'injustices persistant dans le contexte québécois et canadien, tant en ce qui concerne la vie au travail que la vie scolaire. Madame Picard a aussi parlé des défis entourant les pratiques d'intervention auprès de différentes clientèles. Enfin, elle a situé la nécessité de préserver les préoccupations liées au développement humain et social au cœur des réflexions de la recherche et de la pratique dans le champ de l'éducation et de la vie au travail.

Pendant la journée du symposium, 22 étudiants de la communauté francophone, dont les travaux s'inscrivent dans le thème du symposium, ont présenté l'avancement de leur projet de recherche. Ces étudiants ont présenté leurs projets scientifiques sous forme de communications orales et d'affiches. Ces communications s'inscrivaient dans six grandes thématiques : orientation et processus de prise de décisions ; analyse des pratiques professionnelles ; développement psychosocial des personnes et qualité de vie au travail ; parcours scolaires et choix professionnels ; travail, santé psychologique et maintien durable en emploi ; vie scolaire et outils d'accompagnement. Après le dîner, quatre étudiants ont présenté leur projet sous forme d'affiches scientifiques. Les participants étaient invités à circuler librement et à poser des questions aux présentateurs et présentatrices d'une communication par affiche. Après cette journée de symposium bien remplie, un 5 à 7 organisé par le CRIEVAT a permis de procéder au lancement des sept nouveaux ouvrages rédigés par des chercheurs du CRIEVAT.

À la suite de ce symposium, quatre membres du comité d'organisation et un membre du comité scientifique de la revue INITIO se sont engagés à assurer la coordination scientifique d'une contribution collective. L'objectif était de permettre aux conférenciers-ères de publier leur communication orale sous forme d'article scientifique à titre de premier auteur. Cette opportunité leur permet d'acquérir de l'expérience d'un processus rigoureux de révision à l'aveugle par les pairs-étudiants.

Ce numéro de la revue INITIO rassemble cinq contributions des étudiants ayant présenté lors du 10<sup>e</sup> symposium du CRIEVAT dans l'une des grandes thématiques de l'événement.

Le premier article de ce numéro traite spécifiquement des jeunes issus de l'immigration. L'auteure met en lumière que ces jeunes rencontrent des obstacles particuliers durant la construction de leur vie professionnelle. L'auteure fournit un exemple prégnant quant à l'importance de ne pas limiter l'accompagnement aux seules sphères scolaires et professionnelles, mais de tenir compte des contextes culturels, familiaux et biographiques dans lesquels évoluent non seulement la personne immigrante, mais également les membres de sa famille. Sofia Arsenii s'intéresse principalement au rôle de la famille et de l'école pour comprendre le processus de construction du choix scolaire des jeunes immigrants roumains de deuxième génération, en ce qui concerne les études secondaires. Dans un premier temps, l'auteure examine deux dimensions qui permettent d'expliquer la construction du choix ; il s'agit en l'occurrence de la dimension générationnelle et la dimension du « pays d'origine ». Ensuite, l'auteure fait une analyse critique du vécu des jeunes immigrants d'origine roumaine à partir de résultats de recherches scientifiques portant sur le milieu familial et le milieu scolaire. Enfin, dans un troisième temps, elle se base sur la sociologie de l'expérience de Dube (2002) et Lahire (2006) pour conclure que les choix que le jeune fait durant son parcours scolaire lui viennent de la famille immigrante et de l'école québécoise.

De même, la tendance vers la déchronologisation des parcours de formation (Founier, 2014) pose également des questions sur l'adaptation des pratiques d'accompagnement à des clientèles atypiques, de même qu'à une ouverture vers la mise en place de pratiques novatrices. Martha Teixeira a étudié l'apport du dessin lors de l'accompagnement des jeunes adultes inscrit à l'éducation des adultes. Elle présente certains résultats de sa recherche doctorale à l'égard de la mobilisation des capacités créatrices et intellectuelles par l'utilisation du dessin libre et du dialogue d'égal à égal. Son étude qualitative menée auprès de 6 participants démontre que le recours à cette méthode d'intervention permet à ces derniers de réfléchir à leurs projets d'avenir professionnel et de mettre des mots sur les expériences qui les préoccupent. Cette méthode d'intervention contribue aussi à offrir un soutien relationnel dans le but d'élargir la conscience des participants à l'égard de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prises de parole. L'auteur invite les professionnels et les milieux de pratiques des services d'orientation des écoles publiques secondaires et des centres d'éducation des adultes à réfléchir et à repenser leurs interventions auprès des jeunes.

L'article d'Audrey Dupuis et ses collaborateurs s'intéresse à une pratique typique en orientation, soit l'utilisation d'outils psychométrique auprès des élèves du secondaire, en soulevant l'importance de la prise en compte de la maturité vocationnelle pour soutenir les choix précoces chez les jeunes d'aujourd'hui. Dans leur article, les auteurs présentent certaines qualités psychométriques (validité de converence et fidélité [cohérence interne et test-retest]) de l'échelle affective de l'instrument du Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Ces qualités psychométriques de l'échelle affective de l'instrument ont été évaluées à l'aide de la participation de 1164 adolescents à la passation du questionnaire à deux reprises. Les résultats montrent que l'utilisation du questionnaire de maturité vocationnelle (QMV) s'avère pertinente en raison de ses qualités psychométriques prometteuses. Cet instrument est intéressant à utiliser lors de processus d'orientation auprès d'adolescents puisqu'il contribue à approfondir les aspects liés à une meilleure connaissance de soi.

Quant à l'article de Catherine Pilon et ses collaborateurs, il traite de la nécessité croissante chez les travailleurs nouvellement diplômés de s'adapter rapidement à des contextes diversifiés et en mutation. Ces modifications du travail interpellent la nécessité d'assurer que leur qualification initiale réponde aux standards de production de leur profession afin de faciliter leur insertion en emploi. Spécifiquement, les auteurs interrogent les enjeux de la formation des ingénieurs qui influencent leur transition vers le marché du travail. Ils soulignent que, bien que la conception soit un élément central de la formation initiale des ingénieurs, la littérature fait ressortir que les savoirs mobilisés pour la pratique de conception semblent différents des savoirs enseignés. À partir d'une recension des écrits, les trois auteurs mettent en lumière que, bien que la formation initiale de conception inclue des savoirs techniques importants pour la pratique, les ingénieurs doivent également mobiliser des compétences sociales. Le

travail de conception implique des interactions sociales variées, de la coordination de multiples acteurs ainsi que des savoirs sociotechniques. Pour une compréhension fine du travail réellement effectué par les ingénieurs, les auteurs suggèrent une analyse ergonomique du travail de conception qui permettrait d'arrimer les exigences de la pratique à la formation initiale.

Finalement, l'un des articles illustre le phénomène de la désinstitutionnalisation en matière de santé publique. Tornare et Rinfret explorent l'influence de la montée du libéralisme sur l'implication de l'État en matière de qualité de vie et de qualité de vie au travail. À partir d'un rétrospectif historique, elles s'intéressent au rôle de l'État dans la prise en compte de la qualité de vie et dans la qualité de vie au travail des employés du secteur public. Elles mettent en lumière que le cycle d'expansion de l'institutionnalisation présent jusque dans les années 70 s'éffrite pour faire place à un cycle libéral et positif où l'individualisme est de plus en plus présent. Les chercheuses soulèvent la nécessité d'étudier ce phénomène à partir d'une perspective systémique afin de mieux comprendre les enjeux en matière de qualité de vie et de qualité de vie au travail pour les travailleurs du secteur public.

En terminant, nous espérons que la publication de ces actes de colloque permettra de poursuivre les discussions et les réflexions entamées le 24 mars 2017. Nous profitons aussi de cet espace pour remercier les membres du comité organisateur du symposium ayant contribué à la réussite de l'événement : Daniel Côté, adjoint à la direction du CRIEVAT, et les étudiants impliqués dans le comité, Anne-Michèle Delobbe, Céline Gravel, Doumbo Gautier Yé, Émilie Giguère, Marie-Maxime Robichaud, Michael Dussault et Adelle Simo. Nous remercions également le CRIEVAT pour son soutien dans l'organisation de l'événement de même que les nombreux participants ayant pris part à l'événement. Nous souhaitons également remercier les membres du comité éditorial de la revue INITIO qui nous ont permis de prendre part à un processus complet d'évaluation et de publication scientifique. Ils ont accepté généreusement de partager leurs outils et leurs processus de travail. Finalement, l'édition de ces actes a été rendue possible, notamment, grâce au soutien financier du programme de Soutien aux équipes de recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture- octroyé au Groupe de recherche et d'intervention sur l'insertion et le maintien durable en emploi (2015-SE-179210)

### *Bonne Lecture !*

Émilie Giguère, Adelle Simo, Marie-Maxime Robichaud, Michael Dussault et Anne-Michèle Delobbe

Membres du comité éditorial invité des actes de la 10<sup>e</sup> édition du symposium du CRIEVAT, Candidats au doctorat à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval

## Références

- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Clin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Founier, G. (2014). Diversification des parcours professionnels : enjeux individuels et collectifs (résumé fait par Charles Bujold). Communication présentée à Conférence d'ouverture — Congrès AIOPS, Québec, Qc. Récupéré de : [http://www.CRIEVAT.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_CRIEVAT/documents/Bulletins/2015/VRC\\_vol\\_9\\_no\\_1.pdf](http://www.CRIEVAT.fse.ulaval.ca/fichiers/site_CRIEVAT/documents/Bulletins/2015/VRC_vol_9_no_1.pdf)
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Mercure, D. (2013). Le nouveau modèle de pouvoir et de domination au travail dans le mode de production postfordisme. *SociologieS*, (Dossiers, Nouveaux rapports de pouvoir et formes actuelles de domination). Récupéré de : <http://sociologies.revues.org/4227>
- Mercure, D., et Vultur, M. (2010). *La signification du travail : Nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Pavageau, P., Nascimento, A., et Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 9(2). Récupéré de : <http://pistes.revues.org/2960> <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.2960>
- Tremblay, D.-G. (2003). *La nouvelle économie : Où Quoi ? Comment ?* Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Zawieja, P., et Guarnieri, F. (2014). *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Paris, France : Seuil.

# Parcours et choix scolaires aux études supérieures des jeunes immigrants de 2<sup>e</sup> génération d'origine roumaine au Québec

**Sofia ARSENIU**

Candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation  
Université Laval

## Résumé

*Le présent article s'intéresse au processus de construction du choix pour des études postsecondaires de jeunes immigrants d'origine roumaine de deuxième génération au Québec. Dans le cadre de ce processus, deux milieux sont susceptibles de façonner ce choix : le milieu familial et le milieu scolaire. Ainsi, l'objectif général est de comprendre le rôle de la double socialisation familiale et scolaire au sein de ce processus. La démarche documentaire s'est réalisée par l'entremise de l'analyse de diverses notions conceptuelles et de recherches empiriques. Ces dernières ont permis de tirer plusieurs constats, notamment, que la socialisation est moins automatique et que le jeune a plus de marge de manœuvre dans ses actions, la famille détenant encore sa position clef dans la socialisation de l'enfant et l'école ayant affaibli son monopole en tant qu'institution officielle. En conclusion, dans ce processus, le jeune est conçu comme un « arbitre » qui doit faire son choix en étant socialisé par deux milieux aussi complémentaires que différents : la famille immigrante et l'école québécoise.*

## Mots clés

Jeunes immigrants roumains/Deuxième génération/Socialisation familiale et scolaire/Parcours scolaire

## Notice biographique

Sofia Arseniu est candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation, à l'Université Laval (Québec, Canada) sous la direction d'Annie Pilote et la co-direction de Madeleine Pastinelli. Son doctorat porte sur la construction du choix scolaire aux études postsecondaires des jeunes immigrants de deuxième génération d'origine roumaine au Québec. Ses intérêts de recherche sont liés plus spécifiquement à l'immigration, aux parcours scolaires des jeunes et à leur accès aux études postsecondaires.

## Introduction

Le phénomène de l'immigration est très commun au Canada, pays où 21,9 % de la population totale est constituée de personnes nées à l'étranger (Statistique Canada, 2017a). Après l'Ontario, le Québec occupe avec 17,8 % la deuxième position des immigrants récents<sup>1</sup> accueillis (Statistique Canada, 2017a, p. 2). Le plus grand pourcentage de cette population provient de l'Afrique du Nord (14 %), de l'Asie de l'Ouest et centrale et du Moyen-Orient (10 %), des Antilles et Bermudes (10 %), de l'Europe occidentale (10 %) et de l'Europe du Sud (10 %) (Statistique Canada, 2017b). Selon les données du recensement de 2016, la population immigrante originaire de l'Europe de l'Est au Québec était de 8 %, pourcentage dans lequel la Roumanie détenait la première place des immigrants reçus par cette province (Statistique Canada, 2017b).

Ce phénomène récent d'immigration a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs sur le plan scolaire dans la province de Québec. Notamment, une attention particulière a été accordée aux facteurs de la réussite scolaire de ces élèves immigrants au primaire et au secondaire, mais aussi sur l'accès aux études postsecondaires — persévérance, abandon, taux de diplomation, etc. (Mc

1 Le terme « immigrants récents » désigne les immigrants reçus qui sont arrivés au Canada au cours des cinq années ayant précédé un recensement donné (Statistique Canada, 2017c).

Andrew, 2015) Toutefois, plusieurs thèmes n'ont pas été abordés, dont le processus de construction des choix d'orientation pour des études postsecondaires des jeunes immigrants de deuxième génération<sup>2</sup>. Or, cette question est tout aussi importante afin de mieux connaître les enjeux associés à la diplomation des élèves issus de l'immigration, particulièrement dans le contexte d'une plus grande diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises. Cela s'explique par le fait qu'au Québec, comme partout au Canada, détenir un diplôme postsecondaire « est souvent considéré comme étant le plus important mécanisme de mobilité sociale et de réussite sur le marché du travail » (Picot et Hou, 2011, p. 8) et donc d'intégration à l'ensemble de la société. Cette étude s'intéresse spécifiquement à la population d'origine roumaine pour plusieurs raisons. Par exemple, les immigrants d'origine roumaine semblent être mieux intégrés à la société québécoise que d'autres groupes d'immigrants (Mc Andrew, 2015). Il est donc intéressant de comprendre les milieux familial et scolaire dans lesquels les jeunes d'origine roumaine grandissent et qui peuvent devenir fondamentaux dans la construction de leurs choix scolaires. Aussi, l'identification des stratégies utilisées par ces jeunes et par leurs parents immigrants afin de mieux réussir à l'école pourrait servir à éclairer, par effet de contraste, les parcours des jeunes immigrants qui rencontrent des difficultés. Ainsi, l'objectif général de cette recherche est de comprendre le rôle de l'imbrication de la socialisation familiale et scolaire dans le processus du choix pour les études postsecondaires des jeunes immigrants de deuxième génération d'origine roumaine au Québec.

Le choix scolaire des jeunes pour des études postsecondaires est la résultante des deux socialisations imbriquées : familiale et scolaire (Arsenii, 2017). Dans cette perspective, plusieurs concepts qui y sont associés sont définis et leur importance dans le processus de construction du choix scolaire du jeune est expliquée. Ces concepts sont la socialisation, les logiques d'action et les parcours scolaires. Puis, une recension d'écrits scientifiques est réalisée afin d'apporter des éléments importants sur le vécu des jeunes immigrants d'origine roumaine à partir des deux milieux dans lesquels le jeune est né, a grandi et socialise ; le milieu familial et le milieu scolaire. Enfin, une discussion est présentée sur le rôle de la socialisation familiale et scolaire et sur l'importance de leur imbrication dans l'analyse de ce processus.

## Balises conceptuelles

Inscrite dans les nouvelles perspectives théoriques de la sociologie de l'éducation, cette recherche adopte l'approche de la sociologie de l'expérience qui propose de concevoir — à l'aide des acteurs sociaux, les jeunes immigrants roumains de deuxième génération et leurs parents —, la façon avec laquelle ils construisent leur réalité (Dubet, 1994). Ainsi, les concepts de la socialisation familiale et scolaire, les logiques d'action, et le choix scolaire au fil du parcours du jeune serviront à expliquer l'importance des deux milieux dans lesquels le jeune immigrant socialise.

### *La socialisation*

Dès sa naissance, l'individu grandit dans une société donnée où il intériorise diverses valeurs et normes (Dubet, 2002). Ce processus d'intériorisation est nommé « la socialisation ». Selon Dubet (2002), la socialisation a changé par un déclin de l'institution qui a commencé avec la modernité. Ce déclin a permis une nouvelle forme de socialisation sur autrui qui a fait en sorte que l'individu s'est libéré de sa communauté et compose avec différents modes de vivre (Dubet, 2002). Par contre-coup, la principale conséquence du déclin de l'institution est la création d'un « homme pluriel » qui est socialisé par des institutions qu'il choisit lui-même et qui sont susceptibles d'avoir un rôle important dans son parcours de vie (Lahire, 2006). Plus spécifiquement, l'individu ayant été socialisé par différentes institutions démocratiques gagne une grande marge de manœuvre dans les situations qu'il rencontre. Si on regarde la socialisation à travers la sociologie de l'expérience, cela permet d'éclairer les choix que le jeune immigrant fait à travers son parcours scolaire et qui se construit dans un contexte social dont les valeurs existantes lui viennent de deux principales sources : la famille et l'école.

### *La socialisation familiale et scolaire*

Malgré toutes les transformations des institutions sociétales d'un monde actuel qui est en continuelle mutation, il demeure que la famille détient encore une place capitale dans le processus de la socialisation de l'enfant. Selon Dubet (2002), la famille

2 Les jeunes nés dans le pays d'accueil de parents immigrants (Provencher, Deschênes et Dion, 2008).

a pris plusieurs visages et s'est construite comme des modes d'arrangement entre des individus plus ou moins égaux cherchant à échanger, de façon équilibrée, sur des services et des biens économiques et affectifs (p. 374). Néanmoins, la socialisation familiale ne reste pas la seule instance importante dans le parcours d'un individu puisque l'école demeure aussi une institution clé dans ce processus.

En ce qui concerne l'école, au fil du temps, elle a subi beaucoup de transformations qui l'ont affaiblie en tant qu'institution officielle. Plus précisément, les normes scolaires se sont déplacées et l'école a perdu sa situation de monopole culturel, dû à sa massification<sup>3</sup> (Dubet, 2002). Ainsi, les enseignants ne sont plus perçus par les élèves comme une autorité de la raison, ce qui mène à une dévalorisation et une dépréciation de leur statut de « savant » (Dubet, 2002). La socialisation à l'école devient de moins en moins primordiale, de sorte que les élèves choisissent et apprennent selon leurs préférences. Ils se socialisent en devenant des sujets de leur propre éducation (Dubet, 2002 ; Lahire, 2006, 2012).

### *La socialisation familiale et scolaire à travers les logiques d'actions*

Le noyau de cette recherche repose principalement sur la compréhension du processus du choix scolaire du jeune de deuxième génération d'origine roumaine pour des études postsecondaires au Québec inscrit au fil de son parcours scolaire. Cette compréhension peut se faire en imbriquant, dans ce processus, les socialisations familiale et scolaire qui peuvent être éclairées à l'aide des trois logiques sociales (Dubet et Martuccelli, 1996). Selon la logique de l'intégration, l'acteur n'est pas libre de ses actions, car il se définit aux autres par l'intériorisation passée de modèles culturels qui le précèdent (Dubet, 2007). Dans la logique stratégique, l'individu n'est pas libre de ses actes, car le système social est contraignant (Dubet et Martuccelli, 1996). Tandis que selon la logique de la subjectivation, l'acteur devient le sujet désireux d'être le maître de sa destinée (Dubet, 2007). Ces articulations comprises à l'intérieur de la double socialisation — familiale et scolaire — donnent lieu aux diverses modulations de l'expérience (voir figure 1).

En résumé, le choix scolaire pour des études postsecondaires s'inscrit à travers l'articulation des trois logiques d'action et se positionne dans le parcours scolaire du jeune, « période de temps donné dans le cadre formel du système d'éducation dans laquelle s'enchaînent diverses situations et divers événements » (Doray, 2012, p. 66). Dans un autre ordre d'idées, les concepts de socialisation familiale et scolaire poussent à orienter une recension des écrits autour de deux milieux interreliés — familial et scolaire — afin de dresser le portrait de la famille immigrante roumaine au Québec et la situation des jeunes immigrants d'origine roumaine à l'école primaire et secondaire.

## **Survol des écrits sur le vécu scolaire des jeunes immigrants d'origine roumaine**

### *La famille immigrante*

La revue de la littérature effectuée sur la famille immigrante au Québec a permis d'identifier différents types de rapports que les familles immigrantes entretiennent avec la société d'accueil (Bota, 2007 ; Busuioc, 2007 ; Trandafir, 2009). Concernant le rapport au processus d'immigration, les études de Busuioc (2007) et Bota (2007) ont démontré que les immigrants roumains ont évoqué plusieurs motifs relatifs à leur décision de quitter leur pays : la situation socio-économique précaire dans la société d'origine, la volonté d'une vie et d'une éducation meilleure pour leurs enfants et les affinités linguistiques avec le français (Bota, 2007 ; Busuioc, 2007). Quant au rapport qui concerne l'insertion socioprofessionnelle, de manière générale, le groupe des immigrants roumains réussit assez bien à s'intégrer au marché du travail (Trandafir, 2009). Cette réussite peut s'expliquer en partie par les différentes stratégies mises en place : ils retournent aux études postsecondaires, ils suivent des cours de francisation et ils ont une bonne maîtrise des deux langues officielles du Canada (Busuioc, 2007). Pour ce qui est du rapport vis-à-vis de l'éducation de la famille immigrante, on peut voir que la réussite scolaire des enfants est en partie liée à l'attitude des parents envers l'école (Kanouté et Llevot Calvet, 2008). La recherche de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) a permis de tracer un profil des parents immigrants de l'Europe de l'Est qui se caractérise par une bonne collaboration de type « partenariale » entre la famille et l'école et qui se traduit par le fait que les parents de ce groupe sont très proches de l'école, ce qui lui permet

3 Selon Dubet (2002), elle signifie le passage d'un enseignement de type élitiste à un enseignement de masse.

d'accomplir les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Aussi, la plupart des parents immigrants s'impliquent dans le choix d'orientation scolaire de leurs enfants qui peuvent être de bons, mais aussi de « mauvais conseillers » (Bakhshaei, Mc Andrew et Georgiou, 2013 ; Harnois, 2010 ; Lafortune, 2012 ; Potvin et Leclercq, 2012 ; Sun, 2014 ; TCRI, 2011).

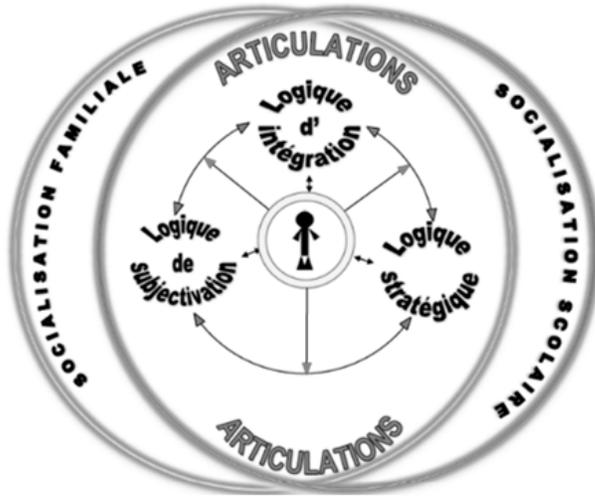


Figure 1

« Les articulations des logiques sociales à travers la double socialisation (familiale et scolaire) dans la construction du choix scolaire des études supérieures du jeune immigrant ». © S. Arsenii 2018

Pour résumer, le milieu familial est un contexte déterminant sur le vécu scolaire du jeune, car la revue de la littérature traitée dans cette partie démontre l'importance et l'influence des parents immigrants sur leur progéniture. Dans différents cas, la famille peut représenter un modèle de réussite pour les enfants et une source de motivation pour avoir de bons résultats à l'école, ce qui servira pour leur futur emploi. Par contre, comme il sera présenté dans la prochaine section sur le milieu scolaire québécois, il n'y a pas que le milieu familial qui influence le vécu de l'enfant issu de l'immigration.

### *Le milieu scolaire québécois*

L'importance du milieu scolaire où grandit l'enfant immigrant constitue une balise importante pour la compréhension de son parcours scolaire au primaire et au secondaire. Un portrait scolaire de cette population est réalisé à l'aide de plusieurs recherches quantitatives. Ainsi, les élèves immigrants d'origine roumaine fréquentent en grand pourcentage une école de Montréal (79 %) et proviennent majoritairement de familles à revenu élevé (Balde, Sène et Mc Andrew, 2011, p. 12). À l'école, ils n'ont pas de retard scolaire au primaire, changent très peu d'école et utilisent en grande proportion le soutien linguistique pendant le secondaire (Balde et al., 2011 ; Mc Andrew, 2015 ; Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011, 2012). Ils font leurs études moins souvent dans une école privée et sont majoritairement inscrits dans des écoles publiques de milieu socio-économique moyen et à forte concentration ethnique (Balde et al., 2011). Ils se démarquent également par l'absence de retard scolaire au primaire et au secondaire, un taux de diplomation élevé, un taux important de diplomation cumulative dans un réseau privé et dans le secteur de la formation générale des jeunes, ainsi qu'un faible pourcentage de décrochage (Balde et al., 2011 ; Mc Andrew, 2015 ; Mc Andrew et Ledent, 2012 ; Mc Andrew et al., 2012). Au secondaire, ils s'inscrivent davantage dans le cours de mathématique 534 enrichie et ont de très bons résultats aux épreuves ministérielles en Physique 534 et Chimie 534 (Balde et al., 2011 ; Mc Andrew et al., 2012). Dans l'ensemble, tous ces résultats peuvent être liés en partie aux aspirations scolaires. Selon Finnie et Mueller (2010), les élèves de première et de deuxième génération ont des aspirations scolaires très élevées, surtout ceux qui sont d'origine européenne.

En tenant compte des résultats des recherches présentées antérieurement, certaines limites deviennent apparentes. La production scientifique réalisée sur les milieux familiaux et scolaires ne permet pas de comprendre en profondeur leur influence réciproque dans la construction du choix scolaire pour des études postsecondaires chez le jeune immigrant (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017; Magnan, Pilote, Grenier et Kamanzi, 2017; Mc Andrew, 2015). Plusieurs études n'éclairent pas sur d'autres facteurs qui pourraient aussi intervenir, comme l'expérience vécue au primaire et au secondaire. Enfin, les études quantitatives ne permettent pas de comprendre le point de vue des jeunes immigrants, le lien entre l'expérience scolaire, le soutien de la famille et les logiques d'orientation, éléments de grand intérêt dans cette étude.

## Procédure et méthode

Dans la réalisation de cet article, une revue documentaire a été réalisée. D'abord, l'utilisation de la démarche simple qui « consiste à faire une recherche sur Google Scholar à partir des mots clés (Dumais, 2011, p.19) a permis d'identifier des références, noms de revues, livres, et communications pertinentes à cette étude. Plus précisément, la recherche s'est faite à partir des mots suivants : « jeune immigrant », « deuxième génération », « études postsecondaires », « famille immigrante ». Ensuite, par l'entremise d'une démarche plus sophistiquée, diverses revues scientifiques spécialisées ont été consultées à partir des trois bases de données choisies : Cairn, Érudit, EBSCO. Toutes trois sont indispensables à cette recension qui s'inscrit dans le domaine de l'éducation. Leur utilisation a facilité la réalisation de la recension des écrits autour de ce groupe ethnique spécifique que sont les Roumains. Quant à la recherche elle-même, il est proposé de réaliser une recherche qualitative non probabiliste dans laquelle une quinzaine de familles roumaines (les jeunes et ensuite leurs parents) sont interviewées à partir des entrevues semi-dirigées individuelles.

## Analyse et discussion

Dans le cadre de cet article, l'objectif général est de comprendre le rôle de l'imbrication de la socialisation familiale et scolaire dans le processus du choix pour les études postsecondaires des jeunes immigrants. Il est à mentionner que le rôle de la famille immigrante roumaine devient central dans cette recherche, car les parents ont vécu deux types d'expériences, celle du pays d'origine et celle du pays d'accueil. Ils peuvent se distinguer d'une famille d'origine québécoise typique dans la manière d'éduquer leurs enfants et dans les valeurs qui leur sont transmises. Dans cette optique, les deux types d'expériences vécues par les parents immigrants sont susceptibles de changer leur regard sur la façon d'éduquer leurs enfants : soit reproduire le modèle d'éducation de la société d'origine, ou bien réaliser un modèle hybride qui implique le style d'éducation du pays d'origine et celui du pays d'accueil.

D'autre part, à l'école québécoise, le jeune intériorise des valeurs et des normes qui lui sont transmises. Dans ce processus, le jeune sélectionne, négocie avec ses parents et adopte des contenus de socialisation. Il peut même reproduire et retraduire ce contenu qui proviendrait de lui-même (Lahire, 2006). Le choix scolaire du jeune pour des études postsecondaires peut représenter une source de défis pour le jeune qui doit négocier entre deux systèmes de valeurs différents : celui de la famille immigrante et celui de l'école de la société d'accueil (Aguinaga et Gloria, 2015). La relation entre le jeune et ses parents est conçue comme un décalage culturel et même une source de conflits dans la vision des choses. Toutes ces raisons contribuent à mieux appréhender les multiples prises de décision qui marquent les parcours scolaires de ces jeunes à partir des deux espaces primaires de socialisation — l'école et la famille — qui interagissent et structurent leurs choix pour des études postsecondaires. Ainsi, l'hypothèse proposée pour cette étude est que la construction du choix du jeune immigrant de deuxième génération pour des études postsecondaires est ancrée dans son parcours scolaire où il est socialisé par la famille et l'école. Afin de s'intégrer dans la société, il est confronté à la fois à des attentes du système scolaire québécois et à des attentes de sa famille immigrante et ses valeurs. En tant qu'individu, le jeune dispose d'une marge de manœuvre qui lui permet de prendre du recul par rapport à cette double socialisation qui lui permet parfois de trancher entre les deux et faire son propre choix.

La réalisation d'une telle recherche pourrait avoir des répercussions tant au niveau social que scientifique. Au plan social, cette étude devrait aider à mieux comprendre les différents parcours vers les études postsecondaires de ces jeunes qui jouent un rôle central sur le niveau socio-économique dans la société québécoise et canadienne de demain (Abada, Hou et Ram, 2008, p. 6).

En réalisant des entrevues avec les parents, cela pourrait permettre une meilleure compréhension de l'influence de ces derniers sur le choix scolaire de leurs enfants. L'analyse de tous ces liens devrait contribuer à améliorer le niveau d'intégration de ces jeunes au Canada et plus particulièrement au Québec (Kao et Thompson, 2003). Du point de vue scientifique, on retrouve très peu de littérature scientifique qui démontre manifestement « comment » le choix de poursuivre aux études postsecondaires s'est construit (Anisef, Brown et Sweet, 2011 ; Cheung, 2007 ; Finnie et Mueller, 2010 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent et Sweet, 2011). L'importance que jouent les deux différents milieux — familial et scolaire — dans la décision de poursuivre des études postsecondaires peut avoir un rôle central dans ce processus (Henriot-van Zanten, 2009). Enfin, l'imbrication de la socialisation familiale et scolaire dans le parcours scolaire du jeune serait susceptible de faciliter la compréhension de la construction du choix scolaire dans le temps.

Il est indispensable, afin d'alimenter cette discussion, de porter un jugement critique sur les limites de la revue documentaire réalisée. Ainsi, une des premières limites concerne le manque de diversification des sources utilisées afin de cerner plusieurs caractéristiques de la famille immigrante et de l'expérience de ces jeunes à l'école québécoise au primaire et au secondaire. Cette situation est due à une pénurie de travaux scientifiques traitant directement de cette population. La recension des écrits concernant la famille immigrante roumaine s'est limitée seulement à des mémoires de maîtrise, des rapports de recherches dont le corpus de données comprend la population évoquée. Aussi, le manque d'articles scientifiques quantitatifs sur des cohortes plus récentes d'élèves concernant la réussite scolaire au niveau primaire et secondaire des jeunes immigrants a limité la recension des écrits à des cohortes plus anciennes : 1998 – 2000 (Mc Andrew, 2015). Enfin, par souci de concision, la situation des jeunes immigrants à l'école n'a pas été reflétée en comparaison avec le degré générationnel du même groupe. Cela aurait pu faire ressortir les différences quant à la réussite scolaire des jeunes immigrants de deuxième génération avec ceux de première et troisième générations et faire ressortir davantage leur situation à l'école par effet de contraste.

## Conclusion

La construction du choix de jeunes immigrants de deuxième génération pour des études postsecondaires est un processus complexe dans lequel l'expérience familiale et scolaire est davantage conçue comme une construction qui s'effectue à long terme et au fil d'une trame temporelle non linéaire. En priorisant quelques concepts, dans cet article, il a d'abord été démontré que la socialisation à l'époque contemporaine est devenue moins automatique, et tant la famille que l'école — mais surtout l'école — ont perdu de leur monopole d'antan. Il convient toutefois de mentionner que la famille demeure l'institution clé dans la socialisation de l'enfant surtout pendant l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Les transformations subies par la socialisation permettent au jeune de disposer de beaucoup plus de marge de manœuvre dans ces actions. Il est conçu comme un « arbitre » qui façonne son choix scolaire à l'aide des articulations des différentes logiques sociales. Ces articulations sont comprises dans la socialisation familiale et scolaire qui donne lieu à divers parcours scolaires. Par la suite, les résultats de divers articles scientifiques réalisés auprès du groupe ethnique des Roumains au Québec permettent d'identifier deux milieux importants dans la socialisation du jeune : familial et scolaire. Compte tenu des résultats de ces études, on observe que c'est un groupe qui réussit très bien à l'école et dont la famille s'implique de près dans l'éducation de ces enfants. Dans cet article, il est proposé d'imbriquer davantage le milieu familial et scolaire dans le processus de la construction du choix pour des études postsecondaires du jeune, ce qui confère à cette recherche son caractère original. Cette imbrication est susceptible d'aider à comprendre comment le jeune immigrant de deuxième génération d'origine roumaine — qui est porteur à la fois des valeurs scolaires québécoises et du projet migratoire de ses parents — comprend, reçoit et compose simultanément avec ces deux univers, afin de mettre en évidence son choix pour des études postsecondaires.

## Références

- Abada, T., Hou, F. et Ram, B. (2008). *Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants*. (No. 0662086031). Canada : Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail. Récupéré de : [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2008/statcan/11F0019M/11F0019MIF2008308.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/statcan/11F0019M/11F0019MIF2008308.pdf).
- Aguinaga, A. et Gloria, A. M. (2015). The effects of generational status and university environment on Latina/o undergraduates' persistence decisions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8 (1), 15–29.
- Anisef, P., Brown, R. S. et Sweet, R. (2011). Post-secondary pathway choices of immigrant and native-born youth in Toronto. *Canadian Issues*, 42–48.
- Arsenij, S. (2017). La conceptualisation du processus de construction du choix pour des études postsecondaires chez les immigrants de deuxième génération au Québec. Communication présentée à the Conférence Scientifique Internationale "Histoire, Culture et Recherche", 2e édition, Deva, Roumanie.
- Bakhshaei, M., Mc Andrew, M. et Georgiou, T. (2013). Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. *CEETUM, Capsule de recherche*.
- Balde, A., Sène, J. M. et Mc Andrew, M. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Europe de l'Est* — Secteur français. Montréal : MELS.
- Bota, O. C. E. (2007). Les immigrants roumains dans la région de Québec : ceux qui y viennent, ceux qui quittent, ceux qui y restent. (Mémoire de maîtrise), Université Laval, Québec. Récupéré de : <http://www.theses.ulaval.ca/2007/24483>  
<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1671546>
- Busuioac, I. (2007). *Les immigrants roumains post-1989 : vers une nouvelle communauté ethnoculturelle montréalaise ?* (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal.
- Cheung, S. (2007). *Education Decisions of Canadian Youth. A Synthesis Report on Access to Postsecondary Education*. Ontario: Higher Education Quality Council of Ontario. Récupéré de : <http://www.yorku.ca/pathways/literature/Access/Educational%20Decisions%20of%20Canadian%20Youth%20HEQC.pdf>.
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques. Dans F. Picard, J. Masdonati, L. Goyer et A. Pilote (dir.) *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51–93). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : Découverte.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Finnie, R. et Mueller, R. E. (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants. Dans M. F. R. Finnie, R.E. Mueller and A. Sweetman (dir), *Pursuing higher education in Canada: Economic, social and policy dimensions* (p. 191–216). Kingston: School of Policy Studies, Queen's University.
- Harnois, L. (2010). *Le partenariat école-famille-communauté : points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette, Lanaudière*. Québec : MÉLS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Henriot-van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161–176.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* : Paris : Le Seuil.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34–53.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Kamanzi, P. C. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 30–58.
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration* : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2011). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative. *Journal of International Migration and Integration*, 12(4), 495–515.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12 (1), 7–25.

- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Montréal. Récupéré de : [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf).
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration*. [Rapport n° 47]. Montréal : Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles. Récupéré de : [http://www.im.metropolis.net/medias/wp\\_47\\_2012.pdf](http://www.im.metropolis.net/medias/wp_47_2012.pdf).
- Picot, W. et Hou, F. (2011). *Préparation à la réussite au Canada et aux États-Unis : les déterminants du niveau de scolarité atteint par les enfants d'immigrants*. [No. 11F0019M]. Canada : Statistique Canada, Division de l'analyse sociale. Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2011332-fra.pdf>.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2012). Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études. *GRIÉS, immigration, équité et scolarisation*, 4.
- Provencher, C., Deschênes, N. et Dion, N. (2008). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin Statistique de l'Éducation*, 34, 1-19.
- Statistique Canada. (2017a). Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016. *Le Quotidien*, 1-8.
- Statistique Canada. (2017b). *Population immigrante selon certains lieux de naissance, la catégorie d'admission et la période d'immigration, Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et régions à l'extérieur des régions métropolitaines de recensement, Recensement de 2016*. Canada : Produits de données, Recensement de 2016. Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/imm/index-fra.cfm>.
- Statistique Canada. (2017c). *Proportion des immigrants récents établis selon certaines régions métropolitaines de recensement*. Canada. Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/2008001/sectionn/n-recent-fra.htm>.
- Sun, T. (2014). *La réussite scolaire des élèves d'origine chinoise : impact des facteurs personnels, communautaires au service des nouveaux arrivants*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal.
- TCRI. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête.
- Trandafir, I. C. (2009). *L'intégration des immigrants roumains sur le marché de travail québécois*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 291-311.

# La projection de soi dans l'avenir à partir de l'action dialogique dans des séances de dessin libre : une recherche intervention auprès de jeunes adultes Québécois

**Marta TEIXEIRA**

PhD en Psychopédagogie  
Université Laval

## Résumé

*Cet article a pour objectif de présenter quelques résultats émergents d'une recherche doctorale portant sur la mise en place de l'action dialogique dans des séances de dessin libre auprès de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes. Parmi nos résultats, nous avons constaté que le dessin libre et le dialogue d'égal-à-égal ont permis aux six jeunes adultes rencontrés d'affirmer leur identité et de se projeter dans l'avenir dans des métiers reliés à cette affirmation. Nous précisons que cela a été possible grâce aux bienfaits de l'intervention en tant que soutien relationnel et en tant que moyen pour élargir la conscience des participants de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prises de parole. En conclusion, nous proposons que cette intervention soit mise en place en forme de projet pilote aux services d'orientation aux écoles publiques secondaires et aux centres d'éducation aux adultes.*

## Mots-clé

Éducation des adultes/Services d'orientation/Dessin libre/Action dialogique/Prise de conscience/Choix professionnel

## Notice biographique

Marta Teixeira est PhD en Psychopédagogie depuis 2017. Son sujet de thèse porte sur l'inclusion scolaire par la reconnaissance de l'intelligence des élèves. En 2018, elle est stagiaire postdoctorale du Consortium régional de recherche en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada) où elle travaille sur l'inclusion scolaire. Elle est chargée de cours et professionnelle de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation, à Université Laval (Canada), où elle collabore dans des projets reliés à l'éducation à l'environnement, au développement durable et en pédagogie critique.

## Le contexte de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes a pour mandat l'alphabétisation, la formation présecondaire et la formation de premier cycle du secondaire de la population adulte (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Plus précisément, suivant les principes d'andragogie, l'éducation des adultes est :

L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'[être humain] et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant (Rapport Jean, 1980, p. 7).

La définition et le mandat de l'éducation des adultes décrits dans ce document de référence est toujours pertinent de nos jours. Toutefois, de plus en plus les places disponibles aux centres d'éducation aux adultes sont comblées par des jeunes de 16 à 24 ans qui s'y inscrivent afin de compléter leurs études secondaires. Or, le mandat des centres d'éducation aux adultes ne devrait pas être celui de réparer les failles du système éducatif québécois aux niveaux primaire et secondaire (Doray et Bélanger, 2014). De fait, lorsque nous regardons de près quel était le parcours scolaire de ces jeunes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes, nous constatons qu'ils proviennent en grande partie du cheminement particulier. Ce cheminement consiste en général en des classes spéciales ou d'adaptation scolaire. C'est l'option offerte aux élèves dits en retard scolaire de deux ans ou plus, donc réservé aux élèves dits en difficultés d'apprentissage, de comportement, ou toute autre catégorie qui n'est pas considérée capable de suivre un cheminement régulier, par exemple, les élèves dysphasiques, les élèves handicapés, etc. Marcotte, Villatte et Lévesque (2014, p. 263) définissent les classes spéciales comme suit : « classes qui fournissent des services éducatifs adaptés à un groupe spécifique d'élèves (problèmes de comportement, difficultés d'apprentissage, etc.), en dehors des classes ordinaires ». Il s'agit d'un programme où les élèves n'apprennent pas tous les contenus du secondaire.

Par ailleurs, une fois inscrits à l'éducation des adultes, certains élèves témoignent que l'ambiance négative de la classe spéciale ou d'adaptation scolaire les empêchaient de travailler (Desmarais, 2012). De fait, ce type de parcours est dévalorisant pour eux et ils ne se sentent pas à leur place. Il s'agit d'un type d'exclusion scolaire et sociale. Ces élèves sont orientés vers des formations préparatoires au travail semi-spécialisé<sup>1</sup> et le certificat qu'ils obtiennent est moins reconnu dans la société que le diplôme d'études secondaires, car il ne leur permet pas d'accéder au collégial, mais les oriente au marché du travail afin d'occuper un poste manuel ou peu complexe comme aide-cuisinier, aide-cuisinière, manœuvre agricole en production animale, nettoyeur, nettoyeuse de véhicules et préposé, préposée à l'entretien ménager d'édifices publics<sup>2</sup>. Rapidement, certains jeunes adultes se rendent compte qu'ils ont été exclus d'autres possibilités et plusieurs ne l'acceptent pas. Ils reprennent leurs études en s'inscrivant à l'éducation des adultes en quête de reconnaissance de leur potentiel.

C'est dans ce contexte que nous avons rencontré quatre jeunes hommes et deux jeunes femmes, âgés de 18 à 21 ans qui poursuivaient l'objectif de finaliser leurs études secondaires afin d'améliorer leur sort sur le marché du travail. Nous leur avons proposé de participer à une activité à la fois créatrice et réflexive à partir de séances de dessin libre, lors de cinq rencontres individuelles à l'hiver 2014. Étant donné que notre étude était exploratoire et que le dessin libre peut faire émerger différents thèmes, nous ne savions pas d'emblée tout ce que les données nous révéleraient. Par contre, nous avions une orientation bien définie lors des séances quant à la reconnaissance de leurs savoirs-faire, de leur créativité, de leurs capacités de réflexion et de prise de parole. En réalité, nous avons mené une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain qui visait la production des connaissances conjuguant les actions et les transformations (Duchesne et Leurebourg, 2012). Plus précisément, il s'agissait des actions expressives des participants et des transformations dans la perception d'eux-mêmes à partir de l'exercice de certaines capacités non explorées à l'école : ils avaient la tâche d'interpréter leurs propres dessins en faisant des liens avec leur vie.

Premièrement, nous présentons donc le cadre théorique qui soutient cette reconnaissance. Elle est basée sur le **concept égalitaire de l'être humain** à partir de l'action dialogique et la vocation du *plus-être* tel que défini par Freire (1981) et sur le **concept de l'intelligence comme un processus continu de développement** tel que défini par Piaget (1954, 1964, 1967, 1974a). Nous avons déjà présenté de manière plus détaillée les liens que nous tissons entre ces concepts dans un article précédent (Teixeira, 2013).

Ensuite, nous présentons les fondements méthodologiques du dessin libre et de l'action dialogique et décrivons quelques résultats par rapport au manque de reconnaissance de leurs capacités intellectuelles à l'école qui contraste avec la manifestation de leur créativité et de leur intelligence pendant leur participation à l'intervention proposée. Nous décrivons, ensuite, de quelle manière nous avons observé l'affirmation de leur identité pendant les séances et présentons les données concernant la projection des participants dans l'avenir dans des métiers reliés à l'affirmation de leur identité. Nous précisons que cela a été

1 Voir le document PDF en ligne : Les chemins de la persévérance, par la Commission scolaire de la Capitale <https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/cheminsperseverancescolairejeunes.pdf>

2 Exemples cités sur le site officiel du gouvernement du Québec - volet Éducation, Enseignement supérieur et Recherche, consulté le 27 janvier 2018 : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/metiers-semi-specialises>

possible grâce aux bienfaits de l'intervention en tant que soutien relationnel et en tant que moyen pour élargir la conscience des participants de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prises de parole.

La discussion des résultats porte sur un regard critique sur le travail d'orientation : l'importance de reconnaître l'intelligence et le potentiel des jeunes et des jeunes adultes (vocation du *plus être*), quel que soit leur parcours familial et scolaire, dans l'intention de travailler pour plus d'inclusion scolaire et de justice sociale. L'utilisation des séances de dessin dans les services d'orientation serait un dispositif très utile pour amener les jeunes et les jeunes adultes à élargir leur conscience de leurs capacités, pour les soutenir dans une relation qui privilégie le dialogue d'égal-à-égal et pour les orienter vers des choix professionnels qui correspondent à leurs intérêts et à leur identité tout en respectant leurs ambitions.

## Fondements théoriques

Notre recherche s'inscrit dans les courants de la pédagogie critique (Giroux, 2013) et du *transformative learning* (Mezirow, 2009). Le premier renvoie surtout au rôle politique de l'éducation, car il s'agit entre autres choses de remettre en question les pratiques scolaires qui créent l'exclusion et les inégalités sociales. Ainsi, il n'y a pas de neutralité dans tout projet éducatif ancré dans la pédagogie critique, parce qu'il s'oriente explicitement vers plus d'équité et de justice sociale (Freire, 1982). Le deuxième souligne les apprentissages en tant que possibilités d'amener les individus à une transformation de leurs schèmes de référence<sup>3</sup> par la réflexion critique, de manière à les rendre plus inclusifs et avec plus de discernement, surtout en ce qui a trait à la vie sociale et affective (Mezirow, 2009). Nous comprenons que, dans ces deux courants, les adultes et les jeunes adultes sont perçus comme étant en constant développement cognitif, social, affectif et moral, indépendamment de leur niveau de scolarité académique. Tous et toutes portent différents savoirs-faire. Cette compréhension du développement rapproche les êtres humains de manière plus juste et égalitaire.

En ce sens, nous prenons position en tant que chercheure lorsque nous travaillons pour plus d'égalité entre les êtres humains et, plus précisément, lorsque nous nous concentrons sur la reconnaissance de l'intelligence des individus indépendamment de leur niveau d'études académiques. Nous adoptons deux notions clés reliées à un **concept de l'être humain plus égalitaire** qui proviennent de Paulo Freire (1982) : l'action dialogique et la vocation du *plus-être*. La première renvoie au dialogue d'égal-à-égal, dans le sens d'une relation non hiérarchique, par le respect de l'histoire de tous et de toutes, par la valorisation de leur prise de parole, avec l'humilité de se savoir en constant apprentissage peu importe le niveau de scolarité, et par la compréhension et l'intérêt sérieux de l'autre pour supprimer toute forme de discrimination. La deuxième, la vocation du *plus-être*, renvoie à cette vocation naturelle d'épanouissement de tout être humain, à cette volonté d'aller plus loin, d'apprendre plus, d'avancer dans ses réalisations, d'être reconnu comme capable d'être plus, d'être actif par l'exercice de son intellect et de sa créativité.

À partir du **principe de l'inachèvement**, dont parle Freire (1982), nous comprenons que nous sommes tous en constant apprentissage. Il n'existe pas d'ignorance absolue ni de savoir absolu. En ce sens, le respect de l'histoire de l'autre est une porte d'entrée pour un « vrai dialogue », mais certaines valeurs sont essentielles dans cette voie : la valorisation de l'autre, la confiance en l'autre, l'humilité vis-à-vis de l'autre, l'espoir d'un meilleur avenir et une manière critique de concevoir la temporalité, ce qui s'oppose au conformisme face aux discriminations, aux inégalités et aux injustices (Freire, 1982).

Autrement dit, avec cette conception de l'être humain de Freire, il n'y a pas un être humain ignorant et un autre intellectuel, car tous sont porteurs d'ignorance et de savoirs, mais pas les mêmes. Cela renvoie à une possibilité d'apprentissage mutuel constant, dans lequel « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les [êtres humains] s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1982, p. 62). Cette conception de l'être humain nous amène à adopter un **concept de l'intelligence plus inclusif**, qui rend compte de différents aspects de l'être humain, comme la créativité et les aspects cognitif, affectif, social, moral.

3 Les schèmes de référence, selon Mezirow (2009, p. 22) renvoient à « la façon dont on catégorise les expériences, les croyances, les personnes, les événements et soi-même ».

En accord avec Piaget (1954, 1964, 1967, 1974a), il nous convient de considérer **l'intelligence comme un processus de construction continue** : les connaissances sont construites par chaque individu à partir des capacités d'adaptation et d'organisation. Les deux fonctions de l'intelligence sont, selon l'auteur, d'inventer et de comprendre, mais pour comprendre, il faut inventer, dans le sens de construire ou de reconstruire. L'intelligence est ainsi un acte créatif et dynamique. Pour ce qui est des fonctions de la conscience, l'auteur souligne l'attribution de signification et les liens entre les significations. Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que, par les séances de dessin libre, les participants de notre intervention exerceraient toutes ces fonctions de l'intelligence et de la conscience, malgré leur parcours au cheminement particulier. Nous verrons par la suite que nos résultats confirment cette hypothèse.

Passons maintenant à la méthodologie de notre étude pour mieux comprendre comment la démarche employée a amené les volontaires à élargir leur conscience de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole, à s'affirmer et à se projeter dans l'avenir.

## Des recherches-intervention exploratoires et qualitatives

La recherche-intervention que nous avons menée au Brésil, de 2006 à 2008, auprès des adultes en processus d'alphabétisation a démontré des résultats encourageants par rapport à l'élargissement de la conscience de soi des participants. Nous avons donc voulu transposer la même méthodologie (le dialogue d'égal-à-égal dans de séances de dessin libre) auprès de jeunes Québécois exclus du cheminement régulier. Le but était d'élargir leur conscience de leurs capacités créatrices et intellectuelles.

Soulignons les principaux postulats sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mettre en place des séances de dessin libre : la dialectique entre l'action et la réflexion amène à des prises de conscience progressives (Piaget, 1974a); de manière non consciente, le dessin libre révèle ce qui occupe l'esprit de la personne de manière exclusive et prépondérante au moment où elle dessine (Luquet, 1927).

Plusieurs études ont d'ailleurs mis à l'épreuve cet aspect intuitif ou non conscient du dessin non seulement auprès d'enfants, mais aussi auprès d'adolescents et d'adultes (Legault, 1989; Stoltz Schleder, 1992; Lorenzato, 1992; Larouche, 2002; Teixeira, 2008; Teixeira, 2017). Ces études et bien d'autres démontrent que le dessin est un moyen de s'exprimer et de prendre conscience de soi par la verbalisation. Pour Medeiros et collaborateurs (2008), le dessin manifeste ce qui est en état d'émergence. Pour Legault (1989), le dessin est la traduction d'un état intérieur. Pour Bourassa (1999), le dessin libre est la marque de l'action de son auteur, un moyen de se découvrir et d'exposer ses souffrances et ses désespoirs. Pour Larouche (2002) le dessin porte des connaissances sur soi-même, il enregistre l'expérience de la personne. Pour Vieux-Fort et collaborateurs (2010), le dessin est un moyen de formulation et d'approfondissement de la pensée.

Les séances de dessin libre que nous avons mises en place étaient individuelles et se déroulaient en deux temps : d'abord, le volontaire était invité à produire un dessin (thème libre), et ensuite, à échanger sur son dessin à partir d'une entrevue semi-structurée. Chaque séance de dessin durait environ une heure. Nous avons prévu cinq rencontres avec chacun des six volontaires, une par semaine. Les rencontres avaient lieu le matin à un centre d'éducation aux adultes dans la région de Québec. Le matériel fourni pour la production de dessin libre était très simple : des crayons de plomb, crayons de couleurs, crayons de cire, stylos en couleurs, un taille-crayon, une gomme à effacer, une règle de 30 cm, un compas et des feuilles de papier blanc.

Dans une approche critique privilégiant la conception de l'être humain prônée par Freire, la posture de l'intervieweuse est fondamentale pour la mise en place de l'action dialogique. À chaque séance, assise à côté d'une participante ou d'un participant, il est important de s'attendre à apprendre et à faire des découvertes avec eux à partir de leur monde intérieur, symbolique et non conscient exprimé par le dessin libre. Il s'agit de partir ensemble vers une belle aventure de prise de parole et de réflexion. C'est cheminer vers le dévoilement d'une réalité psychologique, physique, sociale, culturelle, langagière qui se matérialise peu à peu sur chaque dessin. C'est alors cheminer avec eux vers une plus large conscience de certains aspects d'eux-mêmes. L'intervieweuse et le participant sont assis côte à côte avec toutes leurs différences, mais ayant les yeux à la même hauteur. Leurs rôles ne sont pas les mêmes, car l'intervieweuse elle est là pour écouter et suivre son raisonnement et le participant, dans l'attente de réussir, est là pour s'exprimer.

Ayant obtenu l'approbation du comité d'éthique (CÉRUL) en novembre 2013, six participants, âgés de 18 à 21 ans, ont été recrutés dans un centre d'éducation aux adultes en février 2014, à partir de leur manifestation volontaire, suite à une présentation générale du déroulement de l'intervention. Nous attribuons les noms fictifs suivants aux volontaires : Guy, Lia, Carl, Raoul, Max et Fabi.

Présentons dès maintenant quelques données sur les participants. Guy (19 ans) vit avec sa mère seulement, car il a perdu son père à l'âge de 7/8 ans; il travaille dans un hôtel les fins de semaine. Au moment de sa participation, il était inscrit au pré-secondaire en français et 2<sup>e</sup> secondaire en mathématiques. Lia (21 ans) habite avec son père et sa sœur et travaille comme commis dans une boulangerie; elle était inscrite au 2<sup>e</sup> secondaire en français et 1<sup>e</sup> secondaire en mathématiques. Carl (19 ans) vit avec ses parents et sa sœur; il travaille comme plongeur et était inscrit au pré-secondaire. Raoul (20 ans) vit avec ses parents et a perdu ses grands-parents à l'âge de 10 ans; il travaille comme plongeur. Max (18 ans) vit avec ses parents et sa sœur; il travaille comme commis dans un dépanneur; il était inscrit au 4<sup>e</sup> secondaire. Fabi vit avec son père; elle travaille comme commis dans un méga-parc et était inscrite au 4<sup>e</sup> secondaire. Son père est misogyne, et à la fin de sa participation à l'intervention, elle s'est rendu compte de l'urgence d'avoir un métier qui lui permettrait d'être autonome plus rapidement pour quitter la maison de son père.

Dans une logique inductive délibératoire d'analyse de données où des cadres théoriques orientent l'analyse et laisse de la place aux enrichissements imprévus issus des données (Savoie-Zajc, 2004), nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2007) par le repérage des unités de sens dans les *verbatim*, par la catégorisation de ces unités selon des catégories prédéfinies en fonction du cadre théorique et des questions posées. La plupart des questions posées lors des entrevues et a été validée par ces deux études précédentes (Stoltz Schleder, 1992; Teixeira, 2008). Le protocole a été traduit du portugais vers le français et ajusté selon un projet pilote mis en place à Québec auprès d'un jeune québécois de 22 ans qui planifiait son retour aux études secondaires à l'éducation des adultes en 2013.

Notre collecte de données principale a eu lieu en hiver 2014, totalisant 28 dessins et trente entrevues avec les jeunes adultes. Les données recueillies sont riches et nombreuses. Nous ne pouvons pas toutes les présenter dans cet article. De fait, les catégories d'analyse ont permis de recueillir des informations sur a) les motifs dessinés par les participants et les liens entre leurs dessins et leur vie; b) la représentation d'eux-mêmes et de l'autre à partir de leurs dessins; c) la conscience de leurs valeurs; d) la conscience de leurs besoins; e) leurs réflexions, leurs auto-conseils et leurs prises de décision reliés à leurs dessins; f) les découvertes et les apprentissages à partir des séances; g) la perception de l'activité en tant qu'une expérience de réussite et la conscience de leurs capacités créatrices et intellectuelles; h) leur contexte scolaire et i) leur appréciation des dessins et de leur participation à l'étude. Nous présentons donc par la suite seulement quelques résultats reliés à la conscience de leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole (reconnaissance de leur intelligence), l'affirmation de leur identité et leur projection dans l'avenir.

## **Le manque de reconnaissance de l'intelligence des jeunes à l'école et la manifestation de leurs capacités pendant les séances de dessin**

L'intervention que nous avons mise en place a démontré que les fonctions de l'intelligence et de la conscience ont été exercées par les six volontaires à chaque séance de dessin libre, sans effort supplémentaire. Ce qui nous amène à comprendre qu'ils sont tout à fait capables intellectuellement, malgré leur parcours en classe spéciale et les diagnostics reçus. Guy et Max avaient reçu des diagnostics d'hyperactivité, Fabi et Lia avaient reçu les diagnostics de trouble de déficit d'attention. Carl et Raoul témoignent que leur intelligence n'a pas été reconnue pendant leur parcours scolaire. Prenons par exemple cet extrait d'entrevue avec Raoul, qui était presque en colère :

[...] quand j'étais en 6<sup>e</sup> année, ils m'ont calissé dans une classe de retardés mental, p'is une fois que tu es là-dedans tu ne peux pas t'en sortir. Faque essayez de vous en sortir de cet osti de local-là, c'est impossible. Le seul moyen c'est rendu à 16 ans p'is de lâcher l'école pour aller au centre X. Mais je n'ai pas fait ça. J'aurais dû. Je regrette. Parce que si on regarde ça de même, 16 ans, j'en ai 20, ça fait 5 ans de tout ça, fait 4 ans. Ça fait que 4 ans, aujourd'hui genre, en ce moment, à 20 ans, j'aurais eu mon secondaire 5. Ça aurait été dans l'âge normal de tout le monde. Ça veut dire que là là, je perds du temps (Raoul, 4<sup>e</sup> séance).

Carl, tout comme Raoul, dit avoir perdu son temps au cheminement particulier. Extraits d'entrevue :

- J'ai passé 5 ans de temps à faire du primaire, à faire la même affaire dans chaque classe [...] j'ai dit ça à mes parents : je suis tout le temps à la même étude. Je répète tout le temps la même affaire, p'is ils peuvent même pas me les passer [...] je voulais pas parler de ça à l'école p'is tout.
- Pourquoi?
- Ben, vite de même, je me sentais pas bien dans cette école-là.
- Ben, tu penses que l'école aurait pu faire quelque chose si tu te plaignais?
- Ben, parce que si je me plains. Parce que cette école-là où j'allais. Si je voulais faire par exemple, si je me plaignais de quelque chose ça prendrait quoi, deux ans avant qu'ils fassent quelque chose? C'est pour ça (Carl, 5<sup>e</sup> entrevue).

Par ailleurs, Lia nous rapporte que ses enseignants du cheminement particulier la décourageaient à s'inscrire à l'éducation des adultes en lui disant qu'elle allait abandonner, qu'elle ne serait pas capable de suivre. Elle témoigne ce qui suit :

C'est le chemin particulier qu'ils appellent là, p'is j'ai passé par des, toutes sortes de programmes jusqu'à temps que le gouvernement change ça pour une réforme, pour que ce soit le FMS, ça c'est des stages d'études. Vu que c'est nouveau, tu pouvais faire juste une fois, p'is moi, j'avais seize ans, p'is j'ai arrêté l'école à seize ans [...] parce que les profs m'ont dit que j'avais trop de misère d'aller aux adultes, fait que, ils m'ont dit de ne pas y retourner parce que j'allais lâcher, p'is moi, je les ai crus. Fait que j'ai arrêté deux ans sans aller à l'école [...] p'is là à un moment donnée, j'ai dit : ça se peut pas que je fasse le salaire minimum toute ma vie; fait que j'ai dit : je vais aller m'informer, p'is là ben, je me suis informée, p'is oui, je pouvais y retourner aux adultes, c'est pour ça que je suis ici. Maintenant, sinon, je serais venue ben avant, mais parce que moi, je croyais les professeurs, je pensais que c'était vrai qu'est-ce qu'ils disaient [...] ben, ils disent ça un peu à tout le monde, ils disaient qu'on réussirait jamais, qu'on trouverait ça dur, que c'est pas comme, comme les programmes de là, c'est plus, c'est sérieux, là-bas y en a qui vont là p'is ils lâchent, mais moi ça fait des années que je suis ici, p'is j'ai pas lâché encore [...] jusqu'à date, je fais tout le temps deux années dans une. Fait que ça avance bien, moi je me dis : j'aurais pas dû les écouter, p'is m'informer avant (Lia, 5<sup>e</sup> séance).

Dans le cas de Guy, ce qui nous a beaucoup touché sur ses dessins et sur ses propos est qu'il découvre son potentiel et sa « normalité » en parlant des activités libres qu'il fait dans le quotidien : la lecture, le vélo et les jeux vidéo. En réalité, il est un lecteur très motivé et il nous raconte qu'il avait lu presque toute une collection de roman (*Harry Potter*), par plaisir. À la deuxième séance, il conclut en disant ceci : « fait que, je suis quand même normal ».

Chaque volontaire a d'ailleurs exercé les fonctions de l'intelligence et de la conscience, telles que décrites par Piaget (1964, 1967), et que nous schématisons de manière progressive comme suit dans le tableau 1 :

**Tableau 1**

1. rôle de l'intelligence	2. rôles de la conscience	3. rôle de l'intelligence
Inventer	attribuer des significations et relier les significations à d'autres	comprendre
création des dessins	> liens entre les éléments dessinés et sa vie >	prises de conscience

Par rapport à leur participation à l'activité, les six volontaires ont reconnu leurs savoirs-faire, leur créativité, leurs découvertes et apprentissages à travers leurs réflexions. Leurs réflexions, auto-conseils et des prises de décisions se produisaient au fur et à mesure qu'ils trouvaient des liens entre leurs dessins et leur vie à partir de nos questions.

Prenons un bon exemple de réflexion sur des prises de décisions reliée à des auto-conseils à partir de l'activité proposée. À la deuxième séance, Max se dessine furieux (en feu) au milieu de ses amis, et il dit : « je pense que j'ai dessiné ça pour me clarifier dans ma tête certaines choses ». À la troisième séance, il se dessine au milieu d'un carrefour avec un point d'interrogation sur sa tête et un banc vide à côté, et il dit : « il faut que je devienne plus mature, plus responsable [...] en ce moment, je sais quoi faire là. Il faut que je m'assise un peu p's que j'attende ». En réalité, ce participant était confus par rapport à ses sentiments d'amour pour une jeune femme et il cherchait la meilleure manière d'agir dans les circonstances qui se présentaient à lui.

Bref, les volontaires étaient très motivés pour parler de leurs dessins et il se sont concentrés de manière exemplaire pendant une heure à chaque séance. Ils se sont montrés tout à fait capables de penser à leur avenir et de prendre des décisions de manière responsable. Ils ont parlé de leurs rêves et ils savaient distinguer lesquels étaient plus ou moins réalisables à court, à moyen et à long terme.

Regardons de près la progression des dessins des participants lors de l'intervention reliée à l'affirmation de leur identité, et ensuite, les motifs dessinés qui sont reliés à leur projection dans l'avenir, et en particulier ceux qui renvoient à un métier spécialisé.

### L'affirmation de son identité à partir de l'ensemble des dessins

Avant de voir les dessins de chaque volontaire réunis et de connaître tous leurs propos, nous ne pouvions pas savoir s'il y aurait une logique dans la séquence et dans l'ensemble des cinq séances. La forme, le contenu et l'interprétation des dessins qui seraient exprimés par les participants au fur et à mesure étaient, au départ, de l'inconnu pour eux et pour la chercheuse. En réalité, presque tous les volontaires ne se souvenaient plus de leur premier dessin à la dernière rencontre. À la fin de la dernière rencontre avec chaque volontaire, nous avons fait un retour sur les dessins produits et nous leur avons demandé s'il y avait des liens entre les dessins.

À partir de leurs propos sur l'ensemble de leurs dessins, nous avons pu constater une certaine logique dans la séquence des dessins qui serait due notamment à l'aspect non conscient du dessin libre. Celui-ci manifeste ce qui est le plus important dans la vie de la personne au moment où elle dessine (Luquet, 1927). Ainsi, la séquence et l'ensemble de leurs dessins indiquent une progression expressive vers l'affirmation de leur identité, vers plus de réussite, vers plus de confiance en eux, vers plus d'autovalorisation.

Dans le cas de Guy, l'affirmation de son identité est perçue par l'apparition graduelle de couleurs sur ses dessins. Le premier dessin est noir et blanc, le deuxième est noir et blanc avec quelques couleurs, le troisième est en couleurs et le quatrième non seulement est en couleurs, mais le participant le souligne, tout en anticipant de possibles jugements d'autrui sur l'extravagance des couleurs. Cette progression de dessins plus colorés et vivants n'est pas anodine, car son affirmation de son identité accompagne cette apparition de couleurs : une nouvelle représentation de soi en disant « je suis quand même normal » à la deuxième séance; une plus grande conscience de son rêve de constituer une famille (enveloppé par un arc-en-ciel) à la troisième séance; et une plus grande motivation pour avancer plus vite dans ses études à la quatrième séance<sup>4</sup>.

4 Guy n'a pas produit de dessin à la cinquième séance. Celle-ci a été réservée uniquement pour le retour sur ses quatre dessins.

Dans le cas de Lia, elle dit avoir conscience qu'elle dessine toujours ses émotions. Son premier dessin est déprimant et les autres joyeux. Ses commentaires à la dernière séance par rapport à son premier dessin indiquent l'importance qu'elle attribue à son état émotionnel en lien avec l'affirmation de son identité : « je disais : mon Dieu, elle [la chercheuse] va voir qu'ils sont pas beaux mes dessins, il va être tout des affaires déprimantes comme ça ». L'ensemble de ses dessins démontre qu'elle a réussi à produire des dessins joyeux à partir de la deuxième séance, et cela est très important pour l'affirmation de son identité. Consciente qu'elle a été capable d'exprimer des émotions positives, elle découvre avec grande satisfaction qu'elle porte aussi la joie.

Dans le cas de Carl, l'affirmation de son identité se voit par la quantité graduelle d'éléments dessinés en prenant chaque fois plus d'espace sur la feuille ainsi que l'apparition de soi-même entouré par ses amis dans les deux derniers dessins. Ce qui n'est pas anodin dans l'affirmation de son identité : dans les trois premiers dessins, il parle de ses actions, mais on ne le voit pas représenté sur les dessins; sur le troisième dessin, il parle d'un héros en dessinant ses outils, mais sur le quatrième dessin, il se dessine lui-même dans l'action, en parlant de la difficulté à marquer des points au volleyball, et sur le cinquième dessin, il se dessine aussi dans l'action, mais cette fois-ci, il est le leader en amenant lui-même ses amis en voiture pour visiter un autre pays.

Dans le cas de Raoul, l'affirmation de son identité se manifeste par un rapprochement graduel des réussites. D'un futur lointain en passant par le passé, il arrive à se représenter dans une réussite plus proche de sa réalité. Son premier dessin représente la réalisation de son rêve ultime, c'est le futur distant : il est le propriétaire d'une maison à la campagne au bord d'un lac et reçoit la visite d'un de ses amis avec qui il va à la pêche. Son deuxième dessin représente aussi le futur, mais il travaille comme camionneur. Son troisième dessin représente le présent : lui-même en classe de français sans aucune motivation ni réussite, il s'identifie à un mort vivant. Son quatrième dessin représente le passé : l'endroit qui lui rappelle sa réussite d'avoir stationné le camion de son grand-oncle. Le cinquième dessin représente, enfin, une réussite possible dans le présent : il est en train de stationner le camion que son ami vient d'acheter.

Dans le cas de Max, l'affirmation de son identité apparaît dans l'organisation des éléments dessinés chaque fois plus cohérente reliant ses émotions et ses sentiments au vécu présent. Son premier dessin est un ensemble d'éléments éparpillés sur la feuille où il démontre ses connaissances en dessin en y ajoutant des éléments pendant l'entrevue. Sur son deuxième dessin, il ajoute aussi des éléments tout en parlant de ses créations en formes de bandes dessinées, mais il y a un ensemble d'éléments reliés entre eux dans un récit avec des personnages et leurs sentiments. Son troisième dessin représente la continuation du récit précédent en y ajoutant d'autres sentiments. Le quatrième et le cinquième dessins synthétisent ses sentiments en continuation aux récits précédents. Ce qui n'est pas du tout anodin pour lui, car il finit par mieux comprendre non seulement ses sentiments et son attitude face aux circonstances qu'il vit, mais aussi leur raison d'être et leurs conséquences dans sa vie.

Dans le cas de Fabi, l'affirmation de son identité est perçue par une plus grande capacité à s'ouvrir pendant sa participation à l'intervention, car elle dit avoir peur du jugement d'autrui. Son premier dessin est abstrait et elle dit ne rien y avoir de figuratif, bien qu'un visage soit perceptible. Mais après quelques rencontres, elle apporte un ancien dessin auquel elle est très attachée tout en parlant de ses significations qui sont reliées à sa manière de comprendre les autres personnes et elle-même. Il y a une grande progression dans cette ouverture à parler d'elle-même, de ses préoccupations profondes à partir d'un de ses dessins les plus significatifs tout en devenant capable de faire confiance à quelqu'un dans une nouvelle expérience relationnelle.

Tous les volontaires ont beaucoup apprécié le fait d'avoir pu s'exprimer par le dessin et par la parole. Cette belle occasion d'être entendus par rapport à ce qui les intéressait réellement leur a permis de s'ouvrir sur leurs ambitions dans la vie.

## **Projection positive de soi dans l'avenir : des dessins reliés à des métiers spécialisés**

Nous avons décrit le travail d'interprétation que les volontaires ont fait eux-mêmes de leurs dessins pour essayer de comprendre ce qu'ils et elles en retiraient de l'expérience. Parmi nos résultats, nous avons remarqué que tous les volontaires se sont projetés dans l'avenir tout en parlant de certains aspects d'eux-mêmes à partir des questions que nous avons posées sur leurs dessins. Certaines questions les ont amenés à parler de leurs besoins, de leurs valeurs, de leur histoire, de leur compréhension

de leur réalité, de leurs émotions et sentiments<sup>5</sup>. En parlant des dessins qu'ils avaient créés, ils ont parlé d'eux-mêmes par rapport à des personnes de leur entourage dans le présent comme dans le passé. Tout cela a contribué à leur projection dans l'avenir et à leur prise de parole sur leurs projets de vie. C'est aussi en parlant de leurs savoirs-faire et de leur potentiel qu'ils se sont projetés dans des métiers spécialisés reliés à leurs intérêts et à leur identité. Par exemple, à la première séance, Max dessine un dragon, des flammes et des yeux à partir des techniques qu'il a développées par lui-même tout en disant qu'il se voyait déjà comme un créateur de bandes dessinées ou jeux-vidéo. Le thème des dessins de ce participant était plutôt relié aux circonstances émotionnelles qu'il vivait.

En réalité, un des thèmes dessinés par les cinq autres volontaires ainsi qu'une partie de leurs propos étaient reliés à un métier spécialisé. Carl, par exemple, dessine, à la deuxième séance, une voiture militaire et il dit qu'il veut être mécanicien à l'armée. En regardant l'ensemble de ses dessins, il dit : « je commence à comprendre qu'est-ce que je vais faire dans la vie [...] là là, *right now* ». Les propos de Carl ont attiré notre attention par rapport à sa conception inclusive de l'intelligence. Il dit, à la cinquième séance, ce qui suit :

Pour moi tout le monde sont intelligents, t'sais, tout le monde sont égal pour moi. T'sais, il n'y a pas personne plus haut qu'une autre pour moi. Tout le monde est correct. Mais tu sais, moi t'sais, quand je pense à une personne intelligente, je pense à tout le monde au monde, t'sais, on a chacune nos faiblesses, chacune notre force, p'is regarde, on est nés avec quoi qu'on est là.

Guy dessine également un thème relié à son possible futur métier : un camion, car il aimerait conduire des camions. Raoul ne dédie pas moins que trois de ses dessins à des camions, puisqu'il veut devenir camionneur. Lia hésite entre deux formations possibles, l'une étant la pâtisserie, elle dédie un dessin à des gommes *balloune*, aux différentes saveurs de fruits, et un autre dessin porte sur une fraise souriante. L'autre métier auquel Lia pense est le travail en garderie, ce qu'elle évoque par ses dires et par son dessin de cœurs *ballounes* lancés par des enfants à la quatrième séance. Fabi produit des dessins abstraits tout en parlant de son intérêt pour le domaine des arts graphiques et des arts plastiques. En réalité, un an après sa participation à l'intervention, elle fait les démarches pour s'inscrire à une formation professionnelle en infographie.

Le cas de Fabi est à souligner par rapport à une projection de soi dans l'avenir, puisque nous avons été informée qu'elle ne voulait pas rencontrer les spécialistes en orientation, en disant qu'ils lui demanderaient de se projeter dans l'avenir et qu'elle ne serait pas capable de le faire. Cependant, à partir de sa participation aux séances de dessin libre, elle s'est spontanément projetée dans l'avenir. Elle décide de changer ses plans : au lieu d'essayer de finir son 5<sup>e</sup> secondaire, elle établit un plan à moyen terme. D'abord elle s'inscrirait à un DEP en infographie, vu qu'elle avait déjà son 3<sup>e</sup> secondaire, et son plan à long terme devient celui de finaliser son 5<sup>e</sup> secondaire plus tard en vue de s'inscrire en arts plastiques au CEGEP. Ce changement de plan est relié au fait qu'elle veut être autonome financièrement plus rapidement pour pouvoir quitter la maison de son père qui est misogyne.

Ces motifs dessinés des volontaires renvoient à la vocation du *plus-être* dont parle Freire (1982), dans la mesure où la vocation humaine est de vouloir de s'épanouir. C'est de vouloir aller toujours plus loin, de faire plus, d'être plus, d'avancer dans ses projets. Ainsi, aucun des jeunes rencontrés ne veut continuer à l'emploi où ils travaillent déjà, comme nous pouvons constater dans le tableau 2 ci-dessous :

---

5 En accord avec Cosnier (1994), nous distinguons les émotions des sentiments dans la mesure où les émotions sont plus intenses, souvent inattendues (s'exprimant par les grimaces/gestes), tandis que les sentiments sont construits et plus discrets.

Tableau 2

Volontaires	Emploi réel	Emploi désiré
Guy	Entretien dans un hôtel	Peut-être camionneur
Lia	Commis de boulangerie	Relation d'aide (garderie) ou pâtisserie
Carl	Plongeur	Mécanicien de véhicule blindé à l'armée
Raoul	Plongeur	Camionneur ou chef d'entreprise de camions
Max	Commis dans un dépanneur	Créateur de bande dessinée/jeux vidéo
Fabi	Commis au Méga parc	Domaine des arts plastiques/graphiques

Dans le système capitaliste dans lequel nous vivons, la survie dépend d'un revenu monétaire. Toute personne doit avoir un emploi rémunéré afin de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. De fait, lorsque je demande à Guy ce qui serait le plus intéressant dans le métier qu'il envisage (camionneur), il répond, premièrement : les paies. La valeur du travail est ainsi souvent reliée à la valeur du salaire, et celle-ci est reliée à un niveau de vie plus ou moins élevé. Mais les options de formation offertes par le système scolaire québécois dirigent les jeunes issus du cheminement particulier vers les emplois manuels peu complexes et peu reconnus socialement (Formation préparatoire au travail et Formation aux métiers semi-spécialisés). Étant donné leur vocation de *plus-être*, il est compréhensible que les jeunes adultes ne soient pas satisfaits des emplois peu rémunérés pour longtemps, ce qui amène plusieurs à s'inscrire à l'éducation des adultes. Dans ce nouveau milieu, ils s'attendent à être mieux valorisés par rapport à leur potentiel et obtenir le diplôme d'études secondaires.

## Discussion et considérations finales

Cette recherche-intervention, à caractère exploratoire et qualitatif dont les résultats ne peuvent pas être généralisés, semble nous indiquer que parmi les élèves dirigés vers le cheminement particulier, il y a des élèves qui n'acceptent pas le fait d'avoir été exclus d'autres possibilités de parcours scolaire et social. De fait, malgré l'image négative que l'école leur a envoyé, ils sont capables de prendre conscience de leur potentiel lorsque l'on met en place une activité créatrice et réflexive tout en faisant de l'action dialogique la méthode pour entrer en réelle communication avec eux. Nous avons pu constater que leur vocation de *plus-être* apparaît sur leurs propos à partir de leurs dessins à thèmes libres, surtout par les manifestations de leur intelligence, par l'affirmation de leur identité et par leur projection positive dans l'avenir, y compris dans des métiers spécialisés suivant leurs ambitions.

D'après les témoignages de jeunes adultes et de la direction d'un centre d'éducation aux adultes que nous avons rencontrés lors de notre collecte de données, le cheminement particulier (classe spéciale ou d'adaptation scolaire), n'est pas du tout valorisant à cause de l'étiquetage, de la discrimination et de l'intimidation qui sont vécus quotidiennement. En accord avec les témoignages récoltés par Desmarais (2012), les participants de notre recherche-intervention ont aussi témoigné de la sous-estimation de leurs capacités à l'école primaire et secondaire. Certains témoignent de la tendance aux surdiagnostics de troubles de déficit d'attention et d'hyperactivité résultant en la sur-médication des élèves<sup>6</sup>. De fait, le Conseil Supérieur de l'éducation (2017, p. 18) affirme que « l'approche médicale des difficultés scolaires demeure encore très prégnante ». Ces tendances s'opposent à la reconnaissance des capacités d'apprentissage des élèves et limitent leur parcours.

Par ailleurs, nous avons montré que les fonctions de l'intelligence et de la conscience ont été exercées par les volontaires pendant les séances de dessin libre tout en faisant ressortir leur créativité et leur réflexion en tant que capacités peu explorées à l'école : ils ont été capables d'interpréter eux-mêmes leurs dessins tout en faisant des liens étroits avec leur vie.

En portant un regard critique sur la manière de concevoir les jeunes et les jeunes adultes, nous comprenons le manque de reconnaissance de leur intelligence à l'école comme étant un grave problème d'exclusion et d'injustice scolaire et sociale. Pour

6 Effectivement, des auteurs comme Swenson (2013), Monzée (2010) et St-Onge (2015) dénoncent la banalisation des diagnostics du trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) au Canada et au Québec.

plusieurs élèves, l'inscription aux centres d'éducation aux adultes devient une manière de corriger les conséquences de leur exclusion du cheminement régulier lors des études secondaires. Les services d'orientation peuvent néanmoins emprunter ce regard critique pour remettre en question les voies scolaires qui ne valorisent pas leur réel potentiel et leurs ambitions.

Lorsque nous parlons d'un regard critique, nous ne voulons pas dire seulement dénoncer l'exclusion et l'injustice causées par nos représentations discriminatoires, mais nous parlons surtout de redéfinir les problèmes à la lumière d'une conception de l'être humain et de l'intelligence plus inclusive; il est aussi important, dans une perspective critique, d'annoncer des manières alternatives de traiter les problèmes soulevés et redéfinis (Freire, 1982). Ainsi, notre proposition aux services d'orientation à l'école secondaire et à l'éducation des adultes est celle de la mise en place d'un projet pilote à partir de ce dispositif qui utilise le dialogue d'égal-à-égal dans des séances de dessin libre.

Nous avons essayé de montrer dans quelle mesure l'affirmation de l'identité des élèves peut être encouragée à partir de la reconnaissance de leur intelligence, de leur créativité, de leur capacité à prendre la parole. Nos résultats indiquent que cette affirmation de leur identité joue un rôle important dans la projection positive de soi dans l'avenir. Cette projection a émergé naturellement sur les dessins et dans les propos des participants des séances de dessin, donc sans aucune pression de la chercheuse.

Soulignons, encore une fois, que la mise en place de l'action dialogique pendant les séances de dessin a fait toute la différence, car c'est en ayant une posture d'égal-à-égal entre chercheuse et participants, dans le sens d'une inversion des rôles, qu'il a été possible d'établir une confiance mutuelle progressive. Dans ce cas, celle qui apprend sur les significations et l'interprétation des dessins est la chercheuse, et ceux qui enseignent sont les participants. Ce désir d'apprendre avec les jeunes adultes était authentique.

Par ailleurs, la relation de confiance qui s'est produite à partir de l'action dialogique était un soutien relationnel nécessaire aux participants. C'était une manière de déconstruire le discrédit que l'on aurait pu jeter sur leur personne dans le passé et de les amener à dépasser la peur du jugement d'autrui.

Bref, nous pensons que le service d'orientation auprès des élèves du secondaire, à l'école secondaire comme aux centres d'éducation aux adultes, gagneraient beaucoup à mettre un place un tel projet pilote. Est-ce que les résultats que nous avons démontrés seraient semblables auprès d'un plus grand nombre de participants? Est-ce que l'action dialogique dans de séances de dessin libre pourrait devenir un moyen de collaboration entre les adultes et les élèves?

## Références

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bourassa, M. (1999). Le dessin, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Psychologie Canadienne*, 38(2), 111-121.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Avis du Ministre de l'éducation du loisir et du sport. Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*, Québec, Le Conseil.
- Cosnier, J. (1994) *Psychologie des émotions et des sentiments*. Récupéré de: [http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf)
- Desmarais, D. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif: une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40, 215-251.
- Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro.
- Giroux, H. A. (2013). *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury.

- Jean, M. (1982). *Apprendre, une action volontaire et responsable, rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Larouche, M. (2002). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Lorenzato, M. M. (1992). *L'interaction avec le dessin personnel: un moyen d'expansion de la conscience de soi* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Legault, M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant de créativité en milieu naturel*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Marcotte, J.; Villate, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Medeiros, S. A.; Lhemann, L. M. E. S. et Pinheiro, D. (2008). Les dessins et le grotesque à l'école. Dans R. Casanova et A. Vulbeau (dir.), *Adolescences: entre défiance et confiance* (p.140-152). France : Presses universitaires de Nancy
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. Jack Mezirow, Edward W. Taylor and Associates (dir.). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (p.18-30). San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Monzée, J. (2010). *Médicaments et performance humaine: thérapie ou dopage?* Montréal : Liber.
- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Centre de documentation universitaire, Faculté de Psychologie. Paris: Sorbonne.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1967). La Conscience. *L'Aventure Humaine: encyclopédie des sciences de l'Homme*, 5.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, (p.123-150). Université de Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP
- St-Onge, J.-C. (2015). *TDAH? Pour en finir avec le dopage des enfants*. Montréal : Écosociété.
- Stoltz Schleider, T. (1992). *O Desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos*. Mémoire, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Swenson, K. A. (2013). *Lifestyle Drugs and the Neoliberal Family*. New York : Peter Lang.
- Teixeira, M. (2017). *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes*. (Thèse de doctorat). Québec: Université Laval.
- Teixeira, M. (2013). Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire: la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire. *Revue Initio*, hors-série, 1, 47-62.
- Teixeira, M. (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos* (Mémoire de maîtrise). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Vieux-Fort, K. et A. Pilote (2010). Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec: explorations méthodologiques. *Glottopol. Revue internationale de sociolinguistique*, 16, 81-99.
- Voyer, B.; Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.

# Étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective du questionnaire de maturité vocationnelle

**Audrey DUPUIS**

c.o., étudiante au doctorat en éducation  
Université de Sherbrooke

**Éric YERGEAU**

Professeur à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

**Marcelle GINGRAS**

Professeure à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

## Résumé

*Les conseillers d'orientation en milieu scolaire, comme les élèves du secondaire, ont plusieurs défis à relever en ce qui a trait à l'orientation professionnelle. L'un des moyens identifiés pour les relever est l'utilisation de la psychométrie, plus précisément l'évaluation de la maturité vocationnelle. Un nouvel instrument, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV) a été créé par cette équipe de recherche et ses propriétés psychométriques doivent maintenant être établies. Cet article s'intéresse à la validité de convergence et à la fidélité (cohérence interne et test/retest) de l'échelle affective de l'instrument. Les résultats obtenus appuient l'utilisation du QMV avec des indices variant entre modéré et élevé.*

## Mots clés

Maturité vocationnelle/Adolescence/Psychométrie/Validité/Fidélité

## Notices biographiques

Audrey Dupuis est diplômée de la maîtrise en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, où elle poursuit des études doctorales en éducation. À la fois conseillère d'orientation, auxiliaire de recherche et chargée de cours, elle utilise chacune de ces expériences pour approfondir sa compréhension du champ de l'orientation professionnelle. Ses intérêts de recherche portent principalement sur les difficultés vécues par les adolescents et les populations en situation de précarité en ce qui a trait au choix de carrière.

Éric Yergeau est professeur titulaire au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ses thèmes de recherche principaux incluent la psychométrie, les pratiques professionnelles en orientation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes non diplômés.

Marcelle Gingras est professeure associée au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ses thèmes de recherche principaux incluent le développement de carrière au cours de la vie, l'approche orientante et l'exploration professionnelle.

## L'orientation en milieu scolaire

Le conseiller d'orientation (c.o.) en milieu scolaire « accompagne le jeune dans sa découverte de lui-même, dans l'exploration concrète et active du monde de la formation et du travail, dans le soutien au développement de son autonomie, dans sa prise de décision, dans la confirmation de son projet professionnel et dans sa réalisation » (OCCOQ, 2013, p.18). Actuellement, les c.o. en milieu scolaire rapportent plusieurs défis liés à leur pratique. Ils trouvent difficile de maintenir leur pratique du counseling<sup>1</sup> et de jouer leur rôle au sein de l'approche orientante<sup>2</sup>. Ils soulignent l'augmentation des tâches administratives à accomplir et l'existence de problèmes d'accès aux services d'orientation dans plusieurs milieux (Matte, 2012).

Parallèlement, les élèves rencontrent aussi des défis. Entre 17,7 % et 27,3 % des élèves considèrent manquer d'information à propos d'eux-mêmes, et entre 25,4 % et 29,9 % considèrent manquer d'information à propos des formations et professions (Cournoyer et Lachance, 2014). En outre, le fait de devoir prendre une décision par rapport à leur avenir peut être anxiogène (Boivin, 2004). Cela peut conduire certains élèves à éviter de faire un choix. D'autres pourraient effectuer rapidement un choix qui devra être réexaminé plus tard, puisqu'il pourrait ne pas être optimal (Boivin, 2004). Le fait de prendre des décisions impulsives concernant la carrière est une façon d'éviter l'inconfort lié à l'incertitude (Gati, Amir et Landman, 2010) qui peut aussi contribuer à la démotivation et au décrochage (Lannegrand-Willems, 2008).

Les défis des c.o. et des élèves sont liés, en ce sens que les c.o. semblent manquer de temps pour répondre à l'ensemble des élèves, alors que les besoins des élèves sont toujours aussi présents. Ils pourraient bénéficier de l'aide d'un c.o. pour améliorer leurs connaissances sur eux-mêmes et sur les formations et professions. La passation d'instruments psychométriques est une des modalités d'intervention privilégiée en orientation (OCCOQ, 2013). Elle comporte trois objectifs : la connaissance et la compréhension de soi, la communication et l'expression de soi, et la connaissance du client par le c.o. (Guédon, Savard, LeCorff et Yergeau, 2001). Il est possible d'atteindre ces objectifs grâce à des rencontres, mais l'utilisation de la psychométrie peut permettre d'obtenir de l'information complémentaire, tout en économisant du temps (OCCOQ, 2010).

Dans le contexte où les c.o. sont moins disponibles pour rencontrer les élèves, la passation d'un instrument psychométrique pour qu'ils se connaissent et s'expriment davantage serait un premier pas dans ce processus. Un concept pouvant être utile à ce sujet est la maturité vocationnelle (MV). Jordaan et Heyde (1979) soulignent que la MV permet d'évaluer le degré de préparation à effectuer un choix, à identifier les forces et faiblesses du développement, et à déterminer les buts à poursuivre en counseling. Matte (2010) mentionne que les besoins des élèves varient d'une demande d'information à une démarche d'orientation. Connaître le besoin de l'élève pourrait permettre au c.o. de mieux se préparer en vue d'une rencontre.

Plusieurs outils mesurent la MV, généralement en anglais. Alors que certains ont été traduits en français, la volonté de construire un instrument adapté au Québec s'est manifestée en raison de l'unicité de son système scolaire. Une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke s'est alors penchée sur la création d'un nouvel outil (Gingras, 2015), le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Ce travail implique la vérification des propriétés psychométriques, essentielle pour cautionner l'utilisation du QMV par les c.o. en milieu scolaire. L'objectif général de la recherche vise donc à vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV une première étape vers la validation de l'instrument.

## La maturité vocationnelle

Le concept de MV, élaboré par Donald E. Super, évalue « le degré de préparation d'un individu à faire face aux tâches développementales auxquelles il est confronté compte tenu de son développement biologique et social et des attentes de la société par rapport à ce stade de développement » (Super, 1990, p.213). Au fil des études, plusieurs facteurs ont été mis en relation avec la MV, dont l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, le programme scolaire et l'expérience de travail (Patton et Lokan, 2001). La MV comprend cinq composantes, regroupées en deux dimensions (Super, 1983).

- 1 Le counseling est vu comme une approche d'intervention offerte par un individu pour améliorer le développement de la carrière d'un individu ou pour lui permettre de prendre de meilleures décisions concernant sa carrière (Whiston et Rose, 2013)
- 2 L'approche orientante est « une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services, des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel » (MELS, 2002, p.18).

La dimension affective reflète la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et l'exploration du monde du travail. Elle comprend deux composantes ; l'aptitude à planifier et l'exploration. L'aptitude à planifier signifie que l'individu est autonome et en mesure de prendre ses responsabilités. L'exploration suppose que l'individu s'interroge à son sujet et à propos de sa situation (Bujold et Gingras, 2000).

La dimension cognitive fait référence à l'information que l'individu détient sur le monde du travail et l'utilisation de ces connaissances. Elle comprend deux composantes, l'information et la prise de décision. L'information porte sur le monde du travail ou les professions préférées par l'individu. La prise de décision concerne la connaissance des principes de prise de décision, la capacité de les appliquer ainsi que les styles de prise de décision (Bujold et Gingras, 2000).

La dernière composante, orientation vers la réalité, n'appartient à aucune des deux dimensions. Cette composante évalue le réalisme quant aux choix effectués, la cohérence entre les préférences, ainsi que ses intérêts, valeurs et objectifs (Bujold et Gingras, 2000).

## La mesure de la maturité vocationnelle

Plusieurs questionnaires mesurent la MV ou les concepts qui y sont liés, comme la construction de la carrière. Trois de ces instruments sont décrits, soit le *Career Development Inventory*, le *Career Maturity Inventory Revised* et le *Student Career Construction Inventory*.

Le *Career Development Inventory* (CDI ; Super *et al.*, 1988) contient 120 items. Sa cohérence interne varie entre 0,55 et 0,91 selon les échelles. La fidélité test/retest varie entre 0,75 et 0,90 pour les échelles affectives (Savickas et Hartung, 1996). Pour appuyer la validité, ces auteurs rapportent que les scores obtenus sont en mesure de prédire la persévérance en ce qui a trait au choix vocationnel. La validité de construit a été appuyée par des analyses factorielles. Il existe une version québécoise, l'Inventaire de développement professionnel (IDP; Dupont, 1972, cité dans Bujold et Gingras, 2000). Ses coefficients de fidélité varient entre 0,81 et 0,89 selon les échelles (Dupont, 1992). Pour la validité de convergence, les coefficients de corrélation se situent entre 0,55 et 0,65 (Dupont, 1992).

Le *Career Maturity Inventory Revised* (CMI-R ; Crites et Savickas, 1996) contient 50 items divisés en deux échelles. Busacca et Taber (2002) ont vérifié les propriétés psychométriques du CMI-R. La cohérence interne de l'instrument est de 0,61, alors que celle de l'échelle attitudinale est de 0,54. Pour la validité, les auteurs rapportent une corrélation positive entre les résultats obtenus au CMI-R et ceux obtenus à un questionnaire mesurant la prise de décision vocationnelle.

Le *Student Career Construction Inventory* (SCCI ; Savickas et Porfeli, 2011) se base sur le concept de construction de la carrière. Cette adaptation de la théorie de Super s'intéresse à la construction du rôle de travailleur dans un contexte développemental (Rocha et Guimaraes, 2012). Le SCCI a été utilisé dans peu d'études, mais une étude portugaise fait état de ses propriétés psychométriques (Rocha et Guimaraes, 2012). Selon ces auteures, la consistance interne de l'instrument est satisfaisante, sauf dans le cas d'une sous-échelle. Elles ont aussi mené une analyse factorielle confirmatoire sur l'instrument. Les analyses confirment la présence de cinq facteurs dans chacune des échelles (Rocha et Guimaraes, 2012). Une traduction francophone maison a été réalisée par la professeure Marcelle Gingras, sous le nom d'Inventaire relatif à la construction de la carrière (IRCC ; Gingras, 2015).

## Objectifs de recherche

Les instruments présentés ont des points positifs et des limites, mais aucun d'entre eux ne semble convenir à l'évaluation de la MV chez les élèves du secondaire au Québec. C'est pour répondre à ce besoin que l'équipe de chercheurs a créé le QMV (Gingras, 2015), basé sur la théorie de Super et construit en tenant compte des caractéristiques du système scolaire québécois (Gingras, 2015). L'objectif du projet de recherche est d'étudier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV. Des objectifs de recherche ont été élaborés :

- 01 : Vérifier la cohérence interne<sup>3</sup> des échelles affectives du QMV ;
- 02 : Vérifier la fidélité test/retest<sup>4</sup> des échelles affectives du QMV ;
- 03 : Vérifier la validité de convergence<sup>5</sup> du QMV avec les échelles de l'IRCC ;

## Méthode

### *Participants et procédures*

Les participants de l'étude sont 1164 adolescents québécois âgés de 14 à 18 ans ( $m = 15,3$  ans,  $ÉT = 1,2$ ), provenant de 14 écoles secondaires de milieux variés. L'échantillon comporte 615 filles (52,8 %) et 549 garçons (47,2 %). 968 participants (83,2 %) sont inscrits dans un régime d'études régulier, alors que 196 participants (16,8 %) sont inscrits dans un régime particulier<sup>6</sup>. En ce qui a trait au niveau scolaire des participants, 511 (43,9 %) sont en 3<sup>e</sup> secondaire, 303 (26,0 %) sont en 4<sup>e</sup> secondaire et 350 (30,1 %) sont en 5<sup>e</sup> secondaire. Les participants ont répondu au questionnaire lors de deux temps de mesure, un premier à l'automne 2014 et un second au printemps 2015 (intervalle d'environ 8 mois). Quelques élèves se sont retirés de l'étude entre les passations et n'ont pas été inclus dans les analyses.

Plusieurs c.o. ont été sollicités pour participer à la passation du QMV et ont ensuite recruté des élèves dans leurs milieux. Durant la passation, le c.o. supervise l'administration des questionnaires informatisés, qui se déroule dans un local informatique. Le c.o. y emmène les élèves, lit les consignes et les dirige vers l'adresse Internet appropriée.

### *Instruments de mesure*

Un questionnaire maison recueille des informations sociodémographiques, dont l'âge, le niveau scolaire, le régime d'étude et la présence d'un choix vocationnel (oui/non).

Le QMV comprend 125 items. Les échelles et sous-échelles du QMV correspondent aux dimensions de la MV telles qu'élaborées par Super. L'échelle affective (53 items) mesure la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du monde du travail. Le format de réponse des items de l'échelle affective est une échelle de type Likert en quatre points qui va de « Pas du tout » à « Beaucoup ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses, soit un score variant entre « 1 » et « 4 ». L'échelle affective comprend deux sous-échelles : Planification (23 items) et Exploration (30 items). Des exemples d'items de la sous-échelle Planification sont « Mes résultats scolaires influencent mes projets d'orientation » et « Je sais ce que je dois faire pour avoir le travail que je désire ». Des exemples d'items de la sous-échelle Exploration sont « Je fais des démarches pour m'informer sur le monde du travail » et « Je me renseigne sur les tâches à accomplir dans le travail qui m'intéresse ». La seconde échelle, cognitive, n'est pas utilisée dans cette étude puisque l'avancement des travaux n'était pas suffisant.

Le second questionnaire est l'IRCC, version francophone du SCCI (Savickas et Porfeli, 2011). Seule l'échelle de développement vocationnel a été utilisée dans cette étude, puisqu'elle présente le plus de similitudes avec la MV. Elle mesure le degré de préparation et les ressources d'un adolescent face aux tâches de son stade de développement. Elle compte 25 items divisés en cinq sous-échelles : Cristallisation du concept de soi (5 items), Exploration (8 items), Prise de décision (6 items), Acquisition des aptitudes (2 items) et Transition de l'école au travail (4 items). Le format de réponse est une échelle de type Likert en cinq points, qui va de « Je n'ai pas encore beaucoup pensé à cela » à « J'ai déjà fait cela ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses, soit un score variant entre « 1 » et « 5 » (Rocha et Guimaraes, 2012). Des exemples d'items de la sous-échelle Prise de décision sont « Me fixer des objectifs professionnels » et « Planifier comment accéder à l'occupation que j'ai choisie ». Des exemples d'items de la sous-échelle Exploration sont « Apprendre à propos de différents emplois » et « Lire sur des professions ».

3 Vérification de l'homogénéité des items de l'instrument.

4 Administration du même instrument, aux mêmes personnes à deux occasions, dans un certain laps de temps.

5 Démonstration du lien entre le test à valider et un autre test dont la validité est établie ou présumée pour le construit.

6 Ce régime d'étude comprend des élèves en difficulté et des jeunes effectuant un retour à l'école.

### Plan d'analyse

Pour répondre à l'O1, la cohérence interne des trois échelles affectives du QMV sera calculée. Pour répondre à l'O2, la fidélité test/retest sera vérifiée, avec le calcul de la corrélation entre la mesure au temps 1 et au temps 2. Pour répondre à l'O3, les trois échelles affectives du QMV seront mises en relation avec trois des échelles de l'IRCC. La première corrélation supposée se situe entre le score à l'échelle affective globale du QMV et le score à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. La seconde corrélation supposée se situe entre le score à la sous-échelle planification du QMV et le score à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC. La troisième corrélation supposée se situe entre le score à la sous-échelle exploration du QMV et le score à la sous-échelle exploration de l'IRCC. Les scores obtenus aux échelles et aux sous-échelles pertinentes des deux instruments de mesure seront croisés dans une matrice corrélationnelle pour évaluer leur degré de covariance. Les hypothèses relatives à la validité ont été conçues selon les similitudes conceptuelles entre les différentes échelles. L'analyse statistique utilisée pour répondre aux objectifs est la corrélation de Pearson. Les résultats sont présentés selon le niveau scolaire et le régime d'étude des participants.

## Résultats

### Fidélité

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. L'échelle affective du QMV présente un alpha de Cronbach de 0,94. La sous-échelle exploration montre un alpha de Cronbach de 0,91 et la sous-échelle planification un alpha de Cronbach de 0,89. L'échelle affective du QMV et ses sous-échelles semblent conserver un coefficient alpha stable, indépendamment du niveau de scolarité et du régime d'études.

Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test/retest des échelles affectives du QMV. La fidélité test/retest de l'échelle affective est de 0,60. Celle de la sous-échelle planification est de 0,55 et celle de la sous-échelle exploration est de 0,59. Les résultats semblent demeurer similaires selon le niveau scolaire et le régime d'étude (Tableau 1).

**Tableau 1**

**Indices de fidélité test/retest obtenus aux échelles affectives du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'étude (n = 1164)**

	Total Affectif T1		Planification T1		Exploration T1	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
<b>Total Affectif T2</b>						
Secondaire 3	0,56	0,73	0,53	0,68	0,52	0,66
Secondaire 4	0,53	0,53	0,53	0,46	0,47	0,51
Secondaire 5	0,69	0,55	0,67	0,48	0,63	0,53
<b>Total</b>	<b>0,60</b>		<b>0,56</b>		<b>0,56</b>	
<b>Planification T2</b>						
Secondaire 3	0,49	0,65	0,51	0,67	0,41	0,53
Secondaire 4	0,47	0,47	0,52	0,46	0,37	0,42
Secondaire 5	0,62	0,42	0,67	0,42	0,51	0,39
<b>Total</b>	<b>0,52</b>		<b>0,54</b>		<b>0,44</b>	
<b>Exploration T2</b>						
Secondaire 3	0,56	0,74	0,48	0,63	0,55	0,72
Secondaire 4	0,51	0,50	0,45	0,40	0,49	0,50
Secondaire 5	0,68	0,58	0,60	0,48	0,66	0,58
<b>Total</b>	<b>0,59</b>		<b>0,50</b>		<b>0,58</b>	

### Validité

Les résultats ont montré des corrélations significatives de force moyenne entre le QMV et l'IRCC. Le score à l'échelle affective globale du QMV corrèle positivement avec le score à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC ( $r = 0,67$ ;  $p = 0,01$ ). Le score à la sous-échelle exploration du QMV corrèle de façon positive avec le score à la sous-échelle exploration de l'IRCC ( $r = 0,63$ ;  $p = 0,01$ ). Le score à la sous-échelle planification du QMV corrèle de façon positive avec le score à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC ( $r = 0,56$ ;  $p = 0,01$ ). Les résultats semblent demeurer similaires selon le niveau de scolarité et le régime d'étude (Tableau 2).

**Tableau 2**

**Indices de validité convergente entre les échelles affectives du QMV et les échelles de l'IRCC en fonction du niveau scolaire et du régime d'études (n = 1164)**

	QMV Affectif		Planification		Exploration	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
Échelles IRCC						
Total Affectif						
Secondaire 3	0,67	0,60	0,66	0,50	0,59	0,58
Secondaire 4	0,65	0,55	0,61	0,54	0,59	0,45
Secondaire 5	0,68	0,79	0,66	0,76	0,62	0,72
Total	<b>0,67</b>		<b>0,65</b>		<b>0,61</b>	
Prise de décision						
Secondaire 3	0,54	0,60	0,58	0,55	0,44	0,55
Secondaire 4	0,53	0,48	0,58	0,50	0,43	0,38
Secondaire 5	0,59	0,61	0,65	0,64	0,48	0,52
Total	<b>0,56</b>		<b>0,60</b>		<b>0,46</b>	
Exploration						
Secondaire 3	0,63	0,52	0,55	0,36	0,61	0,56
Secondaire 4	0,64	0,65	0,57	0,57	0,63	0,54
Secondaire 5	0,65	0,70	0,56	0,66	0,64	0,65
Total	<b>0,65</b>		<b>0,56</b>		<b>0,63</b>	

### Discussion

#### Fidélité

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus indiquent que l'échelle affective globale du QMV et ses deux sous-échelles ont une excellente cohérence interne. Selon Kaplan et Saccuzzo (2008, cité dans Hogan, 2012), un test visant la prise de décision concernant l'avenir devrait présenter une fidélité supérieure à 0,95. L'échelle affective du QMV s'en approche (0,94), tout comme la sous-échelle exploration (0,91) et la sous-échelle planification (0,89). Lorsqu'on s'intéresse à la cohérence interne d'autres tests mesurant la MV, les résultats du QMV se comparent favorablement au CDI et au CMI-R. Certains facteurs ont pu influencer ces résultats. Plus un instrument comporte d'items, plus sa cohérence interne aura tendance à être élevée (Hogan, 2012). L'échelle affective du QMV compte 53 items, ce qui peut en partie expliquer sa cohérence interne élevée. Toutefois, les sous-échelles comptent moins d'items (23 et 30), cette explication a donc moins de poids.

Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test/retest des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus pour l'échelle affective globale du QMV et pour ses sous-échelles indiquent une fidélité test/retest modérée (entre 0,54 et 0,60), selon les limites établies par Portney et Watkins (2009, cité dans Fortin, 2010). Lorsqu'on s'intéresse à la fidélité test/retest d'autres instruments mesurant la MV, les résultats obtenus pour le QMV sont relativement similaires à ceux du CDI et du CMI-R. Plusieurs facteurs peuvent influencer les résultats obtenus. Fortin (2010) souligne que ce type de fidélité est utilisé lorsque l'instrument mesure un élément relativement stable. Or, la MV, particulièrement chez les adolescents, n'est pas stable au cours d'une année scolaire, compte tenu des activités d'orientation effectuées. Un autre élément pouvant influencer les résultats obtenus est le laps de temps entre les deux passations. Selon Hogan (2012), si l'intervalle « est trop long, le trait mesuré risque d'avoir vraiment changé entre les deux tests » (p.86). Dans le cas présent, plusieurs mois (environ 8) séparent les deux passations. Il est probable que le niveau de MV ait évolué de façon variable selon les élèves au cours de ce laps de temps, influençant négativement le coefficient.

### *Validité*

Les résultats obtenus confirment les trois corrélations supposées entre le QMV et l'IRCC. Nunally et Bernstein (1994, cité dans Fortin, 2010), ont établi des limites par rapport au degré de validité. Un degré de validité supérieur à 0,60 serait satisfaisant, appuyant ainsi la validité de l'échelle affective du QMV et de ses sous-échelles. Selon Hogan (2012), en cas d'hésitation entre deux instruments, il est préférable d'utiliser celui qui présente la meilleure validité. Ainsi, l'IDP (Dupont, 1972, cité dans Bujold et Gingras, 2000) montre une validité de convergence inférieure à celle obtenue pour l'échelle affective du QMV et ses sous-échelles (0,60 à 0,67).

Le degré de validité de convergence obtenu est satisfaisant, mais pas très élevé. Cela peut s'expliquer par les concepts mis en relation. Le QMV et l'IRCC mesurent respectivement la MV et le développement vocationnel. Les deux concepts partagent des similitudes, mais aussi quelques différences (Savickas, 2005). Les deux accordent de l'importance à l'exploration et la planification et sont influencés par la théorie de Super. Toutefois, la MV considère que le développement est un processus interne, tandis que le développement vocationnel tient compte de l'environnement. Les différences entre les deux concepts expliquent en partie les valeurs observées.

Concernant la première corrélation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre l'échelle affective globale du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. L'échelle affective du QMV mesure la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du monde du travail (Bujold et Gingras, 2000), alors que l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC mesure les comportements que les élèves mettent en place pour construire et mettre en place un plan de carrière (Rocha et Guimaraes, 2012). Les deux échelles sont donc similaires, mais présentent aussi des différences.

Pour la deuxième corrélation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre les sous-échelles exploration du QMV et de l'IRCC. La sous-échelle exploration du QMV mesure les interrogations de l'adolescent par rapport à lui-même et à sa situation (Bujold et Gingras, 2000). La sous-échelle exploration de l'IRCC mesure l'expérimentation et l'acquisition d'information par rapport à différentes professions (Savickas et Porfeli, 2011). Les sous-échelles exploration des deux questionnaires s'intéressent donc à l'exploration selon deux points de vue.

Pour la troisième relation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre la sous-échelle planification du QMV et la sous-échelle prise de décision de l'IRCC. La sous-échelle planification du QMV mesure le degré d'autonomie et capacité de réflexion par rapport à son choix de carrière de l'adolescent (Bujold et Gingras, 2000). De son côté, la sous-échelle prise de décision de l'IRCC mesure l'acquisition des informations préalables à une prise de décision réfléchie (Savickas et Porfeli, 2011). Les deux sous-échelles présentent donc certaines différences.

### *Retombées sur le plan de la pratique*

La fidélité de l'instrument a été établie comme variant entre modérée et élevée et la validité de convergence comme modérée, il est donc possible de penser qu'il pourrait être utilisé par les c.o., une fois que les propriétés psychométriques de la section cognitive auront été vérifiées.

Comme mentionné, les c.o. en milieu scolaire semblent éprouver des difficultés à remplir leur rôle auprès de l'ensemble des élèves (Matte, 2012). Considérant cette difficulté dans l'offre de service, il est possible que la psychométrie puisse apporter une contribution. De fait, la psychométrie vise trois objectifs, soit la connaissance et la compréhension de soi, la communication et l'expression de soi et la connaissance du client par le c.o. (Guédon *et al.*, 2011).

La connaissance et la compréhension de soi pourraient être d'une aide précieuse pour les élèves. Le QMV serait une occasion d'améliorer leur connaissance de soi ou de leur faire réaliser le peu de connaissances qu'ils ont à propos d'eux-mêmes. Des données supplémentaires révèlent des constats effectués par les élèves dans la foulée de la passation du QMV (Gingras, Yergeau et Dupuis, 2015). Interrogés en ce qui a trait à ce qu'ils retiennent de la passation du QMV, 16 % des élèves indiquent réaliser avoir besoin de préciser leur choix d'orientation.

La communication et l'expression de soi peuvent également s'appliquer à l'utilisation du QMV. Le fait d'avoir des données auxquelles réagir peut amener le client à s'exprimer davantage, entre autres au sujet de ses préoccupations et de sa perception de lui-même (Guédon *et al.*, 2011). Le fait de constater son niveau de MV peut donner un point de départ à l'élève pour exprimer ses questionnements par rapport à son choix de carrière.

La connaissance du client par le c.o. a aussi son utilité. La connaissance du niveau de MV de l'élève peut aider le c.o. au cours du processus d'orientation, lui permettant de se faire une idée des besoins de l'élève et donc de mieux se préparer en vue d'une rencontre. De plus, le QMV pourrait permettre au c.o. de vérifier l'évolution de l'élève au fil des rencontres. Cela serait une occasion de constater les progrès accomplis ou l'absence de progrès.

### **Conclusion**

Les résultats de l'étude montrent que la fidélité de l'instrument varie entre modérée et élevée et la validité de convergence est modérée. Cela suggère que le QMV pourrait éventuellement être utilisé par les c.o. dans les écoles de la province. Il demeure que cette étude présente certaines limites sur lesquelles il faudra se pencher. Comme l'étude a été réalisée dans plusieurs écoles du Québec, l'équipe de recherche n'a pas été en mesure de mener l'ensemble des passations. C'est le c.o. des écoles qui a eu pour tâche de superviser l'administration. Or, malgré une feuille de consignes, il n'est pas certain que les questionnaires ont tous été passés de la même façon. Une autre limite concerne le fait que les propriétés psychométriques de l'échelle cognitive n'ont pas pu être évaluées.

Cette étude représente un avancement significatif en vue de l'utilisation du QMV dans les écoles, mais il reste du travail à effectuer. Il serait nécessaire d'étudier les propriétés psychométriques de l'échelle cognitive. Ensuite, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux autres types de fidélité et de validité, afin d'apporter plus de poids à la qualité de l'instrument. Il serait aussi nécessaire d'élaborer des outils d'interprétation, afin de mieux comprendre les scores obtenus. Une autre piste d'amélioration serait la création d'une version plus courte du QMV.

### **Références**

- Boivin, M.-D. (2004). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école : mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation ? *Enfances & Psy*, 24, 131-138.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : Théories et recherches*. Montréal : Gaétan Morin.
- Busacca, L.A. et Taber, B.J. (2002). The Career Maturity Inventory—Revised: A preliminary psychometric investigation. *Journal of Career Assessment*, 10(4), 441-455.

- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision lié à la carrière chez les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de la Commission scolaire de Laval*. Rapport de recherche : UQÀM.
- Crites, J.O. et Savickas, M.L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 131–138.
- Dupont, P. (1992). Concurrent and predictive validity of Career Development Inventory. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15(3), 163–173.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gati, I., Amir, T. et Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38 (4), 510–526.
- Gingras, M. (2015). Entrevue menée par Audrey Dupuis, le 14 octobre 2015 à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gingras, M., Yergeau, É. et Dupuis, A. (2015). *Coup d'œil sur la maturité vocationnelle d'élèves du secondaire*. Communication présentée au 47<sup>e</sup> congrès annuel de l'AQISEP, Shawinigan, QC, 17 juin.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui : Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière*. Québec : Septembre éditeur.
- Hogan, T.P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (Trad. par R. Stephenson et N. Parent) (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation
- Jordaan, J.P. et Heyde, M.B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Matte, L. (2010). *L'orientation : répondre ou non aux besoins des élèves*. [Document d'information aux membres]. Montréal : Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec.
- Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession, *L'Orientation*, 1(2), 7-8.
- OCCOQ (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : Services d'Édition Guy Connolly.
- MELS (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OCCOQ (2013). *Guide de pratique — Orientation en formation générale des jeunes*. Récupéré de : [http://orientation.qc.ca/files/Guide\\_OCCOQ\\_OFGJ\\_250214.pdf](http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf).
- Patton, W. et Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational guidance*, 1, 31–48.
- Rocha, M. et Guimaraes, M. I. (2012). Adaptation and psychometric properties of the student career construction inventory for a Portuguese sample: Formative and reflective constructs. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111(3), 845–869.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. Dans R.W. Lent et S.D. Brown (dir.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (p. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L. et Hartung, P.J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 171–188.
- Savickas, M.L. et Porfeli, E.J. (2011). *Student Career Construction Inventory*. Récupéré de : [http://www.vocopher.com/ms/sci/SCCI\\_Master.pdf](http://www.vocopher.com/ms/sci/SCCI_Master.pdf)
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel & Guidance Journal*, 61(9), 555–562.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2<sup>e</sup> éd., p.197-261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. et Myers, R.A. (1988). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Whiston, S. C., Rose, C. S. (2013). Career counseling with emerging adults. Dans W. B. Walsh M. L. Savickas (dir.), *Handbook of vocational psychology* (4<sup>e</sup> éd., p. 249-272). New York, NY: Routledge.

# Apport de l'analyse ergonomique à l'étude de l'activité de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés dans une visée de formation

**Catherine PILON**

Doctorante en éducation  
Université de Sherbrooke

**Christelle LISON**

Professeure à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

**Frédéric SAUSSEZ**

Professeur à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

## Résumé

*La conception en ingénierie occupe une place centrale dans la formation initiale des ingénieurs et dans leur pratique professionnelle. Or, selon certains auteurs, les savoirs mobilisés aux fins d'un travail de conception sont très différents de ceux enseignés en formation initiale. Le présent article vise ainsi à problématiser la question de la référence au travail de conception dans le développement de la formation initiale des ingénieurs. À cette fin, une recension des écrits sur le travail de conception en ingénierie a été menée pour comprendre ce que font concrètement les ingénieurs lorsqu'ils sont engagés dans un travail de conception. Les résultats de cette recension révèlent, entre autres, l'importance des interactions sociales et des rapports de délégation de tâches, notamment sur le plan de la coordination technique. En outre, bien que plusieurs auteurs affirment que les savoirs sociotechniques jouent un rôle prépondérant dès le début de la carrière des ingénieurs, ces savoirs et leur méthode d'acquisition en situation de conception par des ingénieurs nouvellement diplômés demeurent méconnus. Dès lors, le présent article conclut en soulignant la pertinence d'une analyse ergonomique du travail de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés dans une visée de formation, notamment afin d'aider ces derniers à mieux faire la transition entre le monde étudiant et leur profession.*

## Mots-clés

Analyse ergonomique/Conception en ingénierie/Formation/Tâche/Activité

## Notices biographiques

Catherine Pilon est diplômée d'un baccalauréat et d'une maîtrise en communication à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Elle y est à présent doctorante en éducation et conseillère pédagogique à la Faculté de génie. Elle s'intéresse au travail des ingénieurs, à leur formation initiale et à l'apprentissage du processus de conception. Ses travaux de recherche, menés dans la tradition ergonomique de l'analyse de l'activité, portent plus spécifiquement sur l'importance des interactions sociales et des rapports de délégation de tâches qui caractérisent les pratiques de conception en ingénierie, notamment au regard de la gestion de projets techniques.

Christelle Lison est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Spécialisée en enseignement supérieur, elle s'intéresse à la formation des enseignants du postsecondaire et à leur développement professionnel, aux innovations curriculaires et pédagogiques, à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et à l'encadrement aux cycles supérieur. Impliquée dans la communauté scientifique, Christelle Lison est notamment rédactrice en chef de la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* et experte associée auprès de la Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation français.

Frédéric Saussez est professeur au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. L'analyse de l'activité est son objet principal de recherche. Il inscrit celui-ci dans le cadre de la psychologie culturelle historique. Il s'intéresse plus spécifiquement à la mise en mots du sens de l'activité et aux processus d'apprentissage et de développement en jeu dans les situations d'analyse de l'activité. Il s'intéresse également aux fondements épistémologiques et sociaux de la recherche en éducation et aux rapports recherche, pratique et politique en éducation.

## Introduction

Aujourd'hui, force est de constater que la conception occupe une place centrale dans la formation initiale — programmes universitaires de premier cycle — et dans la pratique professionnelle des ingénieurs (Atman, Eris, McDonnell, Cardella et Borgford-Parnell, 2014 ; Dym, Agogino, Eris, Frey et Leifer, 2005). Paradoxalement, ce processus demeure méconnu, notamment parce qu'il a été peu étudié sous d'autres angles que ceux de la technique et de la prescription (Trevelyan et Tilli, 2007 ; Vinck, 2014). Des travaux de recherche ont toutefois mis en exergue le fait que les aspects sociaux et techniques y étaient inextricablement liés en situation de travail (Bucciarelli, 1988, 1994 ; Vinck, 1999 ; Trevelyan, 2007, 2010). Alors que dans les discours destinés à attirer les jeunes vers l'ingénierie, la conception est présentée comme un processus rationnel de résolution de problèmes, des auteurs suggèrent que la formation des futurs ingénieurs doit désormais se projeter au-delà de l'approche ingénierie/sciences, pour éviter d'occulter d'autres dimensions de leur savoir-faire (Vincenti, 1990 ; Vinck, 2014 ; Williams et Figueiredo, 2014).

En nous inscrivant dans les sciences de l'éducation, nous posons, dans cet article, la question de la référence au travail de conception dans le développement de la formation initiale des ingénieurs. Nous problématisons ici cette question en abordant cinq points. Nous présentons d'abord différentes définitions de la conception en ingénierie, puis nous traitons de son importance dans la formation initiale des ingénieurs et dans leur pratique professionnelle. Nous exposons ensuite la méthodologie que nous avons employée pour recenser divers écrits portant sur le travail de conception en ingénierie. Puis, les principaux travaux recensés sur cette thématique sont sommairement décrits. Par la suite, nous développons les arguments qui justifient, selon nous, la pertinence d'analyser le travail de conception en ingénierie dans une visée de formation. Enfin, nous présenterons les apports potentiels d'une analyse ergonomique de ce travail auprès d'ingénieurs nouvellement diplômés.

## Conception en ingénierie

Selon Dym, Little, Orwin et Spjut (2009), il existe de nombreuses définitions de la conception en ingénierie (*engineering design*). À titre d'exemple, Eide, Jenisson, Mashaw et Northup (2002, p. 79) la définissent en ces termes : « La conception en ingénierie est un processus systématique permettant de trouver des solutions aux besoins des individus.<sup>1</sup> » Quant aux organismes responsables d'agréer les programmes universitaires en génie au Canada et aux États-Unis, soit le Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (BCAPG) et l'Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), ils mettent plutôt l'accent sur d'autres caractéristiques de ce processus. À titre d'exemple, la définition proposée par le BCAPG (2016) met en exergue le caractère créatif et évolutif de ce processus, de même que les contraintes susceptibles de l'influencer. La définition proposée par l'ABET (2017), elle, met plutôt de l'avant son caractère décisionnel et itératif. Après avoir examiné l'ensemble de ces définitions, nous retenons que la conception en ingénierie est un processus systématique, décisionnel et itératif, qui intègre une variété de connaissances et vise à créer un système, un composant<sup>2</sup> ou un processus, en tenant compte

1 Traduction libre de « *Engineering design is a systematic process by which solutions to the needs of humankind are obtained* ».

2 Le Grand dictionnaire terminologique (GDT) de l'Office québécois de la langue française définit ainsi le terme « composant » : « élément ou unité qui entre dans la composition d'un objet [...] (ex. : les composants d'un ordinateur portable) ».

de diverses contraintes, et ce, dans le but de répondre à des besoins spécifiques. Nous verrons comment ce processus peut s'opérationnaliser concrètement dans les sections suivantes.

## Importance de la conception dans la formation initiale des ingénieurs

La conception occupe une place importante dans la formation initiale des ingénieurs, et ce, tant au Canada qu'au sein de la dizaine de pays signataires de l'Accord de Washington (International Engineering Alliance, 2014)<sup>3</sup>. De fait, au Canada, le BCAPG (2016) exige qu'au moins 20 % des contenus obligatoires des programmes portent sur la conception en ingénierie et que ces programmes amènent les étudiants à vivre une expérience de conception d'envergure. Depuis plus de vingt ans, les institutions d'enseignement canadiennes et à travers le monde ont donc été nombreuses à apporter des modifications à la formation initiale en génie afin de mieux préparer les étudiants à l'activité de conception en contexte professionnel (Kolmos et de Graaff, 2014 ; Litzinger, Lattuca, Hadgraft et Newstetter, 2011 ; Sheppard, Macatangay, Colby et Sullivan, 2008). La modification la plus répandue en ce sens a été l'introduction d'activités pédagogiques permettant aux étudiants de réaliser des projets de conception (Jonassen, 2014 ; Kolmos et de Graaff, 2014). À titre d'exemple, ces projets peuvent consister à automatiser la mise en conserve de sirop d'érable ; concevoir et fabriquer le prototype d'un mannequin permettant de faciliter l'apprentissage et d'améliorer l'évaluation des techniques de mobilisation vertébrale dans le cadre d'une formation en physiothérapie ; développer des unités autonomes visant à dessaler l'eau marine et à produire de l'eau potable en utilisant l'énergie marémotrice, etc.

Considérant l'importance croissante des projets de conception réalisés au cours de la dernière année de formation, des chercheurs américains ont mené trois enquêtes nationales en 1995, 2005 et 2015 afin de documenter certaines caractéristiques de ces projets, lesquels sont réalisés dans divers domaines du génie et à travers un grand nombre d'institutions d'enseignement (Todd, Magleby, Sorensen, Swan et Anthony, 1995 ; Dutson, Todd, Magleby et Sorensen, 1997 ; Howe, 2010 ; Howe et Wilbarger, 2006 ; Howe, Rosenbauer et Poulos, 2016a ; Howe, Rosenbauer et Poulos, 2016 b). Ces enquêtes indiquent notamment que, malgré leur variabilité à certains égards, les projets réalisés ont en commun l'objectif de faire vivre aux étudiants une expérience de conception qui soit inspirée de la pratique professionnelle. Cet objectif d'apprentissage est également au cœur des projets de fin d'études réalisés dans les programmes de premier cycle en génie mécanique au Québec (Pilon et Charron, accepté). Il convient dès lors d'examiner en quoi consiste l'activité de conception en contexte professionnel.

## Importance de la conception dans la pratique professionnelle des ingénieurs

Dans la préface de son ouvrage intitulé *Total Design : Integrated Methods for Successful Product Engineering*, Pugh (1990) souligne que la conception est centrale dans la pratique professionnelle des ingénieurs. Plusieurs auteurs estiment d'ailleurs qu'elle est l'activité la plus commune et la plus complexe de ces professionnels (Atman *et al.*, 2014 ; Dym *et al.*, 2005 ; Jonassen, 2014). Selon Dym *et al.* (2005), la complexité du travail de conception des ingénieurs serait notamment attribuable au fait qu'elle : 1) témoigne d'une dimension sociale importante (ce point sera approfondi dans les prochaines sections) ; 2) nécessite la prise en compte d'aspects de divers ordres (par exemple, sur les plans sociaux, environnementaux, économiques, etc.) ; 3) repose sur des questionnements systématiques faisant appel tantôt à la pensée convergente, tantôt à la pensée divergente<sup>4</sup> ; 4) requiert une certaine tolérance face à l'incertitude et à l'ambiguïté ; 5) implique l'analyse d'options et la prise de décision ; 6) comporte diverses formes de langage (mots, nombres, représentations graphiques, mathématiques, modèles analytiques, etc.).

3 Plus d'une dizaine de pays, dont l'Australie, le Canada, les États-Unis, l'Inde, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la Russie et la Turquie ont signé l'Accord de Washington. Cet accord reconnaît notamment une équivalence substantielle des exigences de formation universitaire pour l'exercice du génie à un niveau professionnel dans chacun des pays signataires (International Engineering Alliance, 2014).

4 Selon Dym *et al.* (2005), dans une situation de conception donnée, les questionnements qui relèvent de la pensée convergente visent à faire ressortir les faits, autrement dit des éléments d'information vérifiables (ex. : des seuils de tolérance). Les questionnements qui relèvent de la pensée divergente, eux, visent à mettre au jour des possibilités (ex. : le recours à un type de moteur plutôt qu'à un autre). Les pensées convergentes permettraient ainsi aux concepteurs de se concentrer sur les connaissances, tandis que les pensées divergentes leur permettraient d'explorer des concepts en situation de conception.

En raison de l'importance du travail de conception en ingénierie, ce dernier a fait l'objet de nombreux travaux de recherche au cours des soixante dernières années (Atman *et al.*, 2014 ; Cross, 1984 ; Visser, Darses et Détienne, 2004). Bien que les recherches menées aient contribué à l'avancement des connaissances à différents chapitres, des auteurs soutiennent qu'il existe encore peu de recherches qui documentent les processus de conception des ingénieurs sous d'autres angles que ceux de la technique ou de la prescription (Trevelyan et Tilli, 2007 ; Vinck, 2014). Aux fins de la présente étude, nous avons néanmoins recensé quelques travaux de recherche qui ont tenté de répondre à la question suivante : que font concrètement les ingénieurs lorsqu'ils sont engagés dans un travail de conception ? La méthodologie relative à cette recension ainsi que les principales études que nous avons identifiées sont présentées dans les sections suivantes.

## Méthodologie

Dans le but de mieux comprendre ce que font concrètement les ingénieurs lorsqu'ils sont engagés dans un travail de conception, nous avons recensé des publications scientifiques portant sur cette thématique. C'est à l'aide de différentes banques de données dans le domaine du génie (*Copendex, Inspec*) et de l'outil Découverte (moteur de recherche propre à l'Université de Sherbrooke), ainsi que par le biais d'une série de mots-clés (*ingénierie, pratique(s), conception en ingénierie, engineering, engineering practice(s), engineering design, etc.*) que nous avons identifié des écrits pertinents. Les références bibliographiques de certains écrits recensés ont également été consultées afin de repérer d'autres publications liées à cette thématique.

## Recherches sur le travail de conception en ingénierie

Les recherches de Bucciarelli (1988, 1994), de Vinck (1999) et de Trevelyan (2007, 2010) sur le travail de conception en ingénierie sont, encore aujourd'hui, reconnues pour avoir été des plus influentes (Stevens, Johri et O'Connor, 2014). Nous présentons ici les principaux résultats de ces études, menées dans une tradition de recherche ethnographique.

### Travaux de recherche de Bucciarelli (1988, 1994)

Après avoir mené une observation participante sur le processus de conception de deux équipes d'ingénierie américaines œuvrant dans des entreprises distinctes, Bucciarelli (1988, 1994) a mis en exergue la dimension sociale de ce processus. Cette dimension repose essentiellement sur le fait que, dans le cadre de leur travail, les ingénieurs doivent collaborer avec de nombreuses personnes : des scientifiques, du personnel technique, des fournisseurs, des responsables du marketing, des utilisateurs, etc. Bucciarelli (1988, 1994) soutient que toutes ces personnes sont en mesure d'exercer une certaine influence sur le processus de conception. Il incombe dès lors aux ingénieurs de les amener à s'entendre pour qu'un projet donné puisse être réalisé. Pour ce faire, les ingénieurs doivent assurer une coordination sur le plan social et technique, en établissant des normes et des objectifs communs, afin que les différentes parties prenantes d'un projet puissent fonctionner ensemble. En ce sens, Bucciarelli (1988, 1994) affirme que le processus de conception en ingénierie est une construction sociale.

### Travaux de recherche de Vinck (1999)

Dans le cadre de l'une de ses recherches, Vinck (1999) a suivi un ingénieur mécanicien stagiaire dans un bureau d'études du CERN, à Genève. Cet ingénieur stagiaire avait pour mandat de concevoir un objet simple, soit une paroi de blindage. Selon Vinck (1999), alors que l'ingénieur stagiaire croyait que son travail de conception serait essentiellement technique, il a plutôt découvert une réalité plus complexe, où la question de la coordination entre concepteurs et physiciens était centrale. Toujours selon Vinck (1999), il semble que ce travail de conception ait aussi été l'occasion pour l'ingénieur stagiaire de réaliser que, derrière chaque détail technique, il y avait des acteurs (clients, utilisateurs, etc.) avec lesquels il fallait apprendre à négocier pour donner de la pertinence à la solution technique envisagée. Vinck (1999) conclut ainsi que le travail de conception, même pour un ingénieur novice, est au cœur de dynamiques d'échange et d'interaction entre acteurs, dont les perspectives varient parfois fortement.

## Travaux de recherche de Trevelyan (2007, 2010)

Plus récemment, Trevelyan (2007, 2010) a cherché à documenter la pratique professionnelle quotidienne d'ingénieurs concepteurs australiens et pakistanais<sup>5</sup>. À cette fin, il a réalisé des entretiens ethnographiques et des observations participantes. Ses travaux ont permis de définir dix catégories de pratiques professionnelles, lesquelles incluent de nombreux aspects auparavant négligés par les typologies prescriptives et normatives. Parmi ces catégories, celle qui s'est avérée la plus importante est la coordination technique (*technical coordination*). Trevelyan (2007, p. 197) la définit en ces termes : « La coordination technique signifie travailler avec les autres et les influencer afin qu'ils accomplissent consciencieusement un travail donné selon un calendrier convenu.<sup>6</sup> » L'auteur mentionne que la coordination technique n'implique généralement des relations directes (*one-on-one relationship*) qu'avec peu, voire aucune, autorité formelle. La coordination technique ne serait donc pas réservée aux gestionnaires. Au contraire, il s'agirait plutôt d'un aspect majeur de la pratique professionnelle des ingénieurs, et ce, dès leur début de carrière. En effet, selon Trevelyan (2010), au cours de leur première année de pratique professionnelle, les ingénieurs consacrent en moyenne 60 % de leur temps à des interactions avec les parties prenantes des projets sur lesquels ils travaillent. Ces interactions impliqueraient majoritairement des rapports de négociation et de délégation de tâches (Trevelyan, 2010). Pour illustrer ce point, Trevelyan (2010, p. 188) propose une analogie basée sur la musique : « En un sens, le rôle des ingénieurs est à la fois de composer de la musique et de diriger l'orchestre qui l'interprète, en travaillant à l'extérieur des lignes leur conférant une autorité formelle.<sup>7</sup> » Sous cet angle, les ingénieurs seraient, à travers leur processus de conception, les organisateurs de leur travail et du travail d'autrui, ce qui nécessiterait à la fois des compétences sociales et techniques.

## Pertinence d'analyser le travail de conception en ingénierie dans une visée de formation

À la lumière des travaux de recherche de Bucciarelli (1988, 1994), Vinck (1999) et Trevelyan (2007, 2010), nous présentons ici les arguments qui justifient, selon nous, la pertinence d'analyser le travail de conception en ingénierie dans une visée de formation. Il est ainsi question de la connaissance limitée de ce travail et de la vision réductrice de ce dernier véhiculée en formation initiale.

## Connaissance limitée du travail de conception en ingénierie

Bien que les travaux de recherche présentés dans la section précédente aient été réalisés aux États-Unis (Bucciarelli, 1988, 1994), en Suisse (Vinck, 1999), en Australie et au Pakistan (Trevelyan, 2007, 2010), ils démontrent tous que l'une des caractéristiques intrinsèques du travail de conception en ingénierie est de supposer de nombreuses interactions avec divers acteurs et leur coordination au sein d'un réseau complexe d'interdépendances. En outre, les travaux de Vinck (1999) et de Trevelyan (2007, 2010) ont plus spécifiquement démontré que les savoirs sociotechniques jouent un rôle prépondérant dans la vie professionnelle des ingénieurs, et ce, dès leur début de carrière.

En dépit des avancées réalisées par ces chercheurs, Vinck (2014, p. 225) déplore que « les activités et pratiques d'ingénierie constituent encore un univers largement méconnu et peu étudié par les sciences humaines et sociales ». Ce point de vue est également partagé par plusieurs auteurs (Anderson, Courter, McGlamery, Nathans-Kelly et Nicometo, 2010 ; Barley, 2004 ;

5 Des recherches ont été menées afin de vérifier si le contexte des études de Trevelyan (2007, 2010) est similaire à celui de la pratique professionnelle des ingénieurs au Québec ou au Canada. Aucune référence n'a toutefois été trouvée pour documenter la pratique professionnelle des ingénieurs en ces lieux. Les bases de données consultées à cette fin sont Copenhax et Inspec, soit deux bases de données spécialisées dans le domaine du génie. Puisque l'Australie et le Canada font partie des pays signataires de l'Accord de Washington et que cet accord reconnaît, par extension, une équivalence substantielle des exigences pour l'exercice du génie à un niveau professionnel (International Engineering Alliance, 2014), il nous apparaît raisonnable d'envisager que la réalité de la pratique professionnelle de ces pays soit semblable.

6 Traduction libre de : « *Technical coordination [...] means working with and influencing other people so they conscientiously perform necessary work to a mutually agreed schedule* ».

7 Traduction libre de : « *In a sense, the engineer's role is both to compose the music and conduct the orchestra, working outside lines of formal authority* ».

Stevens *et al.*, 2014). Trevelyan (2007) mentionne d'ailleurs qu'il est surprenant de constater que si peu de recherches ont été menées sur le travail de conception en ingénierie alors que la formation initiale des ingénieurs vise notamment à les y préparer.

## Vision réductrice du travail de conception véhiculée dans la formation initiale des ingénieurs

Au cours de leur formation initiale, les futurs ingénieurs apprennent, entre autres, à mobiliser des connaissances scientifiques et à tenir compte d'une série de contraintes : codes et normes techniques, fabricabilité, durabilité, éthique, questions de santé et de sécurité, etc. (Vinck, 2014). Cette formation véhicule une vision où le travail de conception consiste essentiellement à résoudre, seul ou en petit groupe de pairs, des problèmes complexes d'ordre technique (Vinck, 2014). Selon Williams et Figueiredo (2014, p. 302), il est dès lors courant que les ingénieurs terminent leur formation initiale « en pensant que les principaux facteurs permettant de déterminer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas en ingénierie sont presque exclusivement liés aux sciences de l'ingénieur », lesquelles sont basées en grande partie sur les sciences physiques et exprimées dans le langage mathématique. Or, comme nous l'avons vu précédemment, « la réalité à laquelle font face les jeunes ingénieurs est bien plus complexe que cela » (Williams et Figueiredo, 2014, p. 302).

Sous cet angle, divers auteurs perçoivent ainsi une vision réductrice du travail de conception en formation initiale et déplorent le peu d'attention accordée aux compétences sociotechniques (Bucciarelli et Kuhn, 1997 ; Trevelyan, 2007 ; 2009, 2010 ; Vinck, 2014 ; Williams et Figueiredo, 2014). Pour illustrer ce point, Trevelyan (2007, p. 191) soutient que « la formation des ingénieurs fournit seulement des occasions limitées et informelles pour le développement de compétences en matière de coordination technique<sup>8</sup> ». Alors que certains pourraient interpréter le travail en équipe comme un synonyme de la coordination technique — et bien qu'il y ait certainement des parallèles à établir entre les deux —, Trevelyan (2007) affirme que ces deux aspects du travail des ingénieurs sont distincts, puisque la coordination technique se ferait essentiellement à l'extérieur d'une équipe donnée. En outre, bien que pour coordonner ou créer des conditions favorisant la coopération les étudiants doivent développer des compétences communicationnelles, Trevelyan (2007) précise que ces dernières n'ont pas toujours de liens directs avec la coordination technique. À ce sujet, il donne l'exemple de travaux qui sont souvent demandés aux étudiants en génie afin de développer leurs compétences communicationnelles :

À titre d'exemple, les compétences communicationnelles peuvent être interprétées comme la capacité à réaliser des présentations techniques. Toutefois, une présentation PowerPoint attrayante sur le plan visuel ne sera probablement pas très utile pour organiser la livraison, au moment opportun, de béton sur un chantier de construction<sup>9</sup>. (Trevelyan, 2007, p. 198)

En somme, selon Trevelyan (2007), même si la coordination technique est un aspect majeur de la pratique professionnelle des ingénieurs et de leur travail de conception, elle semble absente des programmes de formation initiale. Trevelyan (2007) croit que cette situation pourrait expliquer certaines difficultés éprouvées par les ingénieurs nouvellement diplômés au cours de leurs premières années de pratique professionnelle. Ce point de vue est également partagé par d'autres chercheurs (Anderson *et al.*, 2010; Edwards et Middleton, 2001; Galloway, 2008; Jonassen, Strobel et Lee, 2006; Korte, Sheppard et Jordan, 2008; Martin, Maytham, Case et Fraser, 2005; National Academy of Engineering, 2005). Ces derniers, à l'instar de Trevelyan (2007), plaident ainsi en faveur d'une amélioration des pratiques de formation dans le but de mieux outiller les nouveaux diplômés sur le plan des interactions sociales qui caractérisent leur travail de conception. Mais alors, quels savoirs introduire en formation afin d'aider les ingénieurs débutants à faire la transition entre le monde étudiant et leur profession ? Pour répondre à cette question et, par le fait même, tenter d'élucider en partie le caractère énigmatique du travail de conception en ingénierie, nous proposons de mener une analyse ergonomique de ce dernier auprès d'ingénieurs nouvellement diplômés.

8 Traduction libre de : « *Engineering education only provides limited informal coordination skill development* ».

9 Traduction libre de : « *For example, communication skills could be interpreted as the ability to make technical presentations. However, a visually attractive PowerPoint™ will probably not be very helpful in arranging well-timed concrete deliveries at a construction site* ».

## Travail de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés sous l'éclairage de l'ergonomie

Dérivée du grec *ergon* (travail) et *nomos* (règle) pour signifier la science du travail, l'ergonomie est une discipline qui s'applique aujourd'hui à tous les aspects de l'activité humaine (Falzon, 2004). Son principal apport réside « dans l'élaboration de connaissances, mais aussi dans l'utilisation et le développement de méthodes visant à mieux comprendre et à anticiper les principales caractéristiques de l'activité de travail » (St-Vincent, Vézina, Bellemare, Denis, Ledoux et Imbeau, 2011, p. 30). L'ergonomie s'est développée selon deux principaux courants : 1) l'ergonomie du facteur humain, aussi appelée ergonomie des composants humains (*human engineering ou human factor*) et 2) l'ergonomie de langue française, aussi appelée ergonomie centrée sur l'activité (Lamonde et Beaufort, 2000 ; Laville, 2004 ; Yvon et Saussez, 2010). Dans cette dernière, le travail est considéré comme une réalité complexe, qui articule deux grands concepts : celui de tâche et celui d'activité (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 2007). Pour la suite de nos travaux, c'est le courant de l'ergonomie de langue française que nous retenons, puisqu'il est reconnu pour être utilisé dans le développement d'outils et de dispositifs de formation (Lussi Borer, Durand et Yvon, 2015 ; Ouellet, 2013).

### Ergonomie de langue française : les concepts de tâche et d'activité

Dans l'ergonomie de langue française, la tâche n'est pas le travail, mais ce qui est prescrit par une entreprise ou une organisation à un opérateur (travailleur). L'activité, quant à elle, désigne ce qui est fait, c'est-à-dire « les processus par lesquels les opérateurs réalisent concrètement leur travail » (Lamonde et Beaufort, 2000, p. 8). Selon Guérin *et al.* (2007), l'écart qui existe entre le travail prescrit (la tâche) et le travail réel (l'activité) est au cœur de tout acte de travail. Il est la manifestation d'une contradiction entre ce qui est demandé à un opérateur et ce que ça exige de lui pour réaliser son travail. Dans cette optique, l'analyse ergonomique de langue française a toujours la question de départ suivante :

Comment cet opérateur ayant des caractéristiques personnelles particulières s'y prend-il pour atteindre les objectifs qu'il se fixe en fonction de la tâche qui lui a été confiée, et ceci dans des conditions qui, pour être déterminées, n'en sont pas moins l'objet d'une gestion et d'une appropriation personnelle ? (Guérin *et al.*, 2007, p. 39)

En posant cette question, l'analyse ergonomique de langue française vise à mettre en lumière la façon dont les travailleurs redéfinissent les buts et les conditions fixées à l'exécution d'une tâche pour faire ce qui leur est demandé (Leplat, 2000). Employée aux fins de l'étude de l'activité de conception en ingénierie, une telle analyse peut, par exemple, chercher à rendre visible les savoirs informels — c'est-à-dire acquis sur le tas et par l'expérience — qui sont prépondérants dans l'organisation du travail à laquelle des ingénieurs nouvellement diplômés procèdent et les opérations qu'ils effectuent pour organiser et coordonner le travail d'autrui. De tels savoirs peuvent ensuite être réinvestis par le biais des outils ou dispositifs de formation dans le but de former des professionnels (Lussi Borer *et al.*, 2015 ; Ouellet, 2013).

### Apports potentiels de l'analyse ergonomique du travail de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés dans une visée de formation

En se fondant sur la prémisse selon laquelle il existe toujours un écart entre la tâche et le déploiement de l'activité, l'analyse ergonomique permet de documenter cet écart et, conséquemment, les aspects d'un travail qui autrement resteraient inaccessibles (Lamonde et Beaufort, 2000 ; St-Vincent *et al.*, 2011). La question de recherche au cœur de notre projet doctoral est donc la suivante : en quoi consiste l'activité d'un ingénieur nouvellement diplômé lorsqu'il est engagé dans un travail de conception ? À l'aide d'un appareillage théorique et méthodologique relevant de l'analyse ergonomique de langue française, nous souhaitons, par cette question de recherche, rendre visibles les stratégies opératoires mises en œuvre par des ingénieurs nouvellement diplômés pour mener à bien les tâches de conception qui leur sont confiées. Ce faisant, nous cherchons à comprendre le travail de conception tel qu'il s'effectue concrètement et les savoirs qu'il nécessite de mobiliser en vue d'en faire une ressource pour des fins d'apprentissage et de développement en formation initiale (Durand, 2009 ; Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez et Vidal-Gomel, 2014 ; Lussi Borer *et al.*, 2015 ; Saussez, 2014).

## Conclusion

À l'issue de cet article, nous retenons que le travail de conception en ingénierie met en exergue une dimension sociale importante en raison des rapports de délégation de tâches qui le caractérisent. En effet, à travers leur travail de conception et de coordination technique, les ingénieurs sont eux-mêmes les organisateurs du travail d'autrui, et ce, sans nécessairement agir au nom d'une autorité formelle. Cet éclairage souligne, d'une part, l'importance de leurs habiletés sociales et, d'autre part, leur capacité à inscrire leur travail de façon à formuler des prescriptions à d'autres personnes dont leur travail dépend. Or, selon Bucciarelli (1994) et Bucciarelli et Kuhn (1997), les savoirs mobilisés dans le travail de conception en ingénierie sont très différents de ceux enseignés dans la formation initiale. Williams et Figueiredo (2014) renchérissent sur ce point en affirmant que les étudiants ne sont généralement pas formés aux compétences sociales et communicationnelles, de même qu'aux capacités de jugement auxquelles ils devront faire face dès le début de leur pratique professionnelle. En nous inscrivant dans l'analyse ergonomique de langue française et en mobilisant un appareillage théorique et méthodologique relevant de ce courant, nous cherchons à rendre intelligible l'activité de conception d'ingénieurs nouvellement diplômés. Nous souhaitons ainsi mettre au jour les savoirs informels qu'ils mobilisent au sein d'un réseau complexe d'interdépendances pour mener à bien les tâches de conception qui leur sont confiées. Ce faisant, nous aspirons notamment à proposer de nouvelles bases pour ancrer la formation initiale des futurs ingénieurs sur des préoccupations professionnelles.

## Références

- Accreditation Board for Engineering and Technology (2017). *Glossary*. Récupéré de : <http://www.abet.org/network-of-experts/for-current-abet-experts/training/glossary/>
- Anderson, K. J. B., Courter, S. S., McGlamery, T., Nathans-Kelly, T. et Nicometo, C. G. (2010). Understanding engineering work and identity: A cross-case analysis of engineers within six firms. *Engineering Studies*, 2(3), 153–174.
- Atman, C. J., Eris, O., McDonnell, J., Cardella, M. E. et Borgford-Parnell, J. L. (2014). Engineering design education: research, practice, and examples that link the two. Dans A. Johri et B. M. Olds (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research* (p. 201–225). New York, NY: Cambridge University Press.
- Barley, S. R. (2004). What we know (and mostly don't know) about technical work. Dans S. Ackroyd, R. Batt, P. Thompson et P. S. Tolbert (dir.), *The Oxford handbook of work and organization* (p. 376–408). Oxford, Angleterre : Oxford University Press.
- Bucciarelli, L. (1988). An ethnographic perspective on engineering design. *Design Studies*, 9(3), 59–68.
- Bucciarelli, L. (1994). *Designing engineers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bucciarelli, L. et Kuhn, S. (1997). Engineering education and engineering practice: improving the fit. Dans Barley, S. R. et Orr, J. E. (dir.), *Between craft and science: Technical work in U.S. settings* (p. 210–229). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (2016). *Normes et procédures d'agrément 2016*. Récupéré de : <https://engineerscanada.ca/sites/default/files/accreditation-criteria-procedures-2016-final.pdf>
- Cross, N. (1984). *Developments in design methodology*. Chichester, Royaume-Uni : John Wiley & Sons.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Paris : Presses universitaires de France.
- Dutson, A. J., Todd, R. H., Magleby, S. P. et Sorensen, C. D. (1997). A review of literature on teaching engineering design through project-oriented capstone courses. *Journal of Engineering Education*, 86(1), 17–28.
- Dym, C., Agogino, A., Eris, O., Frey, D. et Leifer, L. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103–120.
- Dym, C. L., Little, P., Orwin E. J. et Spjut, E. R. (2009). *Engineering design: A project-based approach* (3<sup>e</sup> éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Edwards, N. S. et Middleton, J. C. R. (2001). Occupational socialisation—A new model of the engineer's formation. *Proceedings of the International Conference on Engineering Education*. Récupéré de : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.3.3862>
- Eide, A. R., Jenison, R. D., Mashaw, L. H. et Northup, L. L. (2002). *Introduction to engineering design and problem-solving* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: McGraw Hill Higher Education.

- Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie : éléments d'une analyse cognitive de la pratique. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 17-35). Paris : Presses Universitaires de France.
- Galloway, P. D. (2008). *The 21<sup>st</sup>-century engineer: A proposal for engineering education reform*. Reston, VA: American Society of Civil Engineers.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2007). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Lyon, France : ANACT.
- Howe, S. (2010). Where are we now? Statistics on capstone courses nationwide. *Advances in Engineering Education*, 2(1), 1–27.
- Howe, S., Rosenbauer, L. et Poulos, S. (2016a). 2015 Capstone design survey. Initial results. *Proceedings of the American Society for Engineering Education 123<sup>rd</sup> Annual Conference & Exposition*. Récupéré de : <http://www.capstoneconf.org/resources/2016%20Proceedings/Papers/0028b.pdf>
- Howe, S., Rosenbauer, L. et Poulos, S. (2016b). The 2015 capstone design survey: observations from the front lines. *Proceedings of the American Society for Engineering Education 123<sup>rd</sup> Annual Conference & Exposition*. Récupéré de : <https://www.asee.org/public/conferences/64/papers/14901/view>
- Howe, S. et Wilbarger, J. (2006). 2005 National survey of engineering capstone design. *Proceedings of the American Society for Engineering Education 113<sup>rd</sup> Annual Conference & Exposition*. Récupéré de : <https://peer.asee.org/2005-national-survey-of-engineering-capstone-design-courses>
- International Engineering Alliance (2014). *25 years of the Washington Accord*. Récupéré de : <http://www.ieagreements.org/assets/Uploads/Documents/History/25YearsWashingtonAccord-A5booklet-FINAL.pdf>
- Jonassen, D. H. (2014). Engineers as problem solvers. Dans A. Johri et B. M. Olds (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research* (p. 103-118). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jonassen, D. H., Strobel, J. et Lee, C. B. (2006). Everyday problem solving in engineering: Lessons for engineers' educators. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 1–14.
- Kolmos, A. et De Graaff, E. (2014). Problem-based and project-based learning in engineering education: merging models. Dans A. Johri et B. M. Olds (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research* (p. 141–160). New York, NY: Cambridge University Press.
- Korte, R., Sheppard, S. et Jordan, W. (2008). A qualitative study of the early work experiences of recent graduates in engineering. *Proceedings of the American Society for Engineering Education 116<sup>th</sup> Annual Conference & Exposition*. Récupéré de : <https://peer.asee.org/a-qualitative-study-of—the-early-work-experiences-of-recent-graduates-in-engineering.pdf>
- Lamonde, F. et Beaufort, P. (2000). *L'intervention ergonomique : un regard sur la pratique professionnelle*. Toulouse, France : Octarès.
- Laville, A. (2004). Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 37-50). Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse, France : Octarès.
- Litzinger, T. A., Lattuca, L. R., Hadgraft, R. G. et Newstetter, W. C. (2011). Engineering education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 123–150.
- Lussi Borer, V., Durand, M. et Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. et Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*, 11(2), 72-75.
- Martin, R., Maytham, B., Case, J. et Fraser, D. (2005). Engineering graduates' perceptions of how well they were prepared for work in industry. *European Journal of Engineering Education*, 30(2), 167–180.
- National Academy of Engineering. (2005). *Educating the engineer of 2020: Adapting engineering education to the new century*. Washington, D.C.: National Academy of Sciences.
- Ouellet, S. (2013). Contribution de l'ergonomie à la conception d'un outil de formation. *Activités*, 10(2), 3-19.
- Pilon, C. et Charron, F. (accepté). Formation à la conception en ingénierie : le projet de fin d'études dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle en génie mécanique au Québec. Dans A. Hasni, F. Bousadra et J. Lebeaume (dir.), *Les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique : regards croisés sur les curriculums et les pratiques en France et au Québec*. Montréal, Québec : Groupéditions.

- Pugh, S. (1990). *Total design: integrated methods for successful product engineering*. Wokingham, Angleterre : Addison-Wesley.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), 188-200.
- Sheppard, S. D., Macatangay, K., Colby, A. et Sullivan, W. M. (2008). *Educating engineers: designing for the future of the field*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.
- Stevens, R., Johri, A. et O'Connor, K. (2014). Professional engineering work. Dans A. Johri et B. M. Olds (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research* (p. 119–137). New York, NY: Cambridge University Press.
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, E. et Imbaeau. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Montréal, Québec : Éditions MultiMondes.
- Todd, R. H., Magleby, S. P., Sorensen, C. D., Swan, B. R. et Anthony, D. K. (1995). A survey of capstone engineering courses in North America. *Journal of Engineering Education*, 84(2), 165–174.
- Trevelyan, J. P. (2007). Technical coordination in engineering practice. *Journal of Engineering Education*, 96(3), 191–204.
- Trevelyan, J. P. (2009). Engineering education requires a better model of engineering practice. *Proceedings of the Research in Engineering Education Symposium*. Récupéré de : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=90974F040D7A9B6%208783ACD3AAF2FACD9?doi=10.1.1.557.6218&rep=rep1&type=pdf>
- Trevelyan, J. P. (2010). Reconstructing engineering from practice. *Engineering Studies*, 2(3), 175–196.
- Trevelyan, J. P. et Tilli, S. (2007). Published research on engineering work. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 133(4), 300—307.
- Vincenti, W. (1990). *What engineers know and how they know it: Analytical studies from aeronautical history*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Vinck, D. (1999). La complexité sociotechnique : le cas de la reconception d'une paroi de blindage. Dans D. Vinck (dir.), *Ingénieurs au quotidien : ethnographie de l'activité de conception et d'innovation* (p. 19-31). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Vinck, D. (2003). *Everyday engineering: An ethnography of design and innovation*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Vinck, D. (2014). Pratiques d'ingénierie. Les savoirs de l'action. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8(2), 225-243.
- Visser, W., Darses, F. et Détienne, F. (2004). Approches théoriques pour une ergonomie cognitive de la conception. Dans J.-M. Hoc et F. Darses (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (p. 97-118). Paris : Presses Universitaires de France.
- Williams, B. et Figueiredo, J. (2014). L'ingénierie hétérogène portugaise. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8(2), 279-306.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

# Pour une meilleure compréhension des enjeux de qualité de vie et de qualité de vie au travail du secteur public au Québec : rétrospective historique

**Jessica TORNARE**

Candidate au doctorat en administration publique  
ÉNAP

**Natalie RINFRET**

Professeure titulaire  
ÉNAP

## Résumé

*La qualité de vie (QV) et sa sous-dimension, la qualité de vie au travail (QVT), sont des préoccupations majeures et universelles. Ces dernières années, alors que des économistes proposent d'intégrer la QV dans la mesure des performances économiques et sociales de l'État, certains pays ont été jusqu'à donner un cadre juridique à la QVT. Du point de vue des organisations, la QVT est un concept crucial, souvent corrélé à la performance organisationnelle. Au Québec, pour pallier l'augmentation des coûts liés à l'absence de QVT, l'administration publique et ses organisations s'engagent dans des démarches de promotion. Basé sur une revue de la littérature, cet article a pour objectif d'éclairer notre compréhension des enjeux actuels à l'aide d'une rétrospective historique. Il retrace la prise en compte de ces deux concepts par l'administration publique québécoise, au regard de ses valeurs et de ses parties prenantes. Enfin, certaines pistes de recherche sont identifiées.*

## Mots clés

Secteur public/ Qualité de vie/ Qualité de vie au travail/ État/ Québec

## Notices biographiques

Jessica Tornare est titulaire d'un diplôme d'études comptables et financières du CNAM-Intec, et d'un Executive MBA de HEC (Paris, France). Après plusieurs postes de direction dans le secteur public, elle s'est engagée, en 2015, dans des études doctorales en administration publique à l'ÉNAP. Elle a été membre de l'Association des directeurs des ressources humaines et de l'Association des directeurs financiers et de contrôle de gestion. Depuis 2017, elle enseigne en planification stratégique des ressources humaines et en gestion financière au second cycle à l'ÉNAP. Ses intérêts de recherche portent notamment sur les politiques stratégiques de qualité de vie au travail, la planification stratégique des ressources humaines, la performance et la gestion du changement.

Natalie Rinfret est professeure à l'École nationale d'administration publique (ENAP) (Canada) et titulaire de la Chaire La Capitale en leadership public depuis 2005. Elle a également assumé les fonctions de directrice scientifique du Service d'évaluation des compétences de l'ÉNAP de 2001 à 2008. Elle possède un Ph. D. en psychologie sociale de l'Université d'Ottawa et a réalisé des études postdoctorales, en motivation humaine, à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent principalement sur la carrière des femmes cadres, l'impact de la décroissance organisationnelle sur la santé mentale des employés, les raisons qui motivent les femmes à entrer ou à quitter la politique et l'incidence du style de leadership sur la qualité de vie au travail.

## Introduction

À l'heure où la qualité de vie au travail (QVT) suscite un intérêt grandissant dans la plupart des pays occidentaux (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012; OCDE, 2014; Rodríguez-Muñoz et Sanz-Vergel, 2013) et au sein de l'administration publique québécoise (Secrétariat du Conseil du trésor, 2012; Forum des jeunes de la fonction publique, 2016), il nous a paru utile d'en retracer l'historique au Québec et de l'étudier au regard de l'évolution des fondements de l'administration publique et du concept de qualité de vie (QV), dont il est une sous-dimension. En effet, il est communément admis que la QV et la QVT dépendent pour une large part de l'État (OMS, 1976). Cet article — basé sur une recension critique de la littérature au sujet de la QV et de la QVT ainsi que sur les écrits fondateurs de l'administration publique — a pour objectif d'analyser comment l'administration publique québécoise a pris en compte ces deux concepts dans le cadre de ses valeurs et de ses relations avec les parties prenantes, au fil de l'histoire. Différentes avenues de recherche sont présentées en guise de conclusion.

## Problématique

Le concept de QV est au confluent de plusieurs domaines scientifiques. Il fait l'objet de nombreuses recherches depuis plusieurs décennies, tant dans les sciences médicales, économiques et environnementales qu'en sciences humaines et sociales (Martel et Dupuis, 2006). Il s'agit d'un concept large, qui intègre non seulement les conditions de vie, mais aussi le bien-être, la santé et la satisfaction de vie. Dès 1976, l'OMS rappelait que la QV des humains était une préoccupation universelle, bien qu'elle reconnaisse qu'il revient en tout premier lieu à chaque pays de trouver une solution à ses propres enjeux (OMS, 1976). Elle recommandait l'adoption de programmes nationaux dans plusieurs secteurs, dont les politiques et les stratégies, la planification, les logements et les services (transports, eau, communications, services sanitaires et autres services sociaux) et celui de la participation de la population (OMS, 1976). Ainsi, la promotion de la QV repose pour une large part sur l'État et ses stratégies et politiques intersectorielles comme l'éducation, l'accompagnement social, la santé, le travail, le logement, la violence, etc. Plusieurs outils de mesure ont été développés pour évaluer la QV des individus, tels ceux de l'OMS : the WHOQOL-100 and the WHOQOLBREF (OMS, 2015). Des économistes ont proposé d'intégrer la qualité de vie dans la mesure des performances économiques et du progrès social de l'État (Stiglitz, Sen et Fitoussi, 2009), tandis que les Nations Unies — dans le cadre du programme pour le développement — ont adopté depuis 1990 l'indice de développement humain comme indicateur statistique composite de la QV. De nos jours, d'après l'opinion publique internationale, il est communément accepté que sa définition et la plupart de ses dimensions dépendent de l'État dans lequel vit l'individu (OMS, 2015). Par ailleurs, ce concept est multidimensionnel, car il tient compte des différents domaines de vie de l'individu, et subjectif, car il dépend de la perception de l'individu (Dupuis, Marois et Etienne, 2012). En 1994, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) lui a donné la définition suivante :

La perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champ conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement (OMS, 2015).

La QVT fait donc partie des dimensions de la QV. Au 21<sup>e</sup> siècle, les problèmes de santé mentale (l'anxiété, la dépression, l'épuisement professionnel, etc.) sont devenus des problèmes de société. Ils sont devenus un enjeu majeur et seraient en cause dans 35 % à 45 % des journées d'absentéisme dans les pays développés, entraînant des conséquences financières et humaines (OCDE, 2014; OMS, 2005). Au Canada, la santé mentale est la première cause d'absentéisme au travail et a représenté un coût de 20,7 milliards \$ en 2012 (Bibliothèque du Parlement du Canada, 2013). Pour les milieux de travail, la baisse de productivité, liée à l'absentéisme, au présentéisme et au retrait du marché du travail, est estimée à plus de six milliards de dollars en 2011 (Commission de la santé mentale du Canada, 2015). Au Québec, les coûts des lésions professionnelles liées à la santé psychologique ont pratiquement doublé entre 1990 et 2002, pour atteindre 5,1 milliards par an (Institut de la statistique du Québec, 2008). Or, la santé ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (OMS, 1946) : c'est un état de complet bien-être physique, mental et social. Elle possède une dimension négative et une dimension positive (Foucher, Savoie et Brunet, 2003). La qualité de vie au travail est un enjeu important, d'autant que certains facteurs

associés au bien-être psychologique au travail, comme le niveau d'efficacité des employés et du travail d'équipe, les efforts pour construire du capital humain, les hauts niveaux de motivation et la faiblesse de la rotation du personnel sont corrélés positivement à la haute performance dans les organisations publiques<sup>1</sup>, c'est-à-dire sur des résultats atteints (à la fois financiers et non financiers) et supérieurs à ceux de leurs pairs sur une période d'au moins cinq ans (De Waal, 2010). Les recherches sur les programmes de prévention et de promotion de la santé, comprenant les mesures de mieux-être préventif à l'intention des employés, font état de retour sur investissements variant de 1,4 à 13 dollars pour chaque dollar investi (Castonguay, Dostie, et Moray, 2011; Executive Agency for Health and Consumers, 2013), prenant principalement la forme d'une diminution de l'absentéisme, d'une réduction des coûts d'assurance maladie et d'une amélioration de la productivité. Ainsi de plus en plus d'organisations souhaitent intégrer la QVT en tant qu'élément de performance futur (Levet, 2013). Cet intérêt est donc partagé par les chercheurs, les praticiens et les institutions (Berger-Douce, 2015), comme l'illustrent des événements ou accords récents. Ainsi, en France, un accord national interprofessionnel portant sur la promotion de la QVT a été signé en 2013 dans la foulée de négociations entre syndicats et patronat. Au Québec, les travaux de révision de la norme entreprise en santé mis en chantier en 2016 et visant la promotion de la santé et du mieux-être des employés prévoient d'intégrer sa reconnaissance à l'échelle du Canada. En outre, la ministre québécoise Dominique Vien, lors de l'annonce en février 2017 de la révision de la Loi sur les Normes du travail, indique que la conciliation travail-famille ne sera pas occultée. Cette annonce répond à la demande syndicale grandissante d'adoption d'une loi-cadre sur la conciliation travail-famille-études. Enfin, des enjeux liés, comme l'attractivité et la rétention des ressources humaines, bien qu'ils puissent être communs au secteur privé, semblent accentués au sein du secteur public du fait d'un contexte de restructuration permanente (Bryson, 2011; Chrétien, Arcand, et Tellier, 2010; Lemire, Charest et Martel, 2015).

Cependant, malgré la croissance exponentielle de la recherche de ces dix dernières années sur la santé au travail (Rodriguez-Munoz et Sanz-Vergel, 2013; Van De Voorde, Paawe et Van Veldhoven, 2011), il n'existe pas encore de consensus sur le vocable et les construits à utiliser dans la littérature scientifique au sein des pays de l'OCDE : la santé au travail peut ainsi englober ou être englobée dans d'autres concepts comme le bien-être psychologique au travail, le bonheur au travail, ou la satisfaction au travail (Rodriguez-Munoz et Sanz-Vergel, 2013). Quant au terme qualité de vie au travail, il apparaît dans les années 1960, en Amérique du Nord (quality of work life), dans la foulée du déploiement — au sein d'une entreprise privée, General Motors — d'un programme visant à évaluer la satisfaction des employés afin d'améliorer la productivité (Dupuis, Martel, Voirol, Bibeau et Hebert-Bonneville, 2009). L'Union européenne, qui utilise ce terme, suggère d'y intégrer : qualité intrinsèque de l'emploi, habiletés, formation continue et développement de carrière, égalité des genres, santé et sécurité au travail, flexibilité et sécurité à l'emploi, inclusion et accès au marché de l'emploi, organisation du travail et équilibre travail-vie personnelle, dialogue social et implication des travailleurs, diversité et absence de discrimination, performance de travail globale (Dupuis *et al.*, 2009). S'inspirant de la définition de la qualité de vie de l'Organisation mondiale de la santé, Martel et Dupuis proposent la définition suivante :

*Quality of Work Life, at a given time, corresponds to a condition experienced by the individual in his or her dynamic pursuit of his or her hierarchically organized goals within work domains where the reduction of the gap separating the individual from these goals is reflected by a positive impact on the individual's general quality of life, organizational performance, and consequently the overall functioning of society (Martel et Dupuis, 2006)<sup>2</sup>.*

- 
- 1 Les définitions précises de la fonction publique varient d'un État à l'autre, ce qui pose un problème considérable, soit celui des comparaisons internationales. En général, on considère que les employés civils de l'État qui sont rémunérés grâce aux fonds votés par la législature font partie de la fonction publique (Gow, 1992, p. 126).
  - 2 [Traduction] « La qualité de vie au travail, à un temps donné, correspond au niveau atteint par l'individu dans la poursuite dynamique de ses buts hiérarchisés à l'intérieur des domaines de son travail où la réduction de l'écart séparant l'individu de ses objectifs se traduit par un impact positif sur la qualité de vie générale de l'individu, sur la performance organisationnelle, et, par conséquent, sur le fonctionnement global de la société » (Dupuis & al., 2009, p. 31).

Globalement, les institutions sont passées d'une logique de prévention des risques psychosociaux à une logique de promotion de la QVT (Levet, 2013). Ainsi, la QVT génère un intérêt partagé par les chercheurs, les praticiens, les législateurs et les organisations internationales et nationales pour ses enjeux au sein des organisations (Pietilä, Lahdensaari-Nätt, et Tuure, 2011; Dagenais-Desmarais, Dufour, St-Hilaire, Hébert, D'Amours et Legendre, 2013; Dupuis *et al.*, 2009; Roland-Lévy, Lemoine et Jeoffrion, 2014), notamment en tant que critère d'efficacité et de performance (Brun, 2008). En effet, il existe un lien de causalité très fort entre le bien-être des personnes au travail et l'efficacité des entreprises (Brun, 2008; Pedros, 2012). Comme le souligne Gortner (2010, p. 445) :

Les organisations sont d'abord et avant tout des systèmes humains. Le comportement humain est une composante fondamentale du fonctionnement et de l'efficacité des organisations, qu'elles soient publiques ou privées, et la motivation est un des processus psychologiques les plus importants de ce comportement.

Selon ces modèles, l'amélioration de la santé des travailleurs améliore aussi la performance individuelle et ultimement la performance organisationnelle (Leclerc, Boudrias et Savoie, 2014).

La QV, et sa sous-dimension, la QVT, sont en effet liées à la vie des individus, à la société dans laquelle ils se trouvent (Martel et Dupuis, 2006). L'analyse de ces concepts ne peut se faire sans tenir compte du contexte dans lequel l'État et l'individu se trouvent (Dewey et Zask, 2010). Quel est le rôle de l'État dans la prise en compte de la QV et dans la QVT des employés du secteur public? Les fondements de l'administration publique et ses parties prenantes seront présentés. Une fois ce cadre posé, nous analyserons en quoi les fondements de l'administration publique prennent en compte la QV et la QVT des employés du secteur public, et quelles sont les positions et interactions des parties prenantes de l'administration publique sur ces deux concepts.

## Contexte et méthodologie

Afin de retracer l'évolution de la prise en compte par l'État de la QV et de la QVT de ses employés, une revue de la littérature a été entreprise en suivant les règles proposées par Dumez (2011). Ces règles précisent notamment comment opérer la recherche de références, comment préparer l'analyse et les questions à garder à l'esprit pendant ces deux étapes (Dumez, 2011). La perspective abordée dans le cadre de cet article nous a conduits à effectuer une revue critique plutôt que systématique de la littérature (Bearman, Smith, Carbone, Slade, Baik, Hugues-Warrington et Neumann, 2012; Collins et Fauser, 2005). Cette revue a été conduite en 2016, dans le cadre d'un examen de synthèse au doctorat en administration publique. Pour compléter la littérature relevant du champ de l'administration publique, outre les sources préconisées par Dumez (2011), nous avons identifié les articles se rapportant aux thématiques de QV et de QVT à l'aide du moteur de recherche de l'Université du Québec pour la période de 2010 à 2016. Les articles des années précédentes ont été intégrés par effet boule de neige, soit la consultation des références des articles sélectionnés à l'étape précédente (Dumez, 2011). Par ailleurs, une attention particulière a été portée aux articles comportant des revues systématiques (Collins & Fauser, 2005). Enfin, bien que cette section présente la méthodologie conduite pour cette recension, il n'en demeure pas moins qu'une revue narrative comporte certaines limites, du fait de règles moins strictes que les revues systématiques (Collins et Fauser, 2005).

### **Plongée historique pour mieux appréhender le rôle de l'administration publique et les enjeux contemporains en matière de qualité de vie au travail des employés du secteur public**

Afin d'étudier le rôle de l'État dans la prise en compte de la QV et de la QVT des employés du secteur public, nous commencerons par présenter les fondements de l'administration publique et ses parties prenantes. Nous retracerons ensuite l'évolution historique au Québec de la QV puis de la QVT des employés du secteur public.

L'histoire de l'administration publique (AP), en tant qu'objet ou domaine d'étude, est marquée par trois grands courants théoriques : la théorie classique, le nouveau management public et la participation citoyenne (Bourgon, 2007; Denhardt et Denhardt, 2000). La théorie classique ou traditionnelle de l'administration publique émerge pendant la révolution industrielle (1870-1930). Elle repose principalement sur une bureaucratie limitant l'engagement et la participation des citoyens, et prône

la séparation stricte du politique et de l'administration publique<sup>3</sup> (Denhardt et Denhardt, 2000). C'est une période de forte expansion et de structuration de l'administration publique. Après la Seconde Guerre mondiale, l'administration publique évolue vers un modèle plus rationnel et positiviste, basé sur la séparation entre les faits et les valeurs (Marshall et Choudhury, 1997), et le souci d'analyser de manière factuelle les politiques publiques (Emery et Giaouque, 2005). Émerge ainsi et prédomine l'idée que les affaires publiques peuvent et doivent être gérées comme une entreprise privée. Ce courant, appelé le nouveau management public, prône la culture et les outils du marché et coexiste encore, de nos jours, avec l'émergence du troisième courant, la nouvelle théorie de l'administration publique, nouveau service public ou encore participation citoyenne. Ces trois courants, dont la dénomination peut varier en fonction des auteurs (Lynn Jr, 2001), sont les fondements de l'AP. L'étude et l'histoire de l'AP ont une dimension spatio-temporelle : l'évolution périodique des valeurs prédominantes de la société entraîne une évolution du rôle de l'État et de la pratique de l'AP (Bourgon, 2007). Comme nous allons le voir, ces évolutions concernent notamment les rôles, les relations, et la conception de la qualité de vie du citoyen et de la qualité de vie au travail des employés de la fonction publique des parties prenantes de l'AP. Les concepts de QV et de QVT au sein du secteur public, tel que nous les définissons et percevons, s'inscrivent donc dans ce cadre spatio-temporel et socioculturel, marqué par les trois courants de l'AP : la théorie classique, le nouveau management public et la participation citoyenne.

Mais quels sont les acteurs ou parties prenantes de l'État? Selon Rousseau, une société repose sur le principe fondamental de contrat social, dont l'objectif est l'intérêt général, supérieur à l'intérêt particulier. Ce contrat, passé entre tous les participants, est basé sur des principes d'égalité et de liberté entre les citoyens (Rousseau, 1822). En retour, « le pouvoir souverain dépend lui-même de ces humbles dépendants » (Testart, 2004, p. 9). Nous sommes donc en présence ici de deux des parties prenantes de l'État : le citoyen, membre de l'État, et le politique auquel le citoyen attribue le pouvoir. Pour Bergeron (1993), l'État possède trois niveaux : La Gouverne de l'État ; la Politie et le Régime. Nous retrouvons ici la dernière partie prenante de l'État, l'administration publique (composée des membres, c'est-à-dire des employés du secteur public), et sa fonction : organiser et administrer (les faits), tandis que le politique contrôle les valeurs. Les parties prenantes de l'État sont donc représentées par le triptyque politique-citoyen-administration, comme il est communément admis dans la littérature scientifique sur l'AP. Les relations entre les acteurs de ce triptyque sont parfois ambiguës (Durat, 2012). De plus, plusieurs auteurs constatent l'évolution temporelle des rôles et des relations entre l'administration publique, les politiciens, et les citoyens (Aberbach et Rockman, 2006; Bourgon, 2007; Furi, 2008; Rosanvallon, 2008). Ainsi, il est intéressant d'expliquer en quoi les fondements de l'AP intègrent la QV et la QVT des employés du secteur public, en tenant compte du triptyque politique-citoyen-administration et du cadre spatio-temporel.

En premier lieu, il faut rappeler qu'originellement l'action de l'État n'est pas fondée sur qui est socialement utile, mais sur la guerre (Dewey et Zask, 2010). Toutefois, en second lieu, nous constatons rapidement dans les fondements de l'AP une augmentation de la quantité et qualité des valeurs, et des missions attribuées à l'AP, qui perdure encore aujourd'hui (Rutgers, 2008). Le développement industriel et économique qui caractérise une partie du XXe siècle conduit l'État à intégrer progressivement, en plus des objectifs d'efficacité, d'économie et de coordination de services (police, éducation, diplomatie, armée, etc.), la qualité de vie (Frederickson, 1971). L'administration publique donnait du sens à l'idée que tous les groupes de la société avaient un intérêt dans le bien-être et la croissance de la société (Marshall et Choudhury, 1997). La performance est une des finalités (majeures) des organisations publiques, mais elle doit tenir compte des autres valeurs portées par la société : « *Efficiency, it is true, is a major objective of public administration, but it must be "socially and humanly interpreted"* » (Waldo, 1948, p. 197). Ainsi, Waldo rappelle que la définition d'efficacité sociale peut se résumer en une phrase, soit le plus grand bonheur du plus grand nombre (Waldo, 1948). Et ceci bien que les intérêts du triptyque puissent diverger, puisque certains peuvent vouloir des économies plus que de l'efficacité, quel qu'en soit le coût humain (Waldo, 1948).

L'évaluation des politiques publiques et de l'administration publique doit donc être alignée sur le concept d'intérêt public, en mesurant la qualité de vie (Long, 1990). À partir des années 1980, la conception de l'intérêt public du courant du nouveau management public est plutôt représentée par l'agrégation des intérêts individuels et la réduction de la taille du gouvernement (Denhardt et Denhardt, 2000). Le nouveau management public est très orienté résultats et performance, notamment au sens d'économies, transférant les outils du secteur privé au secteur public. Plusieurs auteurs soulignent l'influence négative

3 L'administration publique est entendue ici au sens des employés de la fonction publique.

de ce courant, qui minimise les différences entre l'État et le secteur privé et notamment les valeurs qui doivent être portées par l'État, comme l'intérêt général et l'équité (Bourgon, 2007; Emery et Giaouque, 2005). Malgré ces points, on peut noter la prise en compte au Québec de la QV par l'État et le politique, notamment par le biais des politiques de santé publique : « La nécessité d'une action intersectorielle pour améliorer la santé de la population avait été reconnue par la Politique de santé et de bien-être de 1992 » (Institut national de santé au Québec, 2012, p. 2). Volonté et action réaffirmées en 2001, avec l'article 54 de la Loi sur la santé publique du Québec de 2001, qui prévoit que :

Le ministre est d'office le conseiller du gouvernement sur toute question de santé publique. Il donne aux autres ministres tout avis qu'il estime opportun pour promouvoir la santé et adopter des politiques aptes à favoriser une amélioration de l'état de santé et du bien-être de la population (Institut national de santé au Québec, 2012, p. 2).

Toutefois, une étude sur les résultats de l'application de cette loi révèle la faible adhésion d'une partie de l'administration publique (notamment les ministères et organismes à vocation économique plutôt que sociale), et un manque de connaissance à l'égard du mécanisme et des facteurs qui déterminent la santé et le bien-être (principaux obstacles à l'implantation) (Institut national de santé au Québec, 2012). Enfin, ces dernières années, nous pouvons constater une autre modification de l'équilibre au sein du triptyque, liée au courant de la participation publique des citoyens dans l'AP : « la participation publique entraîne une série d'ajustements au sein des pouvoirs publics et de la société » (Bherer, 2011, p. 107). Mais quelles en sont les conséquences pour la QV? En ce début du 21<sup>e</sup> siècle, le rôle et la structure des administrations publiques sont devenus encore plus complexes, notamment du fait des réformes successives et de l'hybridation des organisations publiques et privées (Paarlberg, 2009) et de l'interdépendance avec la société civile (Bourgon, 2007). Cette augmentation de la complexité des organisations publiques est renforcée par l'amplitude et la rapidité des changements technologiques de ces dernières années auxquelles doit faire face l'administration publique, et par des réalités fiscales difficiles dans de nombreux pays (Bourgon, 2009). Entraînant comme résultante une demande d'un niveau toujours plus haut de performance aux administrations publiques (Bourgon, 2009), et la focalisation sur les résultats au sein des organisations publiques de l'ensemble des pays de l'OCDE (Pollit et Bouckaert, 2000; Emery et Giaouque, 2005). Les différentes valeurs institutionnelles (ex. : faits et valeurs, objectivité et subjectivité, science et social) sont en constante tension et mènent à une crise de l'identité et de la représentation à l'intérieur des institutions du secteur public (Marshall et Choudhury, 1997). La prise en compte de ces intérêts individuels disparates se traduit dans la difficulté à exprimer de nos jours un projet de société collectif, et donc d'en clarifier les objectifs (Boland et Fowler, 2000). Nous constatons donc, au fil des trois courants de l'AP, l'évolution du rôle de l'État et de ses parties prenantes dans la prise en compte de la qualité de vie.

Au sein du secteur public, la fonction publique québécoise connaît un premier essor au début du XX<sup>e</sup> siècle à la suite du changement de la nature de l'État. Ses effectifs connaîtront ensuite une forte croissance à partir des années 1960 (Gow, 1986), comme dans la plupart des pays développés. Cet accroissement du secteur public, dans nombre de pays développés, a été accompagné, précédé ou suivi de la structuration et de la professionnalisation des fonctionnaires. Ainsi, la Grande-Bretagne a généralisé le recrutement des fonctionnaires par concours à partir de 1870 (Rosanvallon, 2008), le Québec en 1960 (Gow, 1986). Des écoles d'administration publique ouvrent : en 1969 au Québec (Parenteau, 1997) et en 1945 en France (Rosanvallon, 2008). L'administration publique s'inspire des principes scientifiques du Taylorisme et du concept de bureaucratie de Weber pour se développer et se structurer : bureaucratisation, standardisation des procédures et normalisation sont les points clés de l'organisation mise en place. La spécialisation des fonctionnaires d'État est vue comme efficiente, tout comme la hiérarchie et l'autorité du haut vers le bas, et les nombreux contrôles mis en place, réalisés par un petit nombre dans la hiérarchie (Simon, 1946). Nous sommes à l'époque du courant classique de l'administration publique : il repose d'une part sur une bureaucratie qui limite l'engagement et la participation des citoyens (en dehors du vote), et d'autre part sur la séparation stricte du politique et des fonctionnaires. L'efficacité et la rationalité sont alors les valeurs les plus importantes dans les organisations publiques (Denhardt et Denhardt, 2000). À partir de 1960, du fait du développement de la technocratie et de l'introduction du syndicalisme, les rapports de forces changent. Jusqu'alors, « l'administration québécoise se trouvait dans une position passive par rapport aux forces politiques qui l'entouraient » (Gow, 1986, p. 379), puis elle devint « une force politique à laquelle les autres acteurs doivent s'adapter » (Gow, 1986, p. 385). La QVT des employés de la fonction publique est en nette progression pendant cette

période, avec des acquis sociaux notables dans la plupart des pays développés (congrés payés, sécurité de l'emploi, progression de carrière, recrutement par concours, etc.) (Mercier, 2010). Mais, la professionnalisation de la fonction publique et surtout sa protection ou séparation d'avec le politique entraînent également des effets indésirables :

La bureaucratie, une fois qu'elle est constituée, résiste souvent de son mieux à tout ce qui peut perturber son fonctionnement. Elle développe pour ainsi dire des anticorps dont le rôle est d'obstruer les pores de la membrane qui devient de plus en plus imperméable; l'administration publique devient alors un monde fermé, à part du reste de la société. Cette tendance à l'isolement semble être encouragée par le système de la carrière, le mode de recrutement par concours et la création d'écoles administratives (Mercier, 2010, p. 278).

À partir des années 1980, les réformes liées au nouveau management public augmentent indirectement l'influence des politiciens au détriment des bureaucrates, notamment par un plus grand recours à la sous-traitance privée (Aberbach et Rockman, 2006). Elles entraînent une réduction des effectifs de la fonction publique et une vague de privatisation, basées sur l'objectif de faire des économies et de réduire la taille de l'État, qui diminuent la QVT des employés du secteur public (Emery et Giauque, 2005). Dans le secteur privé aussi, les changements économiques ont pour conséquence une réduction de personnel. Mais celle-ci se traduit par des vagues de licenciement, du fait de l'absence de garantie d'emploi. Dans ces conditions, pour les citoyens — et notamment ceux du secteur privé —, le secteur public, et notamment la fonction publique, semble protégé du reste de la société puisqu'il est davantage à l'abri des aléas économiques (Mercier, 2010). Un fossé se creuse entre les employés du secteur privé et ceux du secteur public, entretenu parfois par les politiques. Les politiques mettent en œuvre de vastes plans de compression budgétaire de l'État et des effectifs de la fonction publique. Malgré cela, le public ne sympathise pas toujours avec les agents placés dans de telles situations (Mercier, 2010). Par ailleurs, l'organisation du travail au sein du secteur public a des caractéristiques différentes de celle du secteur privé (Bardach, 1998; Bernier 2015). Aussi, des mesures telles que les promotions garanties, une mobilité ascendante basée sur l'ancienneté et une rémunération au rendement peuvent générer un sentiment d'injustice organisationnelle. Il s'agit là d'un facteur qui peut diminuer la QVT (Bourgon, 2007; Foucher et al., 2003). Ainsi, bien qu'il soit certain que la QVT des employés de la fonction publique est nettement supérieure aujourd'hui à ce qu'elle était avant la professionnalisation de la fonction publique, il semble y avoir une dégradation depuis les années 1980. Nous pouvons penser que certaines caractéristiques et contraintes de l'organisation du travail propre à l'AP soulèvent désormais des questions quant à leur adéquation avec une amélioration de la QVT. Par ailleurs, la QVT au sein du secteur public ne semble pas homogène, comme en témoigne la normalisation de certains ministères et organismes publics (Bureau de normalisation du Québec, 2017). Enfin, les différences de conditions d'emploi entre le secteur public et le secteur privé paraissent créer des tensions au sein du triptyque politique-citoyen-administration.

## Conclusion

Nous constatons une reconnaissance générale du rôle de l'État dans l'accompagnement des besoins sociaux lié au développement économique, et le cadre spatio-temporel est une caractéristique importante dans l'analyse de ce rôle quant aux thématiques de la QV et de la QVT des employés du secteur public. Ainsi, le niveau d'intervention de l'État dans la prise en charge de la QV et de la QVT dépend de la conception des valeurs qu'il doit incarner (Dewey et Zask, 2010). Notre analyse démontre qu'après un long cycle d'expansion du secteur public qui durera des années 1930 jusqu'à la fin des années 1970 — et où les acquis sociaux furent nombreux et la QV et QVT au Québec en très forte augmentation, comme dans la plupart des pays développés —, nous sommes actuellement dans un cycle plus libéral et positif pour le secteur privé (Mercier, 2010). Ce cycle voit la montée de l'individualisme, une perte de certaines valeurs collectives (Chevallier, 2008), et une rupture ou une diminution de la progression de la QV et de la QVT des employés du secteur public, d'où l'augmentation des préoccupations autour de la QVT. Enfin, nous avons identifié trois pistes de recherche. Tout d'abord, il serait intéressant d'étudier plus en détail le rôle et l'influence des parties prenantes quant à la QV et la QVT du secteur public dans le cadre du troisième courant de l'administration publique, celui de la participation citoyenne. Ensuite, des études portant sur l'absence d'uniformité de la QVT au sein du secteur public seraient une voie pertinente à explorer pour mieux comprendre les enjeux en la matière du secteur public. Pour finir, un cadre d'analyse pour étudier la QVT au niveau organisationnel, dans une perspective systémique, reste à construire.

## Références

- Aberbach, J., et Rockman, B. (2006). The Past and Future of Political-Administrative Relations: Research from Bureaucrats and Politicians to In the Web of Politics—and Beyond. *International Journal of Public Administration*, 29 (12), 977–995.
- Bardach, E. (1998). *Getting agencies to work together: the practice and theory of managerial craftsmanship*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 348 p.
- Bearman, M., Smith, C., Carbone, A., Slade, S. Baik, C., Hugues-Warrington, M. et Neumann, D. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625–640.
- Berger-Douce (2015). Regards croisés sur la qualité de vie au travail dans les PME. Présenté au 10<sup>ème</sup> congrès du RIODD, Montréal, Canada. Actes du 10<sup>ème</sup> congrès du RIODD.
- Bergeron, G. (1993). *L'État en fonctionnement*. Paris, France: L'Harmattan.
- Bernier, L. (2015). *Les entreprises publiques aujourd'hui: missions, performance, gouvernance: leçons de 15 études de cas*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang S.A.
- Bherer, L. (2011). Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. *Participation*, 1, 105-133.
- Bibliothèque du Parlement du Canada. (2013). Questions actuelles de santé mentale au Canada – Santé et sécurité psychologiques en milieu de travail, Publication n° 2013-78 — F.
- Boland, T., et Fowler, A. (2000). A systems perspective of performance management in public sector organizations. *International Journal of Public Sector Management*, 13 (5), 417–446.
- Bourgon, J. (2007). Responsive, responsible and respected government: towards a New Public Administration theory. *International Review of Administrative Sciences*, 73 (1), 7–26.
- Bourgon, J. (2009). New Directions in Public Administration. *Public Policy and Administration*, 24 (3), 309–330.
- Brun, J.-P. (2008). *Les 7 pièces manquantes du management*. Montréal. Québec: Éditions Transcontinental.
- Bryson, J. M. (2011). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (4e éd). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bureau de Normalisation du Québec. (2017). *Entreprise en santé*, Récupéré de: <https://www.bnq.qc.ca/fr/normalisation/sante-au-travail/entreprise-en-sante.html>
- Castonguay, J., Dostie, B., et Moray, C. (2011). Initiatives de Promotion de la santé au travail: Un examen des enjeux et du contexte au Québec et au Canada (Rapport de projet No. 2011RP=15). Québec, Canada: CIRANO.
- Chevallier, J. (2008). *L'État post-moderne* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France: L.G.D.J., Lextenso éditions.
- Chrétien, L., Arcand, G., et Tellier, G. (2010). *Les défis de l'attraction et de la rétention des jeunes dans la fonction publique québécoise* (Rapport de recherche). Québec, Québec: Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor.
- Collins, J. et Fauser, B. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. *Human Reproduction Update*, 11(2), 103–104.
- Commission de la santé mentale du Canada. (2015). *Projet de recherche sous forme d'étude de cas*. Calgary, Alberta.
- Dagenais-Desmarais, V., Dufour, M.-È., St-Hilaire, F., Hébert, R., D'Amours, M. et Legendre, G. (2013). Organizational health: in Quebec, where are we, and where are we going?/Sante organisationnelle: où en sommes-nous et vers où allons-nous au Québec? *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 68(4), 661–681.
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is Psychological Well-Being, Really? A Grassroots Approach from the Organizational Sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684.
- Denhardt, R. B. et Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549–559.
- De Waal, André A. (2010), Achieving high performance in the public sector- What needs to be done?, *Public Performance & Management Review*, 34(1), 81–103.
- Dewey, J., et Zask, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris, France: Gallimard.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature: pourquoi et comment? *Le libellio d'Aegis*, 7 (2), 15-27.

- Dupuis, G., Marois, D. et Etienne, A.M. (2012). La mesure de la qualité de vie: le modèle des systèmes de contrôle, une approche théorique pratique pour parler du bonheur, *Revue francophone de Clinique comportementale et cognitive*, 16(1), 4-14.
- Dupuis, G., Martel, J.-P., Voirol, C., Bibeau, L. et Hebert-Bonneville, N. (2009). La qualité de vie au travail: bilan de connaissances. *L'Inventaire systématique de qualité de vie au travail*, CLIPP.
- Durat, L. (2012). La légitimité managériale: le cas des directeurs généraux de service. *Politiques et management Public*, 29 (2), 145-165.
- Emery, Y. et Giaque, D. (2005). *Paradoxes de la gestion publique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Executive Agency for Health and Consumers (EAHC). (2013). *Economic analysis of workplace mental health promotion and mental disorder prevention programmes and of their potential contribution to EU health, social and economic policy objectives* (Rapport final No. EAHC/2011/Health/19 for the Implementation of Framework Contract). Matrix.
- Forum des jeunes de la fonction publique. (2016). *Investir dans la qualité de vie au travail, ÇA RAPPORTE!* Québec, Québec.
- Foucher, R., Savoie, A., et Brunet, L. (2003). *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail : pistes de réflexion et d'action*, Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Frederickson, H. G. (1971). Toward a theory of the public for public administration. Dans Marini, F. (dir.), *Toward a New Public Administration: The Minnowbrook Perspective* (p.309-331), États-Unis: Chandler Publishing Company
- Furi, M. (2008). *L'impartialité de la fonction publique un bilan*. Ottawa, Ontario: Commission de la fonction publique du Canada.
- Gortner, H., Malher, J. et Bell Nicholson, J. (2010), *La gestion des organisations publiques*, Québec, Québec: Presses de l'Université de Québec
- Gow, J. I. (1986). *Histoire de l'administration publique québécoise: 1867-1970*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal..
- Gow, J. I. (1992). La gestion du personnel dans la fonction publique. Dans Gow, J.I., Barette, M., Dion, S., Fortman, M. (dir.), *Introduction à l'administration publique* (p. 124-159) Québec: Morin
- Institut national de santé publique du Québec. (2012). *L'application de l'article 54 de la Loi sur la santé publique du Québec*. Note documentaire. Québec, Québec.
- Leclerc, J.-S., Boudrias, J.-S. et Savoie, A. (2014). La santé psychologique et la performance au travail: des liens longitudinaux bidirectionnels?, *Le travail humain*, 77(4), 351-372.
- Lemire, L., Charest, E. A. —, Martel, G. et Larivière, J. (2015). *La planification stratégique des ressources humaines* (2e édition). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levet, P. (2013). Des risques psychosociaux à la Qualité de Vie au Travail. Équiper les acteurs pour négocier le travail, l'expérience de l'ANACT. *Négociations*, 1 (19), 134.
- Long, N. E. (1990). Conceptual notes on the public interest for public administration and policy analysts. *Administration & Society*, 22 (2), 170-181
- Lynn Jr, L. E. (2001). The Myth of the Bureaucratic Paradigm: What Traditional Public Administration Really Stood For. *Public Administration Review*, 61 (2), 144-160.
- Marshall, G. S. et Choudhury, E. (1997). Public Administration and the Public Interest: Re-Presenting a Lost Concept. *American Behavioral Scientist*, 41 (1), 119-131.
- Martel, J.-P. et Dupuis, G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. *Social Indicators Research*, 77 (2), 333-368.
- Mercier, J. (2010). *L'administration publique. De l'École classique au nouveau management public* (7<sup>e</sup> éd.). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- OCDE. (2014). *Fit mind, Fit job*. Récupéré de : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/fit-mind-fit-job\\_9789264228283-en#page15](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/fit-mind-fit-job_9789264228283-en#page15)
- Organisation mondiale de la Santé. (2015). Récupéré de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/fr/>, consulté le 20 octobre 2015.
- Organisation mondiale de la Santé. (2005). *Mental Health policies and programmes in the workplace*. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la santé.

- Organisation mondiale de la Santé. (1976). Déclaration d'ouverture du Président directeur général des discussions techniques de la vingt-neuvième assemblée mondiale de la santé sur les aspects sanitaires des établissements humains. Récupéré de : [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/189614/1/WHA29\\_TD-4\\_fre.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/189614/1/WHA29_TD-4_fre.pdf?ua=1)
- Organisation mondiale de la Santé. (1948). *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la santé*. New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la santé, no 2, p. 100) et entrée en vigueur le 7 avril 1948.
- Paarlberg, L. et Bielefeld, W. (2009). Complexity Science—An Alternative Framework for Understanding Strategic Management in Public Serving Organizations, États-Unis. *International Public Management Journal*, 12 (2), 236–260.
- Parenteau, R. (1997). *L'administration publique du Québec: à l'orée du 21e siècle*. *Canadian public administration*, 40(2), 186–203
- Pedros, M.M. (2012). *L'influence des traits de personnalité et des facteurs situationnels liés au travail sur le développement de l'épuisement professionnel et sur la performance au travail chez les employés de service à la clientèle*, (Mémoire de maîtrise), HEC Montréal.
- Pestoff, V., Brandsen, T. et Verschuere, B. (2012). *New public governance, the third sector and co-production*, New York, NY: Routledge.
- Pietilä, T., Lahdensaari-Nätt, L. et Tuure, V. M. (2011). Productivity and Financial Benefit of well-being at work. *Management Services*, 55 (3), 12–13.
- Raadschelders, J. C. N. (1998). *Handbook of administrative history*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Rodriguez-Munoz, A. et Sanz-Vergel, A. I. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29 (3), 95–97.
- Roland-Lévy, C., Lemoine, J. et Jeoffrion, C. (2014). Health and well-being at work: The hospital context. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 64(2), 53–62.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique: impartialité, réflexivité, proximité*. Paris, France: Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1822). *Du contrat social, ou Principes du droit politique*. Paris, France: à la lib. constitutionnelle de Brissot-Thivars.
- Rutgers, M. R. (2008). Sorting Out Public Values? On the Contingency of Value Classification in Public Administration. *Administrative Theory & Praxis*, 30(1), 92–113.
- Secrétariat du Conseil du Trésor. (2013). *Une fonction publique moderne au service des Québécois: stratégie de gestion des ressources humaines 2012-2017*, Québec, Québec.
- Simon, H. A. (1946). The Proverbs of Administration. *Public Administration Review*, 6(1), 53–67.
- Stiglitz, J., Sen, A. et Fitoussi, J.P. (2009). *Richesse des nations et bien-être des individus*. Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social, Rapport au président de la République. Paris, France: Odile Jacob.
- Testart, A. (2004). *La servitude volontaire*. Paris, France: Errance.
- Van De Voorde, K., Paawe, J. et Van Veldhoven, M. (2012). Employee Well-being and the HRM—Organizational Performance Relationship: A Review of Quantitative Studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407.
- Waldo, D. (1948). *The administrative State: a study of the political theory of American public administration*. New York, NY: Ronald Press.
- Wilson, W. (1941). The Study of Administration. *Political Science Quarterly*, 56(4), 481–506.



## INITIO- Numéros précédents

### Numéros thématiques

#### Enseignement supérieur – n° 1 , automne 2011

##### Articles :

- Méritocratie scolaire et promotion sociale : idéologie ou réalité empirique?  
Bruno-Pier **Provençal-Pelletier**
- Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques  
Isabelle **Skakni**
- Rapport linguistique à la formation universitaire en Ontario : regard sur la jeunesse francophone  
Karine **Vieux-Fort**

##### Compte-rendu :

- Stonechild, Blair (2006). *The New Buffalo - The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. Winnipeg, Canada : University of Manitoba Press, 190 p.  
Jean-Luc **Ratel**

#### Approches, pratiques et interventions en contextes scolaire et professionnel : place à l'innovation - n° 2, été 2012

##### Articles :

- Innover dans l'aide apportée aux travailleurs peu qualifiés œuvrant dans une société du savoir, pour quelles raisons et sur quelles bases?  
Annie **Bilodeau** et Yann **Le Bossé**
- Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire à l'école primaire  
Matthias **Pepin**

##### Comptes-rendus :

- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France : L'Harmattan, 287 p.  
Amel **Bellouche**
- Mercure, Daniel et Vultur, Mircea (2010). *La signification du travail : nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval, 290 p.  
Mathieu **Pinault**

#### Réformes scolaires : perspectives internationales - n° 3, automne 2013

##### Articles :

- L'exploitation des enquêtes PISA : entre rigueur scientifique et exigences politiques  
Simone **Bloem**
- La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement  
Anthony **Cerqua** et Clermont **Gauthier**
- Réforme des curricula et pédagogisation des problèmes sociaux. L'exemple de l'Éducation en vue du développement durable  
Méliné **Zinguinian**
- Gouvernance et politiques éducatives : étude empirique du processus d'élaboration du Plan Sectoriel de l'Éducation du Togo  
Kokouvi **Tété**
- La réforme scolaire au service du pouvoir politique : le cas des manuels scolaires roumains  
Catinca Adriana **Stan**

##### Compte-rendu:

- Lafortune, L. et al. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 136 p.  
Joël **Thibeault**

## Minorités en éducation et dans le monde du travail - n° 4, été 2014

### Articles :

- Lorsque leurs dispositions sociales placent les élèves de classes populaires en position minoritaire. Analyse de la formation des inégalités sociales de réussite scolaire en France  
Joanie **Cayouette-Remblière**
- Les élèves nouvellement arrivés au collège en France : prendre la parole en classe lorsque l'on débute en français. Analyse des interactions didactiques pour les élèves en immersion  
Elisabeth **Faupin**
- Jeune fille turque en cours d'éducation physique : une exclusion par la minorité? Éclairages et enjeux à travers une étude franco-allemande  
Romaine **Didierjean**
- Jeunes indigènes en milieu scolaire. Étude d'une population marginalisée du sud du Mexique  
Gilberto Ramos **Iduñate**
- Intervention par les arts de la scène visant le concept de soi des jeunes de la rue  
Matthieu **Paré**, Michèle **Venet** et Jean-François **Desbiens**
- Entre rhétorique de la diversité arc-en-ciel et persistance de pratiques institutionnelles héritées du passé : l'école publique sud-africaine face aux reliquats de l'apartheid  
Marie **Jacobs**
- Du ségrégationnisme à l'inclusion : les initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse  
Cheikh **Nguirane**
- La notion de « minorité » au prisme de la nouvelle gestion publique au sein des universités françaises et allemandes  
Celine **Camus**, Ilse **Costas** et Stephanie **Michalczyk**
- L'expérience de la stigmatisation sociale et professionnelle des seniors : la double peine des femmes seniors en question  
Alice **Faure** et André **Ndobo**

### Comptes-rendus :

- Gérin-Lajoie, Diane (2011). *Youth, Language, and Identity: Portraits of Students from English-speaking High Schools in the Montreal Area*. Toronto, Canada : Canadian Scholars' Press, 215 p.  
Siobhán **Kiely**
- Palheta, Ugo (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris, France : PUF, 354 p.  
Najate **Zougari**

## Genre, éducation et travail - n° 5, automne 2015

### Articles :

- Pourquoi (ne pas) faire une éducation féministe?  
De la première à la deuxième vague, de l'individuel au collectif, du personnel au politique  
Vanina **Mozziconacci**
- La colo, une école de l'hétérosexualité?  
Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances  
Marion **Perrin**
- « Tro jè jajiny (allez-y les filles)! »  
L'influence des luttes indépendantistes kanakes sur la scolarité des filles de Lifou (Nouvelle-Calédonie, 1946-2007)  
Hélène **Nicolas**
- « Il faut toujours en faire plus! »  
Effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle d'enseignantes de métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire  
Jessica **Riel**, Céline **Chatigny** et Karen **Messing**
- La difficile féminisation des métiers de la propreté urbaine. Le cas des éboueurs et des balayeurs d'une agglomération française  
Marine **Béguin**
- « Je ne suis pas vulnérable! »  
Analyse du récit de vie professionnelle d'une enseignante paraplégique au prisme des épreuves, du handicap et du genre  
Elena **Pont**

### Comptes-rendus :

- Baker, Maureen (2012). *Academic Careers and the Gender Gap*. Vancouver, Canada : UBC Press, 208 p.  
Lise **Gallant**
- Evans, Elrena et Grant, Caroline (dir.) (2008). *Mama, PhD. Women Write about Motherhood and Academic Life*. Nouveau-Brunswick et Londres : Rutgers University Press, 262 p.
- Marotte, Mary Ruth, Reynolds, Paige M. et Savarese, Ralph J. (dir.) (2011). *Papa, PhD. Essays on Fatherhood by Men in the Academy*. Nouveau-Brunswick et Londres : Rutgers University Press, 240 p.  
Dominique **Tanguay**

## D'une transition ... à l'autre - n° 6, printemps 2017

### Articles :

- Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles  
Joanne **Lehrer**, Nathalie **Bigras** et Isabelle **Laurin**
- Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active  
Sarah **Martin-Roy** et Francine **Julien-Gauthier**
- La transition impossible, oubliée et déniée des doctorants de sciences « dures »  
Jean-Yves **Ottmann**
- La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques  
Julie **Larochelle-Audet**
- Quelle(s) transition(s) pour les nouvelles-eaux diplômé-e-s en pédagogie dans le canton de Vaud? Analyse qualitative de l'enseignement comme second métier  
Crispin **Girinshuti**
- Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction  
Roberta **Besozzi** et Nadia **Lamamra**
- D'une transition à l'autre : les auxiliaires de vie scolaire  
Fanette **Picchio**
- Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement  
Anne-Michèle **Delobbe**

### Hors thématique :

- Les niveaux d'utilisation du programme « Éthique et culture religieuse » par les enseignants du primaire  
Anne-Marie **Duclos**

## Numéro hors-série

### Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l'éducation - Hors-série 1, été 2013

#### Articles :

- La réussite éducative scolaire. Quelles intentions de formation pour quelle évaluation des résultats?  
Matthias **Pepin** et Anthony **Cerqua**
- La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année  
Stéphanie **Duval** et Caroline **Bouchard**
- Facteurs contribuant à la réussite d'élèves lors d'un pentathlon en équipe  
Tegwen **Gadais**
- Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire : la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire  
Marta **Teixeira**
- Soutenir la réussite des doctorants qui ont des enfants  
Dominique **Tanguay**

#### Compte-rendu :

- Royer, Égide (2012). *La réussite scolaire : chroniques d'un passionné*. Québec, Canada : Corporation Écoles et Comportement Inc., 140 p.  
Rosalie **Poulin**