



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

# Le Programme de persévérance scolaire des apprentis : Évaluation et répercussions pour l'Ontario

Ron Hansen et Catharine Dishke Hondzel,  
Université Western



Publié par

## Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ontario) M5E 1E5 Canada

Téléphone : (416) 212-3893  
Télécopieur : (416) 212-3899  
Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

### Citer ce document comme suit :

Hansen, R. et C. Dishke Hondzel (2015). *Le Programme de persévérance scolaire des apprentis : Évaluation et répercussions pour l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © 2015, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario

## Remerciements

Nous tenons à remercier nos nombreux adjoints de recherche. Le projet a été appuyé par les travaux de Steven Gedies, Bryanne Harris, Sarah Horsford, Wendy Baker et David Fournier.

## Table des matières

1. Sommaire .....	5
2. Introduction .....	7
2.1 Contexte du Projet de persévérance scolaire des apprentis .....	7
2.2 Apprentissage .....	7
2.3 Partenariats .....	8
3. Examen de la documentation et cadre théorique .....	9
3.1 Obstacles à la persévérance scolaire des apprentis .....	9
3.2 Cadre théorique.....	10
3.3 Interventions semblables .....	11
3.4 Aperçu du programme .....	12
4. Méthodes .....	14
4.1 Conception de la recherche .....	14
4.2 Recrutement des participants .....	15
4.3 Collecte et analyse des données .....	16
5. Résultats .....	16
5.1 Évaluation du programme .....	16
5.2 Obstacles à la persévérance scolaire des apprentis .....	19
5.3 Commentaires sur le modèle d'apprentissage professionnel .....	26
6. Discussion .....	27
6.1 Le Programme de persévérance scolaire des apprentis en tant qu'intervention .....	27
6.2 Obstacles systémiques à l'achèvement de la formation .....	27
7. Limites .....	28
8. Conclusion .....	28
9. Références .....	30

## Tableau

Tableau 1 : Sources des données .....	15
Tableau 2 : Sommaire des réponses fournies dans les fiches de sondage du programme.....	17

# 1. Sommaire

Le recrutement et la persévérance scolaire des apprentis et l'achèvement de leur formation constituent des sources de préoccupation pour tous les intervenants des domaines de la formation, du développement économique et de la planification de la main-d'œuvre. Le Forum canadien sur l'apprentissage (FCA) prévoit qu'il faudra former 316 000 travailleurs d'ici 2017 pour remplacer les départs à la retraite dans le secteur de la construction uniquement (FCA, 2011a). Dans le secteur de l'automobile, la pénurie de main-d'œuvre devrait atteindre de 43 700 à 77 150 travailleurs d'ici 2021. Toutefois, le manque de travailleurs est déjà généralisé à l'échelle du secteur puisque, selon les données du sondage du FCA, près de la moitié des employeurs (48,1 %) ont déclaré en 2011 que le nombre de travailleurs qualifiés était limité (FCA, 2011a). Par conséquent, la persévérance scolaire des apprentis qualifiés pendant leur formation et le soutien à leur accorder jusqu'à ce qu'ils la terminent est un enjeu d'une grande importance. Selon certaines données, le nombre d'inscriptions à des programmes d'apprentissage a augmenté de façon constante au cours des dernières années, mais le nombre d'apprentis terminant leur formation n'a pas évolué au même rythme (Kallio, 2013; Laporte et Mueller, 2011). L'augmentation du nombre d'apprentis achevant leur programme entraînerait un avantage net tant pour les apprentis que les employeurs en réduisant au minimum le chômage et les pénuries de main-d'œuvre.

Les apprentis doivent surmonter plusieurs obstacles qui les amènent à abandonner leur programme, et invoquent diverses raisons pour expliquer le non-achèvement de leur formation. Parmi les raisons les plus souvent citées dans la documentation, mentionnons un manque de connaissances au sujet du processus d'apprentissage, une divergence entre les attentes des employeurs et celles des apprentis et de piètres compétences améliorant l'employabilité (FCA, 2011b; Stewart, 2009; Menard, Menzes, Chan et Walker, 2008). Certains renseignements probants donnent également à penser que les employeurs et les jeunes apprentis ont des attentes différentes les uns envers les autres ce qui peut entraîner des conflits et nuire à la réussite à long terme dans le milieu de travail (Stewart, 2009; Dooley et Payne, 2013). Toutefois, il n'y a pas suffisamment de renseignements au sujet des déterminants réels de la déperdition d'effectifs scolaires dans les programmes d'apprentissage, mais il existe des preuves indiquant que de nombreux facteurs contribuent à l'abandon des programmes (FCA, 2004). La présente étude vise à examiner l'efficacité d'un programme d'intervention conçu pour accroître la persévérance des apprentis et pour réduire certains des obstacles personnels empêchant les apprentis de terminer leur formation.

Le programme d'intervention consistait en une série d'ateliers, neuf ateliers pratiques et deux en ligne, qui portaient principalement sur le renforcement des aptitudes à la vie quotidienne et de la résilience aux facteurs de stress communs des apprentis. Chaque atelier interactif était animé par un membre de la faculté de technologie du Collège Fanshawe qui connaissait bien les métiers ainsi que par un membre de la collectivité possédant des connaissances spécialisées et pertinentes. Le programme était évalué au moyen de fiches de sondage remplies à la fin de chaque atelier. Les réponses au sondage ont révélé que la plupart des ateliers avaient fourni des renseignements précieux et utiles aux apprentis inscrits à des programmes d'apprentissage.

Pour concevoir le programme d'intervention, les auteurs ont tenu des réunions de collaboration avec des intervenants auprès d'apprentis de la région de London ainsi que des groupes de discussion formés de huit employeurs et d'anciens apprentis afin d'obtenir leurs points de vue sur les problèmes présents actuellement dans le processus de formation des apprentis et sur les obstacles précis nuisant à l'achèvement de leur formation.

Les participants aux entrevues réalisées dans le cadre de la présente étude étaient 26 apprentis inscrits qui ont été recrutés par l'intermédiaire d'un bureau local d'Emploi Ontario ainsi qu'au moyen d'annonces dans les classes d'apprentissage de niveau 1 au Collège Fanshawe. Onze de ces participants ont pris part à l'intervention tandis que 15 d'entre eux ont uniquement participé aux entrevues. Les chercheurs ont communiqué et ont mené des entrevues téléphoniques avec les 26 apprentis avant le début du programme ainsi que six mois et un an après la fin du programme. Au total, 39 entrevues ont été menées avec des

apprentis au cours de ces trois points chronologiques. Tous les participants, y compris ceux n'ayant pas assisté aux ateliers, ont indiqué que les ateliers seraient utiles et favoriseraient l'achèvement de la formation des apprentis.

Les résultats de l'analyse des groupes de discussion et des entrevues ont révélé que les apprentis croyaient fermement qu'il leur serait utile de pouvoir compter sur un soutien en personne accru de la part des conseillers en emplois et en formation (CEF) du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). De plus, tant les employeurs que les apprentis auraient aimé avoir été mieux informés des services de soutien fournis aux apprentis pendant leur formation. De nombreux apprentis ont indiqué qu'ils auraient souhaité connaître davantage les diverses occasions d'emploi offertes après leur apprentissage. Presque tous les participants à la présente étude ont mentionné qu'ils avaient éprouvé certaines difficultés pendant leur programme de formation et qu'ils avaient été en mesure de l'achever parce qu'ils avaient obtenu une forme quelconque de soutien ou parce qu'ils avaient eu une occasion unique de surmonter certains obstacles. D'après les autres constatations ressorties de l'étude, les apprentis étaient d'avis qu'ils devaient surmonter des obstacles culturels et institutionnels pour terminer leur formation, comme la façon dont le calendrier de formation est établi, la période d'attente avant d'obtenir de l'assurance-emploi et leurs lacunes sur le plan des compétences pour accomplir le travail requis afin d'achever la formation.

## 2. Introduction

### 2.1 Contexte du Projet de persévérance scolaire des apprentis

Au cours des 10 dernières années, le Forum canadien sur l'apprentissage (FCA) a publié plusieurs rapports portant sur le recrutement et la persévérance scolaire des apprentis et l'achèvement de leur formation. En 2004, le Forum a publié un rapport exhaustif qui traitait des neuf obstacles génériques à l'achèvement de l'apprentissage mentionnés par des apprentis. Bon nombre de ces obstacles mettent en évidence que les apprentis et les employeurs connaissent peu les options et les mécanismes de soutien à leur disposition et révèlent des lacunes relativement aux compétences essentielles des apprentis, comme la littératie et la numératie (FCA, 2004; Ménard, Menezes, Chan et Walker, 2008; Stewart, 2009). Le FCA formule des recommandations claires sur la façon d'améliorer la formation et le soutien fournis tant aux apprentis qu'aux employeurs. Selon d'autres rapports sur les taux d'achèvement des programmes, il existe une corrélation positive entre la déperdition d'effectifs scolaires et la durée du programme (c'est-à-dire que plus le programme est long, plus la déperdition est élevée), et les apprentis mariés, physiquement aptes au travail et dont le niveau de scolarisation est plus élevé au moment de s'inscrire à un programme d'apprentissage sont plus susceptibles de terminer leur formation (Laporte et Mueller, 2012). Dooley et Payne (2013) ont en outre constaté que les changements d'emploi et les déménagements sont deux des principales raisons pour lesquelles les apprentis n'achèvent pas leur programme ou progressent très lentement. Plusieurs rapports traitant de la question de la formation en apprentissage laissent entendre que les apprentis suivant une formation complémentaire, recevant une aide adéquate et pouvant consulter des ressources liées à l'emploi avant et pendant leur apprentissage ont plus de chances de réussir (Sharpe, 2003; Sharpe et Gibson, 2005; Skof, 2006; Stewart, 2009).

Pour donner suite à ces préoccupations, l'Université Western a élaboré le Programme de persévérance scolaire des apprentis (PPSA) en 2011. Géré par la Faculté d'éducation, le PPSA a été créé après avoir consulté un grand nombre de partenaires communautaires et avoir demandé l'avis de groupes de discussion formés d'anciens apprentis et d'employeurs (se reporter à la section 2.3). Le PPSA visait à offrir une aide et des ressources supplémentaires aux apprentis inscrits à la partie en classe de leur formation au Collège Fanshawe. Reposant sur une compréhension locale des préoccupations relatives à l'achèvement de l'apprentissage ainsi que sur la documentation, le programme consistait en une série de huit ateliers d'une heure portant sur des sujets liés aux principaux points préoccupants mentionnés par les employeurs et partenaires communautaires, comme les attentes d'apprentissage des étudiants, le travail d'équipe, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, l'accès aux ressources communautaires, les mesures de soutien de l'emploi et la gestion financière. Les ateliers se tenaient en début de soirée au Collège Fanshawe. Tous les apprentis ontariens qui souhaitaient assister aux ateliers pouvaient s'y inscrire. Cependant, compte tenu de l'endroit où les ateliers étaient donnés, la plupart des participants étaient inscrits à la formation en apprentissage au Collège Fanshawe et vivaient à London ou dans la région avoisinante.

Le projet de recherche avait pour but d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer un programme de formation adapté aux apprentis qui visait à fournir à un groupe d'apprentis l'aide, les connaissances et les habiletés fondamentales requises pour réduire la probabilité qu'ils abandonnent le programme d'apprentissage avant de l'avoir achevé. Des données ont été recueillies auprès des participants avant, pendant et après les activités. De plus, des entrevues et des groupes de discussion ont été menés avec des apprentis, d'anciens apprentis et des employeurs dans le secteur des métiers spécialisés pour relever les principaux enjeux auxquels font face les apprentis participant à notre étude ainsi que pour tâcher de déterminer les raisons possibles de la déperdition des effectifs pendant le processus de formation en apprentissage.

### 2.2 Apprentissage

L'apprentissage désigne une méthode de formation technique selon laquelle l'apprenant (l'apprenti) suit une formation sur un métier ou une profession sous la tutelle d'un compagnon certifié (Stewart, 2009). En Ontario, les apprentis participent à une formation à leur lieu de travail et à une école de formation ou à un

établissement d'enseignement autorisé; il s'agit souvent d'un collège communautaire ou d'une école de métiers. La formation en apprentissage en Ontario peut être divisée en quatre secteurs : la construction, l'industrie, la force motrice et les services (Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO), 2013). Chacun de ces secteurs compte des professions spécialisées précises, dont l'agrément est facultatif ou obligatoire. Des 156 métiers reconnus en Ontario, l'agrément est obligatoire pour 21 métiers, un certificat de qualification peut être obtenu pour 75 d'entre eux, et la désignation du Sceau rouge est offerte pour 49 de ces métiers (Comité sectoriel des collèges pour le perfectionnement scolaire, 2014).

Habituellement, l'apprentissage commence lorsqu'une personne souhaitant devenir un apprenti trouve un employeur voulant l'embaucher. Le stagiaire ou l'employeur communique alors avec le bureau de l'apprentissage du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), qui évaluera ensuite la capacité de l'employeur de former l'apprenti. La formation débute après que l'apprenti et l'employeur ont signé un contrat ou un accord de formation. Les apprentis doivent avoir au moins 16 ans pour pouvoir s'inscrire au Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario, qui consiste en un programme de formation en apprentissage à temps partiel dans le cas des étudiants du secondaire et d'un programme à temps plein si les étudiants ont terminé leurs études secondaires (Emploi Ontario, 2007).

L'Ordre des métiers de l'Ontario est un organisme de réglementation qui fait la promotion des métiers spécialisés et qui émet des certificats de qualification et des attestations d'adhésion aux apprentis inscrits (Ordre des métiers de l'Ontario, 2014). Après avoir terminé leur formation, les apprentis disposent de différentes options en matière de certification selon le métier qu'ils ont choisi. Pour être en mesure de travailler légalement en Ontario, un apprenti dans un métier à agrément obligatoire doit passer un examen normalisé propre à son métier en vue d'obtenir un certificat de qualification et doit s'inscrire auprès de l'Ordre des métiers en tant que candidat compagnon. Ce certificat confirme que l'apprenti a réussi un examen de qualification provincial et que ses connaissances du métier ont été évaluées. Toutefois, l'agrément est facultatif pour certains métiers, ce qui signifie que les apprentis n'ont pas à passer un examen ou à devenir membres de l'Ordre des métiers pour pouvoir travailler. Les apprentis exerçant un métier à agrément facultatif peuvent tout de même décider d'adhérer à l'Ordre des métiers de l'Ontario et de verser les frais d'adhésion connexes.

Les normes et les règlements sur la formation en apprentissage diffèrent à l'échelle du Canada. Toutefois, le programme interprovincial des métiers désignés Sceau rouge établit des normes communes pour la formation des apprentis dans certains métiers. Pour obtenir un certificat dans un métier désigné Sceau rouge, un apprenti doit réussir l'examen interprovincial du programme Sceau rouge. Il existe actuellement 55 métiers désignés Sceau rouge au Canada qui offrent aux apprentis formés une plus grande mobilité à travers le pays (Sceau rouge, 2014).

## 2.3 Partenariats

Plusieurs organismes communautaires participent au processus de formation en apprentissage. Les apprentis peuvent communiquer avec le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), les conseillers du bureau de l'apprentissage, des employeurs, un collège communautaire ou un centre de formation parrainé par les travailleurs, et peuvent également avoir communiqué avec Emploi Ontario, des fournisseurs de services d'emploi ou d'alphabétisation avant de trouver un lieu de travail qui leur convient. Les services d'apprentissage et leurs fournisseurs consistent en un regroupement de bureaux, de membres du personnel et d'organismes qui promeuvent et défendent l'apprentissage, qui appuient les employeurs et qui gèrent les activités relatives à l'apprentissage et aux métiers spécialisés. Par conséquent, il a fallu réunir de nombreux partenaires pour élaborer le programme d'études du PPSA et concevoir la présente étude afin de mettre au point un programme efficace de persévérance scolaire des apprentis. Au nombre des principaux intervenants ayant participé à ce projet, mentionnons l'Université Western, le Collège Fanshawe, le bureau local d'Emploi Ontario du MFCU, l'Apprenticeship Network et la Commission de planification et de développement de la main-d'œuvre pour les comtés d'Elgin, de Middlesex et d'Oxford.

Le présent projet a pris naissance à la Faculté d'éducation de l'Université Western. La Faculté d'éducation assure la formation des enseignants et offre des diplômes de premier cycle et des cycles supérieurs en éducation. L'un des programmes de premier cycle offert est le diplôme en éducation. Le programme d'éducation (études technologiques) menant à un diplôme prépare les candidats possédant de l'expérience technique à donner des cours de technologies de portée générale dans les écoles secondaires. Pour s'inscrire à ce programme, les étudiants n'ont pas à être titulaires d'un diplôme de premier cycle, mais doivent posséder au moins cinq années d'expérience dans leur domaine de travail et prouver leurs compétences techniques dans leur domaine de spécialité. De nombreux étudiants obtenant ce diplôme en éducation exercent déjà le métier en tant qu'apprentis ou compagnons, et ils ont donc été consultés pour l'élaboration de la présente étude.

Le Collège Fanshawe est l'un des principaux fournisseurs de services de formation en apprentissage à London. À l'heure actuelle, il offre sur ses trois campus 31 programmes d'apprentissage aux étudiants. En partenariat avec la School of Building Technology, les instructeurs du programme d'apprentissage ont fait part de leurs observations et de leurs commentaires sur l'élaboration du programme, ont donné accès à leurs classes pour recruter des participants et ont offert leurs locaux pour tenir les séances du PPSA.

L'apprentissage constitue un processus de formation extrêmement structuré et réglementé aux termes duquel les étapes, compétences et connaissances que doivent maîtriser les apprentis sont consignées et prescrites. Les bureaux de l'apprentissage d'Emploi Ontario du MFCU représentent la première étape du processus d'inscription à une formation en apprentissage. Au moment de s'inscrire à un programme d'apprentissage, les employeurs et les apprentis doivent rencontrer un conseiller en emploi et en formation (CEF) du MFCU afin d'enregistrer la formation et de remplir les documents requis. Dans le cas de ce projet, les consultations auprès des membres du personnel et de la direction du MFCU ont eu lieu dans la région de London. Les CEF du MFCU à London ont également fait fonction de premier point de contact avec les apprentis et nous ont fourni leurs commentaires au sujet des différentes composantes de l'élaboration du PPSA.

L'Apprenticeship Network se compose de particuliers et de groupes animés de la même vision qui travaillent ensemble pour promouvoir l'apprentissage comme une option de carrière de premier choix dans les régions d'Elgin, de Middlesex et d'Oxford de l'Ontario (Apprenticeship Network, 2013). En tant que collectif d'intervenants clés dans le processus d'apprentissage, nous leur avons demandé leur avis et leur aide pendant la proposition et l'élaboration du présent projet. De plus, bon nombre de membres du Réseau entretiennent des liens avec la Faculté d'éducation de l'Université Western et le Collège Fanshawe, et de nombreux autres sont en contact avec le MFCU dans le cadre d'une entente d'achat de services relatifs à l'apprentissage et à l'alphabétisation des adultes ou à la formation professionnelle de la main-d'œuvre conclue avec Emploi Ontario.

La Commission de planification et de développement de la main-d'œuvre pour les comtés d'Elgin, de Middlesex et d'Oxford fait partie du réseau Planification de main-d'œuvre de l'Ontario, un groupe formé de 25 organismes de partout en Ontario qui surveillent et facilitent la planification du marché de la main-d'œuvre. Le Réseau apporte son aide aux employeurs, travailleurs, éducateurs, promoteurs du développement économique et jeunes, et s'affaire à recueillir des renseignements au sujet de l'offre et de la demande de main-d'œuvre. Les membres de la Commission ont participé à l'élaboration et à la planification du programme dès les premières étapes de notre projet.

### 3. Examen de la documentation et cadre théorique

#### 3.1 Obstacles à la persévérance scolaire des apprentis

Des recherches menées récemment ont révélé que les personnes nées entre 1982 et 2000, appelées la « génération Y » ou « la génération du millénaire », ont des attentes relatives au travail et à la vie qui ne correspondent pas à celles des membres plus âgés de la population active actuelle (Howe et Strauss, 2000; Twenge, 2006; Bolton et autres, 2013; Foster, 2013). Cette génération est aux prises avec un taux de

chômage élevé, possède des connaissances et une maîtrise exceptionnelles des technologies numériques et ont souvent grandi en ayant certaines attentes du milieu travail, y compris de la formation en cours d'emploi, des mentors patients, du renforcement positif et la possibilité de faire des erreurs sans subir de conséquences (Howe et Strauss, 2000; Twenge, 2006; Bolton et autres, 2013; Foster, 2013). En raison en partie de ces différences entre les générations, le système d'éducation, les programmes de formation en apprentissage et, en fin de compte, les employeurs seront mieux servis s'ils comprennent les forces et motivations particulières de cette génération et peuvent lui fournir du mentorat efficace et pertinent pour rapprocher les attentes différentes de ces groupes.

Cet écart entre les attentes des employeurs et celles des apprentis est souvent mentionné dans la documentation comme l'une des raisons du non-achèvement de l'apprentissage. L'âge de l'apprenti semble avoir une incidence sur l'achèvement de l'apprentissage, c'est-à-dire que les plus jeunes apprentis sont beaucoup plus susceptibles de ne pas terminer leur formation (Stewart, 2009; Dooley et Payne, 2013). Malheureusement, la majorité des travaux effectués à ce jour sur la déperdition d'effectifs scolaires dans les programmes d'apprentissage n'ont pas été menés au Canada, mais plutôt en Europe et, dans une moindre mesure, aux États-Unis et en Australie (Laporte et Mueller, 2012). Le gouvernement australien a publié un rapport exhaustif selon lequel jusqu'à 40 % des abandons se produisant au cours des 100 premiers jours de la formation en apprentissage tiennent à un décalage entre les attentes des employeurs et celles des apprentis (Australian Industry Group, 2007). D'autres chercheurs ont constaté que les attentes divergentes des apprentis et des employeurs pouvaient souvent être relevées dès l'entrevue, mais persistaient dans le milieu de travail. Par exemple, les jeunes apprentis ont déclaré qu'ils ne savaient pas qu'ils devraient peut-être faire des heures supplémentaires, qu'ils trouvaient qu'on ne leur donnait pas suffisamment d'occasions de formation et qu'ils devaient accomplir des tâches et du travail qui n'étaient pas liés à leur apprentissage. Dans leur rapport, les chercheurs ont proposé certaines améliorations, comme plus de formation et de mentorat tant pour les apprentis que pour les employeurs, une sensibilisation accrue aux attentes du milieu de travail, de meilleures habiletés en communication et une compréhension commune du genre de soutiens et de conseils requis pendant le programme d'apprentissage. Des recherches menées récemment au Canada sur la persévérance des apprentis ont également indiqué qu'un programme de mentorat efficace peut donner lieu à une baisse des taux d'abandon et motiver les apprentis à poursuivre leur formation même lorsqu'ils traversent des périodes difficiles et perdent confiance en eux (FCA, 2011a).

L'Enquête nationale auprès des apprentis (Ménard, Menezes, Chan et Walker, 2007) a également permis de consigner une multitude d'autres raisons pour lesquelles les apprentis ne terminent pas leur programme d'apprentissage. Le tiers (33 %) des non-finissants ont invoqué des raisons personnelles non précises pour quitter le programme tandis que près de 20 % ont déclaré qu'ils avaient reçu une meilleure offre d'emploi ou qu'ils n'aimaient pas les conditions d'emploi à leur lieu de travail actuel. Fait important à signaler, le rapport révèle que 21 % des non-finissants ont indiqué qu'ils avaient éprouvé des problèmes relativement aux formalités, à l'administration et aux communications, et qu'ils n'avaient pas obtenu tous les renseignements dont ils avaient eu besoin pendant leur programme d'apprentissage. Même si ces problèmes ne donnent pas nécessairement lieu à l'abandon du programme, toute difficulté sur le plan des attentes administratives et à venir du programme pourrait certainement aggraver les problèmes existants en ce qui a trait aux fonctions et attentes liées au travail. Taylor (2008) s'est penchée sur ce problème en suivant cinq apprentis depuis leurs études secondaires, pendant leur apprentissage et jusqu'à leur entrée dans la population active. Selon son analyse et ses conversations avec les apprentis, il ne fait aucun doute que les jeunes s'inscrivant à un programme d'apprentissage ont besoin de plus d'aide et que les facteurs structureaux, comme la classe, le sexe et l'appartenance à une minorité, changent considérablement le processus décisionnel au moment de faire la transition de l'école au milieu de travail.

### 3.2 Cadre théorique

L'élaboration du Programme de persévérance scolaire des apprentis (PPSA) a reposé sur les principes de la psychologie communautaire, qui étudie le fonctionnement des particuliers lorsqu'ils obtiennent le soutien de communautés et de sociétés (Dalton, Elias et Wandersman, 2007). Les principes de la psychologie communautaire visent surtout à favoriser la résilience, à aider les particuliers à définir leurs objectifs

personnels et à les atteindre, et à promouvoir les forces et ressources personnelles de la personne. Par conséquent, le PPSA a été élaboré avec l'idée selon laquelle les gens s'épanouissent souvent lorsque leurs forces personnelles sont relevées, renforcées, valorisées et utilisées de façon pertinente (Dalton, Elias et Wandersman, 2007). Qui plus est, la force des communautés augmente également quand on soutient les réussites personnelles. D'après des recherches sur la préparation à l'emploi, jusqu'à 63 % des Canadiens qui demandent de l'aide relativement aux transitions travail-vie privée pourraient bénéficier de programmes, d'un soutien financier et de services intégrés (Ward et Riddle, 2014). Les principes de la psychologie communautaire proposent la tenue de séances de groupe pour mener des interventions de soutien afin que les participants puissent se rendre compte que leurs difficultés ne sont pas uniques et qu'ils disposent d'une multitude d'options pour régler leurs problèmes et apporter des changements personnels positifs (Corey et Corey, 2006). L'hypothèse théorique de la présente étude est fondée sur la notion selon laquelle il est possible de réduire la déperdition d'effectifs scolaires en améliorant le bien-être des particuliers et des familles, en favorisant un sentiment de rapprochement, en encourageant la participation des citoyens et en soutenant la collaboration et les forces de la collectivité puisque cela renforce la résilience des apprentis.

Un modèle axé sur les groupes a été retenu comme étant un moyen d'intervention efficace pour le PPSA. Les groupes donnent le sentiment d'appartenir à une collectivité et celle-ci permet d'établir des liens facilitant l'échange de ressources et le partage d'expériences vécues (Corey et Corey, 2006). Piper et Ogrodniczuk (cités dans Corey et Corey, 2006) ont recensé trois avantages précis de la thérapie de groupe, c'est-à-dire l'efficacité, l'applicabilité et la rentabilité. Notre intention consistait à fournir un endroit où il serait possible d'obtenir des ressources, de la formation et du soutien ainsi que d'établir des rapprochements à l'appui du profil unique d'un apprenti. À notre connaissance, cette démarche n'a jamais été mise à l'essai ailleurs pour régler le problème de l'abandon des programmes d'apprentissage. Elle s'est toutefois révélée efficace dans d'autres situations, comme lorsqu'une personne perd son emploi, éprouve des difficultés à l'école ou vit une crise personnelle.

### 3.3 Interventions semblables

D'un point de vue conceptuel, le PPSA ressemble à d'autres interventions destinées à accroître la résilience, comme les projets *From Surviving to Thriving* et *JOBS*. À notre connaissance, les résultats d'aucune autre intervention visant à améliorer la persévérance des apprentis n'ont été publiés. Par conséquent, nous avons élaboré le programme en nous inspirant d'interventions ayant des objectifs semblables aux nôtres.

Dans le cadre du projet *From Surviving to Thriving*, Fuller (1998) a créé une série d'ateliers ayant pour but de promouvoir la santé mentale chez les jeunes. Au moyen de ses ateliers de groupe, Fuller voulait faire passer ses clients d'un processus répétitif quotidien répondant à des besoins immédiats à un processus axé davantage sur des objectifs qui tiennent compte des besoins à long terme, de la stabilité sociale et de la santé mentale. Si l'on reprend ce concept, il importe que les animateurs rencontrent les participants dans un esprit de collaboration à un endroit accessible et connu, et qu'ils préparent des documents intéressants, pertinents et précis tout en faisant la promotion d'une vision à long terme de réussites et d'atouts. Même si l'âge des apprentis varie, la méthode de Fuller pour traiter la santé mentale donne des exemples de facteurs à prendre en considération au moment de concevoir des mesures de soutien.

Le projet *JOBS Project for the Unemployed* fournit un autre exemple exhaustif d'une intervention servant à renforcer la résilience personnelle dans le cadre d'une série d'ateliers ciblés destinés à une population aux prises avec des risques bien définis (Vinokur, Price et Schul, 1995). En l'occurrence, le projet *JOBS* avait pour but d'aider les chômeurs de la région de Détroit à acquérir des compétences en recherche d'emploi, à renforcer leur résilience personnelle, à surmonter des obstacles personnels et à accroître leur auto-efficacité pour se trouver du travail. Les travailleurs ayant achevé le programme pratique ont augmenté leur capacité de régler des problèmes de la vie courante ainsi que de trouver et de garder un emploi, et ont appris comment obtenir des ressources sociales et de l'aide au besoin (Vinokur et Schul, 1997). L'intervention *JOBS* de Vinokur, Price et Schul (1995) a montré que les compétences, le soutien et la résilience acquise avaient fait fonction de ressources sociales et qu'une intervention bien conçue peut faciliter l'adoption de nouveaux comportements constructifs et utiles et peut apporter du soutien social à ceux touchés par une perte d'emploi

ou d'autres circonstances difficiles. Ce programme à long terme nous a donné des idées et une assise sur laquelle nous nous sommes appuyés pour élaborer le PPSA. L'intervention JOBS et le PPSA ont des points en commun puisqu'ils ont été conçus pour répondre aux besoins des participants et ciblent une gamme de mécanismes de soutien allant au-delà de l'objectif établi. Si le projet JOBS avait comme objectif principal d'augmenter les possibilités d'emploi, il a été fondé sur une démarche générale pour renforcer la résilience et l'auto-efficacité. De même, si le PPSA vise à réduire la déperdition d'effectifs scolaires des programmes d'apprentissage, il cherche également à renforcer la résilience et les réussites personnelles, à corriger les attentes faussées et à fournir le soutien requis.

Les participants aux interventions JOBS et From Surviving to Thriving ont également des points en commun avec les apprentis. Les jeunes composant avec des problèmes de santé mentale et les chômeurs sont aussi confrontés à des préjugés sociaux, à la dévalorisation de leurs compétences et à la remise en question constante de leur auto-efficacité. Les apprentis, même s'ils sont inscrits à des programmes d'études, sont aux prises avec les mêmes obstacles sociaux. Les attitudes négatives généralisées dans la société et le milieu de l'éducation envers les programmes d'apprentissage sont évidentes (FCA, 2004; Ménard, Menezes, Chan et Walker, 2007; Taylor, 2008; Stewart, 2009; Desjardins, 2010). De plus, les apprentis font face à plusieurs obstacles ou défis (trouver un employeur, déplacements, coûts), tandis que les personnes touchées par le chômage ou le sous-emploi courent des risques importants lorsqu'elles envisagent de quitter l'aide sociale ou de trouver un emploi mieux rémunéré (Vinokur, Price et Schul, 1995). Reposant sur des techniques pour accroître la résilience des participants, ces différents modèles d'intervention ont fourni un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un programme à l'appui de l'apprentissage qui pourrait servir à renforcer les compétences des apprentis et leur confiance en eux.

### 3.4 Aperçu du programme

Le PPSA s'articulait autour de 11 sujets liés aux obstacles relevés dans la documentation sur l'apprentissage. Des protocoles précis ont été élaborés pour les séances de groupe afin de répondre aux besoins de la population cible. Ces protocoles s'appuyaient sur la documentation théorique sur chaque sujet et étaient accompagnés de ressources communautaires locales ainsi que de ressources institutionnelles mises à la disposition des participants inscrits au Collège Fanshawe. Avant le début du programme, des enseignants de programmes d'apprentissage ainsi que des psychopédagogues ont examiné les documents didactiques préparés pour chaque atelier. Chaque séance ne durait qu'une heure, se voulait interactive et mettait à contribution la formule des discussions en petits groupes puisque les activités d'apprentissage par l'expérience et la pratique sont plus intéressantes et nécessitent de faire appel à des facultés cognitives supérieures à celles requises pendant des cours magistraux. Qui plus est, la volonté d'intégrer certaines composantes des programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles pour le milieu de travail a guidé l'élaboration des ressources pour le programme et les séances<sup>1</sup>.

Voici les sujets abordés pendant les séances :

**Présentations et attentes.** Cette séance visait à établir des liens, à encourager les rapprochements et à favoriser l'appartenance au groupe. Des activités brise-glace, de réseautage (préparation d'un discours d'ascenseur) et de renforcement de la solidarité entre les membres du groupe ont eu lieu pendant cette séance.

**Lacunes en matière de compétences et solutions (en ligne).** Les participants ont été invités à prendre part à une évaluation pour déterminer s'ils avaient certaines lacunes sur le plan des compétences essentielles au moyen d'un outil conçu par le Comité sectoriel des collèges pour le perfectionnement scolaire (Glass, Kallio et Goforth, 2007). On leur a ensuite fourni des moyens utiles de combler ces lacunes afin qu'ils

---

<sup>1</sup> Voici les neuf compétences essentielles établies par Emploi et Développement social Canada : lecture, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, technologie numérique et formation continue.

soient mieux préparés au moment d'entreprendre leur programme d'apprentissage. Les animateurs ont obtenu l'autorisation de consulter les résultats des évaluations des apprentis.

**L'apprentissage à l'école et l'apprentissage au travail.** Cette séance avait pour but d'aider les apprentis à faire la transition de l'école au milieu de travail. Des compagnons ont stimulé de vives discussions, parlé de leurs expériences personnelles et présenté les solutions qu'ils avaient utilisées. Les participants ont également discuté franchement des limites de l'apprentissage en établissement.

**Personnalité, communication et travail d'équipe.** Reposant sur des recherches menées dans le domaine de la psychologie sociale, cette séance comprenait des exercices destinés à accroître l'efficacité des communications et des compétences sociales ainsi qu'à favoriser la compréhension des différences de la dynamique du groupe.

**Attentes des employeurs.** Un employeur d'apprentis a présenté ses attentes particulières en les comparant à ce qu'il pensait être les perceptions des apprentis. Des questions ciblées ont établi le contexte d'une discussion de la façon dont les employeurs voyaient le rôle des apprentis en plus de fournir de l'information sur la manière de faire preuve de leadership et d'éthique professionnelle et de communiquer efficacement ses besoins personnels.

**Santé et sécurité (en ligne).** Au moyen de la série de modules en ligne Santé et sécurité 101 élaborés par la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail de l'Ontario (HS101.ca), on a demandé aux participants de suivre le cours préparatoire pour le test Passeport Sécurité. Ces modules fournissent de l'information pertinente au sujet des droits et de la sécurité des travailleurs présentée sous forme de multimédia interactif. Les participants qui décident de suivre le cours Passeport Sécurité reçoivent un certificat en santé et sécurité reconnu à l'échelle nationale.

**Finances, budgétisation et entrepreneuriat.** Le personnel d'un programme local pour jeunes entrepreneurs et d'un incubateur d'entreprises a fourni aux participants des renseignements sur la façon de lancer une entreprise ou d'aborder des propriétaires d'entreprise pour leur demander de les parrainer. Différents sujets ont été abordés, dont comment obtenir un prêt pour des outils et des matériaux, élaborer un plan d'affaires, comprendre ses finances personnelles et enregistrer une nouvelle entreprise.

**Équilibre travail-vie personnelle et santé.** Un conférencier du service de santé local a présenté de l'information sur la façon de gérer son stress en milieu de travail et de maintenir son bien-être lorsque l'on exerce un métier. Le conférencier a présenté et examiné différents moyens de composer avec la santé mentale, le bien-être et la santé sexuelle et a expliqué aux participants comment obtenir les services de soutien offerts à l'échelle locale.

**Participez aux activités de votre industrie et renseignez-vous au sujet des syndicats.** Le représentant d'une organisation syndicale locale comptant parmi ses membres un très grand nombre d'apprentis a discuté des façons dont les apprentis peuvent participer aux activités d'organismes de réglementation et d'associations au sein des industries de métiers d'apprentissage les plus courantes. Les discussions ont porté tant sur le côté pratique d'appartenir à un syndicat que sur les différents genres d'organisations non syndicales qui représentent les apprentis et les compagnons et qui organisent des activités et des réunions locales pour fournir de la formation et des occasions de réseautage.

**Accès aux ressources communautaires.** Pendant la séance de récapitulation du programme, on a de nouveau parlé des concepts relatifs à la débrouillardise, à la résilience et à la façon d'obtenir du soutien ainsi que des différents moyens de trouver les ressources communautaires et scolaires offertes. Cette séance visait à insister sur l'importance de chercher l'information requise ainsi que d'établir un réseau efficace et des relations utiles avec l'aide offerte dans la collectivité.

**Récapitulation et commentaires.** La dernière séance avait pour but de recueillir les commentaires des participants, de répondre aux questions laissées sans réponse et de fournir les coordonnées des dirigeants du programme.

Ces 11 séances ont fourni aux apprentis des renseignements complets et de nombreuses ressources pour progresser dans leur carrière. Reposant sur les principales préoccupations soulevées par les intervenants et décrites dans la documentation sur l'apprentissage, chaque séance était fondée sur des éléments probants et avait été conçue en tenant compte des besoins précis des apprentis.

## 4. Méthodes

### 4.1 Conception de la recherche

Le projet de recherche visait à recueillir des renseignements auprès d'employeurs, d'anciens apprentis et d'apprentis inscrits actuellement à un programme de formation en apprentissage. La collecte des données auprès des employeurs et des anciens apprentis dans le cadre de groupes de discussion avait pour but d'évaluer les problèmes cruciaux du programme local de formation en apprentissage afin d'établir un programme pertinent et efficace. Des entrevues ont été menées avec des apprentis en formation afin de dresser la liste des difficultés qu'ils avaient éprouvées. Deux groupes d'apprentis en formation ont pris part à des entrevues. Un groupe a participé au PPSA tandis que les membres de l'autre groupe ont indiqué qu'ils souhaitaient y participer, mais n'ont assisté à aucune des séances.

Trois méthodes ont servi à recueillir les données :

1. **Groupes de discussion.** Les chercheurs ont organisé deux groupes de discussion pendant la première étape de l'élaboration du programme. Le premier groupe était composé d'employeurs embauchant des apprentis et l'autre groupe était formé d'anciens apprentis.
2. **Entrevues.** Les chercheurs ont effectué des entrevues avec des apprentis en formation afin d'obtenir des renseignements détaillés au sujet de leur cheminement d'apprentissage et de l'intérêt qu'ils portent au domaine ainsi que de discuter des difficultés qu'ils avaient éprouvées pendant le processus. Des entrevues ont été menées avec des apprentis ayant participé au PPSA ainsi qu'avec des apprentis qui n'avaient pas pris part au programme. Pendant l'entrevue, les chercheurs ont demandé aux apprentis ayant participé au PPSA de leur fournir de la rétroaction sur le programme et sur le genre de programmes qui étaient, selon eux, utiles aux apprentis.
3. **Fiches de sondage pour l'évaluation du programme.** À la fin de chaque séance, les participants étaient invités à évaluer de façon confidentielle la valeur de l'information présentée pendant la séance et à fournir tout autre commentaire aux fins de l'élaboration des prochaines séances. La fiche de sondage servait à mesurer l'efficacité des séances du programme. Un résumé des données tirées des fiches de sondage est présenté au Tableau 1.

**Tableau 1 : Sources des données**

	Nombre de participants	Caractéristiques
1. Groupes de discussion	8	Employeurs d'apprentis et anciens apprentis.
2. Entrevues	26	Apprentis en formation ayant participé ou non au PPSA. Trente-neuf entrevues ont été réalisées sur une période de 12 mois.
3. PPSA (fiches de sondage)	11	Apprentis en formation ayant terminé le PPSA.

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Western et celui du Collège Fanshawe ont approuvé la présente étude pour toute la durée du projet. Tous les participants à l'étude ont remis leur formulaire de consentement signé et avaient été mis au courant de la nature de la recherche et de la façon dont les résultats seraient diffusés. Les participants ont obtenu l'assurance que leur anonymat serait respecté et qu'aucun renseignement permettant de les identifier ne figurerait dans le rapport définitif.

## 4.2 Recrutement des participants

Les participants aux groupes de discussion ont été recrutés au moyen de courriels envoyés aux instructeurs de technologie de la Faculté d'éducation de l'Université Western et par l'intermédiaire de partenaires membres de l'Apprenticeship Network et de la Commission de planification et de développement de la main-d'œuvre pour les comtés d'Elgin, de Middlesex et d'Oxford. Les participants ont été invités à prendre part à une séance de discussion en groupe d'une heure afin d'examiner les obstacles à la persévérance scolaire des apprentis. Les participants devaient être d'anciens apprentis ou des employeurs d'apprentis. En tout, 10 personnes ont répondu à l'annonce. Huit personnes, y compris tant des hommes que des femmes âgés de 29 à 55 ans, ont participé aux groupes de discussion.

Les participants aux entrevues et au PPSA ont été recrutés par l'entremise de conseillers en emploi et en formation (CEF) du bureau de l'apprentissage local du MFCU et d'annonces faites par les membres de l'équipe de recherche pendant les cours au Collège Fanshawe. On a remis aux CEF des enveloppes contenant une lettre d'information ainsi qu'une feuille de collecte de données démographiques. Après avoir inscrit un nouvel apprenti, le conseiller devait lui expliquer brièvement l'étude en cours et lui demander s'il souhaitait y participer. Après avoir invité le nouvel apprenti à participer à l'étude et lui avoir remis l'enveloppe contenant les deux formulaires, le CEF quittait la pièce avec l'employeur. Qu'ils aient décidé ou non de participer au programme après avoir lu le formulaire de consentement, les apprentis devaient sceller l'enveloppe et la remettre au CEF. Au cours d'une période de six mois, 21 apprentis ont rempli le formulaire de consentement et la feuille de collecte des données démographiques. Plus de 50 enveloppes scellées supplémentaires ont été remises à l'équipe de recherche, mais les documents ne contenaient aucun renseignement. Cela signifie donc que les enveloppes ont été remises aux apprentis, mais que ces derniers ont décidé de ne pas participer à l'étude.

Une deuxième ronde de recrutement a eu lieu dans les classes d'apprentissage de niveau 1 du Collège Fanshawe. Les membres de l'équipe de recherche ont visité au moins deux classes d'étudiants inscrits dans trois des quatre secteurs : construction, industrie et force motrice. Les classes comprenaient en moyenne de 20 à 30 étudiants. Après avoir présenté brièvement le programme, les membres de l'équipe de recherche ont laissé des enveloppes contenant le formulaire de consentement et la feuille de collecte de données démographiques aux étudiants. L'instructeur retournait ensuite les enveloppes à l'un des principaux bureaux de technologie du Collège Fanshawe. Au total, six apprentis ont rempli les documents se trouvant dans l'enveloppe et l'ont remise à leur instructeur.

Tous les participants ont été informés de vive voix et avant le début des séances de l'objet de l'étude et de la nature générale des renseignements qu'elle visait à recueillir. On a rappelé aux participants aux groupes de discussion au début de la rencontre que leurs réponses étaient enregistrées et qu'ils étaient libres de quitter le processus à tout moment. On leur a dit que l'information qu'ils fourniraient servirait à concevoir un programme et que les renseignements permettant de les identifier ne seraient pas publiés. Pour ce qui est des participants au PPSA, les membres de l'équipe de recherche les ont informés qu'ils prenaient part à un programme pilote et que leurs réponses et commentaires aideraient l'équipe de recherche à élaborer d'autres programmes.

### 4.3 Collecte et analyse des données

Un enregistreur audionumérique a servi à recueillir les données pendant les groupes de discussion et les entrevues, et ces données ont été transcrites textuellement au moyen du logiciel Express Scribe. Un autre membre de l'équipe de recherche a relu les transcriptions pour en garantir l'exactitude. Les chercheurs ont analysé et codé les transcriptions des entrevues en classant les mots utilisés selon les différents thèmes et modèles sémantiques (latents) sous-jacents qu'ils avaient établis. Les chercheurs ont également utilisé le logiciel MaxQDA pour les aider à trier, regrouper et coder les éléments pertinents des transcriptions des entrevues et les données recueillies pendant les groupes de discussion. Cette méthode de codage et d'organisation des données, souvent appelée analyse thématique, a été décrite par Braun et Clarke (2006) comme [traduction] « une méthode permettant de relever et d'analyser les tendances (thèmes) dans les données et de faire rapport sur celles-ci » (p. 79). Elle donne l'occasion d'interagir avec les données et de trier les idées et concepts échangés entre les participants (Braun et Clarke, 2006; Hays et Singh, 2012). Les thèmes relevés sont présentés en ordre de fréquence, fournissant ainsi au lecteur une idée des enjeux revêtant le plus d'importance pour les participants.

Les données démographiques et l'information fournie dans les fiches de sondage ont été regroupées en fonction des réponses recueillies dans les fiches d'accueil. La somme et la moyenne des réponses figurant sur les fiches de sondage ont été calculées pour évaluer les points forts du programme et formuler des recommandations. Un sommaire des données recueillies figure au Tableau 2.

## 5. Résultats

Si l'évaluation du programme devait à l'origine être l'objet principal du présent rapport, l'information recueillie pendant les entrevues et les groupes de discussion a donné un autre aperçu de la formation en apprentissage en Ontario ainsi que des obstacles structurels et systémiques. La section Résultats est divisée en trois sujets : évaluation du programme, obstacles à l'achèvement de l'apprentissage et rétroaction sur le modèle de formation en apprentissage.

### 5.1 Évaluation du programme

Le Programme de persévérance scolaire des apprentis (PPSA) a été mené pendant quatre semaines à l'automne 2012. Pendant ces quatre semaines, les apprentis ont assisté à huit séances en classe d'une heure (deux par semaine). Les étudiants pouvaient également accéder à deux ateliers supplémentaires en ligne depuis un ordinateur du laboratoire d'informatique sur le campus ou un ordinateur à leur domicile. L'équipe de recherche a effectué un suivi de la participation aux ateliers en ligne. Si tous les apprentis ayant accepté de prendre part à une entrevue ont été invités à participer aux ateliers, seulement cinq d'entre eux ont terminé tous les modules du PPSA, et quatre autres participants ont assisté aux ateliers à l'occasion. Chaque semaine, les participants devaient remplir une fiche de sondage afin d'évaluer l'atelier auquel ils avaient participé. Les deux séances en ligne n'ont pas été évaluées, mais l'équipe de recherche recueillait les commentaires des étudiants sur celles-ci lors de l'atelier suivant. Les évaluations des ateliers en ligne ne sont pas présentées dans ce rapport. Il importe de préciser que si l'équipe de recherche visait une participation égale d'hommes et de femmes, tous les participants au PPSA étaient des hommes âgés de 18 à 29 ans.

Les chercheurs ont demandé aux participants de coter les éléments de chaque séance selon l'échelle de Likert en quatre points (allant de 1 : Non, pas du tout à 4 : Oui, absolument). Le Tableau 2 présente les énoncés et les notes moyennes pour chaque semaine. Même si le nombre de participants à chaque séance était limité, les commentaires fournis sur les fiches de sondage ont donné une indication des séances devant être améliorées et ont aidé l'équipe de recherche à comprendre les enjeux que les apprentis jugent les plus pertinents par rapport à leurs besoins. Une deuxième série d'ateliers du PPSA devait avoir lieu au printemps de 2013, mais les calendriers de formation et la nature cyclique des admissions aux programmes d'apprentissage ont empêché de la commencer.

D'après les données figurant sur les fiches de sondage, il ne fait aucun doute que les participants ont bien accueilli les séances 4, 5 et 8. Les séances 4 et 5, qui portaient sur les attentes des employeurs, les finances et la budgétisation, ont été animées par des partenaires communautaires. Le premier était un employeur et le second, le directeur d'un incubateur d'entreprises qui fournit des fonds de démarrage et des ressources aux jeunes entrepreneurs. Ils ont donné aux apprentis des conseils pratiques, ont répondu à leurs questions et ont tous deux fait preuve d'enthousiasme et d'optimisme au sujet des possibilités d'avenir des participants au PPSA. La séance 6 sur l'équilibre travail-vie personnelle n'a pas été très bien accueillie. Un membre de la collectivité qui présente habituellement l'exposé dans des lieux de travail et à des comités de santé et sécurité au travail a animé cette séance. Cette dernière a offert peu d'occasions d'échanger et a consisté principalement en une présentation de renseignements aux participants.

**Tableau 2 : Sommaire des réponses fournies dans les fiches de sondage du programme**

Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8
Le sujet était intéressant.	3,86	3,60	4,00	4,00	3,86	2,86	3,40	3,80
Je pourrai utiliser l'information fournie.	3,43	3,40	3,67	4,00	3,86	3,00	3,60	4,00
Les animateurs m'ont aidé.	3,57	3,60	3,83	4,00	4,00	2,86	3,80	4,00
Je recommanderais ce programme à un ami.	3,57	3,20	3,67	4,00	4,00	2,71	3,60	3,80
Moyenne	3,61	3,45	3,79	4,00	3,93	2,86	3,60	3,90

Les notes représentent la moyenne accordée à chaque séance en utilisant l'échelle de Likert en quatre points (allant de 1 : Non, pas du tout à 4 : Oui, absolument).

Les séances ont été numérotées comme suit : 1. Présentations et attentes, 2. L'apprentissage à l'école et l'apprentissage au travail, 3. Personnalité, communication et travail d'équipe, 4. Attentes des employeurs, 5. Finances, budgétisation et entrepreneuriat, 6. Équilibre travail-vie personnelle et santé, 7. Participez aux activités de votre industrie et renseignez-vous au sujet des syndicats, 8. Accès aux ressources communautaires/Récapitulation et commentaires.

Six mois après la fin du programme, l'équipe de recherche a contacté les 11 apprentis ayant participé au PPSA pour réaliser au moins une entrevue de suivi avec eux. Les chercheurs ont demandé aux participants de fournir des commentaires et de donner leur avis sur le PPSA, puis ont classé les commentaires des apprentis dans trois grandes catégories : l'utilité des sujets, le travail supplémentaire perçu et les séances de groupe.

**Utilité du programme.** L'utilité du programme revêtait le plus d'importance pour l'équipe de recherche et la plupart des participants au PPSA rencontrés en entrevue ont indiqué que le programme fournissait des renseignements utiles qu'ils pourront utiliser au travail et dans leur vie personnelle. Plusieurs participants ont souligné que les ateliers leur avaient fourni une bonne occasion d'établir leur réseau. L'un des participants au programme a déclaré « *C'est une excellente façon pour eux de faire de nouvelles rencontres et d'élargir leur*

*réseau – c'est vraiment quelque chose d'important pour moi ». De même, un autre participant a indiqué que « vous avez plein d'occasions d'échanger et d'apprendre des choses, les gens viennent nous rencontrer et nous expliquer toutes sortes de choses ». Ces commentaires généraux révèlent la valeur qu'accordent les apprentis à l'établissement de réseaux et de contacts professionnels ainsi que l'importance de leur fournir des renseignements qu'ils peuvent utiliser immédiatement.*

Quelques participants au PPSA ont souligné qu'ils avaient trouvé le premier atelier particulièrement utile, c'est-à-dire l'atelier au cours duquel ils devaient élaborer un discours d'ascenseur, une brève description de qui ils sont et de ce qu'ils font, dont ils pourraient se servir au moment de se présenter à un employeur ou à un client éventuel. Cette séance a recueilli bon nombre de commentaires positifs et, au cours d'une entrevue de suivi après six mois, un participant au PPSA a précisé « *Cela m'a vraiment été utile qu'il parle des discours d'ascenseur et de porter plus attention à ce qui se passe autour de soi. Je dois rencontrer plusieurs clients et représentants d'autres entreprises c'est donc une bonne chose de, je ne sais pas, j'ai juste trouvé cela utile* ». Un autre participant au PPSA a mentionné que son horaire l'obligeait à passer beaucoup de temps à l'école entre ses cours et que le programme avait été une bonne façon de remplir ses temps libres. D'après la rétroaction des participants et les discussions avec les membres du corps professoral, le programme joue un rôle important et fournit des renseignements qui ne sont pas abordés en classe dans le cadre de la formation en apprentissage. Étant donné que le contenu de l'atelier reposait sur les données probantes tirées de la documentation et sur la rétroaction des intervenants dans le processus de formation en apprentissage, les chercheurs avaient conçu l'atelier afin qu'il soit pertinent et utile à la population cible.

**Travail supplémentaire.** Les commentaires des participants au sujet du PPSA n'ont pas tous été positifs. Même si les apprentis ayant participé au PPSA étaient très réticents à fournir des critiques constructives ou des suggestions pour l'amélioration du programme, un participant a indiqué que « *le programme pourrait faire peur à d'autres; il donne l'impression qu'il y a beaucoup de travail à faire* ». Plusieurs autres participants étaient aussi de cet avis et ont mentionné qu'ils passaient déjà beaucoup de temps en classe et que le programme leur enlèverait du temps pour se détendre après l'école. Au cours des discussions sur cette perception avec les instructeurs du programme d'apprentissage, bon nombre d'entre eux ont précisé qu'après les cours les étudiants se rencontrent habituellement au bar du campus et qu'un programme se tenant pendant les temps libres des étudiants n'attirerait pas beaucoup de participants.

Les données recueillies pendant les groupes de discussion et les discussions avec les intervenants ont révélé qu'en général il est difficile de planifier des activités parascolaires pour les apprentis, car ces derniers n'en voient pas la valeur. Beaucoup d'intervenants ont donné l'exemple du faible taux de participation des apprentis à des salons professionnels, à des salons de l'emploi et à des ateliers qui avaient pourtant été organisés à leur intention. Il est difficile de déterminer si cela tient à la perception de devoir accomplir du travail supplémentaire ou à l'idée selon laquelle ces autres activités seront d'une aide limitée pour les apprentis.

**Séances de groupe.** Les participants ayant mentionné les séances de groupe ont indiqué qu'ils avaient aimé rencontrer des apprentis d'autres métiers et en découvrir plus sur eux. Un participant rencontré en entrevue a déclaré « *c'est bien d'apprendre à connaître les gars d'autres métiers parce que lorsque nous nous retrouvons sur le chantier nous devons tous travailler ensemble, même si nous ne nous connaissons pas* ». Un autre participant a précisé que les séances de groupe étaient utiles parce que les apprentis pouvaient apprendre les uns des autres. Aucun participant n'a déclaré que le fait de travailler avec des apprentis d'autres métiers avait rendu le programme moins utile. Pour leur part, les intervenants trouvaient qu'il était important de donner aux apprentis des différents métiers l'occasion d'échanger entre eux.

Dans l'ensemble, les apprentis ayant participé au PPSA étaient satisfaits du programme et des résultats d'apprentissage. Les difficultés particulières éprouvées par les instructeurs se rapportaient principalement à la qualité des conférenciers, à la persévérance des participants et à la présentation de sujets pertinents et intéressants pour garder l'intérêt de tous les membres du groupe. L'un des conférenciers a présenté l'information au moyen de transparents PowerPoint, méthode que les étudiants ont trouvé moins utile que les discussions en groupe tenues pendant les autres séances.

## 5.2 Obstacles à l'achèvement de l'apprentissage

Les chercheurs ont demandé à tous les participants aux groupes de discussion et aux entrevues de nommer les plus importants obstacles qu'ils devaient surmonter pour terminer leur programme d'apprentissage. Les apprentis ont été invités à décrire leur propre cheminement d'apprentissage et à discuter des difficultés qu'ils avaient éprouvées pendant leur formation. Au moyen d'une question incitative, les chercheurs ont également demandé aux apprentis de donner les raisons pour lesquelles leurs condisciples avaient quitté le programme de formation. Pendant les groupes de discussion, les employeurs et les anciens apprentis ont parlé des raisons ayant amené les apprentis à abandonner leur formation. Les raisons invoquées pendant les entrevues et groupes de discussion peuvent être classées dans quatre catégories distinctes :

1. Aide financière et assurance-emploi
2. Soutien du MFCU et accès aux CEF
3. Programme d'études et lacunes en matière de compétences
4. Vie personnelle ou situation familiale

Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement, et les participants à l'étude ayant parlé de ces difficultés en ont souvent mentionné plus qu'une. L'ordre dans lequel les difficultés sont présentées correspond à la fréquence à laquelle elles ont été soulevées. Ainsi, les problèmes financiers ont été mentionnés beaucoup plus souvent par les apprentis que les problèmes familiaux et personnels. Étant donné que les participants ne constituent pas un échantillon représentatif d'apprentis, les difficultés soulevées ne rendent pas compte de l'expérience de tous les apprentis. De plus, on s'attend à ce que les réponses, en raison de leur nature, représentent des préoccupations relativement communes qui varieront en nombre et qui pourraient changer selon les circonstances et les caractéristiques des répondants.

**Aide financière et assurance-emploi.** Les participants ayant fourni une raison pour le non-achèvement de l'apprentissage ont presque tous précisé qu'ils avaient abandonné la formation pour des raisons financières. Les participants ont indiqué que la période d'attente avant de recevoir de l'assurance-emploi (a.-e.) était beaucoup trop longue, qu'ils ne satisfaisaient pas aux exigences d'admissibilité à l'a.-e. ou qu'ils recevaient une rémunération qui ne correspondait pas à leur scolarité ou expérience.

Dans l'ensemble, l'assurance-emploi était la plainte la plus courante. Un apprenti a déclaré :

*Je pensais que tout était beau; je travaille depuis 10, 15 ans, mais parce qu'il me manque 50 heures vous ne pouvez pas me donner de l'a.-e.? Et je sais que pour d'autres gens, il y a souvent une longue période d'attente ou ils ne reçoivent pas leur chèque à temps. Honnêtement, c'est probablement le plus gros problème que j'ai entendu; les gars vont à l'école et ne reçoivent pas leur argent ou ne se qualifient pas pour l'a.-e. parce qu'ils n'ont pas assez d'heures. C'est comme, vous savez ce que je veux dire? Je suis certain que je ne suis pas le seul à qui l'a.-e. a été refusé. Ça m'a vraiment, comme j'ai une fille et d'autres choses et j'ai des factures à payer, vous savez? J'espérais vraiment obtenir de l'a.-e. Mais non, parce qu'il me manquait 50 heures, je ne pouvais juste pas y croire.*

Un autre apprenti a également souligné à quel point la situation avait été difficile pour ses collègues à qui l'on avait refusé l'a.-e. :

*Il y a même quelques gars qui ne sont pas revenus cette année pour le cours intermédiaire, ils auraient dû être ici en même temps que moi. Ils, une couple d'autres gars ont dit qu'ils n'étaient pas ici pour une question d'argent. Ne pas pouvoir recevoir de l'a.-e. et, vous savez, s'absenter du travail. Je ne le peux pas, c'est difficile même pour moi. Vous savez, c'est évident, être au chômage c'est pas facile, mais au moins si tu sais quelques mois à l'avance que tu retourneras à l'école tu peux alors mettre de l'argent de côté.*

Ces deux participants ont éprouvé des difficultés financières parce qu'ils n'avaient pas reçu les prestations d'assurance-emploi qu'ils s'attendaient à obtenir pendant leur formation. Cela leur a causé du stress et ils ont eu de la difficulté à payer leurs comptes et à gagner suffisamment d'argent pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leur famille. Un participant a résumé les problèmes qu'il avait constatés comme suit « *Je sais que la plupart du temps ça avoir avec l'argent, soit parce que tu ne gagnes pas assez d'argent pour vivre, pour payer tes livres, ou soit parce que tu n'as pas le droit de suivre la formation et travailler en même temps, hein?* » Enfin, un des apprentis tôliers a ajouté :

*C'est vrai que c'est un peu dur parce que, si je donne mon exemple. J'ai une famille, ma femme et ma fille. Je fais tel montant d'argent puis juste parce qu'ils m'envoient à l'école, je commence à recevoir la moitié de ce montant. C'est mieux que rien et je l'apprécie, mais c'est un peu difficile.*

Chaque participant a déclaré que les problèmes causés par l'assurance-emploi et le montant qu'il gagnait comme apprenti constituaient des obstacles à l'achèvement de son programme. Plusieurs apprentis ont précisé qu'ils avaient dû obtenir des prêts pour assumer leurs dépenses pendant qu'ils étaient aux études et qu'ils avaient dû trouver un autre emploi en plus de leur apprentissage pour joindre les deux bouts. Les participants ont suggéré l'élimination de la période d'attente initiale pour les prestations d'assurance-emploi au moment d'entreprendre une formation en apprentissage ou l'accès à une subvention ou à des prestations complémentaires qui permettraient aux apprentis de gagner leur salaire habituel lorsqu'ils retournent aux études. Plusieurs des participants ont souligné que le salaire de départ plus bas pour les apprentis était un obstacle, en particulier s'ils avaient travaillé dans le domaine auparavant et gagnaient un salaire supérieur ou s'ils occupaient un emploi comportant plus de responsabilités. Quelques participants ont indiqué qu'ils connaissaient des apprentis ayant abandonné leur formation parce qu'on leur avait offert un emploi qui répondait à leurs besoins financiers à court terme.

**Soutien du MFCU et accès aux CEF.** Le deuxième plus important obstacle à l'achèvement de l'apprentissage se rapportait à l'accès au ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) et aux conseillers en emploi et en formation (CEF). Lorsqu'on leur a posé des questions au sujet du soutien qu'ils avaient obtenu pour trouver des subventions, accéder aux études et, de façon générale, obtenir de l'aide, bon nombre de participants ont déclaré qu'ils voulaient avoir davantage accès aux CEF, être mis au courant des mécanismes de soutien offerts par le programme et être en mesure de poser des questions au sujet de la progression, des examens et des exigences du programme.

Un participant ayant quitté sa formation en apprentissage a déclaré qu'il n'avait pas reçu l'aide dont il avait besoin pour continuer le programme :

*Je veux dire, juste au moment où la province disait, nous avons besoin d'apprentis, nous avons besoin d'apprentis et, en particulier, de charpentiers et ils insistaient vraiment là-dessus, mais je n'avais pas l'impression qu'ils me fournissaient l'aide nécessaire pour le devenir. J'ai donc décidé de ne pas terminer la formation parce que je travaillais beaucoup et que j'apprenais plein de choses. Cet apprentissage n'était peut-être pas officiel, mais à ce moment-là j'étais en train de devenir un charpentier, j'accomplissais le travail et j'apprenais. Finalement, j'imagine que je n'avais pas vraiment besoin de suivre le programme pour faire cela.*

Un autre apprenti a indiqué qu'il avait eu de la difficulté à joindre sa CEF et à communiquer avec elle :

*Les communications étaient difficiles. Je comprends que ma conseillère était la seule personne affectée à une très grande région. J'imagine de Windsor à London, ou quelque chose du genre, je sais que c'était une région immense dans mon département. Avoir une conversation au téléphone avec elle, lui envoyer des courriels ou la rencontrer en personne était extrêmement difficile. J'ai fait presque 3 000 heures, j'ai rencontré cette personne une seule fois et j'ai dû lui envoyer une quarantaine de courriels.*

Parmi les quelques femmes ayant participé à notre étude, l'une d'entre elles a décrit un manque perçu de soutien et a précisé qu'elle avait eu de la difficulté à obtenir des réponses à ses questions: « *J'aurais espéré quand j'ai commencé que ce n'était pas, ce que vous savez, décrit dans une brochure. Par exemple, j'aurais obtenu de meilleurs résultats et je ne me serais pas sentie aussi perdue si j'avais obtenu de l'aide et si du soutien avait été accordé à la personne qui avait accepté de me former comme apprentie* ». Lorsqu'on lui a demandé ce qu'elle recommanderait pour régler ce problème, elle a répondu qu'elle n'aurait peut-être pas dû s'attendre à obtenir de l'aide pour ce qui est des aspects administratifs du programme d'apprentissage :

*Si je pouvais expliquer aux apprentis à quoi ils doivent s'attendre, je leur dirais qu'ils doivent être prêts à s'occuper de plusieurs choses eux-mêmes. Si j'avais su avant de commencer que je devais remplir moi-même les formulaires, rédiger mes propres rapports et tout le reste, je l'aurais accepté. Ce n'est pas un problème, mais l'apprenti doit le savoir avant de commencer... et il doit aussi savoir qu'il n'obtiendra peut-être pas nécessairement l'aide dont il a besoin.*

Les participants à l'étude ont souvent mentionné qu'ils avaient eu de la difficulté à obtenir le soutien requis pour accomplir et achever les différentes tâches nécessaires pour trouver un programme d'apprentissage, s'y inscrire et le mener à terme. Même s'il ne s'agit pas d'un aspect suivi explicitement dans le cadre de l'étude, les associés de recherche ayant mené les entrevues ont remarqué que les apprentis leur demandaient parfois où ils pouvaient obtenir des ressources ou s'ils connaissaient une meilleure façon de communiquer avec leur CEF. La citation ci-après montre que l'apprenti voyait le chercheur comme une personne s'intéressant à ses progrès et voulant savoir comment sa formation se déroulait :

*Certains des mécaniciens qui me forment actuellement m'ont dit que lorsqu'ils avaient fait leur apprentissage, leur conseiller venait les voir environ tous les six mois pour leur demander comment ils allaient, comment était l'employeur, à peu près la même chose que vous faites maintenant, mais ils le rencontraient en personne, pouvaient lui parler et obtenir de l'information s'ils avaient des questions. Je sais donc que cela a changé, puisque je n'ai vu personne depuis que je me suis inscrit.*

Plusieurs autres apprentis ont également déclaré qu'ils étaient un peu déconcertés, qu'ils se sentaient seuls, qu'ils obtenaient des renseignements contradictoires de la part des employeurs, des instructeurs et des autres apprentis et qu'ils ne savaient pas à qui s'adresser. Il est évident, d'après la citation ci-dessus, que le soutien a été réduit et qu'il aurait été utile au participant de pouvoir rencontrer en personne un CEF ou un représentant du programme de formation. De plus, quelques apprentis étaient d'avis que leur employeur pourrait bénéficier de l'aide d'un CEF ou d'autres ressources communautaires. Dans la citation ci-après, un apprenti ayant éventuellement abandonné le programme de formation explique que son expérience aurait été plus fructueuse si son employeur avait obtenu plus de soutien :

*J'aurais vraiment voulu savoir quelle était la structure, même si elle était floue. Quelle aide j'allais obtenir, quel soutien serait donné à la personne qui me formerait comme apprenti. Je travaillais déjà avec lui depuis cinq ou six mois avant de décider de devenir officiellement un apprenti. J'aimais vraiment cela parce que je pouvais explorer; je voulais savoir où cela me mènerait et j'aimais vraiment cela. Tu veux donc rendre cela officiel, hein? Sauf qu'étant donné que j'étais un apprenti officiel, ses assurances ont changé, la façon dont il devait déclarer mon revenu a changé, toutes sortes de choses comme ça qui lui ont rendu la tâche plus difficile. Il l'a fait, ce qui était très bien, mais cela a eu des répercussions sur son entreprise parce que j'étais maintenant un apprenti officiel. Lorsque j'étais un travailleur, il n'avait pas à s'occuper de tout cela. J'étais couvert par ses assurances contre les accidents du travail et les autres programmes, mais maintenant il avait une série de formulaires à remplir. C'était vraiment officiel, et cela lui a enlevé du temps qu'il aurait pu passer à travailler ou à trouver de nouveaux clients.*

Si la majorité des participants à l'étude étaient des apprentis, les employeurs ayant pris part aux groupes de discussion ont également souligné que l'accès aux CEF était important et que les conseillers jouaient un rôle déterminant en aidant l'employeur et l'apprenti pendant la période de formation. Au cours d'un groupe de discussion, l'un des employeurs a formulé la suggestion suivante :

*Vous devez donner du soutien. Il doit exister une structure de soutien pour l'employeur, ou l'employeur éventuel, qui accepte de former ces gens. Vous devez fournir des services essentiels aux employeurs en les aidant, par exemple, à régler l'un des problèmes, disons la rémunération, les assurances, des choses comme cela. Le programme serait plus efficace si l'employeur éventuel n'avait pas à se soucier des répercussions à venir, sur son entreprise et son revenu parce qu'il accepte de former un apprenti.*

Un autre participant à un groupe de discussion a aussi abondé dans ce sens et a expliqué la façon d'aider les employeurs à être mieux préparés à former des apprentis lorsqu'ils les recrutent :

*Si l'employeur obtient du soutien, il assurera une meilleure formation et pourra former un plus grand nombre d'apprentis. Si je n'ai pas à les payer ainsi qu'à payer les assurances, les impôts, etc., cela ne me dérange pas d'avoir des gars ici. J'aurai toujours deux apprentis. Ce n'est pas un problème. Et je leur donnerai toujours des résultats. Il ne faut pas seulement envoyer un apprenti chez un employeur, le faire travailler puis l'envoyer ailleurs. C'est ça qui se produit avec les programmes Coop. J'ai eu des étudiants qui ont été congédiés deux semaines après avoir commencé. L'un d'entre eux a été congédié de l'endroit où son père travaillait. Ils m'ont dit, ce gars ne vaut rien. Mais je me suis dit « D'accord, si vous me l'envoyez et qu'il ne me coûte rien ». [...] En trois mois, il ne m'a jamais causé aucun problème et tout le monde était surpris. « C'est pas le même gars que celui qui travaillait ici ». Ils m'ont demandé « Comment t'as fait? » Et je leur ai dit, c'est parce que je n'ai aucune pression. [...] il ne me coûte rien alors je me sens obligé de lui enseigner quelque chose.*

Tant les employeurs que les apprentis étaient d'avis que les CEF jouent un rôle crucial pour établir des liens entre les intervenants et le système de formation ainsi que pour fournir de l'aide et des ressources. Il est nécessaire de mettre en place des services intégrés, d'établir des moyens de communication clairs entre les intervenants auprès des apprentis ainsi que de coordonner la prestation des services et des programmes pour les apprentis et les employeurs. Les employeurs et les apprentis s'attendent à obtenir davantage de soutien ainsi qu'à être en mesure d'accéder aux services qui offrent des garanties et des renseignements et de consulter des personnes compétentes pouvant expliquer les attentes et les processus systémiques. Les employeurs et les apprentis étaient d'avis que les renseignements fournis dans les brochures et dépliants n'étaient pas suffisants. Ni les participants ni les employeurs n'ont mentionné pendant l'étude qu'ils avaient cherché de l'information en ligne ou consulté le site Web du MFCU.

**Programme d'études et lacunes en matière de compétences.** Les apprentis et les employeurs ont reconnu que tant le programme d'études collégiales que les lacunes en matière de connaissances et de compétences essentielles présentaient des défis importants. Lorsqu'on leur a demandé de parler de leur formation collégiale, plusieurs apprentis ont indiqué qu'il s'agissait d'un changement radical par rapport au milieu de travail et que les apprentis n'étaient pas tous prêts pour ce genre d'études. Les principaux problèmes se rapportaient à des difficultés particulières liées aux matières (surtout les mathématiques) ainsi qu'aux attentes différentes entre le milieu de travail et le collège. Toutefois, un nombre semblable d'apprentis rencontrés en entrevue ont également parlé de façon très positive de leur expérience collégiale et ont précisé qu'ils aimaient relever ce défi et qu'ils obtenaient de bonnes notes. Les sections suivantes présentent les opinions et expériences différentes des apprentis et des employeurs.

**Apprentis.** Les participants à l'étude ayant indiqué que le programme d'études collégiales constituait un défi ont souvent mentionné qu'ils éprouvaient surtout des difficultés en mathématiques. L'une des préoccupations communes pour les étudiants avait trait au niveau de rendement qu'ils devaient fournir. L'un des étudiants a déclaré « *Les mathématiques. Il y a beaucoup de par coeur... C'est difficile d'expliquer ce cours, c'est pas*

*mal, pas mal fou. Vous devez quasiment être un ingénieur, mais c'est juste de la tôle* ». Bon nombre d'apprentis ont souligné que les calculs qu'ils devaient effectuer étaient beaucoup plus difficiles que ce qu'ils avaient prévu et se demandaient s'ils leur seraient utiles au travail, car ils n'en avaient pas vu le besoin jusqu'à présent. En parlant des problèmes d'un ami, l'un des participants a déclaré « *Vous savez, il y a beaucoup de matières présentées pendant les cours que bien des gars n'apprendraient habituellement pas en dehors du travail. Cela semble donc très difficile pour certaines personnes* ». Lorsqu'on leur a demandé s'il s'agissait d'une raison pour laquelle des apprentis pourraient abandonner le programme d'apprentissage, les participants ont précisé que d'autres facteurs entraient en jeu. L'un des apprentis électriciens d'entretien et en construction a affirmé « *Il y a des gars à l'école... Ils pensent seulement à faire la fête et c'est la raison pour laquelle ils n'obtiennent pas de bonnes notes* ». Même si les apprentis étaient réticents à parler de leurs propres difficultés, il ne faisait aucun doute qu'ils avaient observé un éventail de compétences dans leurs classes ainsi que des différences quant à la façon dont les matières étaient enseignées dans les divers programmes et aux attentes du personnel enseignant envers les apprentis.

La plupart des participants, lorsqu'invités à commenter le soutien scolaire à la disposition des étudiants, ont indiqué que de l'aide était offerte, mais qu'elle était souvent difficile à obtenir. L'un des participants éprouvant des difficultés en mathématiques a précisé qu'il savait que des mécanismes de soutien avaient été mis en place : « *Par exemple, je sais que pour les mathématiques, c'est vraiment difficile pendant la deuxième session, mais ils nous ont fourni toute l'aide ou toute autre chose dont nous avons besoin. Je trouvais que les travaux étaient vraiment difficiles, mais ils étaient toujours là pour m'aider* ». Toutefois, d'autres apprentis étaient d'avis que les mécanismes de soutien existants n'étaient souvent pas accessibles. Plusieurs apprentis ont affirmé que l'accès limité aux instructeurs du collège représentait également un défi. Un apprenti a déclaré « *Parfois, les rencontres individuelles avec l'enseignant ne sont pas suffisantes parce qu'il reste trop de questions sans réponse. J'imagine qu'ils sont débordés* ». Un autre apprenti a indiqué que son seul véritable problème au collège avait été d'obtenir l'information :

*Ce n'est pas seulement moi, certains de mes, mes autres, comme les autres apprentis faisant partie de mon programme ici à Fanshawe sont d'accord, il n'y a pas suffisamment, pas assez, comment pourrais-je dire, d'outils, comme d'outils d'apprentissage pour pouvoir vraiment consulter tous les renseignements dont nous avons vraiment besoin. [...] Je pense que ça devrait être la responsabilité du gouvernement, ou des collèges, la responsabilité du collège dans ce cas-ci, de fournir ce genre de choses pour pouvoir former les gens correctement.*

Même si certains apprentis ont formulé des commentaires au sujet des moyens d'améliorer le programme d'études, la plupart d'entre eux ont précisé qu'ils avaient trouvé le volet en classe du programme de formation difficile, mais que ce n'était rien qu'ils ne pouvaient pas gérer. Plusieurs apprentis ont souligné qu'ils aimaient les travaux associés à leur retour aux études et qu'ils étaient heureux d'obtenir de bonnes notes et d'acquérir des connaissances supplémentaires à celles acquises dans le milieu de travail. Le commentaire fourni le plus souvent par les étudiants satisfaits de leur expérience scolaire était bref : « *J'ai trouvé ça formidable. Les enseignants et l'atmosphère, tout est, tout est très bien* ». Étant donné que très peu d'apprentis faisant partie de notre groupe ont abandonné leur formation en apprentissage, ce commentaire n'est pas surprenant et correspond peut-être à la nature de cet échantillon particulier.

**Employeurs.** Quand les chercheurs ont demandé aux employeurs ce qu'ils pensaient des connaissances des apprentis se présentant au travail, les employeurs ont répondu franchement qu'il fallait assurer aux apprentis une bonne formation en apprentissage et leur fournir les mécanismes de soutien scolaire pertinents. Même si les participants aux groupes de discussion avaient des attentes différentes à propos de ce que les collèges devraient enseigner aux apprentis, ils étaient tous d'accord sur le fait que les apprentis ne possèdent pas toutes les compétences de base attendues lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail. Une employeuse a souligné que si elle croyait que le milieu de travail est l'endroit pour apprendre, l'enseignement est la responsabilité fondamentale du collège. En parlant des compétences que les apprentis doivent avoir, elle a ajouté :

*Lorsque vous allez à Fanshawe pour suivre des cours, je crois que le collège doit assumer une certaine part de responsabilité pour vous éduquer... au sujet du processus – de ce qui vous attend. [...] Je crois également que dans le secteur de l'apprentissage vous ne formez pas les étudiants ayant les meilleures notes, mais plutôt des jeunes qui ont simplement été placés dans ces programmes parce que les gens ne savent pas quoi faire avec eux. Certains de ces jeunes ont des PEI parce qu'ils ne réussissent pas dans les matières habituelles et ont donc besoin d'une aide supplémentaire. De plus, il faut leur montrer comment progresser dans ce secteur et, espérons-le, ne pas abandonner. Je crois que cela se résume ainsi. Je pense également que vous devez appuyer davantage les employeurs si vous voulez qu'ils forment des apprentis.*

Les participants aux groupes de discussion ont présenté clairement les problèmes qu'ils ont observés lorsque les employeurs jouent le rôle d'enseignant. Un employeur du secteur de l'automobile a décrit la stratégie qu'il utilise pour former ses apprentis :

*J'ai installé un tableau blanc dans mon atelier et je leur explique à quoi il sert. J'écris et je dessine dessus et je leur montre chacune des étapes parce que je me dis « D'accord, ce gars a travaillé une heure pour moi, a accompli certaines tâches et je ne le paye pas donc je dois lui donner quelque chose » et cela fonctionne très bien. Je l'ai fait plusieurs fois, mais c'est ce qu'il me faut. Lorsque je dois lui verser la moitié de son salaire ou lui donner quelque chose, cela me met de la pression. Je me dis alors « Il doit travailler pour l'équivalent de cette moitié de salaire ». À cause de cela, je ne suis pas porté à lui donner autant d'occasions d'apprendre. Et c'est seulement pour les premiers mois, vous savez. Une fois qu'il a appris le métier suffisamment, qu'il peut par exemple changer les pneus de 10 voitures par jour et qu'il gagne son salaire et les quelques dollars supplémentaires que je lui verse, cela ne me dérange pas de payer son salaire, les impôts et tout le reste. Mais pendant ces quelques mois de formation, je dois être à l'aise et me sentir obligé de tout lui montrer. Vous pouvez passer un an, un an et demi dans un atelier de mécanique et ne rien apprendre si vous ne faites que balayer le plancher et ceci et cela. Un autre apprenti passera trois mois dans mon atelier de mécanique et je pourrai vraiment lui enseigner le métier. La réalité, c'est que le gouvernement doit s'occuper de l'apprentissage, l'organiser et le faire correctement. Ils ne sont alors pas utilisés de façon abusive, les fonds ne sont pas utilisés de façon abusive, mais servent plutôt à former des gens qui peuvent aller sur le marché du travail et occuper des emplois.*

Cette déclaration a suscité des réactions intéressantes et les employeurs au sein du groupe de discussion ont soit renchéri en déclarant « personne ne fait cela » ou soit rétorqué que « ce n'est pas parce qu'une personne exerce un métier que cela signifie nécessairement qu'elle pourra l'enseigner correctement ». Examinées ensemble, les opinions des employeurs brossent un tableau qui révèle d'une part un besoin d'apprentis compétents, mais d'autre part une réticence ou une incapacité à donner la formation pour diverses raisons. Qui plus est, la vaste majorité des employeurs s'attendent à ce que le système collégial prépare les apprentis pour le milieu de travail. Toutefois, cela ne correspond pas nécessairement à la réalité dans la pratique.

**Vie personnelle ou situation familiale.** Le dernier, mais certainement pas le moindre, des principaux obstacles à l'achèvement de l'apprentissage mentionnés par les participants à l'étude se rapporte aux difficultés de la vie en général avec lesquelles sont aux prises les apprentis pendant qu'ils suivent leur programme d'apprentissage. Plusieurs apprentis ont souligné qu'eux ou quelqu'un qu'ils connaissaient risquaient de ne pas terminer leur formation parce qu'ils s'étaient mariés, qu'ils avaient eu des enfants, qu'ils avaient changé d'employeurs, qu'ils connaissaient des difficultés financières ou qu'ils s'absentaient souvent des cours. Ces difficultés personnelles ne sont pas uniques au secteur de l'apprentissage. Les employeurs étaient moins susceptibles de parler de certains défis de la vie, mais avaient davantage tendance à considérer le manque de maturité comme un obstacle à l'achèvement. Les employeurs ont ajouté que les

apprentis devaient faire preuve d'éthique professionnelle pour réussir, et ils n'ont pas hésité à fournir des exemples d'apprentis qui étaient, selon eux, trop jeunes ou immatures pour terminer leur formation.

Il convient de préciser que certaines des situations particulières décrites par les participants ont déjà été présentées dans des sections précédentes du présent rapport, et que bon nombre de ces situations pourraient également être classées comme étant des problèmes financiers. Toutefois, il ne semble pas y avoir une raison apparente pour laquelle les apprentis abandonnent leur programme de formation. Il est plus probable que plusieurs facteurs entrent en jeu et donnent lieu au désengagement ou à l'aggravation d'autres problèmes personnels. La section suivante mettra brièvement en évidence la façon dont les apprentis accordent la priorité à l'achèvement de leur formation par rapport à leur vie personnelle, et la manière dont les apprentis et les employeurs considèrent l'âge des apprentis comme étant un atout ou un désavantage.

Si la plupart des participants de l'échantillon n'étaient pas mariés, quelques-uns d'entre eux ont précisé qu'ils assumaient la responsabilité d'une famille et d'un ménage. L'accès à des services de garde d'enfants et un horaire régulier étaient importants pour conserver un sentiment de normalité et maintenir un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle. L'un des participants a déclaré qu'il avait quitté le programme d'apprentissage parce que « *ma femme a eu un bébé et je ne pouvais plus aller à l'école, il y avait trop de choses qui se passaient à ce moment-là* ». Une participante a expliqué qu'elle avait mis fin à son programme d'apprentissage parce qu'elle s'était remariée et avait décidé qu'elle voulait fonder une famille, et que cela ne cadrerait plus avec ses objectifs d'apprentissage. Même si elle a bien aimé le programme de formation, elle a ajouté que parfois « *les circonstances de la vie vous font prendre une autre direction, et cela arrive simplement comme cela* ». Les participants ont mentionné d'autres raisons, comme un déménagement dans une autre ville, le temps à faire la navette et les dépenses connexes, ou ont fait vaguement allusion à des problèmes personnels qui les avaient empêchés de continuer le programme.

Selon les apprentis et les employeurs, l'âge semblait être un autre facteur ayant un lien avec la maturité des étudiants et la probabilité de poursuivre le programme. Un apprenti a précisé qu'il connaissait deux hommes qui ne faisaient plus partie de son programme d'apprentissage :

*L'un avait 18 ans, je pense, et l'autre même pas 19. L'idée c'est qu'ils étaient plutôt jeunes et qu'ils avaient eu des problèmes qui les avaient empêchés de continuer; je crois qu'ils n'avaient pas réussi le premier niveau et c'est pourquoi ils ne sont pas revenus. Certains des gars dans le programme actuellement vivent les mêmes problèmes que je viens de vous expliquer. Vous savez, je ne suis pas le seul.*

Les employeurs participant aux groupes de discussion ont également souligné que les apprentis plus âgés ayant essayé une carrière différente auparavant étaient plus stables et plus motivés à apprendre. Ils étaient d'avis que les apprentis plus jeunes étaient moins susceptibles de se présenter à l'heure ou de vouloir travailler une journée complète. Une employeuse participant aux groupes de discussion a établi un lien entre la maturité et la stabilité de la main-d'œuvre. Elle a fait la déclaration suivante au sujet de la capacité des apprentis de poursuivre leur programme :

*Ces jeunes doivent comprendre que vous devez être passionnés parce que vous faites, c'est un long parcours. Vous devrez persévérer pendant très longtemps et si vous, si vous n'aimez pas cela, cela prendra encore plus temps et vous allez détester votre métier. Et je pense que cela est très difficile à inculquer chez les jeunes. Je ne sais pas comment m'y prendre parce que je regarde, je vois des jeunes et je me demande pour quelles raisons ils sont ici. Je regarde les jeunes et je me dis, vraiment, après tes études tu seras toujours dans le sous-sol de ta mère en train de jouer à des jeux vidéo. Je pense donc que c'est une chose vraiment difficile à faire.*

Abondant dans le même sens, un autre employeur a indiqué que la maturité et l'éthique professionnelle constituaient les clés de la réussite dans les métiers. En ce qui concerne les initiatives pour réformer le système et aider les apprentis à comprendre les exigences avant qu'ils s'inscrivent à la formation, il a déclaré

« ils devraient obliger les jeunes à travailler de huit heures le matin à cinq heures l'après-midi comme charpentier, électricien, pâtissier, mécanicien, pour qu'ils se rendent compte de ce que cela demande de travailler fort pendant huit heures ».

Même si les défis et problèmes personnels mentionnés ou vécus par les participants apprentis n'étaient pas l'objet explicite de la présente étude, ils ont été abordés suffisamment souvent dans les conversations pour mériter que l'on s'y attarde et qu'on les analyse. Les participants à la présente étude exerçaient différents métiers, provenaient d'horizons divers et affichaient des caractéristiques personnelles distinctes. Malgré ces différences, l'âge, la vie personnelle et la situation familiale ont été cités parmi les raisons pour lesquelles les apprentis abandonnaient leur programme. Cet enjeu est complexe et comporte plusieurs volets à l'instar de la nature diversifiée de la population en formation.

### 5.3. Commentaires sur le modèle de formation en apprentissage

Les entrevues et les groupes de discussion ont en outre permis de recueillir des suggestions sur la façon d'améliorer le programme de formation en apprentissage. Lorsqu'ils ont appris que le présent rapport serait publié, bon nombre de participants voulaient proposer encore plus d'améliorations. Cette section du rapport traite des deux principales catégories de commentaires reçus : la première se rapporte à la structure des périodes d'études prolongées et l'autre à la nécessité d'aider davantage les apprentis à se trouver un emploi.

**Structure école-travail.** Bon nombre de participants ont souligné que le système des périodes d'études prolongées était exigeant et faisait obstacle à l'achèvement de leur programme. Certains ont précisé qu'ils n'avaient pas reçu un préavis suffisant avant le début de la composante en classe du programme. Un participant a indiqué :

*La partie en classe était plutôt difficile parce que, à quelques occasions, ils m'appelaient à la toute dernière minute pour commencer les cours. Par exemple, c'est arrivé un vendredi, ils m'ont dit « nous avons eu une annulation, pouvez-vous commencer en classe lundi? » Et tout ce que je peux répondre c'est « non, j'ai de l'ouvrage en vue ». Une autre fois, ils m'ont donné environ six jours d'avis, et je ne pouvais pas simplement laisser tomber mon employeur comme ça. Je ne peux pas m'engager à ne pas travailler pendant trois mois comme ça tout d'un coup, hein?*

D'autres apprentis ont également déclaré qu'ils avaient été prévenus très peu de temps avant le début des classes ou que les classes commençaient en même temps qu'une période de travail très occupée les obligeant à reporter leur formation à la prochaine période de cours. De plus, certains des participants inscrits à des programmes d'études prolongées ont suggéré d'augmenter la durée du semestre en mentionnant que la portée du programme d'études pourrait être élargie afin de porter sur plus de sujets. Ils avaient aussi l'impression que les enseignants comprimaient beaucoup de renseignements au cours de la dernière semaine du programme qui ne leur avaient pas été enseignés en détail, mais qu'ils devaient apprendre. À ce sujet, un apprenti a ajouté « Si nous avions plus de temps, il ne serait pas aussi, vous savez, difficile d'essayer de tout apprendre d'un seul coup. Le défi consisterait plutôt à maîtriser la matière ». Il a suggéré de faire passer la période d'études à 10 semaines pour pouvoir apprendre pleinement la matière.

**Soutiens en matière d'emploi.** Les apprentis ont en outre indiqué qu'ils voulaient obtenir davantage d'aide pour se trouver un emploi. Plusieurs d'entre eux ont précisé qu'ils cherchaient de nouveaux employeurs parce qu'ils éprouvaient des difficultés à l'endroit où ils étaient actuellement. D'autres ont eu beaucoup de mal à se trouver un nouvel employeur. Par exemple, un apprenti inscrit à un programme d'apprentissage et ayant quitté le programme avait maintenant beaucoup de difficultés à se trouver un nouvel employeur. Il a déclaré « J'essaie depuis ce temps-là de présenter des demandes et d'obtenir un apprentissage. Cela fait maintenant un mois environ que j'envoie des demandes pour tout ce qui est offert en Ontario afin de me trouver un emploi ». Il a ajouté plus tard qu'il avait appris d'autres compagnons en Ontario que le ratio compagnons-apprentis était très élevé ici comparativement à celui dans l'ouest du pays où il y avait beaucoup de travail,

laissant ainsi entendre que peu de gens offrent de la formation et du mentorat. Il est donc probable qu'il lui faudra plus de temps avant de se trouver un employeur. Un autre apprenti ayant un employeur a souligné :

*On m'avait inscrit avec un autre employeur, cela doit faire au moins un an et demi. Lorsque j'ai changé d'employeur, il m'a semblé que je ne pouvais pas commencer les cours aussi rapidement que je l'avais prévu, alors je ne sais pas. C'est juste que lorsque tu téléphones au bureau de l'apprentissage, comme, la personne qui m'a inscrit pour mon apprentissage n'a jamais vraiment communiqué à nouveau avec moi par la suite.*

Fait aussi intéressant, un grand nombre de participants ont demandé aux associés de recherche travaillant sur ce projet de l'aide ou des conseils pour se trouver un emploi. Un participant a posé les questions suivantes : « *Comment puis-je faire progresser ma recherche d'emploi? Connaissez-vous un moyen, une façon quelconque, que je pourrais utiliser pour avancer dans mes démarches?* » D'autres apprentis voulaient savoir s'il existait un endroit où ils pourraient trouver des employeurs pour des métiers particuliers ou si certains employeurs étaient à la recherche d'apprentis de niveau 1 ou de niveau 2. Cette question renvoie à la section précédente du rapport au sujet de l'aide fournie et du rôle que jouent les CEF afin d'aider les apprentis à se déplacer sur l'échiquier complexe de l'emploi, ainsi que de la nécessité de mettre en place des services d'apprentissage communautaires intégrés qui sont bien médiatisés et compris par les apprentis et les employeurs. Lorsque les fournisseurs de services travaillent chacun de leur côté, cela oblige les apprentis à se frayer eux-mêmes un chemin dans le système. Dans le cas des apprentis éprouvant d'autres difficultés, cette situation constitue un autre obstacle à l'achèvement de leur formation.

## 6. Discussion

### 6.1 Le Programme de persévérance scolaire des apprentis en tant qu'intervention

L'intervention du Programme de persévérance scolaire des apprentis (PPSA) a été créée à la lumière des discussions tenues avec les intervenants au sein de la collectivité de l'apprentissage. De plus, les chercheurs ont demandé aux apprentis de commenter leur expérience dans le cadre de l'intervention. Selon les discussions approfondies menées avec d'anciens apprentis, des employeurs et divers partenaires communautaires, le programme a répondu aux attentes des intervenants et visait à régler les problèmes les plus pressants auxquels faisaient face les apprentis inscrits actuellement au niveau 1.

Une fois ces préparatifs et ces recherches de base terminés, l'accès aux participants s'est avéré l'obstacle le plus difficile à surmonter. Même en recourant à une multitude de méthodes de recrutement, y compris des visites en classe et des contacts directs avec les apprentis par les CEF, l'inscription à l'intervention et la participation aux ateliers ont posé plus de difficultés que nous l'avions prévu. Même si nous demeurons optimistes et convaincus que la conception du PPSA a été utile et importante, d'autres méthodes pour recruter et attirer des apprentis dans des programmes de formation doivent être envisagées. S'il ne fait aucun doute que le PPSA pourrait être couronné de succès, il ne peut pas atteindre son objectif s'il ne joint pas les participants voulus.

### 6.2 Obstacles systémiques à l'achèvement de la formation

Lorsque les chercheurs ont demandé aux apprentis pendant les entrevues ce dont ils avaient besoin, ils ont mentionné le peu d'aide et de conseils obtenus pendant le processus de formation. L'équilibre des pouvoirs, y compris l'accès aux ressources, renseignements et débouchés, entre les employeurs et les apprentis est dans bien des cas très vaste. Les apprentis ont laissé entendre qu'ils pourraient hésiter à demander de l'aide en sachant que les pressions économiques rendent les emplois précaires et tributaires de nombreux facteurs non déclarés. Les employeurs rencontrés en entrevue ont également fait part des nombreux obstacles auxquels ils faisaient face au moment de parrainer des apprentis et ont indiqué qu'ils fondaient leurs décisions d'accepter ou non un apprenti d'après une série de facteurs. La situation économique influe

considérablement sur la décision des employeurs. Se souciant de leur rentabilité, les employeurs ont mentionné qu'ils étaient réticents à former des apprentis puisqu'ils les considéraient comme étant sous-qualifiés ou incapables d'accomplir toute la gamme des tâches.

## 7. Limites

Ce programme a eu lieu à London, Ontario, avec un petit échantillon d'apprentis et d'employeurs. Si l'étude a donné un aperçu intéressant des difficultés éprouvées par un groupe précis d'employeurs et d'apprentis, la petite taille de l'échantillon nous empêche de généraliser nos constatations. Bien que des efforts aient été déployés pour joindre un grand groupe d'apprentis, le nombre d'apprentis ayant retourné des formulaires de consentement remplis a été inférieur à celui attendu. Les chercheurs avaient prévu de mener une étude beaucoup plus vaste fondée sur une méthodologie expérimentale en choisissant au hasard les participants qui prendraient part soit au programme ou soit à une entrevue de suivi au cours d'une période de 18 mois. En raison du peu d'intérêt, ce modèle a été revu et adapté afin d'utiliser une méthodologie qualitative permettant d'obtenir des renseignements auprès de ceux qui avaient ou qui n'avaient pas participé au programme. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas mis en tableau les taux de déperdition des effectifs scolaires et les données de comparaison entre les participants et les non-participants. De plus, le taux de suivi a été inférieur à celui prévu parce que les chercheurs ne disposaient pas de coordonnées fiables pour un bon nombre des personnes ayant accepté de participer au programme.

La nature qualitative de la présente étude faite en sorte que les chercheurs ne peuvent pas faire d'affirmations générales au sujet de l'efficacité du PPSA pour réduire les taux de déperdition des effectifs scolaires dans les programmes d'apprentissage. La prochaine étape de l'étude consistera à mener d'autres consultations auprès des partenaires communautaires pour déterminer quels aspects du PPSA pourraient être intégrés au programme d'études existant ou servir de mécanismes de soutien pour les apprentis ainsi que pour déterminer comment l'information recueillie pendant les entrevues pourrait servir à trouver des moyens de régler certains des problèmes décrits par les apprentis.

## 8. Conclusion

L'apprentissage représente une forme unique de formation technique qui exige la participation de nombreuses parties. L'apprenti n'est jamais seul pendant son apprentissage, travaillant avec des employeurs, des CEF, des instructeurs et, bien souvent, des collègues de travail. Les apprentis doivent assumer une multitude de rôles pendant leur programme de formation et doivent surmonter des obstacles parfois généraux, parfois propres au métier qu'ils ont choisi.

Au moyen d'un cadre de travail fondé sur la psychologie communautaire, les chercheurs ont conçu le Programme de persévérance scolaire des apprentis en tant que méthode progressive visant à aider les apprentis à s'y retrouver dans le système et à devenir plus forts sur le plan personnel. Le programme, organisé sur une série de 11 ateliers, portait sur les questions relevées dans la documentation et considérées par les intervenants comme étant les plus importantes pour le bien-être des apprentis, l'acquisition de connaissances générales et l'établissement de réseaux coopératifs et intéressants. En dépit du faible taux de participation au programme, le PPSA a été bien accueilli par les personnes qui y ont participé.

Les entrevues et les groupes de discussion avec des apprentis en cours de formation, d'anciens apprentis et des employeurs ont permis de dresser la liste des principaux problèmes auxquels faisait face ce groupe d'apprentis et d'employeurs. Les données recueillies pendant les groupes de discussion et les entrevues se regroupaient sous quatre thèmes, dont l'aide financière, l'accès au soutien du MFCU, les difficultés posées par le programme d'études et les défis que les apprentis devaient relever dans leur vie personnelle. Aucun de ces facteurs ne s'excluait mutuellement, et les participants ont habituellement parlé de plus d'un obstacle au cours des conversations. Cela laisse entendre que toute intervention visant à améliorer la persévérance des apprentis doit comporter plusieurs volets et avoir une incidence à plusieurs niveaux étant donné la nature dynamique du processus de formation en apprentissage ainsi que la vie des apprentis inscrits.

Dans l'ensemble, les données recueillies dans le cadre du présent projet portent à croire qu'un programme conçu spécialement pour aider les apprentis à surmonter les obstacles à l'achèvement pourrait leur être utile, mais pourrait également ne pas être accueilli favorablement par la collectivité de l'apprentissage s'il est commercialisé de cette façon. Dans le domaine de la formation en apprentissage, il existe toujours des fronts de résistance à l'offre ou à l'acceptation d'aide et à la reconnaissance que des programmes sont requis pour améliorer la réussite. Les apprentis qui ne parviennent pas à réussir sans aide sont souvent vus comme étant incapables d'exercer leurs fonctions ou comme n'étant pas dignes d'occuper leur poste. Cette mentalité est culturelle et pourrait donner lieu à une résistance au changement. Il est recommandé que les programmes comme celui-ci, s'ils sont mis en œuvre, soient intégrés à un programme de formation de base ou à une formation préalable à l'apprentissage fassent partie et soient offerts par les membres du milieu de la formation. Grâce à l'intégration et à un sentiment perçu de normalité, il est possible qu'un plus grand nombre d'apprentis aient l'occasion de réussir et de terminer leur formation.

## 9. Références

- Apprenticeship Network (2013). Extrait de <http://www.theapprenticeshipnetwork.com/>
- Australian Industry Group (2007). *A guide to managing the first 100 days of an apprenticeship*. Gouvernement de l'Australie - Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Formation. National Skills Shortages Strategy. Australie : Australian Industry Group Training Services.
- Bolton, R. N., A. Parasuraman, A. Hoefnagels, N. Migchels, S. Kabadayi, T. Gruber, Y. Komarova Loureiro et D. Solnet (2013). Understanding generation Y and their use of social media: A review and research agenda. *Journal of Service Management*, 24(3), p. 245-267.
- Braun, V. et V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77-101.
- Collèges Ontario (2009). *2009 Environmental scan: An analysis of trends and issues facing Ontario*. Toronto : Collèges Ontario.
- Comité sectoriel des collèges pour le perfectionnement scolaire (2014). *Compétences essentielles pour les gens de métier de l'Ontario : Liste des métiers*. Extrait de <http://fr.esot.essentialskillsgroup.com/?p=occup>
- Corey, M. S. et G. Corey (2006). *Groups: Process and practice*. Septième édition. Belmont, CA : Thomson.
- Dalton, J. H., M. J.Elias et A. Wandersman (2007). *Community Psychology: Linking individuals and communities*. Deuxième édition. Belmont, CA : Thomson Wadsworth.
- Department of Advanced Education and Skills (2014). Journeyperson mentorship program. Provinces de Terre-Neuve et Labrador. Extrait de : <http://www.aes.gov.nl.ca/foremployers/journeypersonmentorship.html>
- Desjardins, L. J. (2010). Taux d'achèvement et de non-persévérance des apprentis inscrits : la durée du programme importe-t-elle? *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, 7(2). Extrait de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010002/article/11253-fra.htm>
- Dooley, M. et A. Payne (2013). *Comprendre les déterminants de la réussite scolaire dans les programmes d'apprentissage au Collège Mohawk*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Emploi Ontario (2007). *Apprenticeship and Trade Certification*. [Brochure]. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Forum canadien sur l'apprentissage (2004). *Avoir accès aux programmes d'apprentissage au Canada et les réussir - La perception des obstacles*. Ottawa : Centre syndical et patronal du Canada.
- Forum canadien sur l'apprentissage (2006). *L'apprentissage - Une main-d'œuvre qualifiée crée une entreprise prospère*. Ottawa : Centre syndical et patronal du Canada.
- Forum canadien sur l'apprentissage (2011a). *Creating Diversity and Career Opportunities in the Skilled Trades*. Ottawa : Centre syndical et patronal du Canada.

- Forum canadien sur l'apprentissage (2011b). *Recruiting and Retaining Apprentices: A Summary of Employers' and Apprentices' Perspectives*. Ottawa : Centre syndical et patronal du Canada.
- Forum canadien sur l'apprentissage (2013). *Le recrutement d'apprentis au Canada*. Ottawa : Centre syndical et patronal du Canada.
- Foster, K. R. (2013). *Generation, Discourse, and Social Change*. New York : Routledge.
- Fuller, A. (1998). *From surviving to thriving: Promoting mental health in young people*. Melbourne, Australie : ACER Press.
- Glass, B., S. Kallio et D. Goforth (2007). *Essential Skills for Success... in College Postsecondary and Apprenticeship Programming*. Comité sectoriel des collèges pour la mise à niveau des adultes. Extrait de <http://www.collegeupgrading.ca/projrprt/ess/ess.pdf>
- Hays, D. G. et A. A. Singh (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York : The Guilford Press.
- Howe, N. et W. Strauss (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York : Vintage Books.
- Kallio, S. (2013). *Supporting apprenticeship completions: A model of service provision*. Sudbury : Mid-North Network for the Coordination and Development of Adult Learning.
- Laporte, C. et R. E. Mueller (2012). *Profil d'achèvement des apprentis inscrits : qui poursuit, abandonne et termine les programmes?* Ottawa : Statistique Canada. Direction des études analytiques : documents de recherche. Extrait de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2011333-fra.htm>
- Ménard, M., F. Menezes, C. K. Y. Chan et M. Walker (2008). *Enquête nationale auprès des apprentis : Vue d'ensemble du Canada 2007*. Statistique Canada N° 81-598-X au catalogue. Ottawa. Ministre de l'Industrie.
- Ordre des métiers de l'Ontario (2014). À propos de l'Ordre. Extrait de <http://www.ordredesmetiers.ca>
- Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO) (2013). Extrait de <http://www.oyap.com/>
- Sceau rouge (2014). Extrait de <http://www.red-seal.ca>
- Sharpe, A. (2003). Apprenticeship in Canada: A Training System Under Siege? Dans H. Shuetze et R. Sweet (éditeurs), *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Practices and Principles of Alternation Education and Training* (pp. 243-259). Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Sharpe, A. et J. Gibson (2005). *The apprenticeship system in Canada: Trends and issues*. Centre d'étude des niveaux de vie pour la Direction générale de l'analyse de la politique microéconomique. Ottawa : Industrie Canada
- Skof, K. (2006). *Tendances de la formation des apprentis inscrits au Canada*. Ottawa : Statistique Canada. Extrait de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2011003/article/11538-fra.htm>
- Stewart, G. (2009). *La formation en apprentissage en Ontario : Étude documentaire et pistes de recherche*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Taylor, A. (2008). 'You have to have that in your nature': Understanding the trajectories of youth apprentices. *Journal of Youth Studies*, 11(4), p. 393-411.

- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. New York : Simon and Schuster.
- Vinokur, A. D., R. H. Price et Y. Schul (1995). Impact of the JOBS intervention on unemployed workers varying in risk for depression. *American Journal of Community Psychology*, 23(1), 39-74.
- Vinokur, A. D. et Y. Schul (1997). Mastery and inoculation against setbacks as active ingredients in the JOBS intervention for the unemployed. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), p. 867-867.
- Ward, V. et D. Riddle (2014). *Weaving soft skills development into everyday employment services in Canada*. Career Development Association: Online Resources. Extrait de [http://cannexus.ca/wp-content/uploads/2014/04/Weaving-Soft-Skills\\_canada\\_20141.pdf](http://cannexus.ca/wp-content/uploads/2014/04/Weaving-Soft-Skills_canada_20141.pdf)
- Withenshaw, M. (2009). *Mentor Training Program*. Commission de planification et de développement de la main-d'œuvre pour les comtés d'Elgin, de Middlesex et d'Oxford. Extrait de <http://workforcedevelopment.ca/sites/default/files/Mentor%20Training%20Program%20-%20August%202010.pdf>

