



Horizons, seuils et passages

*L'orientation, l'accès et le maintien
des élèves en formation
professionnelle à Montréal*

Rapport de recherche remis à Éducation-Montréal

**Sophie Grossmann
Christophe Roiné
Céline Chatigny**

Février 2014

Sommaire

LISTE DES TABLEAUX.....	III
REMERCIEMENTS.....	IV
1. PROBLEMATIQUE.....	1
1.1. INTRODUCTION.....	1
1.2. LA FAIBLE PRESENCE DES MOINS DE 20 ANS EN FORMATION PROFESSIONNELLE : UN PHENOMENE QUI PERDURE.....	1
1.3. LES JEUNES DE MOINS DE 20 ANS EN FORMATION PROFESSIONNELLE : PARCOURS INDIVIDUELS, ARRIERE-PLAN SOCIOCULTUREL ET OBSTACLES SYSTEMIQUES.....	3
1.3.1. <i>Une faible désirabilité sociale de la FP, une forte attraction vers les études postsecondaires ou le marché du travail</i>	3
1.3.2. <i>Des freins systémiques structurels ou conjoncturels, le risque de « ségrégation selon l'âge »</i>	5
1.4. LES JEUNES DE MOINS DE 20 ANS EN FORMATION PROFESSIONNELLE A MONTREAL : DE QUELQUES SPECIFICITES A APPROFONDIR.....	9
1.5. COMPRENDRE L'ACCES DES JEUNES DE MOINS DE 20 ANS EN FORMATION PROFESSIONNELLE A MONTREAL : ANALYSER LES ESPACES INTERMEDIAIRES.....	10
2. METHODOLOGIE.....	14
2.1. UNE ETUDE DE CAS MULTIPLES AUPRES D'ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DE LA FGJ, DE LA FGA ET DE LA FP.....	14
2.2. LES PARTICIPANTS.....	16
3. RESULTATS.....	21
3.1. SENS DE L'OBJECTIF « PLUS DE JEUNES DE MOINS DE 20 ANS EN FP ».....	22
3.1.1. <i>Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires)</i>	22
3.1.2. <i>Accueil de l'objectif par les enseignants de la FGJ, FGA et FP</i>	30
3.1.3. <i>Accueil de l'objectif par les professionnels de la FGJ, FGA et FP :</i>	34
<i>Accueil de l'objectif en FGJ, FP et FGA : synthèse</i>	37
3.2. L'ORIENTATION DES ELEVES.....	40
3.2.1. <i>Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires)</i>	40
3.2.2. <i>L'orientation des élèves – perspective de la FGJ (élèves, enseignants, professionnels)</i>	53

3.2.3.	<i>L'orientation des élèves – perspective de la FGA (élèves, enseignants, professionnels)</i>	<i>72</i>
3.2.4.	<i>L'orientation des élèves – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels)</i>	<i>86</i>
	<i>L'orientation des élèves : synthèse</i>	<i>93</i>
3.3.	L'ACCES EN FP	97
3.3.1.	<i>Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires).....</i>	<i>97</i>
3.3.2.	<i>L'accès en FP : perspective de la FGJ (enseignants et professionnels).....</i>	<i>100</i>
3.3.3.	<i>L'accès en FP – perspective de la FGA (enseignants, professionnels).....</i>	<i>102</i>
3.3.4.	<i>L'accès en FP – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels).....</i>	<i>104</i>
	<i>L'accès en FP : synthèse.....</i>	<i>108</i>
3.4.	LE MAINTIEN EN FP	109
3.4.1.	<i>Cadres, directions de services et d'établissements des trois secteurs</i>	<i>109</i>
3.4.2.	<i>Le maintien en FP selon les enseignants et les professionnels de la FGJ et FGA.....</i>	<i>111</i>
3.4.3.	<i>Le maintien en FP – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels).....</i>	<i>113</i>
	<i>Le maintien en FP : synthèse.....</i>	<i>123</i>
3.5.	LES LIENS ENTRE LES SECTEURS FP – FGJ – FGA – CÉGEP.....	124
4.	L'AUGMENTATION DES JEUNES DE MOINS DE 20 ANS EN FP A MONTREAL : CONSTATS ET LEVIERS D'ACTION	127
	BIBLIOGRAPHIE	135

Liste des tableaux

TABLEAU 1 – REPARTITION DES ETABLISSEMENTS.....	15
TABLEAU 2 – PERSONNES INTERVIEWEES – REPARTITION PAR SECTEURS	16
TABLEAU 3 – ENTRETIENS ANALYSES – REPARTITION PAR SECTEURS	16
TABLEAU 4 – CARACTERISTIQUES SOCIALES ET SCOLAIRES DES ELEVES DU SECONDAIRE JEUNE, ADULTE ET PROFESSIONNEL.....	17
TABLEAU 5 – CARACTERISTIQUES SOCIALES ET PROFESSIONNELLES DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE JEUNE, ADULTE ET PROFESSIONNEL	19
TABLEAU 6 – LES CHOIX DE METIERS POTENTIELS DES ELEVES DE SECONDAIRE 3, 4 OU 5 (N=25)	54
TABLEAU 7 – REPARTITION DES METIERS CITES	55
TABLEAU 8 – JUSTIFICATIONS DES CHOIX DE METIERS	56
TABLEAU 9 – NIVEAU D’ETUDES DES ELEVES A L’ENTREE EN FGA ET ACTUELLEMENT	72
TABLEAU 10 – NOMBRE D’EMPLOIS OCCUPES PAR LES ELEVES AVANT L’ENTREE EN FGA	74
TABLEAU 11 – LES CHOIX DE METIERS POTENTIELS DES ELEVES FGA (N=12).....	75
TABLEAU 12 – PERSPECTIVES POST-FGA (N=12)	76
TABLEAU 13 – NIVEAU D’ETUDES DES ELEVES A L’ENTREE EN FP	86
TABLEAU 14 – NOMBRE D’EMPLOIS OCCUPES AVANT L’ENTREE EN FP	87

Remerciements

Nos remerciements à Éducation Montréal qui a saisi l'occasion d'approfondir la question multidimensionnelle de l'accès et du maintien des élèves en FP à Montréal et a accordé les conditions temporelles et financières nécessaires à une telle recherche.

Nos remerciements vont également au comité de suivi – Jean-Patrice Quesnel, Michel Turcotte, Daniel Leroux, Véronique Marin, Marie-Josée Larin, Claudie Ouellet, Richard Lavallée et Luc Demers – qui ont accompagné et enrichi l'ensemble du processus de recherche, tant sur le plan méthodologique qu'analytique.

Cette recherche n'aurait pas pu se faire sans l'aide de nombreux collaborateurs qui sont intervenus à divers moments de la collecte et du traitement des données. Nos remerciements donc à ces acteurs de première ligne qui ont contribué à la recherche – Aurélie Tondoux, Illia Essopos, Stéphane Perrier, Robert Chatigny, Christian Monnin, Gisèle Marcoux, Annie Trottier, Pascale Juteau, Danielle Hébert, Joanne Turmel.

Nous tenons également à remercier chaleureusement toutes les personnes – élèves, enseignants, professionnels, personnels de soutien, cadres, directions et acteurs communautaires – qui ont généreusement donné de leur temps en accueillant les chercheurs dans leurs établissements et en participant à la collecte de données.

1. Problématique

1.1. Introduction

Cette recherche découle d'une question d'Éducation Montréal quant aux facteurs qui influencent la présence, jugée trop faible, des moins de 20 ans dans les programmes conduisant aux diplômes de formation professionnelle (DEP). La problématique et la méthodologie de recherche proposées ci-dessous ont été développées à partir de trois approches disciplinaires complémentaires : ergonomie de l'activité et de la formation, anthropologie de l'éducation et sociologie. Elles sont également le fruit de nombreux échanges avec la direction régionale du MÉLS, la TRÉAFP et Éducation Montréal, d'une recension d'écrits scientifiques et de documents publics ayant traité de cette question, et d'un travail de structuration de ces informations afin de dégager une démarche rigoureuse et pertinente sur les plans scientifique et social, qui nous a permis de construire, à partir des connaissances actuelles, un questionnement renouvelé de la problématique et de dégager des pistes de recherche et d'intervention.

1.2. La faible présence des moins de 20 ans en formation professionnelle : un phénomène qui perdure

Dans les années 1960, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel constatait déjà que « le pourcentage de la jeunesse d'âge scolaire qui fréquente l'enseignement [professionnel et technique] demeure très faible » (Charland, 1982, p. 350)

La question de l'accès et du maintien des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle est récurrente depuis plusieurs décennies. Dès 1995, le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et sur la formation technique constatait que seuls « 12% des jeunes s'inscrivent en FP avant l'âge de 20 ans » (p.24) et s'inquiétait de cette faible représentation.

Près de dix ans plus tard, un rapport à la Fédération des commissions scolaires du Québec (Bédard, 2003) soulignait que la situation des moins de 20 ans en FP, loin de progresser, semblait au contraire s'aggraver : « Depuis 1986, les réformes n'ont pas corrigé la baisse dramatique des jeunes de moins de 20 ans accédant à la formation professionnelle [...] le pourcentage d'adultes est donc de 70% et il a eu tendance récemment à augmenter » (p.57)

Le Plan stratégique 2005-2008 du Ministère s'était ainsi donné comme objectif de porter le taux d'accès des jeunes âgés de moins de 20 ans inscrits à la

formation professionnelle à 20% en 2008 (Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires, 2007, p.23).

Cependant, malgré les nombreuses initiatives mises en œuvre pour attirer les jeunes en FP – accès à l'aide financière pour les jeunes dès 1994-95, campagnes de promotion et de valorisation, tentatives de décloisonnement entre le secondaire général, le secondaire professionnel et le CÉGEP, alternance travail études etc. – le taux d'accès des moins de 20 ans semble plafonner (oscillant entre 16,2% et 17,7% entre 1996 et 2005, Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires, 2006). Aussi certains n'hésitent-ils pas à sonner l'alarme en affirmant que « les résultats obtenus après tous les efforts consentis afin d'orienter davantage les jeunes vers une formation professionnelle sont toujours aussi désastreux et révèlent des problématiques de nature systémique » (Bédard, 2003, p.64).

Un phénomène plus saillant à Montréal : 30% de jeunes dans les régions, moins de 20% des effectifs dans la métropole

En outre, à Montréal, la sous-représentation des jeunes de moins de 20 ans serait davantage marquée qu'ailleurs au Québec. En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) indique que, pour le Québec, « les étudiants de moins de 20 ans, pour les secteurs des jeunes et des adultes confondus, représentent en moyenne 30% des effectifs [mais] constate qu'ils sont moins représentés dans la région de Montréal (18,8%) » (p.30). Au sein même du territoire montréalais la proportion des jeunes de moins de 20 ans varierait par ailleurs d'une commission scolaire à l'autre (Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires, 2006).

La crainte de pénurie de main d'œuvre qualifiée avérée ou projetée dans certains secteurs d'emplois, les coûts sociaux et économiques liés au décrochage scolaire (au secondaire) ou à l'abandon des études (au CÉGEP) invitent à tenter de mieux comprendre la situation afin d'en dégager des pistes d'action pour les différents intervenants. En 2004, le CSE s'interrogeait sur les raisons de cette désaffection : « La question centrale est de savoir pourquoi peu de jeunes de moins de 20 ans choisissent la voie professionnelle au secondaire, quand on sait que bon nombre d'entre eux quittent le secondaire sans diplôme. Il faut se demander aussi pourquoi on compte si peu d'étudiants au secteur des jeunes et si peu d'étudiants avec DES. Le système éducatif leur offre-t-il de véritables possibilités de choisir cette filière de formation ? » (p.57). Quelques années plus tard, le rapport du Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires pose la question des indicateurs significatifs concernant l'accès des moins de 20 ans à la FP et suggère que des études plus précises soient effectuées « pour comprendre plus finement, par commission scolaire, les parcours des jeunes qui quittent, avec ou sans diplôme, la formation

générale des jeunes et des adultes: s'inscrivent-ils à la formation professionnelle? Au collégial? Passent-ils par l'éducation des adultes? Ou cessent-ils d'étudier? » (2007, p.23).

1.3. Les jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle : parcours individuels, arrière-plan socioculturel et obstacles systémiques

Plusieurs études se sont intéressées aux trajectoires des nouveaux inscrits en FP et aux obstacles rencontrés par les jeunes de moins de vingt ans dans leur parcours.

Une enquête de grande ampleur menée par le MÉLS en 2005-2006 sur les parcours des moins de 24 ans s'inscrivant pour la première fois en FP signale que si un tiers des élèves qui arrivent en FP avaient interrompu leurs études (la plupart pendant un ou deux ans), deux tiers d'entre eux s'y inscrivent sans avoir connu d'interruption de leur formation. Un élève sur cinq arrive directement de la formation générale des jeunes avec un DES et 15% en proviennent sans DES. 17% des nouveaux inscrits arrivent directement de la FGA avec ou sans DES et 14% ont fait un passage par le CÉGEP (MÉLS, 2007). Près de 5% d'entre eux avaient en poche leur diplôme d'études collégiales (CSE, 2004, p.31). L'analyse réalisée par Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires (2007) montre pour sa part des proportions similaires pour les moins de 20 ans mais précise qu'ils arrivent en plus grand nombre sans interruption d'études (88,8%) et que deux tiers des nouveaux inscrits de moins de 20 ans détiennent déjà un diplôme du secondaire.

Différentes enquêtes se sont par ailleurs intéressées aux facteurs qui restreignent potentiellement l'accès des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle. Ces facteurs relèveraient à la fois de logiques individuelles et sociales (désirabilité sociale et maturation vocationnelle) et de dynamiques organisationnelles (centrales ou locales) qui, combinées, institueraient un phénomène de « ségrégation selon l'âge » (Marsolais, 2004).

1.3.1. Une faible désirabilité sociale de la FP, une forte attraction vers les études postsecondaires ou le marché du travail

Les DES et le postsecondaire comme horizons ; la FP : un second choix

Outre le phénomène maintes fois examiné de la faible valorisation sociale de la formation professionnelle perçue comme une « voie de garage » pour les élèves les plus en difficulté, et des métiers « peu intéressants » auxquels elle prépare, force est de constater que la forte demande sociale pour des études plus longues peut contribuer à la diminution du nombre d'élèves inscrits en FP : « les jeunes

s'y inscrivent peu, soit parce qu'ils quittent avant d'avoir atteint le seuil d'entrée en FP, soit parce que, au moment où ils pourraient y entrer, ils ont déjà atteint un niveau de scolarité proche ou égal à celui du seuil d'entrée au CÉGEP et qu'ils décident alors de persévérer dans cette orientation même si leurs chances de succès sont faibles » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p.38). Les résultats de l'enquête menée par le Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires en 2004 auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire montre d'ailleurs que c'est pour cette raison (« poursuite d'études plus avancées ») que 92% d'entre eux disent qu'ils ne choisiront pas la formation professionnelle (2007). Bref, l'entrée en formation professionnelle semble pour plusieurs jeunes, ainsi qu'à leurs parents, constituer un choix second au vu de leur compréhension des attentes contemporaines du marché de l'emploi : « Une raison fréquemment invoquée est que la société actuelle valorise surtout la formation postsecondaire et que la plupart des jeunes partagent cette aspiration commune. Cette tendance est renforcée par les aspirations des parents, qui désirent, dans la plupart des cas, voir leurs enfants poursuivre leur cheminement aussi loin que possible, soit jusqu'à l'université. » (CSE, 2004, p.57) Une étude signale par ailleurs que les proches peuvent également craindre pour la santé et la sécurité des élèves qui souhaitent poursuivre des études professionnelles compte tenu des risques importants associés à certains métiers, tant en coiffure qu'en électromécanique de systèmes automatisés (Chatigny et al., 2012). Certains métiers seraient d'ailleurs moins attractifs que d'autres pour les jeunes en raison de certaines tâches salissantes ou malodorantes par exemple ou de conditions par exemple des horaires prolongés.

Des stratégies alternatives à la diplomation : miser sur l'expérience de travail

Le phénomène de déclassement étudié par Vultur (2006) pourrait également participer à cette désaffection. Son analyse montre que l'augmentation effective du niveau d'éducation et la suréducation d'un certain nombre de travailleurs pour l'emploi qu'ils occupent peuvent avoir des effets imprévus sur les carrières scolaires. Un certain nombre d'individus opteraient ainsi pour une prolongation de leurs études afin d'avoir possiblement accès aux emplois, alors que d'autres, prenant acte de la diminution de la valeur des titres scolaires du secondaire (y compris le DEP), seraient conduits à abandonner leurs études au profit d'un investissement dans des « cartes d'accès » alternatives (l'expérience de travail plutôt que le diplôme). À cet égard, l'étude mentionnée plus haut signale qu'en 2004, près de 32% des élèves de deuxième cycle du secondaire qui disent ne pas souhaiter intégrer la FP privilégieraient l'apprentissage d'un métier en travaillant. À cette même question, ils n'étaient que 9,3% en 1995 à évoquer

cette alternative (Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires, 2007). Ce phénomène d'attractivité du marché du travail (également lié aux difficultés financières de certaines personnes) et de préférence pour l'emploi aux dépens de la formation explique également le délai d'inscription en FP (MÉLS, 2007). Il peut s'agir-là notamment de jeunes en voie de stabilisation ou précaires qui après avoir abandonné leurs études font un retour en formation après 20 ans « dans un domaine qui leur plaisait et pour lequel ils ont pris le temps d'obtenir les qualifications nécessaires » (Vultur, 2007, p.129).

Un allongement de la « jeunesse » et des trajectoires discontinues

Ce phénomène ne peut donc se comprendre qu'en lien avec l'élaboration, pour chaque personne, de son projet professionnel. Concurrément, et probablement de manière indissociable, le processus de maturation personnelle et professionnelle, de mise en projet professionnel, s'actualise de plus en plus tard dans les sociétés occidentales. En 1919, dans son ouvrage sur l'enseignement industriel au Québec, Buteau écrivait : « il est rare qu'un adolescent de 14 ans possède [...] une connaissance suffisante pour choisir judicieusement sa carrière » (p. 72). Aujourd'hui, il faut considérer que « le processus de maturation personnelle et vocationnelle est un fait incontournable [que] ce processus correspond au passage obligé à l'âge adulte, qu'il tend à s'allonger avec l'augmentation de la durée de la scolarité, que les choix sociaux et professionnels deviennent souvent plus ardues et complexes, il prend une importance croissante dans le cheminement éducatif des étudiants, que ceux-ci soient jeunes ou adultes, aussi bien au secondaire qu'au collégial et à l'université ». (CSE, 2004, p.11). À cet égard, une enquête du MÉLS (2007) signalait d'ailleurs qu'un des obstacles majeurs à l'inscription en FP était la fragilité du projet professionnel de l'élève). Plusieurs études confirment ainsi que les parcours scolaires des « jeunes » sont moins linéaires que dans le passé (CSE, 2012), qu'ils sont faits d'interruptions, de changements à la fois horizontaux (changements de filière de formation) et verticaux (passage d'un ordre d'enseignement à un autre, par exemple du CÉGEP au secondaire professionnel).

1.3.2. Des freins systémiques structurels ou conjoncturels, le risque de « ségrégation selon l'âge »

Outre ces facteurs qui fragilisent la continuité des parcours individuels des jeunes de moins de 20 ans vers la formation professionnelle, le système éducatif, tant dans sa dimension régulatrice centralisée (MÉLS) que dans ses déclinaisons décentralisées (commissions scolaires et écoles) contribue potentiellement à cet état de fait.

Un faible décroissement vertical pour faciliter la continuité des études

Si les élèves et leurs parents disent vouloir prolonger leurs études le plus loin possible, le système éducatif, et ce malgré les souhaits de décroissements émis depuis plusieurs années, privilégie une voie royale pour accéder aux études postsecondaires : « celle qui va du secondaire régulier (s'ils sont titulaires du DES +) au collégial, alors que le DEP est conçu comme un diplôme terminal pour ceux qui veulent rapidement intégrer le marché du travail. » (CSE, 2004, p.57)

Outre l'effet « voie de garage », mentionné précédemment, dû à un faible décroissement vertical effectif (très peu de concomitance DES-DEP, passerelles DEP-DEC réelles très rares, parcours de continuité de formation peu nombreux), le CSE précisait quelques deux ans auparavant que, parmi les causes du désintérêt vis-à-vis de la FP, certaines étaient également inhérentes au système lui-même : « hausse des exigences scolaires, curriculum d'études homogène faisant peu de place au développement du potentiel et des intérêts variés des élèves, formation professionnelle accessible seulement après un long parcours en formation générale, faible possibilité de progression à l'enseignement supérieur après une formation professionnelle et mode de financement de la formation professionnelle » (2002, p.25).

Des règles de financement qui ne favoriseraient pas le passage de la FGJ à la FP

Ainsi que l'affirme l'Association des cadres scolaires du Québec, certaines règles de financement pourraient également jouer contre les jeunes de moins de vingt ans : « lorsqu'un élève transfère du secteur des jeunes vers celui des adultes ou de la formation professionnelle, après le 30 septembre, le financement suit l'élève. Cette pratique fait en sorte que l'école secondaire voit ses revenus qui diminuent alors que ses dépenses demeurent constantes. On comprendra facilement que, dans un tel contexte, l'on ne sera pas trop proactif pour favoriser le passage des élèves à un autre secteur, au cours d'une même année. En effet, pourquoi se tirer dans le pied et réduire l'une des rares marges de manœuvre financière qui existent encore ? » (ACSQ, 2005, p.17)

Des procédures de sélection au profit des moins jeunes ?

Par ailleurs, dans les instances décentralisées, l'ACSQ ajoute que des effets de sélection peuvent survenir lorsqu'il y a une forte demande d'admissions au regard des places disponibles : « dans les commissions scolaires où les demandes d'admission excèdent le nombre de places-élèves disponibles, la notion de sélection s'impose. Elles doivent choisir les élèves qu'elles admettent. D'une part, doit-on favoriser les jeunes en continuité de formation, les jeunes adultes recherchant une insertion en emploi ou les adultes qui doivent retrouver

leur place sur le marché du travail ? D'autre part, doit-on déterminer des critères de sélection susceptibles de favoriser l'admission des élèves présentant les meilleures chances de réussite ? Selon les commissions scolaires, tous les modèles existent. Chacune a sa méthode pour sélectionner les futurs élèves. On retrouve même des pratiques différentes d'un centre à l'autre, à l'intérieur d'une même commission scolaire. On constate également, à l'occasion, une problématique semblable d'un programme à l'autre. » (ibid., p.15)

Ainsi, aux obstacles structurels inhérents au système éducatif viennent s'ajouter des conditions conjoncturelles qui amènent les différentes strates organisationnelles à devoir choisir des pratiques sur la base d'une lecture de la situation, de représentations de la mission qu'elles portent et des publics qu'elles desservent. C'est ce qui amène Marsolais (2004) à affirmer : « Si l'on ne fait aucune concession à la jeunesse des jeunes et si, pour obliger les centres de formation à recruter pratiquement à coup sûr, on finance seulement les formations complétées et réussies, on s'expose à un effet indésirable et indésirable de ségrégation selon l'âge ».

Le groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires (2007) identifie aussi ce risque de sélection sur la base de l'âge, des représentations en circulation dans chaque centre (voire programme) présidant aux pratiques d'admission des élèves : « la majorité des centres de formation professionnelle favorisent l'inscription des élèves qui possèdent déjà les préalables, scolaires ou fonctionnels (TDG). D'emblée, cela exclut bon nombre de jeunes âgés de moins de 18 ans. Les jeunes doivent aussi passer des tests de sélection, surtout pour s'inscrire aux programmes où la demande est forte. Ces tests mesurent les aptitudes ou le degré d'intérêt. Dans ce dernier cas, les plus jeunes sont défavorisés, ayant cumulé une expérience de vie et professionnelle moins grande que les plus âgés [...] Les inquiétudes des centres quant à la réussite des plus jeunes agissent aussi comme un facteur déterminant dans l'admission » (p.14).

Il semblerait par ailleurs que ces entraves à l'accès des plus jeunes aux études professionnelles soit davantage présentes dans les grands centres urbains tels Montréal. Le CSE (2004) considère ainsi que même lorsque le désir se manifeste, le jeune élève risque de ne pas pouvoir s'inscrire dans le programme de FP choisi « surtout si la capacité d'accueil d'un établissement est limitée ou si l'admission au programme de formation visé est contingentée. Dans un tel contexte, le centre de formation professionnelle aurait tendance à donner la préférence aux adultes, aux étudiants les plus résolus ou à ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats scolaires, voire aux titulaires d'un DES. Voilà les raisons fréquemment invoquées pour expliquer le petit nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle dans les grands centres urbains » (p.25).

Les CFP : un monde d'adultes (et pour les adultes) ?

Une fois l'accès acquis, l'intégration en centre de formation professionnelle peut par la suite rester problématique pour les jeunes. Un certain nombre d'intervenants s'inquiètent du fait que les représentations et les pratiques internes fassent des centres de formation professionnelle un « monde d'adultes ». Le CSE considère ainsi que les centres de formation professionnelle « sont plutôt organisés pour accueillir des étudiants adultes ou des jeunes aux choix professionnels bien arrêtés ». Pour le groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires, les services offerts en centre de formation professionnelle sont conçus davantage pour les adultes que pour les jeunes en continuité du secondaire qui, eux, n'ont pas accès aux « services qui correspondent aux besoins que commande leur âge (services de soutien, de vie scolaire, d'aide aux élèves, de promotion et de prévention) » (2007, p.16). C'est ce qui amène certaines commissions scolaires à notamment travailler à développer des services complémentaires adaptés aux jeunes (présence de psychologue, travailleur social, activités parascolaires, rapprochement éducation des adultes et formation professionnelle) (Goyer, 2010).

Cet « alignement » sur les besoins des adultes toucherait également les représentations et les pratiques pédagogiques en classe. La mixité générationnelle jeunes-adultes dans les classes complexifie le travail des enseignants. Tel qu'ils le signalaient auprès du CSE (2004), « un tel regroupement pose de nombreux défis pédagogiques. Les caractéristiques particulières de chaque groupe et la difficulté à concilier, en un même lieu et en un même temps, des besoins de discipline ou d'encadrement ainsi que des attentes compliquent beaucoup la situation. » (p.38). Selon eux, la qualité de vie des jeunes dans le centre de formation professionnelle (activités parascolaires, vie étudiante) jouerait par ailleurs un rôle important dans le développement ou non d'un sentiment d'appartenance au programme et au centre de formation, dans le développement de l'entraide entre élèves et, par conséquent, dans leur persévérance scolaire (ibid., p.50).

Si certains personnels s'inquiètent de voir les jeunes de moins de vingt ans mieux accueillis dans les centres, ce sentiment n'est pas partagé par tous. D'aucuns rapportent même qu'une « bonne proportion des enseignants et des praticiens à la formation professionnelle apparaissent convaincus qu'il n'est pas de la mission de l'enseignement professionnel de recevoir les jeunes de quinze à dix-sept ans. Ils ne répondent pas, selon eux, aux caractéristiques attendues du marché du travail » (Beaudet, 2003, p.37).

1.4. Les jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle à Montréal : de quelques spécificités à approfondir

La plupart des analyses menées sur la question de l'accès des jeunes de moins de 20 ans aux études professionnelles secondaire présentent un portrait et des dynamiques provinciales. Bien que certains invariants puissent être repérés, la situation montréalaise présente des spécificités à interroger et à considérer dans les analyses et les actions à envisager.

Une offre importante de formation postsecondaire et une offre diversifiée en formation professionnelle

Au regard du portrait provincial, Montréal présente le plus faible taux de jeunes en continuité entre leur formation au secondaire (FGJ) et la formation professionnelle (23% pour une moyenne québécoise de 35 %) mais un des plus forts taux d'élèves revenant aux études après une interruption de un à trois ans (45%) ou en provenance du CÉGEP (17%) (MÉLS, 2007).

Avec quatre universités et douze CÉGEP présents sur le territoire (sans compter les campus universitaires et CÉGEP des rives Nord et Sud), l'offre de formation postsecondaire sur l'île de Montréal constitue une force d'attraction indéniable pour les élèves du secondaire qui peuvent prétendre y accéder.

Par ailleurs, les centres de formation professionnelle de Montréal se distinguent selon qu'ils relèvent de commissions scolaires anglophones (2) ou francophones (3), selon qu'ils offrent des programmes appartenant à des secteurs connexes (par exemple l'École des métiers de l'équipement motorisé de Montréal) ou très diversifiés (par exemple le Centre de formation professionnelle de Verdun), à des secteurs traditionnels (artisanat) ou de pointe (nouvelles technologies), à des secteurs en forte demande de main d'œuvre (santé, fabrication métallique), en surplus de main d'œuvre ou en déclin (fabrication textile, IMT, 2011) mais également selon leur taille ou leur rayonnement géographique.

Des emplois peu qualifiés ou fortement qualifiés

Outre la forte incitation que constitue la présence de nombreux CÉGEP et universités à la poursuite d'études postsecondaires sur l'île de Montréal, il conviendrait de préciser les dynamiques et la structure de l'emploi sur le territoire afin de pouvoir en esquisser la force d'attraction qui lui est propre. Le portrait régional présenté par le MÉLS en vue des rencontres préparatoires des partenaires en éducation de mars 2011 en signalait les grands traits. Le taux de chômage est légèrement plus élevé à Montréal (9,7%), notamment chez les 15-24 ans (16,3%), que la moyenne québécoise (8%). Les secteurs d'activités les plus importants y sont celui du commerce, des soins de santé et assistance sociale, des services professionnels, scientifiques et techniques et de la

fabrication. Selon ce rapport, fondé sur les perspectives professionnelles d'emploi Québec, 40% des emplois ne requièrent pas de diplôme ou uniquement un DES. Seuls 12% des emplois sont d'un niveau de compétence DEP et la part prévue d'expansion d'ici 2014 est la plus faible (+6%). Ce portrait suggère que ce sont d'une part les emplois non qualifiés (niveau DES ou moins) et fortement qualifiés (niveau postsecondaire) qui sont les plus présents actuellement et se développeront encore davantage dans les années à venir. Bien qu'il s'agisse ici de projections qui restent à étayer plus avant, la structure de l'emploi à Montréal pourrait également agir comme une force d'attraction des élèves soit vers une sortie « prématurée » du système scolaire, soit vers des études postsecondaires.

Bien que nous ayons quelques données chiffrées sur l'accès de jeunes de moins de 20 ans à la FP sur l'île de Montréal, il n'en reste pas moins qu'au regard de l'état des lieux qui précède, peu d'études approfondies des dynamiques complexes qui traversent l'espace de formation professionnelle à Montréal existent. Comment se combinent spécifiquement les éléments relevant de la demande de formation (par les usagers, jeunes et leurs parents) et ceux de l'offre de formation (institutionnellement régulée et appliquée localement, mais en tension avec l'offre de l'emploi attendue et parfois pressante), tant sur le plan des représentations (de la FP, des métiers, des jeunes, etc.) et des pratiques (financement, demandes d'admission, procédures de sélection, dispositifs spécifiques de concomitance, de passerelles ou d'alternance, accueil des élèves etc.), sur un marché déterminé de l'emploi et de la formation?

1.5. Comprendre l'accès des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle à Montréal : analyser les espaces intermédiaires

La posture que nous avons adoptée pour cette étude est celle d'une compréhension approfondie d'une situation locale, complexe et variable, des représentations et pratiques qui soutiennent et entravent l'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle en général, et des élèves de moins de 20 ans en particulier. Les trajectoires de formation des élèves y sont abordées comme le résultat provisoire d'une dynamique entre des acteurs et des structures sociales (Vultur, 2007). Tel qu'il a été décrit plus haut différentes variables se conjuguent et des logiques et tensions spécifiques (macrosociales, institutionnelles, organisationnelles, personnelles) se révèlent dans une situation locale, celle de l'établissement scolaire.

L'établissement scolaire: un espace intermédiaire révélateur de logiques multiples

L'établissement se constitue en tant qu'espace intermédiaire de formation entre la demande (supposée, stimulée, empêchée et effective) des jeunes et moins jeunes, et le cadre institutionnel fait de règles, de normes culturelles et d'injonctions. Par établissement, nous entendons le centre de formation professionnelle mais aussi l'école secondaire ou le centre d'éducation des adultes, respectivement en aval et en amont des questions relatives à la formation professionnelle. Comment, localement, le CFP, l'école secondaire ou le centre d'éducation des adultes, en tant qu'instances intermédiaires, composent avec les normes institutionnelles (culturellement admises ou édictées par le MÉLS ou par la commission scolaire), la dynamique locale spécifique (histoire, programmes et culture de l'établissement), son environnement socioéducatif et socioéconomique immédiat (population, force d'attraction des milieux de travail ou de formation) et le milieu culturel plus large dans lequel il baigne (imaginaire de la jeunesse, de la FP)?

Considérer l'établissement scolaire en tant qu'unité à la fois administrative, pédagogique, sociale, voire économique et politique participe du courant de recherche en sociologie de l'éducation qui vise à comprendre comment les variations dans les pratiques et les représentations (sous des injonctions plus ou moins similaires) peuvent ou non « faire la différence » entre les établissements (De Saedeleer, 2002; Van Zanten, 2006), ici en termes d'orientation, d'accès et de maintien des élèves en formation professionnelle. Ce courant de recherche postule que dans un système décentralisé, les microdécisions au niveau local peuvent donner des configurations diverses sur le plan de l'accès aux études professionnelles. Il ne s'agit pas pour autant d'en oublier les cadres institutionnel, social et culturel dans lesquelles ces logiques s'inscrivent. Comme l'écrit Marchive, « la connaissance du local est une condition de l'intelligibilité du global, dès lors que le global n'est pas ignoré, mais inclus dans l'analyse du local. » (2011, p 8). Le cadre d'analyse ergonomique (celui de l'analyse de l'activité; St-Vincent et al., 2011; Guérin et al. 1997) permettra d'éclairer certaines dimensions locales, et plus particulièrement les contextes macro, méso et micro des établissements et des programmes d'études dispensés qui influencent les pratiques individuelles et collectives des acteurs touchés par la problématique (décideurs, professionnels de soutien, enseignant-e-s et élèves). Les contextes et les déterminants (ressources et contraintes) structurels, organisationnels, matériels, techniques et humains (et leurs variations) s'articulent avec leurs représentations (y compris les représentations 'pour l'action' qui impliquent des écarts entre le prescrit et le réel; Teiger, 1993) au fil du 'guidage' de l'action (Savoyant et al., 2010), tant lors de la planification, de la réalisation et du contrôle (ou évaluation), via des régulations complexes et souvent tacites. Comment et en fonction de quoi, s'opérationnalisent, se

transforment et se combinent (voire s'annulent) les politiques et les stratégies d'orientation, d'accès, de maintien des élèves en FP à Montréal ?

L'approche que nous adoptons permet de faire une lecture des logiques d'acteurs (*agents* – personnel de direction, enseignants, conseillers d'orientation etc. – et *usagers scolaires* – notamment les élèves, Masson, 1997) et des logiques sociales spécifiques existant à plusieurs niveaux : dans un établissement scolaire (voire un programme précis dans un CFP – rapport offre-demande et traitement de celui-ci), dans une commission scolaire donnée (initiatives et liens entre différentes institutions : écoles secondaires – CFP – éducation des adultes), sur un territoire (Montréal : offre d'études postsecondaire unique – dynamique du marché du travail) et au niveau macro institutionnel (financement, régime, critères d'admission – l'institutionnel « centralisé »), socioéconomique (suréducation et déclassement) et culturel (représentations de la FP et des métiers).

L'orientation, l'accès et le maintien des élèves : des pratiques et des représentations

Nous avançons que les pratiques des acteurs et des organisations s'appuient sur l'articulation complexe de représentations individuelles et sociales, et que l'analyse de ces complexes de représentations peut informer les pratiques (au sens d'éclairer les pratiques actuelles et de donner forme à de nouvelles pratiques). Les pratiques ne se limitent donc pas aux actions observables ; elles comprennent également les « opérations » qui les sous-tendent et les relations (interpersonnelles, organisationnelles, etc.) dans lesquelles elles s'inscrivent (Grossmann, 2009). Elles peuvent se constituer en récit de l'action mettant en scène des représentations. La pratique se déploie ainsi tant sur le plan opératoire (grammaire de l'action – par exemple les différentes étapes « objectives » de l'orientation et de l'admission d'un élève en FP) que représentationnel (ce qui préside aux conseils d'orientation, à la sélection des élèves ou encore l'histoire qui se trame « subjectivement » pour ceux-ci), arrimant la notion de représentation à celle de pratique. Les représentations constituent des ensembles relativement stabilisés, plus ou moins complexes, de significations ; des systèmes de référence qui permettent de donner un sens aux expériences (de soi et du monde) ; des catégories mises en place qui serviront à classer les circonstances, les phénomènes, les personnes que nous rencontrons

(Giust-Desprairies, 2003) : elles 'disent quelque chose' des pratiques effectivement à l'œuvre. Les représentations se construisent à partir de l'expérience du monde, elles permettent d'organiser et d'orienter discours et actions, et en même temps, elles ne sont pas indépendantes des pratiques discursives (au sens de Foucault, 1969) qui, à une époque donnée, les instruisent et les informent (voir aussi Roiné, 2009). Comprendre ce qui instruit les pratiques permet, en retour, d'agir sur la complexité des logiques à l'œuvre. Aborder la question de l'orientation de l'accès et du maintien des élèves en FP à Montréal requiert ainsi que soient analysées les représentations en circulation dans l'environnement des écoles secondaires, des centres d'éducation des adultes et des CFP en tant qu'elles révèlent et instruisent les pratiques, leurs transformations (ou non) et les facteurs qui les modulent. Elles permettent d'accéder à une compréhension de « ce qui se fait », de « comment cela se fait » et des fondements sur lesquels ces pratiques reposent.

En somme, nous postulons que l'étude des représentations des acteurs du monde scolaire ne peut s'appréhender directement sans prendre en compte les déterminants structurels, contextuels, culturels et professionnels qui les conditionnent. Ces représentations nous semblent devoir tenir compte des pratiques vécues et/ou effectives que ces acteurs mettent en œuvre individuellement ou collectivement (pratiques d'orientation, d'inscription, d'enseignement, de gestion, etc.), qui s'inscrivent dans différentes «logiques» et qui facilitent ou font obstacle à la présence des jeunes de moins de 20 ans en FP (en termes de causes ou d'impacts). Une telle position théorique permettra aux décideurs et aux intervenants d'avoir accès à la complexité des dynamiques et ainsi de pouvoir disposer de plusieurs leviers d'action pour mener à bien leurs mandats respectifs.

2. Méthodologie

2.1. Une étude de cas multiples auprès d'établissements scolaires de la FGJ, de la FGA et de la FP

Cette recherche exploratoire s'appuie sur l'étude de cas multiples ou étude multicas en vue de dégager à la fois les invariants transversaux à l'ensemble des cas tout en proposant une compréhension fine de la dynamique propre à chacun (Stake, 1995 ; Yin, 1994). L'étude de cas s'appuie sur des sources de données variées (divers acteurs et groupes d'acteurs : commissions scolaires, directions d'écoles, personnels enseignants et non enseignants, élèves) et sur différents outils de collecte et d'analyse des données (entretiens libres et semi-dirigés, analyses documentaires et statistiques, validation auprès des participants). Elle permet d'analyser un phénomène actuel dans son contexte authentique, particulièrement lorsque les frontières de ce phénomène ne sont pas clairement définies (Yin, 1994), et d'examiner des questions éminemment multidimensionnelles (aspects politiques, sociaux, personnels, Stake, 1995). Ainsi que le spécifie Bassey (1999), l'étude de cas en éducation, spécifique en ce qu'elle est le plus souvent conduite sur plusieurs sites et qu'elle vise une meilleure connaissance de situations éducatives, est une stratégie féconde pour la théorisation aux fins de compréhension mais également en vue d'éclairer les politiques et les pratiques éducatives.

Les milieux considérés ici sont en premier lieu des établissements scolaires du secteur de la formation générale (FGJ et FGA) et professionnelle (FP) relevant de différentes commissions scolaires et présentant des dynamiques spécifiques en termes d'orientation, d'accès et de maintien des élèves en formation professionnelle. La collecte de données s'est déroulée de mai à décembre 2012 auprès de 3 commissions scolaires et 21 établissements (FGJ, FP et FGA ; voir tableau 1 pour le détail). Un recueil de données plus intensif a été effectué dans deux commissions scolaires, trois CFP, deux écoles secondaires et deux CÉA. Le « jeune de moins de 20 ans » étant difficilement repérable dans la pratique quotidienne des acteurs, les questions relatives à l'accès et au maintien ont ciblé l'ensemble des élèves, afin d'examiner de ce qui pourrait être spécifique aux plus jeunes et ce qu'ils partagent avec les « adultes » (les obstacles et soutiens varient-ils en fonction de l'âge ?).

Tableau 1 – Répartition des établissements

CFP	ES	CÉA	CS	Total
10	4	4	3	21

Des entretiens préalables ont été menés avec des cadres et des directions de services, ainsi que des représentants de la communauté (CJE, milieux des affaires). Des entretiens libres ou semi-dirigés, individuels et en groupe, ont été menés dans les écoles, auprès des personnels enseignants et non enseignants (directions, conseillers d'orientation, conseillers pédagogique et autres intervenants dont les fonctions ou décisions peuvent influencer les représentations et les ressources concernant les jeunes) afin d'accéder aux représentations qu'ils entretiennent, aux pratiques pédagogiques et administratives qu'ils mettent en œuvre vis-à-vis des élèves, notamment les jeunes de moins de 20 ans, aux ressources et aux contraintes qui balisent leurs décisions (des initiatives en vue de l'orientation jusqu'au soutien aux élèves admis, en passant par les démarches d'admission et d'accueil). Les élèves des trois secteurs ont également été invités à participer à des entretiens au cours desquels nous avons exploré leurs représentations, leurs trajectoires scolaires et extrascolaires, les soutiens et obstacles qu'ils rencontrent dans leur cheminement d'orientation, d'inscription et d'intégration à la formation professionnelle, leurs représentations du métier choisi et de la formation.

Parallèlement à ces entretiens, et tout au long du programme de recherche, des analyses de données institutionnelles (textes de cadrage, plan stratégiques, conventions de partenariat ou et de gestion, statistiques émanant des établissements, des commissions scolaires ou du MÉLS) ont permis d'éclairer l'arrière-plan à l'intérieur duquel s'inscrivent représentations et actions des différents acteurs en jeu.

2.2. Les participants

Tel que détaillé dans le tableau 2, au terme de la recherche, 140 entretiens avaient été recueillis auprès de 193 participants. De cet ensemble, 117 entretiens (auprès de 169 participants) ont été analysés pour les fins de ce rapport (voir tableau 3).

Tableau 2 – Personnes interviewées – répartition par secteurs

	CFP	ES	CÉA	CS et autres	Total	
Cadres et directions services				17	17	1%
Directions d'établissement	17	5	4		26	13%
Enseignants	36	16	6		58	30%
Professionnels	7	5	13	4	29	15%
Élèves/jeunes	17	25	14		56	30%
Autres (soutien / externe)				7	7	1%
Total	77	51	37	28	193 (140)	
	40%	26%	20%	14%		

Tableau 3 – Entretiens analysés – répartition par secteurs

	CFP	ES	CÉA	CS et autres	Total traité	
Cadres et directions services				17	17	10%
Directions d'établissement	17	5	4		26	15%
Enseignants	29	15	4		48	28%
Professionnels	5	5	7		17	10%
Élèves/jeunes	17	25	12		54	32%
Autres (soutien / externe)				7	7	4%
Total	68	50	27	24	169 (117)	
	40%	30%	16%	14%		

Caractéristiques des élèves

Le tableau 4 présente les caractéristiques globales des 54 élèves (FGJ, FGA, FP) dont nous avons analysé l'entretien.

Tableau 4 – Caractéristiques sociales et scolaires des élèves du secondaire jeune, adulte et professionnel

		Secondaire jeune	Secondaire adulte	Secondaire professionnel
Sexe :	Féminin	10	7	9
	Masculin	15	5	8
Âge :	Moyen	15,3 ans	24,5 ans	32,5 ans
	Moins de 20 ans	25	4	1
	20-24 ans	-	4	3
	25-30 ans	-	2	3
	+ de 30 ans	-	2	10
Immigration :	Élèves né(e)s au Québec	12	6	8
	Élèves issus de l'immigration	13	6	9
Niveau scolaire :	Moins que secondaire 3	-	3	-
	Secondaire 3	5	2	-
	Secondaire 4	19	6	3
	Secondaire 5 (DES-DEP)	1	1	5
	Postsecondaire	-	-	9

Participation des élèves en fonction des types d'établissements

Le groupe qui a le moins répondu à l'invitation à participer à la recherche est celui des élèves de FP en raison de plusieurs raisons évoquées par les élèves ou par des intervenants : peu de temps, horaires chargés, obligations professionnelles ou familiales, temps de trajet souvent long.

Les élèves de l'école secondaire

25 élèves du secondaire jeune ont été interviewés, 10 élèves de sexe féminin, 15 de sexe masculin. Ils ont entre 15 et 18 ans (moyenne=15,3 ans) et sont pour la plupart (N=19) en secondaire 4 lorsqu'ils sont interviewés (5= secondaire 3 ; 1= secondaire 5). 10 sont dans une filière régulière, 11 sont ou ont été jusqu'à récemment dans un parcours enrichi, et 4 poursuivent leur scolarité dans le secteur de l'adaptation scolaire. Plus de la moitié des élèves (N=13) sont nés en dehors du Québec et pour six d'entre eux, le français n'est pas leur langue maternelle. Parmi les élèves nés au Québec (N=12), la moitié sont issus de familles ayant migré vers le Québec (n=6). En ce qui concerne les caractéristiques scolaires de leurs parents, plus de la moitié des pères et mères ont suivi des études postsecondaires dans leur pays d'origine ou au Québec. Près du tiers des élèves déclare par ailleurs que leur père est absent, inconnu ou décédé.

Les élèves de centre d'éducation des adultes

12 élèves fréquentant des centres d'éducation pour adultes ont été interviewés, 7 de sexe féminin, 5 de sexe masculin. Ils ont entre 17 et 40 ans (moyenne d'âge 24,5 ans). Parmi eux, les trois quarts (N=8) ont 24 ans ou moins, dont quatre ayant moins de 20 ans.

Les élèves de centre de formation professionnelle

17 élèves de FP ont été interviewés, 9 élèves de sexe féminin, 8 de sexe masculin. Les élèves ont entre 19 et 57 ans (moyenne : 32,5 ans). Un peu plus de la moitié (N=9) des élèves est née au Québec, les autres sont nés hors du pays (N=8). Ils poursuivent leurs études professionnelles dans divers secteurs : administration, commerce et informatique, entretien équipement motorisé, électrotechnique, alimentation et tourisme, arts. La plupart des entretiens ont été collectifs et la mobilisation des élèves de FP a été difficile, ce qui, comme nous le verrons dans les analyses, est entre autres révélateur du rythme intensif de la formation professionnelle.

Caractéristiques des enseignants

Tableau 5 – Caractéristiques sociales et professionnelles du personnel enseignant du secondaire jeune, adulte et professionnel

		Secondaire jeune N=16	Secondaire adulte N=6	Secondaire professionnel N= 29
Sexe :	Féminin	8	4	13
	Masculin	8	2	16
Expérience en enseignement :	Moyenne	14,4 ans	18,2 ans	8,4 ans
	Étendue	2 à 23 ans	7 à 33 ans	0,33 à 24 ans
Expérience dans le métier enseigné :	Moyenne			13,5 ans
	Étendue	Non pertinente	Non pertinente	4 à 25 ans
Métiers ou matières enseignés :		10 en adaptation scolaire	Formation des jeunes (maths et français)	5 secteurs
		6 en régulier (maths, français, arts)		13 métiers

Participation des enseignants en fonction des types d'établissements

Les enseignants de la FP sont ceux qui ont le plus répondu à l'invitation de participer à la recherche (N=36), et ceux de la FGJ, n'ont pas répondu en grand nombre (N=16). Notons que ces derniers n'œuvrent pas « directement » à l'orientation des élèves (PPO, exploration de la FP, projets pilotes) et pourraient se sentir moins concernés. 6 enseignants de la FGA ont répondu à l'invitation.

Les enseignants de l'école secondaire

Seize entretiens avec des enseignants de secondaire 3, 4 et 5 ont été analysés en profondeur, 8 de sexe féminin et donc 8 de sexe masculin. Leur expérience en enseignement varie de 2 à 23 ans (moyenne=14,4 ans). Divers contenus et programmes sont couverts par ces enseignants : 10 en adaptation scolaire et 6 en programmes réguliers (dont 2 avec PPO, exploration professionnelle).

Les enseignants de centre d'éducation des adultes

6 entretiens avec 4 femmes et 2 hommes ont été analysés en profondeur. Ils ont entre 7 et 33 ans d'expérience en enseignement (moyenne=18,2 ans ; femmes=12,7 ; hommes=26,5). Ils enseignent le français ou les mathématiques (et sciences dans un cas).

Les enseignants de centre de formation professionnelle

Les entretiens avec 29 enseignants ont été analysés en profondeur, dont 13 femmes et 16 hommes. Leur expérience en enseignement est de quelques mois à 24 ans (moyenne=8,4 ans ; femmes=7,6 ; hommes=9). Leur expérience dans le métier varie de 4 à 25 ans (femmes=12,8 ; hommes=14). Treize métiers associés à 5 secteurs d'emploi sont représentés, tant dans des programmes mixtes que majoritairement féminins ou masculins.

Caractéristiques des professionnels

L'équipe de recherche a rencontré une grande variété de professionnels : conseillers d'orientation (6 + collectif), conseillers pédagogiques (3) conseillers en formation scolaire (3+collectif), intervenants psychosociaux, agent de service social, psychoéducateurs. Leurs cheminements professionnels sont très diversifiés : certains ont toujours œuvré en milieu scolaire, d'autres viennent d'un métier avec DEP, d'autres sont issus milieux communautaires, d'autres du secteur privé (entrepreneurs), d'autres des CÉGEP. Certains débutent dans leur fonction (1 an ou moins), d'autres ont près de 30 ans d'expérience dans le secteur de l'enseignement. Si ces professionnels se distinguent par la diversité même de leurs parcours et de leurs fonctions actuelles, la majorité évoque un laps de temps plus ou moins long avant l'obtention d'un poste « stable » (à temps plein dans un seul établissement), certains travaillant encore pour plusieurs établissements.

Caractéristiques des cadres, directions de services, directions d'établissements et acteurs externes

L'équipe de recherche a rencontré 43 personnes qui occupent une position de direction ou qui ont un regard global sur la question à l'étude, dans le cadre d'entretiens formels et informels, pour la plupart en individuel mais parfois en duo ou en groupe. Certains de ces acteurs sont rattachés à l'une ou l'autre des commissions scolaires de l'île de Montréal, d'autres œuvrent dans des secteurs parallèles (CJE) ou en lien avec le MÉLS.

3. Résultats

Rappelons que nous avons cherché à analyser les représentations en circulation dans des établissements scolaires montréalais afin comprendre ce qui instruit les pratiques d'orientation, d'accès et de maintien des élèves en FP, les fondements de « ce qui se fait » et de « comment cela se fait ». Rappelons également que les résultats que nous présentons ci-dessous, s'ils ne prétendent pas à l'exhaustivité (les contextes locaux étant très variables), permettent d'examiner en profondeur les dynamiques institutionnelles qui traversent trois secteurs distincts des CS.

Nous avons choisi trois entrées d'analyse :

1. par dimension d'analyse (accueil de l'objectif 5, orientation, accès et maintien en FP, communauté éducative) ;
2. par secteur scolaire (FGJ, FGA, FP)
3. par groupe d'acteurs (cadres et directions, élèves, enseignants et professionnels).

Enfin, si chaque groupe d'acteurs a, sur la base d'une compréhension du « problème », pu pointer d'autres groupes du doigt (les enseignants, les conseillers d'orientations, les directions etc.), l'analyse montre que la question est plus systémique (organisationnelle, multifactorielle) que liée aux personnes et fonctions. Nous privilégions ainsi une entrée par les « logiques » avec lesquelles les acteurs ont à composer, ce qui permet de comprendre que la question n'est pas strictement du ressort des personnes mais surtout du « frottement » des systèmes.

3.1. Sens de l'objectif « plus de jeunes de moins de 20 ans en FP »

3.1.1. *Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires)*

Il n'y a pas d'opposition particulière à l'objectif 5

Nous n'avons pas observé chez les cadres et directeurs interrogés de résistance particulière concernant l'objectif 5. **Spontanément, l'accueil est donc favorable**, d'autant plus que, pour certains, cela permet d'entamer des discussions et d'inaugurer une réflexion sur la FP (« *mettre au jour la FP et pouvoir en parler* ») et sur la politique éducative au sein d'une commission scolaire : (« *cela force les CS à examiner leurs pratiques* »).

L'objectif 5 est jugé « ambitieux » voire, pour certains, quelque peu irréaliste dans la mesure où sa réalisation effective relèverait d'un vrai bouleversement dans l'organisation même du système éducatif à Montréal.

Notons toutefois, **que l'objectif 5 n'apparaît pas prioritaire** pour ceux qui travaillent en FGJ et FGA plus focalisés sur l'objectif 1.

La compréhension de la mise en place de l'objectif 5 est assez homogène : lutte contre le décrochage scolaire, amélioration des statistiques, adéquation au marché de l'emploi

Les cadres et directeurs émettent des hypothèses assez concordantes sur les raisons qui ont poussé le MÉLS à publier cet objectif. Tout d'abord, ils reconnaissent que **la question des jeunes de moins de vingt ans n'est pas nouvelle** (« *on en parle depuis longtemps* ») mais **sa formulation en terme d'objectif chiffré l'est**.

On invoque surtout **la lutte contre le décrochage scolaire**. L'objectif 5 serait l'un des moyens utilisés pour régler la problématique du décrochage scolaire (notamment le décrochage du secondaire). La FP permettrait d'éviter les parcours discontinus d'élèves (« *tant qu'à le faire traîner dans les rues, aussi bien l'avoir en FP* »).

Cette lutte contre le décrochage prend **deux aspects** pour les cadres et directeurs interrogés : **un aspect économique et un autre de visibilité statistique**. En effet, pour nos interlocuteurs, **optimiser les parcours scolaires** permet à la province de faire des économies, dans la mesure où, un parcours d'élève chaotique, avant sa diplomation (arrêt-reprise, erreurs d'orientation) coûte de l'argent. Dans cette optique, c'est la question de la rentabilité qui prévaut. Les termes « *d'efficacité* », de « *rendement* », de « *gestion* », de « *coûts* » et de « *ressources* » sont alors invoqués.

Certains cadres et directions sont assez **sceptiques vis-à-vis de cette finalité** et pensent que « *la FP n'est pas une solution au décrochage* » voire que la « *FP ne doit pas devenir la garderie à 100 piasses par jour* » du système éducatif.

Deuxième aspect, cette optimisation des parcours servirait avant tout à **un simple affichage statistique**. Le décrochage est alors davantage vu comme « *un mauvais chiffre* » qu'il faudrait améliorer que comme un problème économique à résoudre.

Une troisième compréhension de la mise en place de l'objectif 5 est évoquée. Il s'agirait de **répondre aux besoins présents et futurs du marché du travail** et combler la pénurie de main d'œuvre annoncée. Ainsi, beaucoup de cadres et directions nous répètent « *qu'il va y avoir de graves pénuries de main d'œuvre* », qu'on « *a besoin d'emplois* », que « *d'ici 2015, on a 500 000 travailleurs à remplacer* ». La FP est donc un « *secteur important* », dévolu naturellement au marché du travail qui permettrait de résoudre les « *besoins criants* » de pénurie annoncée. L'augmentation des jeunes en FP serait donc une décision logique : « *Plus rapidement les gens entrent en FP et plus vite ils accèdent au marché du travail* ».

Nous pensons que ces interprétations ressortent de **formulations après-coup, dans la mesure où il faut bien trouver un sens à cet objectif formulé au niveau central**. Les expressions comme « *je pense* », « *je crois* », « *je fais l'hypothèse* » montrent une construction de sens subséquente d'un objectif apparu plutôt spontanément comme « *un cheveu sur la soupe* » et qui a exigé que les cadres mettent beaucoup de temps pour « *expliquer son sens aux réseaux* ».

Concomitamment, l'objectif 5 est perçu comme une commande « formelle » dont le volet « obligation de résultats » (convention de gestion) peut paraître problématique

L'exigence de résultats (sous la forme des conventions de gestion) place les cadres et directeurs devant une demande jugée purement statistique voire formelle. C'est **la forme « convention de gestion » qui est remise en cause**. D'un côté, elle apparaît comme une demande purement formelle (« *un bout de papier* ») qui n'a pas beaucoup de sens (« *un épiphénomène pour garder les élèves le plus longtemps à l'école* »). Et dans le même temps, son caractère injonctif, sous forme de reddition de comptes, est vécu comme un passage obligé qui limite et encadre les responsables scolaires. Seuls les résultats comptent, pourrait-on résumer, et c'est justement le resserrement à ce seul aspect comptable qui pose problème.

L'effet d'imposition est manifeste : « *le MÉLS nous a imposé ça* », nous déclare-t-on. Les 5 buts du Ministère sont comparés aux « *dix commandements* », c'est-à-dire à une « *commande* » qui « *descend de haut en bas* » et qui impose des « *quotas à respecter* ». On le voit, l'aspect contractuel qui prévaut initialement à

la mise en place des conventions de gestion ne parvient pas à cacher **la commande centrale et son caractère contraignant**. Non sans humour un de nos interlocuteurs nous résume ainsi le principe de pilotage par conventionnement : « *Un grand principe de gestion, c'est que nous avons tous l'avant dernier mot* ».

Même si l'instrument « convention » ne semble pas inquiétant dans un premier temps, **la forme statistique, elle, conjuguée à l'exigence d'imputabilité, est ressentie comme une menace** pour nos interlocuteurs. En effet, « *quand ça devient quantitatif, ça devient plus dangereux parce qu'on peut cibler davantage les acteurs, c'est plus visible* ». Les cadres et directeurs ne s'y trompent pas : c'est sur ces aspects quantitatifs qu'ils seront évalués. Ils devront rendre des comptes, donner des réponses, argumenter... Certains emploient des formules chocs qui ne sont pas sans interroger la crainte ressentie par cet instrument de gouvernance : « [il faut] *sauver la tête de la direction* » ; « [j'ai] *la tête sur le billot* », « *on devient fous avec ça* »...

On regrette ainsi que la forme « mesurable » prime sur un questionnement d'ensemble

Les cadres et directions interrogés regrettent qu'en focalisant sur un objectif quantifiable circonscrit aux moins de 20 ans, **on en oublie des questions plus pédagogiques et de politique éducative large** (concernant tous les secteurs à la fois). La gestion axée sur les résultats place les cadres et directions devant une « *course à la performance* » où seuls les aspects statistiques sont pris en compte. La politique d'une commission scolaire se resserre sur la convention de partenariat aux dépens parfois de projets à moyen ou long termes concernant l'ensemble de la communauté éducative. D'une certaine manière c'est la « *latitude* » d'une politique d'ensemble qui se rétrécit lorsqu'elle se concentre sur une (ou quelques) « *cible(s)* » nécessairement restreintes.

Notons encore que le ciblage sur cette question particulière (les jeunes de moins de vingt ans) **semble pointer un problème de la FP alors que celle-ci « fonctionne bien en général »**, qu'elle est « *reconnue comme l'une des meilleures au monde* » et que pour ce qui concerne les autres tranches d'âges (+25 ans notamment) elle est très performante (diplomation et accès en FP) à Montréal.

De même, le critère « moins de 20 ans » est perçu comme arbitraire

Ce critère de « moins de 20 ans » est d'ailleurs jugé « *arbitraire* » (« *ça faisait beau* »), d'autant plus, nous dit-on, qu'il y a quelques années la tranche d'âge de référence était celle des 16-24 ans. Ce changement dans les seuils catégoriels provoque de l'incompréhension : « *Il y a quelques années, on ciblait les 16-24 ans. Pourquoi les moins de 20 ans maintenant ?* ». **On ne comprend donc pas le**

pallier de 20 ans, et ce d'autant moins, comme nous l'ont indiqué deux cadres différents, que « *ce n'est pas une catégorie utilisée dans les enquêtes internationales* » (OCDE par exemple). « *Il n'y a pas d'assise là-dessus* », et en outre, comme nous l'indique un autre de nos interlocuteurs, parler des 16-24 ans paraîtrait « *beaucoup plus significatif* ».

Certains vont même jusqu'à **remettre en cause le seul critère de l'âge**. Pourquoi « *penser en termes d'âges, pourquoi ne pas privilégier une première diplomation ?* ». Ce critère par exemple pourrait être pris en compte dans les conventions de partenariat et contribuer à définir une politique éducative pour la FP.

L'objectif 5 est formulé pour l'ensemble du Québec, mais il ne tient pas compte de la situation montréalaise

L'objectif 5 s'adresse uniformément à l'ensemble des établissements de formation professionnelle de la province du Québec. Or, les directions et cadres qui œuvrent dans la région de Montréal décrivent le **contexte très spécifique de la métropole**, caractérisé par une offre de formation postsecondaire très importante qui incite à la poursuite des études et un marché du travail très ouvert polarisé entre des emplois non qualifiés (niveau DES ou moins) et fortement qualifiés (niveau postsecondaire). Ainsi, « *à Montréal, la sollicitation pour faire autre chose est grande. Il y a beaucoup de CÉGEP et d'universités* » ; « *il y a un marché concurrentiel de l'offre de formation* » et « *il y a de l'emploi qui ne demande pas de formation professionnelle* ». « *Certaines entreprises affichent "nous recrutons"* ». « *La disponibilité des emplois moins qualifiés contribue à la désaffection de la formation* ». D'une certaine manière, l'objectif 5, formulé génériquement, semble aveugle à ces contingences locales.

En outre, à Montréal, la FP constitue un **levier important d'intégration socioprofessionnelle pour les personnes immigrées** qui s'installent en grande majorité dans la métropole. Ces étudiants, souvent plus scolarisés et âgés (« *Les migrants ont généralement plus de 20 ans* » nous dira un cadre) représentent selon nos interlocuteurs entre 30% et 80% du public qui fréquente les CFP (en fonction des programmes). Aussi la demande du ministère, si elle devait être appliquée à la lettre pourrait-elle mettre la FP en porte-à-faux avec cette réalité spécifiquement montréalaise qui la constitue historiquement comme un tremplin d'insertion pour les personnes issues de l'immigration.

Des biais potentiels dans le calcul du taux de décrochage dès lors que l'on est à Montréal ?

Le calcul du taux de décrochage à Montréal est-il pertinent et correct compte tenu de la circulation des élèves dans le pays et hors du pays ? C'est la question qui nous est posée au cours de nos entretiens. Certains élèves quittent la

province ou le pays (« 5 à 10 par an » nous dira un directeur pour son propre établissement, une quarantaine dira un autre) et « eux sont comptés dans nos sortants sans diplôme, dans nos décrocheurs ». Quand on connaît la proportion importante de familles migrantes dans la métropole au regard de la réalité provinciale, on s'étonne que le contexte montréalais si spécifique ne soit pas pris en compte dans le calcul du taux de décrochage. Ce point rejoint le problème de genericité géographique de l'objectif 5 que nous venons d'évoquer.

Mais c'est plus généralement encore **l'importance accordée aux statistiques et à leur signification** qui semble poser problème pour certains de nos interlocuteurs. Si communément, « on peut tout faire dire aux statistiques », c'est la notion même de décrochage mesurable qui est mise en question. Prenons l'exemple donné par une direction d'établissement « d'un élève qui arrête à 16 ans, qui quitte le secondaire 4, prend son sac à dos et revient motivé... même s'il revient ici à 17 ans et gradue à 19 ans ou 18 ans, il est considéré décrocheur ». Chaque secteur comptabilise, pour ainsi dire, ses décrocheurs et on n'a pas l'impression qu'une cohérence d'ensemble viendrait donner une légitimité statistique à la catégorisation de décrocheurs vue la pluralité des cas et des parcours personnels qui, *in fine*, aboutissent à des formes reconnues de diplomation.

Faut-il penser une augmentation du nombre ou une augmentation du taux ?

L'objectif 5 s'énonce en termes d'**augmentation du nombre de moins de 20 ans et non en termes d'augmentation du taux**. La FP accueille les élèves de tous âges, et la discrimination sur la base de l'âge à l'admission n'est pas légale. Compte tenu de ces normes, l'augmentation absolue du nombre d'élèves de moins de 20 ans signifierait donc une augmentation du nombre de groupes-classes, d'enseignants, de locaux et d'équipements. Mais ceci pose problème dans la mesure où les CS et les CFP sont aux prises avec des contraintes d'espace et des possibilités réduites d'augmenter le nombre de groupes. On regrette aussi que cet objectif « déversé » dans le milieu par le ministère ne s'accompagne pas de moyens ou de ressources allouées pour le réaliser : « *Le Ministère déverse sans les ressources* » et dès lors se pose la question de la « *faisabilité* » de l'objectif 5.

Le glissement du nombre absolu de jeunes vers le taux de jeunes serait ainsi contenu dans la demande ministérielle une fois qu'elle rencontre les réalités du terrain. Certains de nos interlocuteurs semblent d'ailleurs s'y tromper et ne pensent plus en termes de nombre mais en termes de taux.

Ainsi la demande du Ministère, lorsqu'elle rencontre les réalités locales, place les cadres et directions interrogés devant un paradoxe : **respecter l'objectif 5 à la lettre revient de facto à enfreindre la loi** (« *Pour respecter ma convention de*

gestion, il faudrait que je favorise les jeunes sur liste d'attente mais c'est interdit par la loi »).

L'objectif 5 n'est pas une priorité pour la FGJ, la FGA. Elle revient à la FP.

Les cadres et directions notent que **la question de l'inscription des élèves de moins de 20 ans en FP ne peut concerner strictement ce secteur**. En effet, l'objectif semble tout « *naturellement* » s'adresser à la FP, mais la question nous est posée : « *A-t-elle les moyens seule de faire en sorte qu'un élève choisisse ou non d'entamer des études professionnelles ?* »

Ainsi, nous avons constaté à quel point, notre recherche se dirigeait (ou était dirigée) assez spontanément vers des cadres et responsables de FP, comme si, **tout le monde s'accordait implicitement sur le fait que l'objectif 5 était le "problème" de la FP**. Pourtant très vite, ces responsables nous alertaient : « *la balle est toujours dans notre camp, il ne faut pas que ce soit juste l'affaire de la FP* », certains n'hésitent pas à parler de « *patate chaude* » dans les mains de la FP, ou bien s'interrogeaient en ces termes : « *pourquoi ça nous retombe sur le dos ?* ».

Nous notons une **certaine désillusion chez les acteurs de la FP** quant à la capacité des autres secteurs (et plus précisément du secteur jeunes de l'école secondaire) de « *s'approprier l'objectif* » tant ils les sentent « *peu concernés* », « *peu préparés* », « *peu sensibilisés* » (nous verrons plus loin que des raisons objectives expliquent ce désintérêt apparent). D'ailleurs, nous dit-on : « *l'objectif 5 n'apparaît pas dans les conventions de gestion des écoles secondaires* ».

Le secteur de la FP se sent relativement seul sur la question. Il « *demande une collaboration de tout bord et de tout côté* », et notamment du secondaire qui doit « *se mettre au travail* » en synergie avec toute la commission scolaire, même si l'on reconnaît que le secteur jeunes a ses propres priorités et précisément l'objectif 1 qui d'une certaine façon phagocyte le 5. Cette impression est confirmée à l'écoute des responsables des écoles secondaires qui admettent que l'objectif 5 « *n'est pas une priorité* » et peut devenir « *l'affaire de tout le monde et de personne* ». Ces derniers sont d'ailleurs plus préoccupés par l'augmentation de l'obtention du DES chez les moins de 20 ans.

Les responsables de FP s'emparent donc de l'objectif 5 mais, paradoxalement, ils reconnaissent qu'**il leur est également impossible d'avoir la main sur le recrutement de leurs élèves** : « *ce n'est pas nous qui faisons les inscriptions* » ; « *je n'ai aucun contrôle sur les inscriptions* » ; « *nous ne recrutons pas* ». De même, les responsables FP n'ont pas la main sur ce qui se passe dans les écoles secondaires : « *ce que l'enseignant dit dans une classe d'école secondaire, moi je ne peux pas intervenir* ». La FP est en quelque sorte destinataire d'une injonction vis-à-vis de laquelle elle n'a que peu de contrôle. Les directions de FP sont tenues de rendre des comptes, mais ils savent qu'ils sont impuissants à régler

seuls la situation : « *Les moins de 20 ans, on les prend, s'ils viennent, mais s'ils ne viennent pas ?* ».

En convoquant notamment le spectre de l'élève en difficulté, la figure du jeune de moins de 20 ans en FP risque de ternir l'image d'un secteur qui avait lutté pour sa revalorisation

Historiquement, la revalorisation de la FP (augmentation des exigences d'admission) a fait baisser le nombre de jeunes dans ce secteur. L'objectif 5 sollicite les jeunes en FP et la première idée qui s'énonce lorsque l'on parle de « jeune en FP » est **celle de l'élève en difficulté** qui, par métonymie, convoque de nouveau, chez nos interlocuteurs, l'image d'une FP utilisée pour « *combler les trous pour ceux qui ont des difficultés* » et destinée aux élèves pas faits pour les études (les « *minus habens* » [ceux qui ont moins], nous dira-t-on).

Dans cette optique, c'est aussi **le spectre du professionnel court** qui réapparaît : une filière « *qui ne menait à rien* » (et qui reste dans les mémoires une filière pour les élèves en difficulté). Dès lors, l'objectif 5 apparaît potentiellement comme une orientation ministérielle susceptible de réduire à néant tous les efforts entrepris depuis la réforme de 1986 pour revaloriser la FP et en faire une voie d'excellence (vs « *une voie de garage* »).

Le sens donné à l'objectif 5 par les cadres et directions met à jour trois types de priorité parfois antinomiques

Nous pensons que l'objectif 5 crée chez les cadres et directeurs, une **tension entre des priorités parfois incompatibles** les unes avec les autres. Nous distinguons une priorité gestionnaire fortement prégnante et que l'objectif 5 viendrait affirmer, une priorité pédagogique et une priorité économique. Les cadres et les directions sont ainsi fortement sollicités à prendre position et à s'identifier à l'une ou l'autre de ces priorités institutionnelles :

- une priorité gestionnaire (la FP au service des statistiques ou de l'efficiency du système) ;
- une priorité pédagogique (la FP au service de la formation des élèves) ;
- une priorité économique (la FP au service des demandes du marché de l'emploi).

La priorité gestionnaire pousse les cadres et directeurs à nous parler en termes de **performances statistique et financière** (du MÉLS, de la CS, de l'établissement). Dans cette optique, l'objectif 5 n'est ni plus ni moins qu'une manière de contribuer à l'objectif 1. Si la FP est ciblée et sollicitée, ce ne serait pas tant pour la qualité de sa formation et des élèves qui en sont issus, que pour sa contribution potentielle au taux de diplomation mais aussi, comme nous

l'avons vu plus haut, pour résoudre les problèmes de décrochage des élèves et de performance statistique du système éducatif au niveau régional, national ou international au risque de raviver, l'image d'une FP comme « déversoir » pour les élèves du secondaire en difficulté. Cette priorité pousse nos interlocuteurs à parler en termes de « *gestion* », de « *budget* », de « *d'objectifs* » et de « *directives* », de « *plans d'action* » et « *d'organisation* », de « *stratégies* » et de « *développement* ».

Mais les cadres et directeurs interrogés ne sont pas que des « gestionnaires » (même si cet aspect est essentiel à leur travail), ils sont aussi des responsables éducatifs soucieux d'un service rendu au plus grand nombre. **Une priorité pédagogique** les incite à penser en termes de **formation, voire de socialisation des élèves**. La FP apparaît alors comme une avenue possible, parmi d'autres, pour que chacun puisse trouver son compte au cours de son cheminement scolaire. Dans cette optique, l'injonction ministérielle ne prend pas obligatoirement son sens, coïncés qu'ils se sentent de répondre aux injonctions chiffrées. Or « *il faut que ça ait du sens* ». Certains nous disent se sentir « *de moins en moins près de [leur] métier de pédagogue pour aider un élève à cheminer* » ou « *ne pas arriver à [leurs] résultats, par choix* » pour privilégier le sens pédagogique qu'ils donnent à leur travail.

Dans cette optique pédagogique, on nous déclare aussi qu'**il existe un risque que les élèves soient envoyés en FP par défaut**, pour une question de chiffres et de cibles statistiques (« *peut-être ce n'est pas le choix des élèves et ça risque d'être difficile pour la FP* »). Les jeunes « *ne suivant plus une ligne droite ne sont peut-être pas prêts d'intégrer la FP à 17 ans mais peut-être plus tard* ». « *Comment répondre au mieux aux aspirations des jeunes ?* ». « *L'important c'est de bien orienter chacun* » plus que de produire de bons chiffres.

Enfin, et plus particulièrement pour les directions de CFP, il existe **une priorité économique** où l'on convoque **le spectre de la pénurie de main d'œuvre qualifiée**. Cette priorité ne se réduit pas à la seule dimension quantitative (adéquation formation-emploi) mais implique aussi des aspects qualitatifs d'une adéquation entre la formation et le métier. En ce sens, l'objectif de la FP est de rendre les jeunes « *fonctionnels sur le marché du travail* », de les préparer à un métier. La FP est « *comme une écluse entre l'école et le marché du travail* ».

Cette sensibilité aux exigences du marché du travail ne relève pas strictement d'une préoccupation que les élèves obtiennent un emploi, mais **également qu'ils s'inscrivent dans une tradition de métier**. Pour plusieurs membres de direction FP, la priorité n'est ainsi pas de produire des travailleurs qui rempliront une fonction productive et contribueront à l'économie mais de former des gens de métier ayant un « *port d'attache* » au corps professionnel dont ils sont issus.

Parfois **tirillés entre ces priorités**, les acteurs peuvent être tentés de privilégier l'une ou l'autre d'entre elles pour résoudre le malaise que **provoque**

in fine l'incompréhension assez partagée du sens de la demande ministérielle. Même si ces priorités peuvent se compléter elles ont tendance à s'opposer : « *on a moins de temps pour la pédagogie* » ; « *il faut aussi tenir compte de la maturité professionnelle et vocationnelle de ces jeunes* », etc.

3.1.2. Accueil de l'objectif par les enseignants de la FGJ, FGA et FP

Les enseignants de FGJ sont « pour » l'objectif 5, au service des élèves et de la société, mais ne voient pas comment y contribuer : une FP encore méconnue, des élèves trop jeunes pour choisir ou trop éloignés des préalables pour y accéder

Les enseignants de FGJ sont « pour », même s'ils ne voient pas toujours comment ils peuvent y contribuer (la balle est dans le camp de la FP ou dans celui des parents) – Ils interprètent cette demande en lien avec des logiques scolaire (poursuite des études) et économique (obtenir un emploi bien rémunéré). Il pourrait également servir la société, « *on a besoin de gens de métiers jeunes, performants* », mais aussi pour les jeunes eux-mêmes : « *pourquoi faire un détour par le marché du travail* ».

Cet objectif semble **indiscuté dans leur secteur** et « *n'est pas atteint* ». Comme les cadres et les directions, ils estiment que **la FP est en effet trop méconnue et dévalorisée** « *moi quand j'étais jeune, je n'en entendais juste presque pas parler* » ; « *dans notre tête de jeune adolescent, ce n'était pas une avenue. 20 ans plus tard, ce n'est toujours pas une avenue* », et le travail de « mise en valeur », de sensibilisation auprès des parents et de la société doit se poursuivre : « *leur faire comprendre que tu n'es pas un raté ni « un débile » parce que tu vas dans une formation professionnelle* ».

Ils s'interrogent néanmoins quant à la maturité des élèves du secondaire à faire un choix professionnel si tôt. **Les jeunes sont-ils trop jeunes ?** Les enseignants de FGJ se demandent s'il est pertinent de demander aux élèves du secondaire de se destiner en FP alors qu'ils sont « *trop jeunes* », qu'ils « *ne savent pas trop ce qu'ils veulent faire* ». Trop jeunes pour savoir quoi faire, et trop loin de la FP pour connaître les métiers : « *Pour les jeunes, ça n'existe pas ça, ils ne le voient pas et puis eux [la FP], ils ne nous voient pas non plus, on ne les voit pas ici* ».

Certains d'ailleurs, ne se sentent pas concernés par l'objectif 5, **leurs élèves étant trop éloignés du profil attendu** (formation préparatoire au travail - FPT) : « *est-ce que nous on peut en envoyer et puis faire augmenter le 20% ? Sûrement pas* ».

D'autres sont davantage interpellés devant une possible ouverture des CFP – ils sont du moins satisfaits que **la politique impose à la FP de se « plier » et de**

« **faire de la place pour des jeunes qui ont 16-17-18 ans** », et affichent leur opposition à la sélection des élèves et à la « *gestion de boîte* » des CFP.

Les enseignants de FGA sont en accord avec un objectif qu'ils comprennent comme étant au service du marché du travail et du système scolaire

En FGA, l'objectif 5 est compris à la fois comme étant au service du marché du travail (**logique économique en lien avec les pénuries d'emploi annoncées**) et au service du système scolaire (**statistiques sur les moins de 20 ans**)

L'accord des enseignants de la FGA quant à l'objectif 5 porte sur des aspects de pénurie de main d'œuvre dans les métiers : « on a besoin de gens de métier, parce que pour moi la formation professionnelle, ce sont des gens de métier qui vont être jeunes, qui vont être performants rapidement ». Comme pour les cadres et directions, l'objectif 5 est ainsi compris comme **une réponse à la pénurie qui sévit dans certains secteurs de métiers** (au service du marché du travail) **ou dans certains programmes de FP** (au service du système scolaire) : « *Pour combler les groupes [ou] s'il y a une certaine pénurie de main d'œuvre* ». Mais certains remettent en question cette équation automatique entre pénurie de main-d'œuvre et pénurie d'élèves dans certains programmes.

La question des jeunes de moins de 20 ans concerne également la FGA au regard de **l'objectif 1 du MÉLS**. Les projets qui se développent au sein des CÉA sélectionnent ainsi les élèves en fonction de leur âge : « *En fait, je pense que c'est surtout au niveau des politiques du ministère de l'éducation, où là on doit travailler avec les jeunes de 16-20 ans, puis là c'est devenu un peu comme notre vocabulaire* ».

Les enseignants de FP sont également en faveur de l'objectif 5, ce malgré le fait que le « jeune de moins de 20 ans » n'existe pas dans leur quotidien, mais l'objectif ne doit pas être poursuivi au détriment du libre choix des élèves

Les enseignants de FP sont **globalement en faveur de l'objectif 5**, « *let's go* », « *pourquoi pas ?* », « *c'est positif* », « *il faut qu'ils les poussent davantage* » notamment dans les secteurs qui connaissent une pénurie de travailleurs.

Mais pour eux, **la ligne d'âge frontière serait plutôt 25 ans** ou l'âge contemporain des responsabilités adultes. Le critère « *moins de 20 ans* » n'apparaît pas dans leur discours, ce jeune-là n'existe pas dans leur quotidien. « *On ne peut pas tous les mettre dans le même panier* ». La figure du « jeune » prend forme par rapport à une autre figure : celle de l'adulte, de « *plus de 25* ».

ans », de la personne « *plus âgée* » ou des personnes ayant des responsabilités familiales, souvent en situation d'immigration dans certains programmes d'études.

Les caractéristiques des jeunes et moins jeunes. Le portrait du « jeune » apparaît plutôt en contraste de celui du « moins jeune ». Les forces des « jeunes » seraient **la rapidité d'apprentissage**, une plus grande **malléabilité** (« *plus ouvert* »), une **possibilité de transformation** « *formidable* » en cours de formation, ce malgré (ou grâce à) son immaturité, son manque d'expérience, un manque d'habiletés manuelles, et le besoin d'être plus encadré. Les moins jeunes auraient l'avantage d'avoir un *vécu*, de l'expérience de travail, et la *maturité*, mais également « *des mauvaises habitudes* », « *la tendance à critiquer* », « *à vouloir en faire le moins possible* », et prennent parfois l'ascendant sur l'enseignant (« *je sais plus de choses que toi* »). Les enseignants de FP esquissent donc **un portrait du jeune par contraste au moins jeune** particulièrement en termes de **maturité et de sens des responsabilités**, mais considèrent également **qu'il ne faut pas confondre âge et maturité** : « *ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes qu'ils n'ont pas la maturité* » ; « *il y en a qui sont vraiment plus jeunes qui sont plus matures, puis y en a qui sont vraiment âgés puis qui ne sont pas matures du tout* » ; « *ce n'est pas nécessairement les moins bons. Des fois, ce sont les meilleurs* ». Ce faisant, ils reconnaissent la diversité des personnes avec lesquelles ils travaillent au quotidien.

Les enseignants de FP ne parlent pas spontanément de difficultés d'enseignement liées à la présence des jeunes et ils signalent que l'hétérogénéité des âges contribue à réguler le groupe et à mutualiser les apprentissages. Ils **se prononcent ainsi très clairement pour une mixité des âges en FP**, chacun apportant quelque chose aux autres : les jeunes et les moins jeunes apprennent les uns des autres, s'étayent dans l'effort et s'autorégulent sur le plan de la discipline : « *Ce qui peut aider le jeune de moins de 20, c'est qu'il y a comme une maman en arrière souvent, c'est ce que je vois* » ; « *la dame de 50 ans qui ne connaît rien [à la base au début du cours] mais qui une fois fini le cours, justement est entourée de jeunes* » ; « *s'il y a trop de turbulence, souvent c'est eux autres qui vont gérer un peu la patente. Ça me laisse beaucoup de latitude à moi* ».

Les enseignants de FP qui s'opposent à l'objectif 5 posent la question autrement : la question ne concerne pas l'âge mais bien le désir de faire le métier choisi. Ils remettent **d'ailleurs en question l'idée de considérer le passage par le marché du travail comme un détour**. C'est en quelque sorte un plaidoyer pour le libre choix : « *l'idée n'est pas d'encourager les moins de dix-sept ans à s'en aller en formation professionnelle... c'est plus de les encourager à s'en aller dans quelque chose qu'ils aiment puis de leur faire comprendre que la formation professionnelle, c'est une formation. Autant qu'une formation collégiale...* ». Ce qui peut vouloir dire d'aller travailler quitte à revenir plus tard en FP ou ailleurs : « *le fait d'aller travailler ces 2 ans-là sur le marché du travail, je*

vous dirais que pour moi ça a été très, très, très bénéfique... ». Cet appel au libre choix et au respect d'un parcours non linéaire est aussi exprimé par la plupart des enseignants qui sont d'accord avec l'objectif.

En résumé, les enseignants de FGJ, FGA et FP se disent en faveur de l'objectif 5 mais en interrogent le réalisme, la pertinence au regard d'autres problématiques, ainsi que les conséquences qui pourraient en découler

Une grande majorité des enseignants des trois secteurs d'enseignement se dit **en faveur** d'une augmentation du nombre de jeunes de moins de 20 ans en FP. Les logiques dans lesquelles s'inscrit le sens de l'objectif varient selon les acteurs. Pour les enseignants de la FGJ, cette augmentation peut avoir des bénéfices divers pour les personnes, qu'il s'agisse de la poursuite des études (logique scolaire) ou l'insertion en emploi (selon les enseignants de la FGJ). Pour les enseignants de la FGA, l'objectif s'inscrit davantage dans une logique de système, en vue de contribuer à l'objectif 1, ou économique, en vue de combler des pénuries de main d'œuvre dans certains secteurs. Le regard que portent les enseignants de FP sur l'objectif 5 se concentre également sur cette logique économique mais également sur une logique professionnelle (intérêt des personnes pour le métier).

Mais, comme nous le verrons par la suite, si un accord se dégage quant à l'idée d'une augmentation des jeunes en FP, ce n'est pas prioritaire. À leurs yeux, l'objet « jeunes de moins de 20 ans » occulte des questions plus importantes et cette stratégie comporte des risques qui ne semblent pas calculés. **Les enseignants s'interrogent ainsi sur le réalisme du projet** que poursuit l'objectif 5.

En effet, si l'objectif n'est pas fondamentalement remis en question, il est **porteur de certains risques** évoqués par les enseignants des trois secteurs, et plus particulièrement par ceux de la FP, conscients de l'équilibre fragile qui s'est construit entre les groupes d'âge dans les classes mais aussi dans la société. Ils craignent en particulier : la **réduction de l'accès à la FP pour les moins jeunes**, souvent d'origine étrangère et qui font face à la nécessité de se former rapidement pour subvenir à leurs besoins de base ; **le manque de formation, de ressources et de temps** pour répondre aux besoins des plus jeunes et pour s'adapter à leurs caractéristiques. **L'objectif semble moins pertinent ou urgent que d'autres problématiques** comme celles de ces élèves d'origine étrangère, généralement plus âgés et des élèves de divers âges qui vivent des problèmes d'apprentissage et de conciliation travail-études-famille pour bon nombre d'entre eux. Pour la plupart, **l'âge des élèves leur importe finalement peu du moment que les élèves désirent s'engager dans le métier** (les enseignants souhaitent que la FP / le métier / (eux ?) soient choisis).

3.1.3. Accueil de l'objectif par les professionnels de la FGJ, FGA et FP :

Les professionnels de FGJ sont « d'accord », pour autant que les élèves choisissent (ou non) la voie de la FP, qui s'adresse tout particulièrement aux élèves les plus faibles, notamment ceux issus de l'immigration. Mais les jeunes sont peut-être trop jeunes pour faire un choix si « cristallisé »

Au secondaire jeune, **les professionnels se disent en faveur de l'objectif 5** (« moi je suis pour »), tout en reconnaissant que l'objectif apparaît comme « *une cellule isolée* », un objectif qui s'adresse à la FP et qui est **insuffisamment pris en charge par la communauté éducative**.

Pour eux, l'objectif 5 cible **ceux qui ne peuvent pas aller à l'université**, les **migrants** qui sont faibles, « *celui qui a le plus de misère, qui va sauver sa peau [en choisissant un DEP]* ». L'objectif 5 met en exergue la diversité des parcours : « *ce n'est pas tout le monde qui doit aller l'université* ».

« **Montréal, ce n'est pas le Québec** » et l'objectif 5 devrait peut-être tout particulièrement s'adresser aux élèves issus de l'immigration « *qui passent de l'accueil, qui doivent apprendre le français, puis qui sont faibles* ».

L'objectif 5 est ainsi **perçu positivement, pour autant que l'orientation ne se fasse pas au détriment des élèves** (dans une logique prioritaire de continuité des études). Les professionnels de FGJ adhèrent à l'idée mais **refusent d'intervenir « dans le sens » d'une orientation « imposée »** vers la FP : « *je ne forcerai jamais un élève qui n'est pas intéressé à aller là* ». D'autant que **le saut du secondaire 3 ou 4 à la FP semble prématuré** aux yeux de certains professionnels « *c'est trop vite... le jeune il n'est même pas à être cristallisé* ».

S'agissant du sens de l'objectif 5, les professionnels de la FGJ privilégient, à l'instar de leurs collègues enseignants, une logique d'abord scolaire et pédagogique au sens où les professionnels ne proposeront la FP **qu'à ceux qui ne sont pas en mesure de poursuivre leurs études**. Ceux qui ont du « potentiel » sont minimalement invités à rester parmi les leurs, « *la gang* », « *à aller chercher le maximum pour une base bien solide et par la suite, vas chercher ton diplôme d'études professionnelles* ».

Pour les professionnels de la FGA, l'objectif 5 s'inscrit dans une logique économique (pénurie de main-d'œuvre) mais ils ont des réticences quant au critère « moins de 20 ans » : « les plus de 20 ans, on les laisse encore tomber »

Si certains professionnels de FGA n'avaient « pas entendu parler de l'objectif 5 » avant l'entretien, ils le comprennent comme étant **au service du marché du travail** mais aussi **au service des programmes de FP** : « Pour combler les groupes ... C'est sûr que s'il y a une certaine pénurie de main d'œuvre... ».

La **logique économique** (former des personnes pour combler les besoins de main-d'œuvre) les amènent néanmoins à s'interroger sur les **effets** que l'indicateur d'âge pourrait avoir **sur les personnes qui ont plus de 20 ans**, mais en signalant aussi – à l'instar de leurs collègues de FGJ – que **le projet professionnel des plus jeunes n'est pas toujours arrivé à maturité**, « ils sont tout petits ». Ils rappellent ainsi que ce qui est qualifié de « jeune » évolue dans le temps : « quand j'étais jeune, t'étais jeune jusqu'à 27 ans. Après ça le gouvernement a monté ça à 30, ensuite c'était à 35 ans ». Bref, s'ils se disent plutôt **en faveur d'une augmentation des élèves en FP, ils ne sont « pas chauds » quant à la cible d'une catégorie d'âge** et craignent que cela pénalise les personnes « en haut de 20 ans ».

Les professionnels de la FP estiment que l'objectif 5 est au service de la logique gestionnaire (continuité des parcours et efficacité du système). Les responsables de l'admission sont invités à se mettre « hors la loi » en vue de prioriser certains élèves aux dépens d'autres

Les professionnels de la FP estiment que l'objectif 5 est au service **d'une logique d'efficacité du système scolaire** : celle d'une demande pour des parcours continus qui permettraient de faire « des économies d'argent ».

Comme les enseignants de FP, ils considèrent que **les préoccupations de la FP sont autres**. Les problématiques qu'ils ont à traiter ne concernent pas d'abord l'âge des élèves mais les **questions culturelles ou linguistiques** (pour les personnes issues de l'immigration), **l'organisation de la formation et les difficultés d'apprentissage des élèves**, peu importe qu'ils aient plus ou moins de 20 ans.

Et comme les professionnels de la FGA (et certains de FGJ), ils **s'interrogent quant à la « labilité » du projet professionnel des plus jeunes** qui « ne sont plus pareils [et] ont le droit de changer d'idée », « il faut les laisser être jeunes » et reconnaissent qu'ils « préfèrent plutôt aller au collège, au CÉGEP, que de venir faire une formation professionnelle ». Un professionnel rappelle à cet égard que les jeunes qui s'inscrivent au CÉGEP sont tout aussi hésitant dans leur projet :

« *pourquoi penser que les jeunes de FP sont différents de ceux qui sont au CÉGEP ?* ».

Dans ces circonstances, les professionnels en charge de l'admission dans les CFP ressentent un **malaise à devoir prioriser les plus jeunes aux dépens des personnes plus âgées, ce, au nom du souci de l'autre** – « *je choisis un jeune de moins de 20 ans plutôt qu'un monsieur qui a une famille... je me sens mal* » ; « *Ce que je fais : augmenter le nombre de jeunes, mentir aux vieux* » ; **et au nom de la loi** « *la règle [de la CS] entre en concurrence avec les objectifs de la Ministre* ».

En résumé, si les professionnels des trois secteurs **n'inscrivent pas l'objectif 5 dans la même logique** (continuité scolaire pour la FGJ, pénurie de main d'œuvre pour la FGA, efficacité du système pour la FP), ils **sont au diapason** lorsqu'il s'agit **d'interroger le critère d'âge** qui a été choisi, et de reconnaître aux plus jeunes le « droit » de prendre le temps nécessaire à l'élaboration de leur projet professionnel (nous y reviendrons dans la section relative à l'orientation).

Accueil de l'objectif en FGJ, FP et FGA : synthèse

L'ensemble des personnes interrogées **accueille donc favorablement l'idée** que davantage de jeunes s'orientent en formation professionnelle. Cependant, nos conclusions nuancent l'idée d'un « partage de consensus » tel qu'il se dégageait dans les constats du groupe mixte MÉLS-commissions scolaires en 2007.

D'abord parce que la compréhension de l'indicateur choisi n'est pas partagée. L'objet « moins de 20 ans » apparaît comme arbitraire, un indicateur statistique qui n'a de sens que sur le papier. Aucun des praticiens de première ligne ne s'adresse à des moins ou plus de 20 ans. Si les participants de la recherche peuvent esquisser des distinctions entre « jeunes » et « moins jeunes », la frontière entre les deux est mouvante et relève plus de traits qu'on attribue aux uns et aux autres qu'à un âge donné. On comprend que le « moins de 20 ans » est surtout associé à l'élève qui fait le saut directement du secondaire général à la formation professionnelle (ou, comme nous le verrons, à l'élève en difficulté). Si la « maturité » et non l'âge des élèves est un critère important dans le choix de la FP, les « indicateurs » des différents secteurs se situent ailleurs : le désir du métier, le niveau de connaissances préalables, le souci du métier bien fait.

Ensuite parce que cette incompréhension de **l'indicateur** « moins de 20 ans » **donne lieu à des interprétations différentes quant à la finalité** (outcome) que poursuivrait cet objectif (output). « Plus de jeunes de moins de 20 ans... pourquoi déjà ? » Chacun y va de sa compréhension de cette finalité. Pour certains il s'agit de **pallier aux pénuries de main d'œuvre** qui guettent le Québec. Soit, dirons les acteurs de terrain, mais pourquoi dans ce cas cibler les jeunes de moins de 20 ans, d'autant que des effets métier (attraction et employabilité) peuvent jouer en défaveur des plus jeunes.

Une deuxième interprétation gravite autour de la question du décrochage scolaire. L'objectif 5 serait alors un moyen de **lutter contre le départ prématuré de l'école** et assurerait une continuité des études pour les élèves dans une voie alternative à la formation générale, notamment ceux qui ont de la « misère » à l'école secondaire. Cette interprétation interroge tout autant les participants. Selon les différents acteurs, cet éloge de la linéarité des études ne rend pas compte de la complexité des parcours des élèves à notre époque, ni de la valeur d'un « détour » par le marché du travail, le collège ou tout autre activité (ou inactivité) dans l'orientation des jeunes. Cette signification de l'objectif 5 se heurte au constat que plusieurs jeunes sont peut-être « trop jeunes » pour choisir un métier au secondaire, et que la « ligne droite » n'est plus la norme aujourd'hui. Elle réveille par ailleurs non sans raison – nous y reviendrons – le spectre de la FP pour les élèves en difficulté.

Une troisième interprétation, quelque peu désabusée, associe l'objectif 5 à la recherche formelle **de « belles statistiques » à faire valoir**. Cette interprétation, plus fréquente parmi ceux qui ont à rendre des comptes (directions, cadres et directions de service), n'a de sens que sur papier et non dans l'œuvre éducative à laquelle chacun contribue au quotidien sur le terrain. On nous rappellera ainsi que les statistiques ne disent rien de la réussite d'un élève de FGA par exemple (qui ne diplômé pas mais trouve un emploi), voire qu'elles peuvent être erronées. Les conséquences d'une « course à la performance » statistique sont également évoquées, tels des garde-fous, questionnant ainsi la visée qu'aurait l'objectif 5. Se poseront alors les questions des coûts humains et sociaux d'une discrimination vis-à-vis des personnes qui ont plus de 20 ans (dont les personnes issues de l'immigration), mais aussi celle des coûts financiers que pourraient engendrer « de belles statistiques » (la « garderie à 100 piasses par jour »).

Il faudrait par ailleurs envisager **les « effets convention » dans l'accueil réservé à l'objectif**. La combinaison « résultats chiffrés » et « convention par établissement » a un double impact sur cet accueil. Premièrement, elle favorise une interprétation statistique de l'objectif puisqu'il est demandé aux établissements de préciser des cibles quantitatives dans leurs conventions. Compte tenu des contraintes d'espace et d'installations, le risque d'un glissement du « nombre » à une « proportion » de jeunes semble contenu dans l'outil. Ensuite, parce qu'elle se focalise sur l'établissement, elle semble contribuer au « délestage » des responsabilités d'un secteur sur l'autre. Si chaque établissement est tenu d'identifier des cibles qu'il peut faire valoir, pourquoi une direction d'école secondaire travaillerait-elle l'objectif 5 (sachant qu'elle ne dispose d'aucun moyen de « mesurer » et de faire valoir leur contribution à cet objectif) ? Ce faisant, l'instrument « convention », tel qu'il se concrétise sur le terrain, contribue à destiner l'objectif 5 à la FP, alors que la FGJ et la FGA, sur le plan de la reddition de compte, considèrent que c'est l'objectif 1 et non l'objectif 5 qui les concerne au premier chef.

Troisièmement, les acteurs montréalais sont d'autant plus sceptiques quant à l'objectif **qu'il semble ne pas tenir compte des contingences locales**. Le contexte montréalais est singulier : une mobilité plus importante des publics scolaires ; une forte concurrence de la part des autres ordres d'enseignement (CÉGEP et universités) ; une offre d'emplois non qualifiés ou hautement qualifiés importante à Montréal qui rend la FP « inutile » à court terme ; une population issue de l'immigration qui bénéficie de l'employabilité qu'offre un DEP ; enfin, les commissions scolaires de Montréal sont des structures complexes qui rendent la mise en place d'une synergie entre les différents secteurs d'enseignement difficile.

Enfin, l'objectif 5 vient **heurter ce qui apparaît aux yeux de beaucoup comme une réussite et occulte des problématiques plus « criantes »**. Certes, la FP à Montréal est d'abord une voie de formation pour les personnes qui ont plus de

20 ans. Pourquoi alors semble-t-il impossible de reconnaître la FP dans ce qu'elle réussit : l'intégration socioéconomique et socioculturelle des diplômés, quels que soient l'âge et l'origine culturelle ? L'objectif 5, s'il est poursuivi aveuglément et en silo, ne risque-t-il pas de mettre en difficulté des populations fragilisées qui y (re)trouvent une porte d'entrée dans la vie active ?

3.2. L'orientation des élèves

3.2.1. **Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires)**

Comme l'exprimait un de nos interlocuteurs : « le problème [de l'orientation en FP] est multifactoriel, systémique et organisationnel ». L'entrée en FP relève d'un « parcours d'hébertisme »

La formation professionnelle reste méconnue et dévalorisée par les élèves, les parents, les conseillers d'orientation et les enseignants (de la FGJ). Même certains directeurs de CFP ne souhaiteraient pas une orientation en FP pour leurs propres enfants...

Nombre de cadres et de directeurs FP ou FGA nous disent que le gros problème est « **l'immense méconnaissance** » de la FP et de ses exigences. Les élèves, mais aussi les parents, les conseillers d'orientation ou les enseignants d'école secondaire ne connaissent pas ce secteur : « *le nom de certains programmes ne dit rien* » ; « *on ne réalise pas assez que c'est du travail* » ; que « *ça va vite, c'est exigeant* ».

On s'accorde à penser que cette **méconnaissance pourrait être en partie comblée** pour les enseignants et les directions si **leur formation universitaire** prenait plus en compte ce secteur de formation.

Cette **méconnaissance se double d'une dévalorisation, ancienne et toujours vivace** (« le professionnel court » a laissé des traces). La FP est perçue comme « *une voie de garage* » (expression qui revient souvent) ou « *une impasse* ». On entend souvent « *la FP c'est sale* » ; « *ça mène à des emplois peu payés* ». Dans les représentations, la FP est encore associée aux élèves « *qui ne sont pas prêts à faire des études* », aux « *décrocheurs* ». « *On a honte d'être en FP* ». Cette **honte est palpable au secondaire dans l'organisation d'initiatives touchant à la FP** (projections photos, salon de l'éducation, soirées où la FP se présente). Les élèves n'y vont pas et ne veulent pas se faire voir aller prendre des informations.

« *Les préjugés anciens persistent encore aujourd'hui* ». Il est assez signifiant que des directions regrettant la mauvaise image de la FP avouent (en le regrettant aussi) que **lorsqu'il s'agit de leurs propres enfants ces préjugés dominent leurs propres représentations**. « *Si mon enfant voulait devenir coiffeur, on ne serait pas content de ça* » ; « *On veut tous des plombiers mais c'est mieux si c'est le fils du voisin* » ; « *Moi-même, mon fils, s'il m'avait demandé d'aller en FP, j'aurais refusé. Il était bon, je pensais qu'il devait aller le plus loin possible, je l'aurais tué !* » ou bien « *je dirais à mon enfant : "si tu es capable, va à l'école plus longtemps qu'en*

FP" ». Comme nous le déclare une direction, se rendant compte de l'ambivalence de sa position : « *On mesure le chemin que tout le monde doit faire* ».

Le postsecondaire comme horizon pour les élèves du secondaire : une assurance que davantage de portes resteront ouvertes

Les préjugés des parents envers la FP sont là aussi encore vivaces, nous disent les cadres et directions. A la voie professionnelle comme impasse s'oppose une voie générale, une « *voie royale* » (CÉGEP) où « **tu gardes toutes les portes ouvertes** », même si certains de nos interlocuteurs remarquent qu'il y aurait « *une évolution dans le regard porté par les parents sur une qualification professionnelle rapide* », en avançant l'hypothèse d'une sensibilité nouvelle « *à la culture gestionnaire dans laquelle on vit* ».

La perception qu'ont les cadres et directions des **représentations parentales en matière d'orientation est que pour les parents « l'avenir passe par le CÉGEP »** ; véritable « *voie royale* », « *bon chemin* », « *surplus d'horizon* ». D'autant plus que symboliquement **l'ascension sociale est associée à un surcroît de scolarité d'une génération à l'autre**. L'accès « généralisé » aux études secondaires contribuerait au désir des parents de voir leur(s) enfant(s) aller au-delà de leur propre scolarité, avec l'espoir pour certains qu'ils prendront ainsi leur revanche sur leur propre cheminement.

Mais la FP se présente aussi, notamment en FGA, comme un « tremplin » pour des personnes ayant un parcours moins linéaire

Pour conclure sur une note plus positive, il est à noter qu'à l'image de la voie de garage **s'oppose l'image de la FP comme « tremplin » pour les personnes plus âgées ou les migrants**. En outre, si la FP est peut-être mal vue dans l'école secondaire, ce ne semble pas être le cas en FGA (« *ils sont moins sur ce jugement-là... il y a plus de parcours atypiques* »). Il existe un véritable souhait que les représentations changent et que les choses évoluent.

À l'image dévalorisée de la FP, les directions de centres de formation professionnelle opposent également une image fière des métiers, de l'entrepreneuriat et de la réussite financière

« *Il y en a beaucoup en FP qui démarrent leur compagnie* ». **La réussite de la FP c'est la qualification, l'insertion professionnelle, la réussite économique**. La FP peut être fière des réussites qu'elle génère : « *Il faut renouer avec l'honorabilité du métier, avec la force de l'entrepreneuriat* ».

En deçà de l'image de la FP, tous les programmes de formation professionnelle ne sont pas à égalité pour accueillir des jeunes : « l'effet métier-employabilité » (pour de jeunes diplômés)

Tout le secteur emploi n'est pas prêt à recevoir des jeunes. Les exigences du marché du travail, des ordres ou des associations impliquent qu'il existe ce que nous appelons des « effets métiers » qui ne sont pas sans conséquence sur l'orientation des jeunes dans certains programmes de formation. Par exemple « *Il y a certains métiers qui demandent un âge minimum (construction, transport routier)* » ; dans le milieu hospitalier « *les employeurs ont des critères d'embauche* » où on demande de la maturité et de la responsabilité ; des métiers sont dangereux et on préfère qu'aucun risque ne soit encouru avec des jeunes (réputés, peut-être à tort, moins responsables et plus insouciant).

En outre, il ne faut pas oublier que **les employeurs sont ceux qui offrent des lieux de stage aux CFP et que ces derniers n'ont pas intérêt à perdre la confiance** qui leur est faite en risquant des problèmes (de sécurité, de manque d'autonomie, de mauvaise qualité dans les services rendus). Ainsi tous les métiers ne sont pas directement accessibles aux jeunes et par voie de conséquence, tous les programmes de formation ne sont pas « à égalité » pour accueillir des jeunes.

Quelques **exemples montréalais** sont évoqués : « *la STM exige un secondaire V* » ; « *Bombardier demande le DES et fait des tests d'urine* » à l'embauche pour s'assurer ne pas avoir affaire avec des employés sous stupéfiants ; une commission scolaire ne recrute pas des élèves qui sortent de ses propres CFP en exigeant en plus un DES.

« L'effet métier-attraire » : des métiers attirent les jeunes plus que d'autres

Certains secteurs et métiers (mécanique, coiffure, ou soins esthétiques par exemple) attirent davantage de jeunes que d'autres (foresterie, pêches, transport en région ou boulangerie par exemple). C'est un autre aspect de « l'effet métier ». **L'attractivité du métier** (et donc de la formation y préparant) **n'est pas homogène**. Les cadres et directeurs prennent acte de ces différences et vont avoir des stratégies en fonction de cette variable attractivité-aversion : « *On ne se battra pas pour les métiers qui n'accrochent pas* » ou, au contraire, « *nous autres, on a du monde qui s'inscrit réellement, on n'a pas besoin de faire de promotion* ».

« L'effet métier-visibilité » : certains programmes de formation sont peu lisibles car les métiers ne sont pas connus

Il est question aussi du manque d'attractivité de certains programmes dans la mesure où **le nom « ne dit pas grand-chose »**, tant **le métier qui en découle est peu connu**. Quelques exemples : « [Je leur demande] "qui sait ce qu'est un machiniste ?" Des crickets dans la salle... Usinage ça ne leur dit rien... Ils ne connaissent pas ça » ; « Vous savez, quand vous avez 16 ans, si on vous dit : "Est-ce que ça te tente d'aller faire un DEP en électromécanique de systèmes automatisés", ça ne dit pas grand-chose ».

Ainsi, si **quelques métiers ont une certaine visibilité** dans la société (électricien, mécanicien, coiffeuse), nombre d'entre eux – dont la dénomination n'est pas toujours explicite (machiniste, mécanicien de machines fixes) – semblent souffrir de cette méconnaissance.

« L'effet métier-popularité » : à l'inverse certains programmes souffrent de leur trop forte attractivité et des listes d'attentes occasionnées

(Voir plus loin, partie accès)

L'effet « Emploi Québec » : l'organisme est aussi montré du doigt et briderait la création de programmes qui pourraient attirer des élèves plus jeunes

Pour obtenir le droit d'offrir un programme DEP, il faut d'abord passer par Emploi-Québec. Or EQ peut faire obstacle au développement. En effet, on pense qu'EQ méconnaît les réalités non repérables statistiquement (notamment les emplois émergents) pour lesquels il n'y a pas de données encore établies. C'est un frein aux initiatives sur des programmes potentiellement attirants pour les jeunes. Des cadres et directeurs pensent « qu'il faudrait améliorer la communication avec EQ » pour sortir d'une certaine « rigidité » qui semble particulièrement plus importante à Montréal qu'en région. Ces constats font écho à ceux du CSÉ (2012) : « le modèle d'adéquation formation-emploi ... peut constituer un sérieux obstacle à l'atteinte des engagements gouvernementaux à l'égard de la jeunesse québécoise (capacité d'accueil insuffisante dans les programmes de formation professionnelle compte tenu des critères d'autorisation d'offrir un programme, basés sur une adéquation trop stricte avec les prévisions de main-d'œuvre établies par Emploi-Québec » (p. 78).

L'orientation des élèves – l'exemple des jeunes en FGA : des projets préférentiellement orientés vers le DES; les quelques élèves qui choisissent la FP ont « un vrai projet »

Prenons quelques exemples des jeunes inscrits en FGA. Les directions de CÉA nous disent qu'en **grande majorité leurs élèves jeunes en poursuite d'étude sont là pour le DES, viennent ensuite ceux qui suivent un préalable CÉGEP**, puis un préalable DEP. Les élèves les plus jeunes de CÉA sont aussi ceux qui sont reconnus comme avoir le moins de projets précis « *ils ne savent pas quoi faire... ils se cherchent* » ; c'est alors le DES qui semble naturel. Seuls quelques-uns ont un vrai projet de programme DEP, ils sont motivés, « *ils clanchent* », « *ils finissent leurs préalables en attendant d'entrer* ». On pourrait faire l'équation suivante : en FGA plus l'élève est jeune, moins il a de projet précis et dès lors plus son inscription en CÉA est orientée vers le DES.

Notons que les directions de CÉA n'hésitent pas à « *encourager [leurs] élèves à aller en FP* » mais cet **appui ne se fait pas à l'aveugle** : « *on les encourage en fonction des profils* ».

Selon la FGJ, la FP souhaiterait la « crème du secondaire » qui serait fin prête à œuvrer dans le métier, et ne voudrait pas des jeunes ayant connu des difficultés à l'école. Les jeunes ne seraient-ils pas « trop jeunes » pour formuler un projet professionnel clair ?

Selon la FGJ, **la FP ne voudrait pas des jeunes** : « *trop bébés* », « *pas assez motivés* », « *qui ont une patte au secondaire* », « *qui donnent du trouble au quotidien* ». Il y a donc au secteur jeunes une représentation assez massive d'un non-désir de la FP à accueillir des jeunes de moins de 20 ans, dans la mesure aussi, nous dit-on la formation DEP met les jeunes directement « *dans la vraie vie (du métier), comme des patrons qui embauchent* » et les jeunes ne seraient pas prêts à cela.

Les directions de FGJ nous disent que **la FP « souhaite la crème du secondaire » et pas les « jeunes en difficulté »** car ils ne seraient « *pas outillés pour les accueillir* », sans véritable culture pédagogique, sans moyens *ad hoc* comme des orthopédagogues ou des conseillers pédagogiques. En bref, la FGJ ne croit ni à la volonté réelle des CFP de vouloir accueillir des jeunes de moins de 20 ans, ni à la capacité des CFP de pouvoir bien faire cheminer les élèves en difficulté dans la mesure où la tradition de formation est plutôt calquée sur le marché du travail (ils ne « *sont pas super psychologues* », « *ne mettront pas les gants blancs* », « *se plaignent des compétences des élèves plutôt que de les faire cheminer* »). Il y a donc une vraie réticence en FGJ à orienter les jeunes en FP, de part ces représentations. On a peur qu'ils atterrissent dans un milieu de formation dur et sans soutien.

D'autant plus que pour les directions de FGJ, **les élèves devant être orientés en FP ont besoin de soutien** « *parce que l'école est associée à des échecs* » ; parce qu'ils viennent de « *milieux défavorisés* », « *parce qu'ils sont tannés de l'école* »...

Enfin, en FGJ, on pense que **les jeunes ne sont pas vraiment prêts à faire des choix d'orientation si tôt** : « *Il y a peut-être une demande excessive faite auprès des jeunes de décider de leur avenir professionnel plus tôt qu'avant* ».

Les mêmes représentations sont à l'œuvre en FGA : la FP s'adresserait davantage à des personnes au seuil du métier (logique métier) qu'à des jeunes sortant de l'école secondaire (logique pédagogique)

Nous retrouvons des représentations similaires en FGA. Pour les directions de CÉA, les **enseignants de CFP sont des gens de métier plus que des pédagogues** : « *ils n'ont pas obligatoirement de tolérance, ils ne veulent pas obligatoirement travailler avec les jeunes* » ; « *Le prof dit : "Le jour 1, tu es comme en entreprise, ici. Tu ne pourras pas faire ça en entreprise, fait que je ne vais pas tolérer ça dans ma classe"* ». Même si on reconnaît que c'est important que la FP soit adaptée au milieu de travail (« *l'élève sait "dans quoi il embarque"* »), on pense qu'il est nécessaire que les enseignants de FP « *soient sensibilisés* » à la pédagogie. Il nous semble que cet aspect redondant dans les discours montre qu'une **logique métier et une logique pédagogique sont à l'œuvre en FP et mériteraient d'être assemblées plutôt qu'en opposition comme cela semble être le cas actuellement**.

Notons que, comme en FGJ, ces récriminations sont à l'encontre des enseignants et non envers les directions de CFP. Notons aussi que les directions de FGA pointent une certaine « **incohérence** » **sur la question des jeunes de moins de 20 ans**, dans la mesure où des « *sélections* » dans certains programmes découragent de s'y inscrire. Enfin, comme en FGJ, on juge que **la demande hâtive d'orientation est parfois prématurée pour les jeunes qui « ont le droit de prendre leur temps »**.

Dans les faits, on oriente majoritairement et préférentiellement des élèves en difficulté en formation professionnelle, ceux dont l'école secondaire ne voudrait plus (parfois via la FGA)

Ceux qu'on « *envoie toujours en FP sont les élèves en cheminement particulier, les élèves en difficulté, ceux qui ne sont plus capables d'être dans le cadre* ». Telle est l'opinion partagée par nombre de nos interlocuteurs (certains le regrettent, d'autres le constatent simplement). Les termes employés sont en eux-mêmes parlants. « *On a les "rejetons" du secondaire* » ; « *les "délaissés" de la formation* » ; « *la FP est le "déversoir" naturel pour les élèves qui réussissent moins ou en voie de*

décrochage »... **Les élèves les plus faibles sont « envoyés » en FP, alors que les autres « vont » au CÉGEP.**

Ainsi les élèves orientés en FP sont ceux **qui ne seraient plus désirés par l'école secondaire**, les mauvais élèves. Cela ne contribue pas à valoriser la FP.

Alors que les enseignants de FP voudraient de bons élèves, ils reçoivent du secondaire des élèves marqués par un parcours scolaire difficile. (Un interlocuteur nous parlera de « *deux solitudes* »). Cela **contribuerait à créer une certaine réticence des enseignants de FP** à accueillir des jeunes.

Enfin, cette dernière remarque nous semble suffisamment signifiante pour être mentionnée : **l'organisation elle-même du secondaire reproduit l'équation FP= difficulté scolaire**. En effet, au secondaire jeune, les projets liés à la FP sont souvent délégués à une direction adjointe en charge des classes d'adaptation scolaire comme si l'équation semblait naturelle.

On oriente aussi en FP les jeunes désœuvrés dont les parents imposent l'orientation

On entend aussi la possibilité d'une orientation par défaut de certains élèves « *qui ne veulent pas aller en FP* », « *qui n'aiment pas ça* » mais **dont les parents imposent l'inscription** en FP pour ne pas les voir « *trainer dans la maison à ne rien faire* ». Il s'agit ici d'une orientation par défaut.

Cela alors que la FP serait pour les élèves « faits pour les métiers » et d'un bon calibre

Certaines **directions de CFP** regrettent que les élèves les « moins bons » soient orientés en FP alors qu'ils estiment qu'il faudrait plutôt **qu'ils soient avant tout « faits » pour le métier** choisi : « *Est-ce que l'on est fait pour ça [le métier] ou on n'est pas fait pour ça ?* », et que les critères de sélection devraient exiger un niveau de formation générale élevé, des habiletés manuelles ou techniques acquises, ainsi qu'un haut degré de motivation de la part des élèves. D'une certaine manière : « *ce n'est pas vrai [de dire] que parce que c'est une école de métier, tout le monde doit être capable de la faire* ». Il faudrait prendre en compte les capacités (techniques et scolaires) et les motivations des élèves.

Ce à quoi **les directions d'école secondaire répondent : oui, mais « ce n'est pas simple de dire à un élève qui est gagnant “tu vas aller faire un DEP”... cet élève a plutôt le goût de se faire dire “tu vas aller en médecine”** ». L'élève qui réussit et « *qui sait jouer avec l'abstraction* », « *on ne va pas lui proposer un DEP car il refuserait* » et ce serait « *malhonnête intellectuellement* » tant l'attrance pour le CÉGEP est forte.

Concernant les dispositifs d'orientation, l'approche orientante est considérée comme « peu effective » au secondaire

La philosophie de l'école orientante dont l'objectif est de responsabiliser l'ensemble des personnels à leur rôle dans l'orientation des élèves est décrite comme « *un truc à faire en plus* », « *une approche conceptuelle qui ne se traduit pas dans la réalité* ». Elle est décrite comme « *peu effective* » et « *tellement floue que si on l'imposait, ça ne marcherait pas* ». En résumé, « *ce n'est pas concret, c'est plutôt philosophique, juste un concept* ».

Au niveau organisationnel, les cours de Projet Personnel d'Orientation (PPO) et l'exploration de la formation professionnelle (EFP) au secondaire sont peu valorisés et peu soutenus institutionnellement

Les PPO sont des cours obligatoires de secondaire 3 mais **ne peuvent être offerts que si le nombre d'élèves inscrits est suffisant**. On les décrit comme des « *cours flottants* » qui « *ne se donnent pas partout* ». Ils ne relèvent pas d'un **champ disciplinaire et sont assurés par des « fins de tâches »** (« *tu fous ça à un prof pour combler sa tâche* »). Les professeurs qui s'en occupent ne sont pas formés à ce travail et ne sont pas certains d'en avoir la charge l'année d'après (du coup leur expertise potentielle n'est pas convertissable d'une année sur l'autre). Ainsi, la réussite de ces cours **mise principalement sur l'investissement de l'enseignant**.

L'EFP est une option peu choisie, sauf par les élèves d'adaptation scolaire, ou « *les jeunes les plus fragiles* ». Les autres élèves ne la prennent pas. De plus, la mise en place de cette option dépend beaucoup du **choix des directions d'écoles secondaires**. Là encore, les professeurs qui s'en occupent ne sont pas formés et sont des fins de tâches.

En résumé, **la dynamique et les contenus de PPO et EFP reviennent aux individus qui en prennent la responsabilité et sont peu soutenus institutionnellement**.

Les conseillers d'orientation (de la FGJ) sont montrés du doigt : ils méconnaîtraient et dévaloriseraient la FP ; mais on reconnaît également qu'ils sont aussi surchargés et peinent à entrer dans les classes

Les cadres et directions pensent assez unanimement que **les conseillers d'orientation de FGJ sont les premiers à méconnaître la FP et à ne pas suffisamment la valoriser**. Ils semblent privilégier « *la voie royale* » que serait l'orientation au CÉGEP au détriment de la FP. Cette dernière ne serait qu'un ultime recours, **une sorte de « plan B »** (voire, nous dit-on, de plan C) **une fois l'orientation en CÉGEP devenue impossible**.

On explique cela en invoquant **différentes raisons** : les conseillers d'orientation ont tous suivi un **parcours universitaire** (« *ne sont jamais sortis de l'école* ») et ne valorisent que ce qu'ils connaissent. La FP « *ne va pas chercher leurs valeurs* ». De plus, ils « **manquent de temps** », ils « **sont surchargés** » et ne peuvent réaliser tout un travail de prospection et de connaissance du secteur FP. Enfin, leur formation ne donne que peu de place à la FP. Notons que **ces récriminations ne sont pas adressées aux conseillers d'orientation de la FGA**, généralement « *plus conscientisés car le besoin de leurs clientèles est d'être opérationnels sur le marché du travail* ».

Un autre aspect plus technique est **la difficulté des élèves à obtenir un rendez-vous rapide** avec un conseiller d'orientation, conséquence probable de la surcharge de travail de ces derniers.

On reconnaît toutefois que malgré ces conditions adverses, « *le travail effectué dépend de la personne. Certains ne font que compter les crédits, d'autres aident vraiment les élèves* ». De plus, on s'accorde à penser que **si les conseillers d'orientation pouvaient donner des cours et intervenir « dans la classe » avec une charge de travail réaliste, il pourrait y avoir des effets bénéfiques**.

Il nous semble que **la question des conseillers d'orientation de la FGJ est systémique** : surchargés et manquant de temps, ils ne peuvent se former aux métiers et connaître un secteur qui, de par leur propre formation universitaire, est relativement éloigné d'eux.

Les CO sont ciblés, et ce bien que l'orientation des élèves dépende de plus en plus de l'ensemble de l'équipe école, notamment des enseignants, comme le confirmeront les élèves

Les conseillers d'orientation ne sont pas les seuls acteurs influant l'orientation des élèves. C'est aussi « **une responsabilité de toute l'école** » ; « *Avec le taux de décrochage et les plans de réussite, [il existe une] plus grande sensibilité des directions à faire le suivi des élèves qui quittent l'école secondaire* ». Or, les constats semblent les mêmes que pour les conseillers d'orientation : ceux qui œuvrent en FGJ sont réputés : « *sortir de la voie royale et ne pas connaître la FP* ».

Structurellement, les modes de financement ne jouent pas en faveur d'une orientation des plus jeunes en FP, ni ne contribuent à la constitution d'une communauté éducative

Les directions de FGJ déclarent vouloir préférer « *garder tous nos jeunes* » plutôt que les voir quitter pour la FP avant l'obtention du DES. **Ce qui est en jeu est le mode de financement des écoles secondaires**. Comme nous le déclare un directeur : « *L'élève qui vient en FP, c'est du financement perdu pour l'école secondaire* ». Par exemple, « *dans une école secondaire, au-delà d'un certain*

nombre d'élèves, il est possible d'avoir un directeur adjoint » ou dans le cas contraire, avoir pour résultat des « *coupures dans les ressources ou de salaire pour la direction* ». Ainsi, « *on ne va pas nécessairement faire la promotion de la FP* ». Structuellement donc une école secondaire a tout intérêt à garder ses jeunes... « *À moins d'être pogné avec l'élève* » (sic !).

Cette conjoncture **entraîne des visions « en silos » où chaque secteur jouerait pour son propre compte** au détriment d'une vision plus globale (de l'ordre de la commission scolaire dans son ensemble). Il existerait même une sorte de « compétition » entre les secteurs, « *chacun allant chercher sa clientèle* » (ceci est notamment patent entre FGA et FGJ qui « ont les mêmes élèves »).

De même, en FGA un élève qui obtient par exemple son secondaire 4 est considéré comme « abandon » (car non diplômé). « *S'ils vont en formation professionnelle, ils disparaissent de nos statistiques* » nous dira une direction de FGA.

Pour la FP et la FGA : **le financement** par enveloppe fermée pour la FGA (1 jeune en plus = 1 adulte en moins) et à la sanction pour la FP (un élève qui abandonne fait perdre de l'argent) **peut jouer contre les jeunes**.

La concomitance est très lourde : difficile à instituer et à maintenir (en termes de nombre d'élèves pour une cohorte)

Si la **concomitance est jugée plutôt favorablement, elle est déclarée difficile à mettre en place**. Tout d'abord se pose un problème de recrutement. « *Comment convaincre* » ceux qui seraient les plus à même de faire cette « *double-diplomation* » ? En effet, les élèves (et leurs parents) qui s'y intéressent le plus sont généralement les élèves qui risquent le plus d'être en échec dans ce programme (élèves pré-DEP ou élèves en difficulté). La concomitance est plutôt destinée aux élèves les plus performants et ce sont ceux-là mêmes qui s'y intéressent le moins.

Le second problème est celui de **l'arrimage FP-FGJ**. D'un côté, la concomitance « *dérange les enseignants de FP parce qu'il leur faut s'arrimer aux horaires de travail des écoles secondaires* », de l'autre côté, les enseignants de FGJ semblent « *ne pas en vouloir* » ou bien ne pas avoir accès à la FP dans la mesure où les syndicats de FP « *protègent* » les recrutements d'enseignants.

En résumé la **concomitance semble un dispositif intéressant** mais un « *enfant trop jeune* » qui ne demande qu'à se développer dans la mesure où ces difficultés de croissance sont résolues.

Les passerelles CFMS-DEP sont jugées peu opérantes et difficiles à « vendre » mais certaines initiatives de maillage FGJ-FGA-(FP) sont jugées positivement

Des expériences de **passerelles avec partenariat pré-DEP et FGA sont jugées très positives** et porteuses d'avenir : « *C'est une réussite, ça donne de l'espoir* » (même si, nous le verrons plus bas, la réussite des élèves les conduit à ne pas s'orienter en DEP).

Par contre, on est **plus sceptique sur les passerelles CFMS-DEP**. Plusieurs raisons concourent à cela. Tout d'abord, les élèves de formation préparatoire au travail (FPT) et de formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) sont les élèves en difficulté du secteur jeunes (provenant le plus souvent d'adaptation scolaire). D'après nos interlocuteurs, **le passage des élèves détenteurs d'un CFMS en DEP relève d'un mirage** : « *on fait miroiter aux jeunes et aux parents* ». En effet, se posent les **problèmes de seuil de compétences** pour entrer dans les programmes DEP. Les élèves sont jugés trop faibles (« *l'élève a-t-il ce qu'il faut ?* »), leurs acquis insuffisants, leurs comportements inadéquats (« *fauteurs de troubles* »). Dès lors on juge que « *les CFP, les professeurs et le marché du travail ne sont pas équipés à recevoir "la clientèle" FMSS (formation aux métiers semi-spécialisés)* ». La passerelle CFMS-DEP **réactive aussi le spectre du professionnel court** (« *un retour au passé* ») et ne correspond pas aux attentes de nombre de programmes DEP dans des secteurs spécifiques (certains pensent même que le professionnel court était plus intéressant pour les jeunes que la formation aux métiers semi-spécialisés). D'une certaine façon, on juge que ces élèves ont été « *enlevés du circuit* », qu'on les laisse dans de « *l'occupationnel* », qu'on « *ne les prépare pas aux métiers* ». Preuve d'une sorte de rejet de cette filière, un interlocuteur nous met en garde contre le risque, avec la formation aux métiers semi-spécialisés de « *donner une image que les métiers sont pour les élèves en difficulté* » (ce qui sera confirmé par certains élèves de FGA qui sont passés par ces parcours).

Outre le dispositif de passerelle FMSS-FGA-FP, nous avons repéré **une initiative intéressante** : la rédaction d'un document spécifiant à l'enseignant de formation aux métiers semi-spécialisés ce que ses élèves doivent avoir acquis pour entrer dans tel ou tel programme de DEP. Une autre idée est de donner à ces élèves une « *attestation pour qu'ils puissent profiter d'aller sur le marché du travail* » ou bien de leur ouvrir une autre voie (« *une troisième voie* ») tant on juge que rien n'est réellement « *réservé aux élèves qui n'ont pas de facilité d'apprentissage* ».

En résumé, **les parcours de formation axés sur l'emploi sont « naturellement » ciblés en vue de contribuer à augmenter le nombre de jeunes en FP mais apparaissent comme un « no man's land » qui ne permet pas le passage du secondaire au professionnel.**

En contraste, les directions de FP jugent les passerelles DEP-DEC comme de beaux tremplins, et la FP comme une possibilité de rebondir socialement et professionnellement

À l'image de la FP comme « voie de garage », les directions de FP opposent celles de **tremplin, de passerelle ou de continuité suite au DEP**. Ils insistent sur le fait qu'il existe une issue à ce qui est de prime abord considéré comme une impasse et prennent leur propre parcours comme exemplaire de cet horizon.

Non seulement la FP offre-t-elle des horizons à tout élève qui s'y destine en première orientation, mais elle annonce **une seconde carrière à des personnes ayant occupé des professions prestigieuses et qui font un retour pour trouver ou changer de carrière** (si pour les immigrants, ceci peut s'avérer douloureux compte tenu du recul social que cela symbolise, la FP en retire un prestige indéniable).

L'orientation des élèves en FP est plus compliquée à Montréal que dans les régions

Comme nous l'écrivions plus haut, l'orientation des élèves à Montréal est particulière du fait de la **situation de la métropole au regard des régions**. « *La sollicitation pour faire autre chose à Montréal est grande. Il y a une pression parentale pour la voie cegep-université.* » Outre cette **offre de formation post-secondaire** conséquente on pense que les régions ont un atout supplémentaire dans la mesure où il existe une « *association étroite entre les familles, les employeurs et les CFP* ». Les **familles travaillent pour le gros employeur de la région** et la formation professionnelle dans le secteur devient dès lors « naturelle » pour les enfants. Les régions sont ainsi marquées par les spécificités de secteurs de métiers emblématiques qui permettent de faire une place plus importante à la formation professionnelle.

Une situation particulière à Montréal pour les personnes issues de l'immigration

Montréal accueille dans ces écoles un fort pourcentage d'élèves issus de l'immigration. **Les parents de ces élèves sont généralement surdiplômés et déclassés professionnellement**. Pour la plupart, ils sont « *passés par la voie royale, l'université* ». Ils ont « *une culture de formation supérieure* » et font pression pour que leurs enfants fassent comme eux des études supérieures. « *Pour les parents de ces élèves, l'obtention du secondaire 5 est une des raisons fondamentales de leur parcours migratoire* ». Projetant pour leurs enfants de meilleures conditions de vie que la leur, ils « *refusent* » ou « *ne veulent pas entendre parler* » d'une orientation en FP, d'autant plus, nous dit-on, que « *dans leurs pays la formation manuelle est encore très mal vue* » (représentation sans

doute à questionner). Ainsi, il est **difficile pour le milieu de proposer une orientation en FP** : « *c'est un non catégorique et ferme* ». La FP souffrirait là encore de sa mauvaise image, même si celle-ci ne correspond pas à la réalité dans la mesure où elle diffère d'un pays à l'autre.

Les initiatives pour faire connaître la FP dans les CÉA

De **nombreuses initiatives** existent pour faire connaître la FP aux élèves de **CÉA**. Preuve s'il en est d'un véritable dynamisme en la matière, nous citons quelques exemples non exhaustifs : « *les CFP se déplacent dans les CÉA (pour des conférences)* » ; des « *visites d'un jour sont organisées dans les CFP* » ; « *un salon à l'automne, montrant les métiers de la FP au CÉA* » ; « *élève d'un jour* » ; « *accès DEP* » ; « *vitrines DEP* » ; « *publicités* » ; « *brochures* » ; collaborations dans la mise à niveau des élèves, etc.

Les initiatives pour faire connaître la FP en FGJ

De la même façon, **très nombreuses sont les initiatives destinées à faire connaître les métiers, voire la FP, en FGJ**. On peut affirmer une énergie réelle, des idées à foison, « *ma carrière, mon choix* », « *salons itinérants* », « *soirées CÉGEP-FP* ».

La FP fait beaucoup pour la promotion de la FP

« *On fait beaucoup de promotion pour attirer les jeunes* ». Il est vrai que lorsqu'on voit toutes les initiatives développées on est impressionnés par **l'énergie dépensée dans diverses stratégies de communication** : « *Visites du centre* » (pour les jeunes du secondaire ou pour les Conseillers d'Orientation) – « *Portes ouvertes* » – « *Élèves d'un jour* » – « *Salon de la FP* » – « *Conférences* »...

Pourtant, la promotion de la FP est jugée peu efficace, insuffisamment organisée et devrait davantage passer par la manipulation : « il faut [que les élèves] touchent »

Il existe une unanimité pour dire que **les différentes initiatives organisées en vue de faire connaître la FP** (portes ouvertes, salons, conférences) **ne sont pas satisfaisantes**, et ce, pour diverses raisons. On invoque **le manque d'organisation et d'encadrement**. On regrette aussi que les élèves ne « *puissent plus manipuler* ».

La promotion de la FP n'a pas les effets escomptés au regard de l'argent investi par les commissions scolaires : « *ça ne donne rien* », « *il n'y a pas de retour* ». Les directions de FGJ et FGA parlent « *d'initiatives plaquées* » voire « *inefficaces* » tant que « *les acteurs de première ligne, j'entends les CO, les profs au*

secondaire » ne font pas le relais, ne « *participent pas aux initiatives* » et ne « *se débarrassent de leurs préjugés* ».

Une idée intéressante et qui revient souvent serait de **faire connaître la FP par la manipulation** (au primaire, dans les salons) : « *il faut qu'ils touchent, qu'ils touchent, qu'ils touchent* ». Pour « *charmer les élèves* », pour effectuer une « *petite séduction* » il faudrait « *faire du touche à tout et ça ferait une grande différence* ». **Faire voir, faire toucher** résumerait bien l'idée principale de nos interlocuteurs pour mieux faire connaître les métiers et donc la FP.

3.2.2. L'orientation des élèves – perspective de la FGJ (élèves, enseignants, professionnels)

Les élèves de l'école secondaire parlent de leur orientation

Le projet professionnel des élèves du secondaire : un choix encore en gestation en secondaire 4

En secondaire 4 (et 5), le choix des élèves est encore en gestation. Pour la plupart des élèves, leur projet professionnel est peu défini. Environ 3/4 des élèves interviewés hésitent entre différents métiers (plus ou moins connexes, N=11) ou « *ne savent pas encore* » à quel métier ils se destineront (N=7). Citons quelques extraits d'entretien pour exemple : « *Moi j'ai réalisé l'an passé que j'allais devoir faire un métier... tu ne réalises pas en secondaire 1, 2, 3* » ; « *Il y a plein de monde qui ne savent pas où s'en aller* » ; « *La plupart de mes amis en secondaire 5 ne savent pas encore* ». D'autres « *hésitent entre 2 ou 3 métiers* » et d'autres encore « *savent déjà ce qu'ils veulent* ».

Les métiers les plus fréquemment évoqués sont (sans surprise) les métiers traditionnellement attachés à un certain prestige social : la profession de médecin est citée par 7 élèves (mais n'apparaît jamais comme un choix unique), la profession d'ingénieur 6 fois ; puis viennent les professions d'architecte (4) de psychologue (3) ou d'avocat (3).

Tableau 6 – Les choix de métiers potentiels des élèves de secondaire 3, 4 ou 5 (N=25)

Elève	Choix 1	Choix 2	Choix 3	N de choix
1	Médecin	Psychologue		2
2	Nucléaire	Techniques policières		2
3	Tourisme	Psychologue	Ingénieur, médecin, avocat	3
4	Pilote d'avion			1
5	Programmeur informatique	Ingénieur	Musicien	3
6	Pharmacien	Gestion du sport	Psychologue	3
7	Peinture en bâtiment	Mécanique	Charcutier	3
8	Ingénieur télécom	Ingénieur informatique	Architecte de voitures	3
9	Architecte			1
10	Mécanicien	(armée)	(photo plus jeune)	3
11	Cinéma			1
12	Entrepreneur (maison de disques)	Ébéniste	Géologue	3
13	Géologue	Archéologue	(boulangier plus jeune)	3
14	Médecin	Ingénieur	Architecte	3
15	Enseignant de français (secondaire ou CÉGEP)	Réalisateur films	Scénariste	3
16	Médecin pédiatre	Robotique (technologie)		2
17	Travail dans entreprise (gestion, compta)	Médecine		2
18	Designer de mode			1
19	Vétérinaire	Éducatrice	Réception hôtellerie / Auxiliaire familiale	4
20	Médecine	Avocat	Communication	3
21	Finances	Secrétaire	Arts	3
22	Avocat	(médecin)	(danseuse, détective)	3
23	Ingénieur	Architecte		2
24	Technicien en muséologie	(Technique de chanson)	(histoire de l'art)	3
25	Architecte			1

Tableau 7 – Répartition des métiers cités

médecin	7	danse	1
Ingénieur	6	détective	1
architecte	4	ébéniste	1
psychologue	3	enseignant	1
avocat	3	entrepreneur	1
cinéma	2	finances	1
géologue	2	histoire de l'art	1
gestion (sport- entreprise)	2	informatique	1
mécanicien	2	mode	1
musicien-chanson	2	muséologie	1
tourisme – hôtellerie	2	nucléaire	1
archéologue	1	peintre bâtiment	1
architecte voitures	1	pharmacie	1
armée	1	photo	1
arts	1	pilote d'avion	1
auxiliaire familiale	1	police	1
boulangier	1	robotique	1
charcutier	1	secrétariat	1
communication	1	vétérinaire	1

L'avenir professionnel envisagé est largement tributaire des possibilités et des contraintes de la filière choisie (ou qui s'impose) en fin de secondaire 3, de leur goût pour les études mais aussi en fonction du désir de leurs parents

Les choix évoqués sont notamment dictés par les possibles que les élèves envisagent. La filière scolaire conditionne les orientations (par exemple l'accessibilité : «*[En finance] il faut avoir des maths forts. Mais moi je suis en maths plus bas* ») ; mais aussi leur inclination pour l'effort et les longues études («*j'irai à l'université... oui, oui, oui, je ne suis pas une décrocheuse, j'aime étudier* ») ; et la négociation avec le désir des parents («*on me parle tout le temps de la médecine même si je n'ai pas envie de faire ça* ») :

Le choix de métier des élèves semble moins dicté par le souci de la réussite financière que par un attrait pour la nature des activités professionnelles et les talents qu'ils se reconnaissent

Lorsqu'il s'agit de justifier leur(s) choix de métier, les élèves invoquent en premier lieu des raisons qui ont trait à la nature de l'activité : être au service des autres (8) ; le désir de créer (8) ; le goût pour un domaine et les talents qu'ils se reconnaissent (9), la liberté et l'autonomie dans le travail (8). La réussite sociale et économique (5) n'arrive qu'en dernière place (alors que c'est l'argument qui est le plus souvent utilisé pour attirer les jeunes en FP. Comme nous dira un élève : « je n'ai pas envie de faire quelque chose juste à cause de l'argent »).

Tableau 8 – Justifications des choix de métiers

Etre au service des autres	8
Apporter de l'aide au pays d'origine	3
Aider les gens	3
Accueillir les gens	1
Changer de monde	1
Désir de créer	8
Créer	1
Créer avec ses mains	2
Créer son entreprise	5
Goûts et talents	9
Aime le dessin	2
Aime parler	1
Aime le cinéma	1
Aime la robotique	1
Intérêt pour la gestion	1
Un métier qui me va	2
Un métier que j'aime	1
Liberté et autonomie	8
Ne pas être assis toute la journée	3
Etre libre et indépendant	2
Ne pas dépendre financièrement de quelqu'un	1
Un métier d'extérieur	2
Réussite sociale	5
Métier bien rémunéré	3
Possibilités d'emplois dans le domaine	1
Quelque chose de professionnel	1

Les élèves considèrent que leur entourage familial et amical les encouragerait quel que soit leur choix de métier : « d'éboueur au Président des États-Unis »

Les influences dans le choix de métier sont le père pour les jeunes hommes (7), la mère pour les jeunes filles (3) et en général, les amis et l'entourage (12). Globalement (13), les élèves disent que leur entourage les encouragerait à faire ce qui leur convient : « *Fais ce que tu veux* »... tant que « *tu peux subsister* ».

Mais le projet scolaire des élèves se focalise sur le DES et les études postsecondaires en vue d'atteindre le niveau d'études le plus élevé possible afin d'obtenir un « bon métier »

Les élèves évoquent **l'exigence du DES** (5) comme seuil minimal pour trouver un emploi futur : « *même pour ramasser les poubelles il faut un secondaire 5* ».

Ou plus encore, **l'impératif d'un haut niveau de scolarité** (6) : « quand on fait des études, il faut aller dans l'université ... Le CÉGEP et l'université mènent à un "grand métier" » « c'est plus avancé... c'est plus précis ». **Le lien niveau d'études – niveau professionnel** est clairement exprimé. 22 élèves sur 25 envisagent ainsi d'aller au CÉGEP (y compris qui les élèves qui sont en adaptation scolaire). Nous retrouvons des expressions du type : « le plus haut taux de scolarité possible », « chercher le plus haut niveau », « finir jusqu'au point final », « viser plus », « faire le plus d'études possibles ».

Si de nombreux élèves disent avoir le choix du métier qu'ils exerceront, quelques-uns (2) ressentent néanmoins une certaine pression de la part de leur parents sur le plan de la scolarité : au nom d'une meilleure éducation et des possibilités que le postsecondaire ouvrirait.

La durée des études est ainsi à la fois le **gage de « bon métier » et rédhibitoire** (trop long) pour certains (6) – « *Pour faire quelque chose de professionnel ... je dois continuer à étudier. Ce que je n'aime pas [mais] je n'ai pas le choix* ». L'arrêt des études n'est jamais envisagé pour des projets autres mais par une sorte d'autocensure due au manque de goût pour les études ou à la difficulté d'envisager dans le temps des études jugées trop longues.

Le CÉGEP apparaît comme un horizon dont la fonction seconde (la première étant d'accéder à un niveau d'études plus élevé) est de différer le choix professionnel ce qui, comme nous le verrons plus loin, distingue cette orientation de la voie de la FP : le CÉGEP garde des « portes ouvertes » que la FP semble fermer aux yeux des élèves

Le CÉGEP est la voie « naturelle » d'orientation (3) ; il « ouvre plus de portes » et permet de différer un choix professionnel peu clair (4) : « *J'ai le temps jusqu'au*

CÉGEP... je vais avoir le choix de choisir tout ce que je veux même au CÉGEP ». Ainsi, les élèves sentent que le temps du CÉGEP est un temps nécessaire pour que leur projet professionnel mûrisse, devienne plus précis. C'est comme « *une formation générale* » qui permet de garder « *les choix ouverts* ». D'une certaine manière nous pourrions poser l'équation suivante : plus on va loin, plus les portes d'orientation restent ouvertes et nombreuses, plus le métier choisi sera celui qui convient et intéressant socialement.

On voit sur ce sujet à quel point le choix précoce d'un métier (secondaire 4-5) n'est pas facile pour les jeunes. On pourrait s'interroger sur le **palier d'orientation** que la FP crée dans la mesure où elle semble « fermer les portes » scolaires. La poursuite d'une formation générale donne la permission de repousser les choix à plus tard. Il « *laisse les portes ouvertes* » (on se demande d'ailleurs si l'expression « portes ouvertes » utilisée lors des visites de CFP n'est pas interprétée par les jeunes dans l'ordre des « portes qui se ferment »).

Les soutiens à l'école : des enseignants référents mais des conseillers d'orientation peu disponibles. Les élèves évoquent davantage une information scolaire en vue d'accéder au CÉGEP qu'un accompagnement dans une orientation professionnelle

Les élèves évoquent plus souvent (10) **l'influence que peuvent avoir leurs enseignants** dans leurs parcours (même si certains disent qu'ils ne sont pas toujours une bonne source d'information) : « *c'est la personne-clef* », « *ce sont eux qui connaissent les aptitudes de leurs élèves* ». Qu'il s'agisse de tests sur leurs intérêts professionnels, du cursus à suivre pour accéder à la voie professionnelle ou de leur propre cheminement professionnel (« *elle m'a dit de ne pas faire comme elle, être sûr de tous ses choix et de penser à chaque éventualité* ») c'est la figure du professeur qui est invoquée. Le professeur est donc une personne référente.

Le travail des **conseillers d'orientation** est moins souvent évoqué (5) et les élèves sont souvent **critiques** quant à leur **accessibilité**, « *elle est pas mal occupée la conseillère d'orientation* », et au soutien qu'ils apportent. Les élèves disent que les conseillers d'orientation insistent beaucoup sur les notes qu'ils doivent obtenir (4) : « *À chaque fois qu'elle vient, tu lui poses une question, puis c'est encore le truc des notes... On tourne toujours autour du même pot on dirait* ». Ils « *conseillent le CÉGEP* » et les élèves regrettent qu'ils « *essaient de nous influencer par rapport à ce qu'eux souhaiteraient... On dirait qu'ils ne nous parlent pas des choix qu'on pourrait avoir* » ; qu'ils **insistent plus sur la filière d'études à suivre** (choix des mathématiques en secondaire 4, premier palier d'orientation) plutôt que de faire **des liens entre affinités et carrières possibles**. La FP semble n'apparaître dans l'univers des élèves du secondaire qu'au moment du choix qu'ils ont à faire en secondaire 3 qui se présente alors

comme un palier d'orientation sur le mode d'un choix restrictif (la FP pour ceux qui ne peuvent pas aller en maths fortes). Un élève décrit ainsi comment il a entendu parler de la FP en sec. 3 « *pour savoir quelles mathématiques [CST –TS ou SN] il fallait choisir : CST = grand choix dans les formations professionnelles mais pas beaucoup au CÉGEP et à l'université* » ; *SN = je pensais ça m'ouvrait beaucoup plus de portes dans ma carrière* ».

La formation professionnelle aux yeux des élèves : soit trop peu d'information, soit le sentiment d'être l'objet d'une stratégie de marketing. L'information scolaire sur la FP cible plus particulièrement les élèves en adaptation scolaire

En ce qui concerne la formation professionnelle, les propos des élèves varient : la plupart (8) disent n'en avoir **rien entendu ou (retenu)** à l'école : « *Pour avoir des informations sur les DEP, il faut aller chercher par soi-même* », « *d'eux-mêmes ils ne viennent pas nous en parler* ». Certains (2) ont entendu qu'il s'agit d'une voie alternative plus rapide mais qui peut retarder l'entrée au CÉGEP, alors que d'autres se sentent « embarqués » dans une **opération marketing** qui les pousserait vers la FP « *on nous encourage à aller là-bas parce qu'il n'y a pas assez de gens qui y vont [...] je pense qu'ils font de la publicité* ». Ainsi que le dit une élève : « *Le DEP c'est la petite flèche à côté – tu vas du primaire au secondaire... puis là tu vois STN, CST, puis là tu vois CÉGEP, université... mais là, il y a une petite flèche qui fait : DEP, comme à côté* ».

Ce sont les élèves qui sont dans la **filière d'adaptation scolaire et sociale qui connaissent le mieux la FP** et les métiers auxquels elle mène. Ils participent à des visites de CFP, choisissent des stages d'un jour ou plus dans un domaine spécifique.

Les initiatives visant à faire découvrir les métiers sont appréciées, mais les cours liés à l'orientation, lorsqu'ils sont offerts, s'apparentent à d'autres matières que les élèves cherchent à « réussir »

Parmi les élèves aussi, les initiatives locales (visites dans les entreprises, "élève d'un jour" ou "classe affaires") et les cours de PPO rencontrent **un succès mitigé**. Cependant certains élèves nous disent qu'elles leur font découvrir des métiers et des secteurs d'activités, qu'elles ouvrent de nouveaux horizons ou les confirment dans leurs choix. Les cours de PPO, sous la responsabilité d'un enseignant sont cependant souvent perçus comme une autre matière scolaire qu'il leur faut réussir : « *Je n'ai pas choisi l'activité "élève d'un jour" car il y avait moins de points attribués à cette activité* ». Notons encore que les cours de PPO ne sont pas accessibles à certains élèves : « *PPO n'est pas offert dans l'école* », « *J'en ai déjà entendu parler, mais on dirait que quand je suis arrivé pour faire mes choix de cours, il n'y avait pas* ».

L'obtention du DES apparaît comme un mot d'ordre, le CÉGEP est souhaité et, pour ceux qui l'envisageraient, la FP est perçue comme un « à côté ». Leur projet professionnel étant en gestation et les discours ambiants privilégiant la persévérance scolaire, la logique du cursus scolaire semble ainsi primer sur le choix d'un métier : la formation d'ordre secondaire à un métier (FP) s'opposerait à l'impératif de poursuivre des études de plus loin possible

Le DES est incontournable pour les élèves (7) : « je pourrais étudier à l'université et puis apprendre quelque chose que j'aime ». Le mot d'ordre paraît être le suivant : « finir son DES ». Le DEP est plutôt considéré : soit comme un abandon des études (« Moi je ne veux pas lâcher [je veux] continuer mes études ») soit comme base permettant de rentrer au CÉGEP, soit comme un « à côté » permettant de réaliser une activité « pour le trip ». Il est intéressant de noter à quel point il existe une sorte de **distinction entre, d'une part, les études** (vécues dans l'optique de « parvenir à un niveau d'études ») **et le désir de faire un métier** (« s'ils avaient dit "cuisine", je l'aurais pris »). La FP n'est pas représentée dans l'ordre des études (qui restent exclusivement orientées, dans l'esprit des élèves, vers la formation générale – DES, CÉGEP, université). Tout se passe comme si, **la formation au métier était une voie à part, à côté, voire cachée, qui n'appartiendrait pas de fait au secteur des études.**

Il y a, dans le discours des élèves du secondaire, un clivage entre la FP qui serait liée à « faire du travail » (et non des études) et les études postsecondaires qui correspondraient à « faire des études »

Ainsi, dans le propos des élèves, on repère **un clivage entre la FP et le postsecondaire**. La formation professionnelle est définie en miroir de ce que sont les études collégiales et universitaires, mais **pas toujours au détriment de la FP**, qu'il s'agisse de la durée des études, des métiers auxquels la FP mène, des personnes qui s'y orientent. **Le choix de la FP est davantage un choix de métier** (« faire du travail »), une orientation professionnelle – et **celui du CÉGEP, un choix de cursus** (« faire des études »), une orientation scolaire.

Nous retrouvons dans leurs propos les distinctions entre formation générale et formation professionnelle qui sont déjà connues : celles qui distinguent **manuel vs intellectuel** (« Des métiers pas très intellectuels »), **élèves en difficulté vs élèves forts** (« pas besoin d'être mégabon »), **sortie rapide vs longues études** (« trucs plus rapides », « ça prend moins de temps qu'au CÉGEP »). S'ajoutent à cette liste les clivages suivants :

- **Pas études vs vraies études** (pratique / théorie) dans une **logique cumulative** (pour un champ donné, le DEP est moins approfondi que DEC, qui est lui moins approfondi que baccalauréat – « tu peux aussi aller là-dedans

au CÉGEP ou à l'université pour avoir une formation plus complète dans ces domaines-là... c'est un peu comme le survol d'un métier ») ;

- **École professionnelle vs école normale** (actif vs « blabla assis » – « Pas sur les bancs d'école / toujours debout, tu bouges ») ;
- **Travail vs études** (la FP c'est « faire du travail » « travailler comme dans la vraie vie » ; « je ne pense pas qu'il y a vraiment d'études à faire. C'est plutôt pratique »).

Ainsi, en lien avec la perception du CÉGEP comme temps de latence, les élèves certains de leur choix professionnels seraient tout destinés à la FP, alors que ceux qui hésitent encore sont appelés à poursuivre au CÉGEP (voire au-delà)

La FP semble également **destinée à ceux qui sont déjà au clair quant à leur choix de métier**. La FP s'oppose à la FG en ce que la première mènerait à un métier que l'on aime alors que l'autre assurerait un métier qui rapporte (une élève qui souhaite s'orienter en art parce qu'elle aime le domaine précise qu'elle fera des études en finances d'abord pour s'assurer une stabilité financière). **L'orientation en FP serait ainsi pour ceux qui ont un projet professionnel clair alors que ceux qui poursuivent en FG hésitent encore** (« des personnes qui sont passionnées », qui « savent ce qu'elles veulent faire »).

En bref, **le CÉGEP serait pour les élèves qui ne savent pas encore ce qu'ils souhaitent faire**, qui aiment écrire et rester assis à étudier, qui veulent atteindre un haut niveau de scolarité et accéder à « un grand métier ». **La FP serait pour les élèves qui ont déjà choisi le métier** qu'ils souhaitent faire, qui aiment bouger et qui veulent accéder rapidement au marché du travail (un élève dira « quelque chose de bébé » pour le distinguer de « quelque chose de professionnel »)

L'incompréhension quant à ce que recouvre l'expression « formation professionnelle » : une spécificité montréalaise ?

Par ailleurs (et cette remarque nous semble importante), **l'expression « formation professionnelle » parle peu aux élèves**, le sigle DEP davantage. Il s'agit peut-être là d'une spécificité montréalaise. La structure du système scolaire est moins connue (notamment parmi les élèves issus de l'immigration), et **le vocable « professionnel » est utilisé tant pour les métiers spécialisés (FP) que pour des métiers requérant des études postsecondaires**. Ainsi, certains élèves ont de la difficulté à situer la FP sur la carte scolaire puisqu'à leurs yeux, elle peut être du ressort de tous les ordres (secondaire, collégial ou universitaire) : « Je ne savais même pas jusqu'ici qu'il y a avait des métiers [...] moi

je pensais que c'était tout, en formation professionnelle tu peux tout faire, être docteur avec ça [...] c'était un peu vraiment grossier de penser ça ».

L'orientation des élèves du secondaire selon leurs enseignants (FGJ)

Les enseignants et l'orientation : quelques personnes qui s'investissent dans une « cause » qui leur est chère ; une masse qui ne sent pas concernée

Comme l'a révélé le recrutement des participants à la recherche, **seules quelques personnes** (responsables ou non des cours liés à l'orientation ou ceux qui œuvrent auprès d'un public en difficulté) se sont déclarées intéressées mais surtout **concernées par la question de l'orientation** des élèves.

Les enseignants des écoles secondaires montréalaises que nous avons rencontrés fréquentent des élèves qui « *viennent de partout* », en grande majorité issus de l'immigration. Une de leurs fonctions en tant qu'enseignant est de « *les ouvrir au monde qui les entoure et leur donner une formation* ». Certaines écoles accueillent de jeunes élèves en situation très précaire (économique ou en attente d'acceptation de leur demande de résidence), « *ils sont fragiles... des fois ce sont eux qui sont responsables de la famille* ».

La FP reste invisible et encore dévalorisée ; le stigmatisme des « jetons » dans les polyvalentes perdure dans le discours ambigu des enseignants

La FP, même si elle est davantage valorisée qu'à l'époque des polyvalentes – « *c'était vraiment les nuls qui s'en allaient au DEP* » ; « *on ridiculisait les gens... On les appelait des « jetons » parce qu'ils se promenaient avec leurs jetons* » – reste « *un choix par défaut* ». Les enseignants constatent que « **20 ans plus tard, ce n'est toujours pas une avenue** »

Un discours ambigu : des enseignants s'interrogent quant à « *Pourquoi [la FP] a la réputation d'être une voie de garage, je ne sais pas ?* » mais déclarent dans la foulée que la FP cible aussi ceux qui n'ont ni « *les moyens intellectuels ni les moyens financiers* » d'aller ailleurs.

Les enseignants misent sur une rhétorique de la réussite financière rapide que promet la FP et de la dimension « non cérébrale » des études professionnelles

Dans les discours, l'argument le plus fréquemment utilisé pour « vendre la FP » se résume au **salaires (et à la dimension manuelle, non « cérébrale »)**. Un enseignant vante ainsi les mérites de la FP auprès des secondaires 3 en insistant

sur la réussite financière rapide (substituer la réussite financière au prestige social) « *tu restes moins longtemps à l'école* » « *tu vas faire plus d'argent que d'autres qui sont allés à l'université* » ; « *Hey, un plombier ça fait plein d'argent et puis un électricien ça fait plein d'argent* » ; « *si c'est le nerf de la guerre, selon toi, l'argent, bien il me semble que le professionnel c'est une façon bien plus rapide d'arriver à ton but* » ; « *ce n'est pas, tu sais, des cours cérébraux* ».

L'école orientante, « un échec » du concept aux yeux des enseignants de FGJ

L'École orientante est, selon les enseignants de FGJ, **un échec**, « *on essayait de faire des trucs mais c'était n'importe quoi, il n'y avait rien d'orientant là dedans, ça ne cadrait pas avec ce qu'on faisait avec nos élèves* ».

L'école orientante **reste un concept et les cours associés « un flop »** même si « *la volonté est vraiment noble* » : « *au bout du compte on fait notre petite affaire, chacun notre programme scolaire et puis on ne s'occupe pas de ce qui va venir après* » : « *C'est comme si tout le monde se lance la balle* » ; l'enseignant envoie l'élève qui a une question chez la CO, il « *s'en débarrasse* ». « *On essayait de faire des trucs mais c'était n'importe quoi, il n'y avait rien d'orientant là dedans, ça ne cadrait pas avec ce qu'on faisait avec nos élèves* ».

Les cours liés à l'orientation sont destinés aux élèves les moins forts et occupent une place institutionnelle révélatrice (pas de champ, queues de tâches), ce qui met les enseignants en difficulté et qui contribue au désintérêt des élèves

Les cours PPO et EFP ne sont soutenus par aucun programme, ne constituent pas un champ de formation et ne sont pas assurés par des enseignants « qualifiés » en orientation. En écho à ce qui est dit par les cadres et les directions, ces cours subissent le syndrome des **queues de tâches** : des cours optionnels « *donc les élèves ne sont pas super motivés* » – « *C'est ce qui fait que chaque année, le prof qui l'a donné dans l'année précédente ne veut pas le redonner l'année suivante* ». Ils évoquent ainsi un problème d'investissement de l'enseignant qui doit s'approprier le contenu chaque année, « **finalement le cours ne devient jamais sérieux** ».

Les **conditions de préparation du cours sont inadéquates** : « *pas trop certaine d'où je m'en allais avec ça, parce que je ne l'avais jamais donné... ça a comme eu un effet domino* » ; pour le cours : « *pas de manuel scolaire, il n'y avait pas de cahier d'exercices, il n'y avait aucun matériel. Ça fait qu'il fallait tout que je construisse moi-même encore. Et puis souvent, quand il faut tout que tu construises, tu es fatiguée comme prof... Puis quand tu arrives en classe, tu as moins de patience* ». Le manque de sérieux institutionnel dans la gestion de ce

cours se répercute sur les pratiques de l'enseignant et sur l'intérêt et l'investissement des élèves.

Le discours sur la FP (ou son absence) en école secondaire cache une méconnaissance des métiers

Le rôle de l'enseignant dans l'orientation n'est pas clair et demande à être précisé. Les enseignants disent qu'il est nécessaire de mieux connaître la FP, et avant tout, les métiers. Ce qui pose le plus de difficultés pour orienter en FP ce n'est pas tant la méconnaissance de la formation que la **méconnaissance des métiers** (la première découlerait de la seconde) : « *ils ne connaissent pas les métiers* », « *pas la nomenclature des métiers* » etc. **À part la visite de la CO et les portes ouvertes** dans le cadre de cours, « *on ne fait pas grand-chose. On n'en parle pas assez [de la FP]* ». Un enseignant dit avoir placé des affiches « *en arrière de la classe* » et évoqué les programmes avec le « *meilleur taux de placement* » mais « *ils [les élèves] s'en foutent* ».

L'orientation des élèves est conçue dans une logique de la continuité scolaire académique (pour ceux dont on pense qu'ils le peuvent) : aux élèves plus forts un parcours long, aux autres, considérés en difficulté, la FP.

Le **choix d'une filière (régulier ou enrichi) conditionne l'orientation**. Se distinguent ainsi les élèves en option « *plus méthodiques* » qui peuvent aspirer au CÉGEP et les élèves en « *régulier [où] on va très très lentement pour... que le plus faible puisse suivre* ». Pourtant, **les élèves du régulier « rêvent tous au CÉGEP »** alors que seule une minorité au régulier y parviendra... ceux qui réussissent à entrer « *je le sais d'avance qu'ils vont lâcher* » / « *ils ont dans la tête que le CEGEP c'est plus hot, tu sais, là. C'est plus prestigieux* » sans rien savoir de leur motivation.

D'autant que selon les enseignants, beaucoup d'élèves n'ont pas de projet clair et le CÉGEP permettrait de différer un choix qui est encore en cours d'élaboration

« *Très peu manifestent de l'intérêt pour la FP* », notamment ceux qui sont **trop jeunes (ou insuffisamment mûrs) pour savoir quoi faire de leur vie** « *Ce n'est pas certain qu'à 17 ans tu saches ce que tu veux faire dans la vie* » ; « *Je ne sais pas quoi faire* », donc ils s'en vont en CÉGEP général ».

La FP apparaît donc comme la voie de sortie pour ceux qui n'y arriveront pas (à finir leur secondaire). Si certains continuent à espérer, des enseignants sont alors tentés de « péter leur bulle ».

Pour les « faibles » qui ne peuvent espérer autre chose, les « pas bons à l'école », le « limité », qui « n'y arrivera pas », « pour les élèves de milieux défavorisés et en décrochage », « qui n'ont pas les acquis », qui ne se rendront pas jusqu'au sec. 4... **« le professionnel c'est pas mal la meilleure chose qu'ils peuvent espérer ».**

Et pour les plus faibles qui espèrent autre chose, on « pète la bulle » parce que *« juste en le regardant c'est évident [qu'il ne réussira pas] ».*

La FP est donc **la destination « naturelle »** pour les élèves qui *« redoublent deux fois »*, les élèves en difficulté (adaptation scolaire) et ceux qui arrivent via les passerelles (CFMS-DEP).

Les élèves auraient pourtant souvent l'espoir d'accéder au postsecondaire, sous la pression du groupe, de l'entourage. Le renoncement à ce désir est un deuil pour l'élève qui prend ainsi le risque d'être marginalisé par ses pairs

Des facteurs humains (mais aussi socioéconomiques) alimentent **le rêve d'aller aux études supérieures** : la force du groupe, le jugement social (pairs, famille, société). La **pression des pairs** est forte dans le choix d'une orientation. Selon les enseignants, une orientation en FP met les élèves à risque d'être marginalisés puisqu'en dehors des études universitaires *« tu n'es comme pas grand chose »* et ceux des élèves qui se destinent au professionnel : *« si tu t'en vas en coiffure, en esthétique, ils le disent rarement à haute voix »*

Les parents privilégieraient l'obtention du DES et une orientation vers le CÉGEP afin de garder un maximum de portes ouvertes. Le mot d'ordre semble être : « fais ton CÉGEP... tu auras déjà une porte d'entrée »

Selon les enseignants de FGJ, les parents peuvent faire entrave au choix de leurs enfants – *« mes parents ne voudront jamais »* – parce que **devant le dilemme entre études postsecondaires ou FP**, la conclusion est toujours la même : **« fais ton CÉGEP »**. Les études supérieures postsecondaires assurent que les portes restent ouvertes, quitte à revenir en FP par la suite, **« tu auras déjà ta porte d'entrée »**. Les parents seraient prêts à envisager la FP, s'il le faut vraiment mais **après l'obtention du DES**. Leur demande serait de **garder un maximum de portes ouvertes** (i.e. secondaire 5 puis CÉGEP), la **FP** étant perçue (et cette perception est confirmée par les propos des élèves) comme **une**

spécialisation prématurée: « Ça ne me dérange pas qu'il devienne un mécanicien plus tard mais il faut qu'il finisse son secondaire 5 au complet. » Une orientation directe en FP signifie ainsi une sortie de la formation générale et « est vue comme risquée ».

Les élèves issus de l'immigration ressentiraient davantage cette pression compte tenu du projet migratoire de leurs parents qui souhaitent que leurs enfants accèdent à des diplômes universitaires

Les **élèves issus de l'immigration** seraient particulièrement sommés de s'orienter vers le postsecondaire. D'abord parce que la FP est méconnue et n'existe donc pas comme voie d'orientation. Ensuite, parce que **les parents ont migré avec un projet spécifique pour leurs enfants**, « ils sont venus au Québec pour que leur enfant soit médecin ou avocat... ils ne sont pas venus pour eux-mêmes, fait que le jeune quelque part, il faut qu'il livre la marchandise ».

Ce deuil est encore plus important lorsqu'il s'agit d'élèves orientés dans les programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS). Ces élèves continuent à aspirer au DES malgré le fait qu'il leur serait « inaccessible ». Déjà inscrits dans une voie « parallèle », la FP représenterait pour ces élèves une sortie de la « normalité » pour se retrouver « dans la marginalité »

Le deuil du postsecondaire se double du deuil du secondaire 5 pour les élèves des programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS): le secondaire 5 leur est inaccessible selon les enseignants, reste donc l'emploi « Pour la plupart d'entre eux [élèves de formation préparatoire au travail - FPT], c'est impossible [le secondaire 5]. Ils n'y iront pas » – **on les mène vers l'emploi** ». « Le but, c'est ça, là. Qu'ils se trouvent un emploi » « diplôme à la fin... reconnu par le Ministère ... un diplôme comme quoi il devrait aller sur le marché du travail... ».

Pourtant les élèves de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS) « savent qu'un secondaire 5 c'est important » et « même s'ils veulent aller au DEP, ils veulent leur secondaire 5 ». **La FP, c'est sortir de la « normalité » et se retrouver « dans la marginalité »**, sur la mauvaise voie : il faut « avoir un 5 pour avoir son secondaire 5... presque personne n'a le potentiel d'aller au CÉGEP ». Certains élèves de de formation préparatoire au travail (FPT) tentent la FGA mais « vont abandonner sans doute » Ils voient que leurs amis terminent le Secondaire 5 et disent « moi aussi je peux l'avoir ». Et certains élèves n'ont pas encore fait le deuil d'une profession et « rêvent encore d'être médecin, ingénieur, avocat. »

Et, encore une fois, les parents issus de l'immigration ont de la difficulté à penser que leurs enfants ne répondent pas à leur demande.

Les parents travaillent fort (dans un emploi qui souvent les décline) pour que leurs enfants réussissent : « **on n'est pas venus au Québec pour que nos enfants lavent les toilettes puis qu'ils soient aide-ménagères** »

La promotion de la FP passerait donc par des initiatives permettant de « vendre » les métiers aux parents... qui sont néanmoins trop éloignés (sur les plans organisationnel et linguistique) du milieu scolaire

Les enseignants considèrent que des initiatives devraient être mises en place pour **faire découvrir davantage les métiers aux élèves et aux parents**, de la leur « vendre » la FP lors de rencontres. S'ils envisagent que cela serait au bénéfice de tous – les parents, les jeunes, les enseignants – ils soupçonnent que des obstacles organisationnels, « **les rapports avec les parents sont limités** », et linguistiques, « *très peu parlent français ou anglais* », ne rendent ces initiatives caduques.

Mais les enseignants considèrent par ailleurs que les activités d'orientation et la promotion de la FP sont généralement peu efficaces : beaucoup d'énergie investie par quelques personnes mais peu d'intérêt de la part des élèves (qui les contournent) et de maigres résultats. Sont évoquées des questions d'organisation, notamment des portes ouvertes, ainsi qu'une résistance de la part de la FP à accueillir des élèves d'adaptation scolaire

Les **portes ouvertes** pour sensibiliser à la FP sont perçues par les enseignants comme « **une sortie** ». Les portes ouvertes sont « *fun* » mais « *plate* » et le dispositif laisse à désirer pour des jeunes de l'école secondaire. Les enseignants évoquent le fait qu'il y a **trop d'attente** pour participer aux activités de courte durée « *ils sont bébés et puis si on ne les occupe pas tout le temps, il se passe quelque chose et puis ça risque de virer en bataille* » « **ça les désorganisait. Ils s'emmerdaient, ils s'énermaient, ils faisaient les fous** ».

Les élèves « contournent » les portes ouvertes (négocient les portes ouvertes au CÉGEP) car leur souhait est d'aller au CÉGEP (portes ouvertes au CÉGEP). Ils ne voient pas que ça prend « *un plan B* » au cas où le CÉGEP ça ne fonctionnerait pas (peuvent-ils entendre ce message qui affecterait leur rêve ?)

Lorsqu'il s'agit d'un public provenant de dispositifs en **adaptation scolaire** on multiplie les initiatives à **cause de l'objectif 5**, « *ils [les CFP] se sont fait tordre le bras* » (donc, dans les actions, c'est d'abord les élèves d'adaptation scolaire qui sont visés). Ces élèves seraient sensibilisés à l'existence **des stages d'un jour** et

participent à des **visites organisées spécifiquement pour eux**, conférences. Réveillant la figure de la FP pour les élèves en difficulté, ces élèves ne sont **pas toujours bien accueillis** dans les CFP : « *des fois, on a l'impression qu'on dérange un brin... il faut qu'on force pas mal pour qu'ils nous ouvrent les portes* »... « *si ça ne tenait qu'à eux, il n'y aurait pas d'ouverture* ». Cette résistance : « *[C'est fermé] pour un élève qui a un parcours d'adaptation scolaire. Ils ne veulent pas rouvrir de vieilles blessures* »

Pourtant, certaines activités permettent de sensibiliser à la FP et aux métiers : les élèves, les parents mais aussi les enseignants et les CO en bénéficieraient. L'important est de mettre les élèves en action

Cependant, les enseignants **reconnaissent que certaines initiatives permettent de sensibiliser les élèves** (et leurs parents) qui ne connaissent ni la formation professionnelle ni certains métiers. « *Les élèves n'ont aucune information sur la FP [et] il ne faut pas compter sur les parents pour leur en donner* » ; ils « *ne savent pas qu'ils peuvent avoir un métier spécifique rapidement. Les jeunes ne connaissent pas tous les métiers qui existent.* »

D'autant que certains enseignants considèrent qu'il n'y a pas que les élèves et les parents à convaincre que la FP n'est pas une voie de garage, mais aussi les **enseignants, directions, CO de la FGJ** : « *vous avez une grosse job* ».

À l'instar d'autres acteurs, les enseignants de FGJ insistent sur le fait que les stratégies de découverte de la FP doivent passer par une mise en action des élèves plutôt que des visites et des conférences : « *aller taponner un moteur, aller voir la petite fille qui fait des bigoudis dans le salon de coiffure* »

L'orientation selon les professionnels de la FGJ :

Le travail des professionnels de la FGJ : une charge importante de travail (notamment dans les écoles qui accueillent beaucoup d'élèves néo-arrivants ou à besoins spécifiques), des contours flous du périmètre d'activités, une légitimité non assurée

On se souvient que les conseillers d'orientation œuvrant en FGJ **sont souvent pointés du doigt** comme ayant une responsabilité dans l'orientation ou non des élèves en FP (voir directions et cadres mais également les élèves de FGJ). Or nous verrons dans ce qui suit que, **malgré toute leur bonne volonté, le travail** qu'ils souhaitent faire auprès des élèves est souvent « **empêché** » par différentes contraintes structurelles et culturelles.

Parlant de leur travail au quotidien, les CO évoquent le fait que **leur légitimité** en tant que professionnels de l'orientation **n'est pas assurée** et qu'elle varie selon les écoles, les directions qui roulent, les enseignants, les années, il faut « *justifier notre pertinence... faire connaître ce qu'est l'orientation* ». Ainsi, bien que la collaboration avec certains enseignants est qualifiée de « belle », **le travail ne se fait pas toujours en harmonie**, notamment en termes de suivi des actions mises en place par les CO : « *J'avais préparé [la visite], j'ai rencontré les élèves deux fois, mais les enseignants n'ont pas suivi* »

Dans les établissements scolaires de grande taille (« *deux CO pour 2000 élèves, on ne chôme pas* »), qui accueillent de nombreux élèves issus de l'immigration ou qui ont plusieurs classes d'adaptation scolaire et sociale, les **professionnels sont rapidement débordés par la demande** « *il y en a tellement, là !* ». « *La CO est seule ; tout le monde est un peu seul. Puis c'est de la paperasse !* ».

Des CO pointés du doigt mais « à bout de souffle » – une charge de travail plus importante à Montréal ?

Le travail des professionnels se complexifie ainsi à Montréal compte tenu des **publics issus de l'immigration**. La charge de travail qu'imposent les évaluations du niveau scolaire des élèves inscrits en classe d'accueil leur laisse moins de temps pour les autres activités qui relèvent leur périmètre.

Aussi n'est-il pas surprenant qu'ils disent **manquer de temps pour rencontrer tous les élèves** (reproche qui leur est notamment fait pas les élèves) : « *imaginez comment la conseillère d'orientation est à bout de souffle pour essayer de rejoindre tous les élèves* ». Les professionnels sont ainsi les premiers à reconnaître que certains **élèves sont négligés** malgré leurs besoins « *C'est comme l'infirmière qu'on appelle pour les petits bobos et qui n'a pas le temps pour le reste* ».

Un palier en fin de secondaire 3 qui agit comme premier aiguillage dans l'orientation : un choix d'avenir scolaire en fonction des notes, non la perspective d'un avenir professionnel en fonction du goût

Le secondaire 3 comme palier d'orientation : les élèves sont informés quant à la filière d'études à choisir qui conditionnera partiellement leur avenir scolaire et professionnel. Le travail des CO auprès des élèves consiste notamment à renseigner les élèves sur **le choix le plus judicieux en fonction de l'avenir scolaire** envisagé « *les élèves doivent faire un choix de séquence en mathématique en 4^e secondaire qui implique de connaître les préalables pour aller au CÉGEP, et pour aller en FP où il y a aussi des exigences et des préalables. On en profite pour valoriser la FP* ».

Dès le secondaire 3, les élèves et leurs parents sont donc **invités à prendre connaissance des différentes voies scolaires**, « *les aviser ... expliquer ce qui attend le jeune... parler des choix de cours, en expliquant comme il faut les conséquences si l'élève a des difficultés ou pas* ».

La FP « une porte de sortie », un réservoir complémentaire à la scolarité pour les élèves en difficulté, non un premier pas vers d'autres études possibles

Qui oriente-t-on ou qui s'oriente en FP ? **D'abord les élèves en difficultés**, « *les plus vieux qui ont beaucoup de retard* », pour qu'ils puissent « *quitter plus rapidement la FGJ* », puis le public plus large en disant aux élèves « *qu'il y a aussi du contenu bien intéressant qui se cache dans les Diplôme d'études professionnelles* ». **La FP apparaît donc en premier lieu comme une « porte de sortie »** pour les publics en difficulté.

La FP peut ainsi apparaître **en « opposition » au postsecondaire** (et dans une perspective exclusive : soit la FP, soit le postsecondaire) et **non en termes de continuité possible** (la FP puis le postsecondaire). Ainsi que l'affirme ce professionnel « *ce n'est pas tout le monde qui doit aller l'université. Ce n'est pas tout le monde qui est médecin, ce n'est pas tout le monde qui est notaire, ce n'est pas tout le monde qui est avocat* » (en écho aux métiers évoqués par les élèves, l'université est associée à des professions de haut prestige)

Les activités d'information et d'orientation sont nombreuses et variées, investies inégalement par les enseignants, dans une logique davantage de continuité scolaire que d'inclination pour une filière de métier

Malgré les contraintes de leur travail, **les professionnels organisent de nombreuses activités** en lien avec l'orientation. Ces activités constituent une proposition de services que les enseignants sont invités à investir (tournées de classes, invitation aux salons), mais qui **ne se développent pas de manière intégrée avec l'ensemble de l'équipe professorale**. Ces propositions sont donc investies différemment selon la conviction des enseignants (compte tenu de leurs propres contraintes en lien avec le programme scolaire) et la demande des élèves. Ainsi, **l'enjeu du travail des professionnels est à la fois de pouvoir entrer dans les classes** « *une porte ouverte ... ça vaut de l'or* », ce qui requiert « une volonté affirmée de la direction », mais aussi de mobiliser les élèves qui ne sollicitent pas leurs services. Parlant des élèves de secondaire 5, un CO dit ainsi : « *je vais les chercher par la main* ».

Les activités proposées sont souvent **en lien avec l'orientation scolaire et le choix d'une filière de formation** : exploration du SRAM (service régional

d'admission du Montréal métropolitain) « *pour aller chercher des informations* », création d'un site présentant « *tout le contenu des diplômes* » (non des métiers).

Les professionnels organisent donc une panoplie d'activités dans **une logique scolaire, celle permettant d'obtenir les préalables pour l'admission à un diplôme donné**. Qu'il s'agisse des DEP ou des DEC, le travail des professionnels gravite donc autour du processus d'admission : « *parler de la nouvelle approche des conditions d'admission CÉGEP et le pré-universitaire et l'Université... pour ne pas créer la panique* »

Cette **focalisation sur les préalables** requis pour entrer dans tel ou tel programme de formation amène les CO à valoriser la FP non pas sur la base de métiers auxquels elle formerait mais sur la représentation (parfois erronée) des « *exigences* » de niveau en vigueur au DEP: « *en FP il faut une moyenne de 75%* »

Pour les populations issues de l'immigration, ce travail de sensibilisation aux différents ordres de formation qui existent dans le paysage scolaire québécois est néanmoins fondamental

Cependant, **cette fonction d'information est cruciale dans le travail qu'ils font auprès des élèves issus de l'immigration** qui ne connaissent pas toujours le système scolaire québécois (on se rappelle que certains élèves interviewés ne comprenaient pas ce à quoi faisant référence l'expression « formation professionnelle »), aussi les CO doivent-ils parfois faire des tournées dans les classes pour « *expliquer le système scolaire québécois* ».

La place institutionnelle des cours reliés à l'orientation ne facilite pas le travail des professionnels auprès des élèves : peu de proposition, roulement des enseignants lors le PPO est proposé, une philosophie d'école orientante peu effective

Le fait qu'il y ait **peu ou pas de cours d'orientation** dans les écoles secondaires – disparition du cours d'éducation au choix de carrière, PPO qui n'est pas offert systématiquement – impliquent que les CO doivent miser sur la disponibilité (et la disposition) des enseignants pour avoir accès aux élèves : « *c'est déranger les professeurs quand eux ils disent qu'ils n'ont semaines pour l'enseignement et qu'il y a beaucoup d'intervenants qui passent dans leur classe* »

Dans les écoles où ces cours sont offerts, les CO déplorent – au même titre que tous les autres acteurs – que **les enseignants qui ont la charge de ce cours changent trop fréquemment** (ce que nous pourrions appeler le « syndrome des queues de tâche »): « *c'est le cours qu'on donne tout le temps pour complément de tâche, dans toutes les écoles. Ça fait qu'à chaque année c'est un nouveau prof... C'est un bout de tâche* »

Aussi les professionnels de FGJ expriment-ils, en écho avec ce qui a été entendu précédemment au sujet du « **concept** » **d'école orientante** : « on parle de l'école orientante mais on sait très bien que, entre ce qu'on propose et la réalité... »

Les activités ciblant la FP ne sont pas toujours efficaces : de l'importance de voir et de toucher la FP

En ce qui concerne la FP, les professionnels concentrent leurs actions sur les **initiatives mises en place dans la commission scolaire, notamment les portes ouvertes**. Au même titre que celles organisées dans les CÉGEP, ils font un « *rappel des portes ouvertes à l'intercom* ».

Les **portes ouvertes** sont qualifiées par les professionnels, comme les enseignants, de « *belle sortie pour les élèves* » mais le **dispositif dysfonctionne** selon les professionnels de la FGJ. L'élève y est laissé à lui-même, les portes ouvertes sont mal organisées et se traduisent pas une masse d'élèves qui « *passent en coup de vent* » alors qu'il serait important de les mettre « *en pratique* », de leur faire « *palper* » le métier

3.2.3. L'orientation des élèves – perspective de la FGA (élèves, enseignants, professionnels)

Les élèves de la FGA

Le cheminement scolaire antérieur des élèves de FGA : des parcours discontinus, des vécus éprouvants et la menace du programme de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS)

La majorité des élèves (N=10) arrivent en FGA avec **un secondaire 3 ou moins**. Un peu plus de la moitié des élèves interviewés (N=7) est aujourd'hui en secondaire 4, les autres poursuivent des études en secondaire 3 ou moins.

Tableau 9 – Niveau d'études des élèves à l'entrée en FGA et actuellement

	Francisation /accueil	Apprentissage	Secondaire 1/2	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 5
Niveau à l'entrée en FGA	2	1	4	3	1	1
Niveau actuel			3	2	6	1

Quasiment tous les élèves (N=11) parlent de leur scolarité comme **d'un parcours éprouvant, s'attribuant le plus souvent la charge de leur insuccès** : « *L'école ce n'est pas mon fort* », « *à l'école je n'étais jamais bon* », « *j'étais un diable. J'étais tannant... je n'aimais pas les classes* ». Il est **difficile d'esquisser un prototype de l'élève** de FGA tant les parcours relatés sont complexes et révèlent de grandes souffrances. Les élèves évoquent ainsi souvent des **difficultés importantes**, surtout sur le plan **socioaffectif** (qu'ils rapportent très systématiquement à eux et non au système), difficultés dues à **un système peu bienveillant** auprès des élèves plus fragiles. Par exemple, cet élève de 17 ans qui vient de l'étranger et « placé en classe d'accueil » à qui l'on dit, une fois qu'il a 16 ans, « *bye bye car tu es trop âgé* ». De même, une élève qui se retrouve en la formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS) parce que ses parents ont déménagé et qu'à l'école secondaire « *ils m'ont dit que j'étais trop vieille... c'était très difficile* » (elle avait 16 ans en secondaire 3). Cette autre élève qui dit avoir connu le « **cauchemar** » des **diagnostics multiples et erronés** (d'abord déficiente puis TDAH) et qui, transférée « *à droite à gauche... chamboulée d'une école à l'autre, comme si j'étais une lettre* », en arrive « *à avoir des idées suicidaires... Tu as 10-11 ans et tu commences à te faire mal* ». Également des élèves qui ont eu « des problèmes personnels », le plus souvent familiaux : « de gros problèmes à la maison... j'ai été mise en centre d'accueil ». Et celle qui, depuis sa « tendre enfance » a « des problèmes à l'école » et qui est envoyée « dans l'école des tannants ».

Outre ce vécu scolaire difficile, plusieurs élèves se voient **menacés d'aller « en stage »**, ou y sont effectivement envoyés (PFAE). **Par métonymie, ces stages étant souvent associés à la FP**, cela pourrait affecter l'attrait des élèves pour la formation professionnelle : « *il m'avait carrément traitée de déficiente et m'a dit tu es mieux de faire un stage...* » ; « *Ils m'ont dit que si je continuais avec des notes comme ça j'allais être... c'est comme un DEP* ».

Un cheminement professionnel antérieur variable selon l'âge : des jeunes qui n'ont jamais travaillé ; pour les autres des expériences de travail diverses et une aspiration à « un avenir meilleur »

Sur le plan professionnel, les élèves de FGA se distinguent selon l'âge. **La plupart des élèves de moins de 21 ans** (N=5 sur 6) **n'a jamais occupé d'emploi**. Les autres élèves ont pour leur part travaillé « *depuis l'âge de 16 ans* » (N=5), ce qui laisse supposer qu'ils n'ont pas connu une longue période d'inactivité entre le moment où ils ont quitté l'école et leur premier emploi. Deux élèves ont une expérience de travail dans un **emploi stable** (12 ans, 20 ans chez le même employeur). Pour les autres, **l'expérience de travail est plus discontinue**, faite de travail au noir « *il faut bien manger hein !* », de « *travaux de bras... c'est pas moi* », d'un emploi qui « *n'était pas tout à fait une possibilité de long terme* », ou

« *de jobs où je dois toujours courir après ma queue* ». Au moment de l'entretien, ils sont plusieurs à aspirer à « *un avenir meilleur* » pour eux-mêmes et leur famille.

Tableau 10 – Nombre d'emplois occupés par les élèves avant l'entrée en FGA

Aucun emploi	Un emploi	Deux emplois	Plus de deux emplois
5	3	1	3

Un tiers des élèves sont en continuité d'études, et tous sont à la recherche d'un diplôme, ce « papier qui parle pour toi », et qui permet de sortir de la précarité

Quatre des douze élèves interviewés ne sont en fait pas en rupture d'études. Ils ont, pour des raisons différentes, **quitté la FGJ pour poursuivre leur cheminement scolaire en FGA**. Ils proviennent tous de cheminement en adaptation scolaire ou en francisation à l'école secondaire et, pour certains (N=2), ont fait le choix de **passer en FGA plutôt que de suivre le cursus proposé** « *on m'a proposé FORMATION AUX MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS, je ne voulais pas... j'allais juste perdre mon temps* » :

Les autres élèves (N=7) invoquent surtout la **nécessité d'obtenir un diplôme en vue d'un « un avenir meilleur »** pour eux-mêmes et leur famille (notamment leurs enfants) : « *si je n'ai pas de diplôme. Qu'est-ce que je vais faire ?* » ; « *L'exemple que je donne à mes enfants, ça n'a pas d'allure... je retourne à l'école pour ma fille [qui pensait] qu'elle n'avait pas d'autre choix que d'être caissière* » ; « *ne pas être toute sa vie sur l'aide sociale ou faire des petites jobines* ». Un élève dira avec humour que bien qu'il ait de nombreuses années d'expérience dans le métier qu'il souhaite poursuivre « *ici, ça prend un papier ici qui parle pour toi [et] si tu ne connais pas le travail mais que tu as ton diplôme, c'est OK* »

Enfin, un dernier élève choisit de retourner aux études suite à des échecs répétés dûs à la langue lors de l'examen pour obtenir la citoyenneté : « *il y a un problème ! Je dois aller à l'école, je n'ai pas le choix d'avoir le français* ».

Le projet professionnel et les perspectives des élèves de FGA : la « survie » pour plusieurs et... le postsecondaire comme horizon pour la quasi-totalité

Les élèves de FGA (N=11) ont un **projet professionnel relativement clair**. En contraste avec les élèves de la FGJ, ils n'évoquent qu'un seul choix de métier (à l'exception d'un élève plus jeune).

Plusieurs remarques sont cependant à retenir quant à la clarté de ce projet. Premièrement, **l'enjeu d'avenir** pour la moitié (N=6) est de « *survivre tout* »

simplement », « *c'est fini pour moi. J'ai une famille ... je dois payer* », « *avoir un vrai salaire et qu'on ne profite pas de moi* », pour accéder à « *une vie stable, une vie qui a de l'allure* » (le rôle que joue Emploi-Québec dans la constitution de ce projet sera évoqué plus loin). D'autres (N=3) évoquent un **désir de longue date d'exercer un métier donné** bien qu'ils aient été freinés dans leur projet par les difficultés rencontrées en cours de cheminement scolaire : « *depuis l'âge de 11 ans je veux faire ça* », « *j'ai toujours voulu faire ça depuis que je suis jeune* ». Enfin, ils sont plusieurs à avoir **changé de projet professionnel (et scolaire) dès lors qu'ils ont connu des réussites en FGA** (N=2).

Tableau 11 – Les choix de métiers potentiels des élèves FGA (N=12)

Elève	Choix 1	Choix 2	N de choix
1	Éducation à la petite enfance		1
2	Assistance soins infirmiers		1
3	Comptabilité		1
4	Génie	Armée	2
5	Entretien en milieu hospitalier		1
6	Éducation à la petite enfance		1
7	Soins infirmiers		1
8	Composition musicale		1
9	Soins infirmiers		1
10	Montage vidéo		1
11	Technique échographie		1
12	Domaine dentaire		1

En ce qui concerne leur avenir scolaire, **la quasi-totalité des élèves (N=10) souhaite terminer leurs études secondaires et aller au CÉGEP** (pour y faire un DEC technique ; N=7 ou une AEC ; N=1), voire au-delà (N=2). Seuls deux élèves visent l'obtention de préalables pour entrer dans un DEP. Tout se passe comme si, **en écho aux propos recueillis en FGJ**, les élèves de la FGA **aspirent en grande majorité aux études postsecondaires**, fussent-elles techniques (voir plus les conditions de financement d'Emploi Québec qui pourraient expliquer que les élèves privilégient une technique plutôt qu'un DEC général). D'ailleurs, deux élèves qui visaient un DEP – qui leur apparaissait être la seule voie d'orientation possible à leur entrée en FGA – changent leur fusil d'épaule dès qu'ils constatent qu'ils y réussissent : « *j'ai vu que je pouvais aller plus loin* » ; « *je visais un DEP [et] maintenant je vise le CÉGEP puis plus loin* ».

Tableau 12 – Perspectives post-FGA (N=12)

DEP	CEGEP (technique)	Université
2	8	2

Les soutiens dans leur choix de reprendre (ou de poursuivre) des études : d'abord l'entourage familial

S'agissant des soutiens qu'ils ont reçus au cours du processus d'orientation, les élèves de FGA signalent **en premier lieu celui des membres de leur entourage**, notamment familial (N=9) : « *Ma mère compte sur moi [et] elle est vraiment stricte* ». Outre le soutien qu'ils apportent, certains membres de la famille agissent comme source d'inspiration pour la poursuite de la scolarité, « *ma mère est retournée à l'école à 54 ans* », « *mon grand-père n'aimait pas l'école lorsqu'il était jeune, n'a pas terminé son secondaire et il a dû travailler dur pendant 30 ans, de nuit. À 60 ans il travaille encore ... Il m'a encouragé à revenir aux adultes* ».

Les soutiens dans la formulation d'un projet professionnel : une exigence d'un objectif clair de la part d'Emploi Québec pour ceux qui reçoivent de l'aide financière ... mais des informations parfois erronées

Près de la moitié des élèves (N=5) est par ailleurs financée par **Emploi Québec** qui **intervient à plusieurs moments** dans l'orientation, soutient souvent les élèves, mais parfois fait entrave à leur projet. Sur le plan de l'orientation, des élèves qui n'ont « *aucune idée* » bénéficient des services d'un « *orienteur* » qui les aide à formuler leur projet, alors que l'on propose à d'autres des « *stages* » pour confirmer leur choix. Emploi Québec exige d'ailleurs que le projet professionnel de l'élève soit clair avant de le financer « *tu n'as pas le choix d'avoir un objectif... un choix de carrière* ». Un élève qui avait un projet professionnel très clair déplore néanmoins que **les informations qu'on lui a données aient été erronées** et qu'il ait eu à choisir un autre métier que celui auquel il aspirait (à cause notamment de la limite de financement) « *ils ne disent pas toujours ce qui est exact ... la vraie chose, [ils font] plein d'erreurs, ils sont tout mêlé. Ce n'est pas clair* ».

Le CÉA : de l'information pour les « indécis » et surtout un soutien en aval pour ceux dont le projet est clairement formulé (attribution des cours requis pour atteindre leur but)

La fonction de **soutien des intervenants scolaires du CÉA** dans l'orientation se situe davantage en aval de la formulation du projet scolaire et professionnel. Il donne certes de l'information sur les « possibilités après le DES », propose des ateliers de PPO destinés à « tous ceux qui sont indécis », invite certains CFP qui présentent les formations qu'ils offrent. Mais compte tenu de la clarté des projets des élèves (qu'exige Emploi Québec), le **CÉA agit d'abord en attribuant les cours nécessaires à l'atteinte des objectifs des élèves** : « le conseiller en formation scolaire a préparé les horaires en fonction de mon projet ».

Des dispositifs d'accompagnement personnalisés (en FGJ ou FGA) qui aident les plus jeunes à élaborer un projet en leur donnant l'occasion de « voir et faire »

Pour certains élèves, notamment ceux qui sont passés par un Pré-DEP ou qui sont dans un « groupe fermé » en FGA, l'influence des personnes et des dispositifs semble plus importante dans la formulation ou la confirmation de leur projet professionnel. Qu'il s'agisse d'une enseignante titulaire qui « est toujours là pour nous » ou de **dispositifs qui mettent les élèves en projet en lien avec des CFP** (ils ont l'occasion de « voir et faire »), ceux-ci s'avèrent cruciaux dans le processus d'orientation. Ce faisant, ils signalent que **la connaissance et l'attrait pour un métier n'est pas qu'une affaire de mots** mais exige également – et peut-être surtout – de fréquenter des personnes exerçant le métier, et de « mise en action ».

Les élèves qui ont vécu un processus d'orientation davantage personnalisé connaissent mieux la FP, même si la manière dont s'y déroule les études reste « un mystère »

La **connaissance de la FP** qu'ont les élèves de la FGA **varie beaucoup** d'une personne à l'autre. Si **certains n'en savent rien** (ou associent la FP à la FORMATION AUX MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS), **d'autres sont très au courant** des différents programmes offerts en FP, notamment en lien avec le projet professionnel qu'ils ont eu à élaborer via Emploi Québec ou lors de cheminements pré-DEP. Si quelques élèves connaissent les préalables nécessaires et la durée des études de DEP ciblés, la **plupart admettent cependant qu'ils n'ont aucune idée de l'organisation des études en CFP**, « c'est un mystère », « je ne sais pas si l'enseignement est individualisé ou en groupe », si ce n'est qu'elles impliquent une période de stage qu'ils voient comme un moyen de confirmer leur choix de formation.

Les conférences d'enseignants de FP, les visites de CFP (notamment « élève d'un jour ») permettent de découvrir des métiers jusque-là méconnus

Plusieurs élèves disent avoir **découvert des métiers auxquels la FP formait**, notamment grâce aux **présentations** que des enseignants de CFP venaient faire dans le centre d'éducation aux adultes, aux **visites** dans les CFP ou au dispositif « élève d'un jour » : « *je n'ai jamais pensé qu'infirmière auxiliaire puisse être un métier du niveau secondaire* ». Cela amène certains à envisager **un DEP comme première étape de formation** donnant accès rapidement à un emploi, « *comme ça je ne priverais pas mes enfants longtemps* ».

Le regard que portent les élèves de FGA sur la FP : la possibilité d'un emploi mieux rémunéré, des responsabilités importantes, et une distinction manuel / intellectuel qui rappelle les propos des élèves de FGJ

La signification que prend la FP aux yeux des élèves **rappelle l'enjeu principal qui les a menés à retourner aux études**, celui d'une « *carrière stable* », « *un accès à une ouverture pécuniaire* » ou un diplôme menant à des emplois mieux rémunérés que certains diplômes collégiaux ou universitaires.

À l'instar des élèves du secteur jeunes, un élève signale qu'il ne souhaitait pas s'engager dans un DEP, bien qu'il y ait pensé, parce « *c'est exactement le type d'emplois que je n'aime pas. C'est des jobs de manutention. Moi, je suis plus un intellectuel* »

Inversement, un élève ayant des amis qui ont obtenu un DEP en mécanique pose un regard très positif sur la FP, notamment sur les ouvertures qu'elle permet en termes **d'entrepreneuriat** : « *Un DEP c'est plus parce que tu dois être responsable de tout* ».

L'orientation des élèves selon les enseignants de la FGA

Les enseignants de la FGA décrivent leurs élèves : des parcours familiaux problématiques, des élèves malmenés par l'école, socioéconomiquement défavorisés, et très courageux

Tel qu'évoqué plus haut, les élèves de la FGA se caractérisent par leur **diversité**. « *Tu as des immigrés, tu as des québécois. Tu as tout ça tout mélangé ensemble* » Le public, quels que soit l'âge ou l'origine des élèves, est **qualifié comme « multi-problématique »**. Ils ont connu un cheminement semé d'embûches, notamment sur le plan familial : « *s'ils raccrochent en ÉA, c'est que quelque chose les a fait décrocher dans leur vie* » ; « *ils viennent à 98 % de familles*

monoparentales ». Leur histoire scolaire est souvent relatée sous le signe de l'échec, ils constituent néanmoins un public hétérogène : « *J'ai des petits kids à casquettes, ils ont deux enfants. D'autres qui se trainent les pattes, mais ils ont déjà un DEC dans les poches* » ; « *des vieux, des jeunes* ». Leurs conditions socioéconomiques sont également souvent précaires « *ils sont dans la dèche* » ; un enseignant sera ainsi surpris d'entendre que des paniers de Noël doivent être distribués à des élèves en grande difficulté économique.

Compte tenu de tous les obstacles que leurs élèves ont (eu) à affronter, et bien que ce ne soit pas un gage d'engagement dans les études, les enseignants reconnaissent tous le courage dont ils font preuve en s'inscrivant à l'éducation des adultes.

Une augmentation du public jeune et des élèves qui font un retour aux études pour diverses raisons ; les problèmes d'engagement dans la formation et les difficultés scolaires ne seraient cependant pas l'apanage des plus jeunes

L'âge des élèves n'est pas un critère discriminant dans le regard que portent les enseignants sur le public de FGA. Ils reconnaissent qu'il y a un « **rajeunissement dramatique** » en éducation des adultes. Certains élèves retournent aux études, comme le diront les enseignants de FP, « **forcés** » par leurs parents qui ne souhaitent pas les voir « *niaiser à la maison* ». D'autres, de tous âges, retournent aux études pour « **améliorer leur conditions** » en décrochant un diplôme et éventuellement un emploi mieux rémunéré. Enfin, des adultes « *raccrochent* » après plusieurs années pour « **donner l'exemple** » à **leurs enfants**.

Tout en reconnaissant que le **degré de motivation peut varier d'un élève à l'autre**, les enseignants ne considèrent pas que cette question ne concerne que les plus jeunes : « *le manque de motivation ... ça peut être chez les plus vieux* », notamment parce que revenir aux études après 20 ans « *ce n'est pas évident* ». Certains enseignants de FGA s'inscrivent ainsi en faux par rapport à la représentation des jeunes « *immatures et bébés* », l'entrée en FGA leur donnant « *un bon coup de maturité* » quant à leur autonomie dans les études.

Bien que le projet de retour aux études soit clair pour les élèves de FGA, les enseignants parlent d'eux comme d'« adultes » encore « bien petits » quant à leur projet professionnel, « c'est comme s'ils avaient 15 ans, même s'ils en ont 24 »

Les enseignants de FGA semblent faire une distinction entre l'âge chronologique et l'âge du niveau scolaire. Cet « *espace-temps* » qui sépare un élève plus âgé du deuxième cycle du secondaire le mettrait à égalité avec un jeune du secondaire :

« *C'est comme s'ils étaient encore loin du marché du travail puis qu'ils ont le temps* », « *la moitié de mes étudiants ne savent pas où est-ce qu'ils s'en vont* ». Ils estiment néanmoins que les élèves **plus jeunes connaissent peu le marché du travail**. Et, comme en FP, certains enseignants considèrent que le « *détour* » par le marché du travail, cette « *école de la vie* » peut être bénéfique pour les jeunes (ils font notamment référence au délai qui existait auparavant entre le départ du secondaire et l'entrée en FGA). En bref, les points communs que partageraient nombre d'élèves seraient : une méconnaissance des métiers, un report indéfini de l'insertion professionnelle et des aspirations souvent « *au-delà de leurs capacités* ».

Tout comme en FGJ, une orientation vers le CÉGEP semble naturelle pour les élèves « de plus haut niveau » qui atteignent le deuxième cycle, alors que la FP serait pour ceux qui sont « en bas du processus », qui sont en mode « survie », ou qui veulent « faire quelque chose qu'ils aiment »

Le CÉGEP et l'université exigent des « capacités **intellectuelles** » qui ne sont pas données à tous. La FP devient un second choix d'orientation pour ceux qui « n'ont pas les capacités », qui sont « **plus dans le manuel**, moins dans les connaissances »

L'orientation en **FP** concerne donc d'abord ceux qui **ont eu des échecs dans le passé** « traînent la patte et qui n'arriveront jamais à atteindre... », ce qui contribue à l'image de la FP comme « voie de garage ».

Les élèves qui s'orientent en FP ne le feraient ainsi pas sur la base du « goût » et de la fierté d'un choix professionnel, « **j'y vais parce que je ne suis pas bon** ». Peut-être est-ce pour cette raison que les élèves « *sont terrorisés à l'idée d'aller dans le secteur professionnel* ».

Selon certains enseignants, beaucoup d'élèves de FGA qui « s'enlignent DEP », **utilisent la « passerelle » du TDG pour « aller plus rapidement** faire quelque chose qu'ils aiment ».

Et les enseignants rappellent que lorsqu'ils réussissent en FGA, des élèves qui songeaient à s'inscrire à un DEP changent d'avis, vise le DES « c'est un honneur », et s'orientent vers des études postsecondaires.

Pour ceux qui ont connu des difficultés mais qui réussissent bien en FGA, le **choix du DEP est remis en question lorsqu'un autre avenir se dessine**. Les élèves qui s'y destinaient « *ont changé d'idée* » et ont choisi de terminer leur secondaire 5 « *parce qu'ils vivaient des réussites... on ne pouvait pas leur dire « reste en FP »* » alors que c'était un choix par défaut, le seul qu'on leur présentait comme **voie de sortie au terme du secondaire 3**. Pour ceux qui continuent dans

la voie de la FP : obtenir le secondaire 5 « c'est un honneur ». Les jeunes qui viennent d'un parcours difficile (adaptation scolaire) et qui vivent des succès en FGA se destinent ainsi davantage vers le CÉGEP ou l'université.

La FP est dévalorisée, notamment dans les secteurs où il existe des formations postsecondaires ; un effet « Montréal » pour ce qui est de l'image de la FP et de l'employabilité des élèves qui n'ont pas leur DES

Les enseignants considèrent que la FP est dévalorisée pour plusieurs raisons. Des **stéréotypes** circulent quant aux personnes qui fréquentent les CFP « *que ce sont tous des gens tatoués [...] qui s'intéressent beaucoup plus à l'alcool, aux pouponnes, au sport. [...] Donc la formation professionnelle a **une connotation péjorative*** ». La **hiérarchie scolaire** serait également associée à une **hiérarchie de métier** dans certains domaines : « *infirmier tout le monde sait ce que c'est et aide-infirmier cela ne doit pas être bon parce que c'est en dessous* ». Les enseignants considèrent également que la FP est davantage dévalorisée à Montréal où elle est perçue comme une « **voie de garage** » à Montréal alors qu'en région, il y a une fierté à faire certains métiers, notamment ceux qui sont bien rémunérés « *ils sont très fiers, les soudeurs, là-bas. Ils gagnent cher les métallurgistes. Ils gagnent cher les électriciens, les techniciens* ». Par ailleurs, à l'instar des cadres et directions, des enseignants rappellent que **le secondaire 5 est une exigence minimale de plusieurs employeurs, publics et privés** à Montréal, ce qui ne valorise pas le DEP..

Si Emploi Québec peut étayer les élèves dans leur choix de projet professionnel, les enseignants de la FGA interrogent néanmoins la robustesse d'un projet formulé sous la « contrainte » et dans la « rigidité »

Les enseignants de FGA **ne sont pas convaincus** que le processus mis en place par Emploi Québec soit toujours efficace. Les élèves financés **arrivent avec un objectif « sur papier »**, notamment parce qu'Emploi Québec « *exige de savoir ce pourquoi ils s'en vont à l'école* » mais « *beaucoup disent qu'ils ne savent pas* » quel est leur objectif professionnel, ni quels sont les préalables réels pour l'atteindre.

La fonction et la posture des enseignants de FGA vis-à-vis de l'orientation des élèves : un soutien à leur projet dans le respect des désirs des élèves et en fonction de leurs possibilités

Les enseignants de FGA considèrent que ce **l'orientation n'est pas dans leur mandat** : « *l'orienteur fait ce travail* » ; « *j'ai un élève qui voudrait avoir de l'information par rapport à l'Aérospatiale, je vais voir le CO et lui, son travail c'est de créer ces ponts-là* ».

Cependant, ils **travaillent avec les élèves en fonction de leurs objectifs**, qu'il s'agisse d'aller au postsecondaire – « *on leur parle beaucoup de leur moyenne générale* » et de son importance pour entrer au CÉGEP – ou de s'engager dans un DEP, « *je n'ai pas la même approche* ». La posture des enseignants de FGA revient ainsi à essayer « *autant que possible, de ne pas briser leurs rêves* ».

Les enseignants de FGA sont donc **de fait invités à accompagner les élèves** dans leur orientation en leur permettant d'obtenir **les préalables nécessaires** à leurs « *aspirations* » et leurs « *rêves* », mais ils trouvent parfois difficile de devoir les amener à se « *réajuster* » lorsqu'ils « *ne sont pas capables académiquement* » de les atteindre.

Les enseignants jouent également un rôle dans la démarche des élèves en les **encourageant à consulter le CO**, à « *aller cogner à la porte du conseiller en orientation* » car plusieurs « *n'iront pas par eux-mêmes... ce n'est pas un processus naturel pour eux-autres* ».

Les dispositifs d'orientation en FGA, bien qu'ils soient étoffés, sont peut-être insuffisants

Les dispositifs d'orientation en place en FGA sont nombreux et les initiatives pour faire connaître les différentes voies d'orientations sont multiples. Pourtant, certains enseignants considèrent qu'il y a des manques. L'insertion socioprofessionnelle « est un champ que personne ne connaît » et devrait faire l'objet d'un cours spécifique en FGA. Les élèves participent peu aux salons qui leur permettent découvrir des métiers moins connus que « pompier et coiffeur », même quand l'enseignant est convaincu et essaie de « les vendre ». Les enseignants de FGA considèrent également qu'il serait souhaitable de dépasser la logique scolaire (vanter une formation) et la logique emploi (vanter le salaire) et qu'il faudrait **privilégier une logique métier** : « l'argent n'est pas suffisant pour tougher 30 ans ou 35 ans dans une carrière. Il faut que tu aimes cela ». Ce qui semble faire la différence en FGA est l'accompagnement personnalisé qui va au-delà des discours et met les élèves en action.

Les enseignants évoquent les nombreuses activités organisées dans les CÉA pour faire découvrir la FP mais considèrent que la promotion de la FP est généralement peu efficace : il faut miser sur le désir de voir, d'entendre et de toucher le « réel » des métiers

De nombreuses actions sont organisées afin de faire connaître la FP aux élèves – portes ouvertes, conférences – et font découvrir l'offre de formation.

Les portes ouvertes sont un « échec » sauf exception car elles sont insuffisamment structurées pour les plus jeunes « *laissés à eux-mêmes* », de sorte

que même des élèves qui y seraient bien passent à côté, « *même quand tu vois un gars qui est fait pour l'automobile* ».

Les dépliants semblent rater leur cible : « *Si tu veux valoriser un métier, tu vas nous envoyer des gens qui aiment ce métier et qui viennent **parler à ces jeunes-là de leur métier avec un langage normal**; ce qui compte c'est que tu transmettes ta passion pour ce métier à un élève* ».

Enfin, les personnes ressources **ne représenteraient pas la réalité de la FP**, et les discours seraient portés par les intervenants et non des hommes et femmes de métier : « *[la CS] nous envoie des gens avec des mots savants. Moi ce n'est pas cela. Moi, je veux un mécanicien. Je veux un coiffeur qui vienne parler de son quotidien* ».

L'orientation des élèves selon les professionnels de la FGA

En formation générale des adultes, comme en FGJ, la charge de travail des professionnels est lourde, leur mission peu définie et les mandats relevant de la commission scolaire et d'emploi Québec peuvent se chevaucher et mettre des logiques différentes en tension

Les élèves de FGA constituent « **une clientèle qui, par définition, est poquée** », notamment sur le plan du cheminement scolaire : échecs, problèmes de comportement découlant de difficultés scolaires, problèmes d'apprentissage. Tout comme leurs collègues de FGJ, les professionnels de FGA évoquent une **importante charge de travail en lien avec la diversité des publics** qui fréquentent les CÉA. Leurs tâches sont changeantes, il leur faut « *être disponible pour les imprévus* ». À l'instar des CO qui s'occupent du classement des élèves, « *les conseillers **sont trop occupés par les inscriptions**, ils n'ont pas le temps de faire de l'orientation* ». Ce travail d'inscription est qualifié de « *machine à saucisses, pas tellement un service... Faut rentrer la clientèle, ce qui fait qu'elles n'ont pas le temps de s'asseoir avec les élèves* ».

Cette charge de travail se déploie sur fond **d'emplois précaires** (remplacement, travail sur plusieurs établissements) et **de mandats peu clairs** « *la direction n'a jamais eu le temps de donner des mandats donc j'ai pris ma place* ».

La cohabitation de professionnels travaillant pour la commission scolaire ou pour **Emploi-Québec** (par le biais d'organismes) semble créer **des tensions et des confusions dans leurs mandats respectifs**. La **logique gestionnaire** qui prévaudrait parmi les représentants d'Emploi-Québec « *je fais le tri pour savoir qui est financé et qui ne l'est pas* », « *[ils sont financés pour 3 ans maximum donc] généralement, universitaire on oublie ça. C'est technique ou DEP, là* », **entre parfois en contradiction avec la logique pédagogique** de ceux qui travaillent pour la commission scolaire : « *si le jeune veut aller à l'Université, cela lui*

appartient. Mais si Emploi Québec apprend qu'il veut aller à l'Université, cela peut mettre en danger les frais ou les chèques qu'il reçoit d'aide d'Emploi Québec ».

Les professionnels offrent un soutien pour une orientation dans le respect des souhaits des élèves qui visent d'abord le DES voire le CÉGEP

Les professionnels, confirmant ainsi ce que disent les élèves de CÉA, estiment que ces derniers sont **d'abord préoccupés, dans leur orientation, par l'obtention du DES et une éventuelle inscription au CÉGEP**, « 90 % de la mosaïque est occupé par le DES et les préalables CÉGEP, si c'est pas 95% » mais peu par la FP. Pour ces professionnels, **malgré des parcours difficiles, ces élèves « ont des rêves, ils ont des espoirs ».**

Selon les professionnels de FGA, les élèves sont porteurs d'un discours qui privilégie la poursuite des études, d'autant plus que les CO en FGJ ne « parlent pas de la FP », ce qui met toute personne prête à valoriser cette voie en porte-à-faux avec le discours dominant

En cela, **les élèves répercutent le discours ambiant qui valorise les études postsecondaires** alors que peu de parole porte sur la FP présentée comme « la dernière solution » (« le plan C » disait un directeur de CFP) : « ça fait longtemps que tout le monde se fait dire qu'il faut aller au CÉGEP puis à l'université ». Une fois de plus, **les CO de la FGJ sont pointés du doigt car « ils ne parlent pas de la formation professionnelle ».**

Lorsque les métiers et la FP sont valorisés « avec ardeur », les professionnels ont le sentiment de **porter une parole à contre-courant de ce qui est entendu dans l'environnement familial** « ce ne sera pas payant », « tu as la sécurité du revenu. Pourquoi tu irais faire des cours pour travailler comme un esclave? ».

En écho avec nombre d'autres acteurs « de première ligne », les professionnels pensent que les stratégies de promotion de la FP sont inadéquates : elles misent sur l'information et non la manipulation des objets et outils en lien avec les métiers

Les professionnels de la FGA considèrent que les **outils de promotion de la FP sont essentiellement de l'ordre de la communication**, une « overdose d'information » alors qu'il faudrait des interlocuteurs qui « vont les amener vers ça, leur en parler »... En écho à certains CO de FJG et enseignants, plusieurs professionnels de la FGA se prononcent en faveur de dispositifs permettant aux élèves de « **voir** » les métiers et de « **manipuler** » des outils.

Ainsi, contrairement à leur collègues de FGJ, les professionnels de la FGA s'inscrivent ainsi d'abord une logique de formation à un métier et d'insertion en emploi

Ce faisant, ces professionnels se positionnent dans une vision de l'orientation axée en premier lieu sur **la FP comme menant à des métiers importants** – « *quelle est la personne la plus importante dans l'école? J'ai dit: "c'est le concierge"* » – **sur l'accès à un emploi qualifié** dans lequel ils pourront évoluer « *ils ne commenceront pas en bas de l'échelle* » et **seulement en troisième lieu sur la continuité scolaire** – « *Vous allez peut-être avoir des développements de plus puis peut-être pouvoir aller continuer à faire des études universitaires* ».

Mais comme en FGJ, l'orientation semble être l'affaire de quelques personnes seulement. Elle ne fait pas l'objet d'une concertation et d'un projet collectif de l'ensemble des acteurs

Outre les réserves émises concernant les stratégies de promotion de la FP (le discours plutôt que le frayage), des professionnels estiment que **la question de l'orientation des élèves n'est pas prise en charge par la communauté éducative** (enseignants, CO, CFS), « *tout le monde est dans sa petite boîte* », ce qui est probablement à **mettre en lien avec la charge de travail de chacun**. Les professionnels de la FGA rappellent ainsi les propos des différents intervenants quant à l'ineffectivité du concept d'école orientante.

C'est peut-être pour cette raison qu'ils émettent le souhait de voir les secteurs de la FG (adulte et jeune) se rapprocher de la FP – Le rapprochement physique serait-il la solution ? À cet égard, la FGA et la FP sont des partenaires qui travaillent en plus grande proximité sur certains projets.

Au-delà de l'établissement, des professionnels s'interrogent sur les possibilités de « **rapprocher un peu** » la FG et la FP. L'idée d'une réintégration des différents secteurs éducatifs dans des « *mégacentres* » peut ainsi en séduire certains (tout comme en FGJ). Des **initiatives locales réunissant FGA, FP et des organismes communautaires** semblent porter leurs fruits quant à la « *sensibilisation des jeunes à la FP* », mais notons que la FGJ brille par son absence dans ces projets.

3.2.4. L'orientation des élèves – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels)

Les élèves de la FP évoquent leur parcours d'orientation

Le cheminement scolaire antérieur des élèves de FP : une grande majorité d'élèves sont déjà diplômés du secondaire (N=14, dont 3 au professionnel)... voire ont entamé ou complété des études postsecondaires (N=9 – DEC ou université)

Tableau 13 – Niveau d'études des élèves à l'entrée en FP

Secondaire 4 ou 5	DES, DEP ou équivalent	Postsecondaire partiel	Postsecondaire complété
3	5	5	4

La grande majorité des élèves (N=14) a complété ses études secondaires, soit via la FGJ (N=12, au Québec ou dans leur pays d'origine) ou la FGA (N=2). La plupart ont obtenu l'équivalent du DES (N=11), et trois élèves sont déjà détenteurs d'un diplôme professionnel de niveau secondaire (au Québec ou ailleurs). Parmi les élèves qui ont obtenu leur diplôme du secondaire, près des trois quarts (N=9) ont entamé, voire complété des études postsecondaires de niveau collégial (DEC général ou technique N=6) ou à l'université (certificat ; N=3).

Plusieurs élèves parlent de leur scolarité en termes positifs et n'évoquent pas de difficulté particulière – « en général ça s'est bien déroulé. J'ai des bons souvenirs des profs », « J'ai toujours aimé l'école, j'aime ça apprendre », « je n'ai jamais arrêté l'école ».

Quelques élèves (N=5) disent avoir eu des difficultés avec certaines matières (« *l'anglais a été ma bête noire, ça m'a tué* »), **l'ennui** en cours de scolarité (« *si tu réussis bien, t'as de la difficulté à rester parce que justement t'es freiné, t'as envie d'aller plus loin* », N=2) ou des **difficultés financières** en cours de scolarité « *il fallait que je travaille... je ne pouvais continuer au secondaire* ». Mais ils évoquent **surtout le temps qui a été nécessaire** à une orientation qui leur conviendrait : « *si j'avais vraiment pensé par moi-même ...qu'est-ce que j'aurais fait ?* » (N=7).

Le cheminement professionnel antérieur des élèves de FP : une variété de parcours et de l'insatisfaction quant à la précarité d'emploi ou les conditions de travail

Sur le plan professionnel, le cheminement des élèves est **différent pour les hommes et les femmes**. Les hommes ont souvent occupé plus de deux emplois (4) dans des domaines parfois très divers « *j'ai fait 1001 métiers* » ; « *des jobs qui n'ont pas duré longtemps* ». La plupart des femmes (6) ont été en poste pour des périodes plus longues (30 ans en tant que secrétaire ; 12 ans en services de garde ; N=3) ou ont aménagé leur carrière afin d'élever leurs enfants (3).

Tableau 14 – Nombre d'emplois occupés avant l'entrée en FP

Aucun emploi	Un emploi	Deux emplois	Plus de deux emplois
1	2	7	5

Tous ceux qui ont occupé un ou plusieurs emplois font néanmoins état **d'un moment d'insatisfaction vis-à-vis de leur parcours professionnel**, le relatant en termes de « *niaiseries... pas des jobs sérieuses* », « *parfois il n'y a pas de travail et on vous met dehors* », d'un emploi « *pas fait pour moi* », et surtout des conditions de travail difficiles, « *des emplois mal rémunérés* », « *j'étais tannée des horaires* », « *le restaurant est ouvert 7 jours, surtout le soir... Travailler la fin de semaine donc faire toujours garder les enfants... cela ne marchait plus pour moi* ».

Le choix du DEP, du métier, et du CFP : un projet professionnel clair, un attrait pour le métier, une insertion professionnelle rapide, des études qui favorisent la conciliation études-famille, mais aussi un second choix par rapport à ce que certains auraient souhaité (autre DEP ou CÉGEP)

Un attrait pour le métier – Lorsque les élèves évoquent le choix de s'inscrire au DEP qu'ils poursuivent actuellement, les élèves évoquent plusieurs raisons, mais tout particulièrement un projet professionnel clair (2) ou un attrait pour le métier qu'ils auraient de longue date (6) : « *je voulais faire ça depuis le secondaire 1* » ; « *je reviens à mes anciennes amours* ».

Un diplôme pour une insertion professionnelle rapide – La durée plus courte du diplôme apparaît également comme un facteur important dans le choix du DEP pour plus du tiers des élèves (N=7) « *pour avoir un travail plus vite* », tout comme la nécessité d'obtenir un diplôme reconnu (notamment au regard des AEP ou AEC) afin d'obtenir un emploi (N=4) : « *la majorité du temps c'est un DEP qu'ils cherchent ... je ne veux plus de quelque chose qui n'est pas reconnu* »

Un lieu de formation qui permet la **conciliation études-famille** – Les femmes ayant des enfants en bas âge (5) précisent également que la proximité du CFP de leur domicile a été un facteur important dans leur choix, ce afin de concilier plus facilement les études et la vie familiale « *c'est un endroit stratégique* », où il est possible de faire des courses ; « *la plupart on cherche le plus proche* »

Une orientation **par défaut pour certains** – Ils sont cependant plusieurs à dire qu'ils se sont orientés en FP parce qu'ils n'ont pas pu accéder au programme souhaité au CÉGEP (4) ou dans le programme de FP qu'ils avaient d'abord choisi (2) : « *je me suis aussi inscrit juste pour ne pas perdre mon temps* »

Le projet professionnel des élèves de FP et leurs perspectives après le DEP : l'insertion en emploi et la poursuite des études

Les élèves de FP envisagent **deux avenues** au terme (ou avant la fin) de leur DEP : l'entrée en emploi et/ ou la poursuite des études. Parmi ceux qui se sont prononcés sur la question, quelques-uns évoquent strictement une insertion en emploi (N=4).

Plus de la moitié des élèves (N=9) pensent **poursuivre leurs études** suite au DEP, « *quelque chose me dit que je n'ai pas fini d'étudier* », qu'il s'agisse de faire un deuxième DEP ou une ASP « *comme ça j'ai deux chances* », un DEC (via passerelles ou non) voire s'inscrire à l'université. Certains envisagent de trouver un emploi pour poursuivre ensuite leurs études : « *Travailler le plus vite possible... Avec le temps, je peux continuer ma formation au CÉGEP et après à l'université, en parallèle. Comme ça je peux grimper, je peux avoir un poste stable après* ». En écho avec certains propos des élèves du secondaire issus de l'immigration, **le postsecondaire semble également perçu comme « de grandes études »**.

L'orientation des élèves en FP selon leurs enseignants

Les enseignants de la FP disent qu'ils « récoltent » des élèves aux parcours variés, des volontaires, des obligés, des résignés.

Lorsqu'ils évoquent les élèves qui se trouvent dans leurs classes, les enseignants de FP distinguent différents types d'élèves. « *On récolte* » divers profils :

- Des jeunes en continuité scolaire qui viennent du secondaire ou reviennent après CÉGEP)
- Des personnes en reconversion professionnelle (obligée ou choisie)
- Des immigrants « qui changent de carrière » (recoupe la catégorie précédente – obligée par l'impossibilité de pratiquer leur métier) et qui peuvent avoir des problèmes de langue

- Des personnes ayant côtoyé d'autres personnes ou ayant vécu des situations qui leur ont donné le goût du métier, qui ont soigné un membre de leur famille, fréquenté des infirmières et « le goût est arrivé » ; qui les ont poussé vers le métier « des jeunes québécois non diplômés qui viennent par eux-mêmes ou qui sont poussés par les parents »
- Des personnes (pas toujours bien) orientées par Emploi-Québec (recoupe la catégorie immigration et reconversion professionnelle). Ces élèves sont parfois décrits comme moins motivés, des personnes « obligées » par Emploi Québec : « *Je ne peux pas vous dire que toutes les personnes qui sont envoyées ici trouvent leur place* » ; Mais aussi des personnes immigrantes très motivées qui veulent terminer rapidement
- Des personnes qui viennent des centres jeunesse, qui ont des problèmes de consommation
- Des personnes « qu'on ne voit nulle part ailleurs et qu'un trait de personnalité semble pertinent »

Les enseignants décrivent donc au moins 3 figures d'élèves selon leur désir du métier : les **volontaires** (les plus âgés et certains jeunes – pour le métier, pour un métier prestigieux, comme tremplin vers l'emploi), les **obligés** (les jeunes surtout – par leurs parents), les **résignés** (par défaut en raison d'échecs notamment au CÉGEP). Bien que les élèves plus âgés soient souvent associés à ceux qui auraient le désir du métier, les migrants surtout, ne le font pas tous par désir mais par nécessité.

En écho aux propos de certains élèves, les enseignants de FP considèrent que le choix de la formation professionnelle repose d'abord sur la possibilité d'obtenir rapidement un diplôme en vue d'une stabilité financière.

La FP représenterait d'abord pour les élèves une formation rapide (diplôme de courte durée, formation peu onéreuse) pour un métier assurant une **insertion professionnelle** – « *il y a toujours de l'emploi* » – et une **stabilité financière** – « *Je vais avoir de quoi payer mes factures, puis nourrir ma famille* ». Et contrairement à ce qui a été décrit comme une image dévalorisée dont la FP souffrirait, certains métiers (notamment dans la santé) assureraient un certain prestige social, notamment au sein de certaines communautés culturelles.

Selon les enseignants de FP, les élèves plus jeunes sont souvent orientés par défaut « quand t'es pas bon dans telle affaire » ; ils considèrent par ailleurs qu'il ne faut pas dissuader les jeunes qui souhaitent accéder au postsecondaire

Le libre choix est posé encore ici comme un principe de base à respecter. Les programmes de formation professionnelle doivent être valorisés pour les jeunes en général, et pas seulement pour ceux qui ont des difficultés et pas à n'importe quel prix : « *Ne décourageons pas ceux qui veulent aller à l'université. ... même si du concret ils n'en auront pas* ».

La promotion de la FP : de nombreuses initiatives dans les CFP qui portent plus ou moins fruit. Les « portes ouvertes » sont insatisfaisantes alors que les stages d'un jour sont appréciés... Il faut que les élèves « puissent toucher »

Les enseignants de FP évoquent essentiellement les **initiatives auprès des futurs élèves** : les soirées d'information (pour des personnes déjà intéressées par le métier), les portes ouvertes et les stages (élève d'un jour) organisés dans les CFP. Ils connaissent mieux les initiatives de promotion qui se déroulent à l'intérieur du CFP, que celles organisées à l'extérieur, peut-être du fait que leur charge de travail (et leur statut d'emploi) ne leur permet pas toujours de « sortir » du CFP pour aller à la rencontre des élèves (et des autres secteurs).

Les initiatives en dehors des CFP gravitent autour de la transmission d'information : soirées d'information aux personnes qui ont fait une demande d'admission, des salons, soirées de l'emploi pour « *travailler le recrutement de jeunes élèves surtout* », rencontres dans les écoles secondaires ou centres d'emploi.

Les stages d'un jour pour les élèves du secondaire sont relatés sous le signe de la fierté et du succès. Les enseignants soulignent l'importance de « *faire participer les élèves [...] de leur montrer des aspects pratiques* (ce qui leur permet de présenter la différence entre la FP et le secondaire qui serait en classe et plus théorique. Ces initiatives permettent que les élèves (notamment plus jeunes) « *voient différentes facettes de la formation et puissent s'impliquer* », qu'ils puissent « *toucher* ». Les enseignants **semblent particulièrement apprécier** cette formule et **reconnaissent son efficacité**, puisque des élèves concluent la journée sur ces paroles : « *tellement j'ai aimé, mais, je vais finir mon secondaire, je finis les préalables, et c'est sûr c'est ça que je veux faire* »

Les journées portes ouvertes ne sont cependant **pas autant appréciées** et sont considérées comme peu efficaces (les élèves aimeraient seulement le fait de sortir de l'école – écho à ce que dit une enseignante de FGJ). Des enseignants proposent de sortir du CFP, « *qu'il faudrait davantage de visites des CFP aux*

écoles secondaires » pour présenter le métier puis de faire **des portes ouvertes ciblées** pour ceux qui sont intéressés.

L'orientation des élèves selon les professionnels de FP

De la spécificité des professionnels de la FP : des CP le plus souvent au service des enseignants « parachutés », et des CFS qui s'occupent des admissions.

Pour le secteur de la FP, le **processus d'orientation des élèves se fait en amont** de l'admission dans les programmes de DEP. Une fois qu'ils ont fait le pas de s'inscrire (via le SRAFP – Service régional d'admission en formation professionnelle) ils « *ne sont pas si mêlés... Ils ont vécu le processus d'orientation soit en FGJ, en CJE ou en CÉA... leur choix est relativement arrêté* ».

Les CFS œuvrent ainsi essentiellement à la **confirmation du choix professionnel** des élèves en termes de métier et à leur admission dans le programme choisi. Cela n'empêche pas que certains encouragent les plus jeunes à terminer leur secondaire 5 avant de s'inscrire en FP.

Les CP en formation professionnelle sont d'abord et avant tout au service des enseignants qui sont « parachutés » dans les CFP, et leur objectif est d'abord dans une logique de métier : **former des professionnels** à enseigner « *comme sur la job* ».

Les professionnels œuvrant auprès des élèves considèrent que la formation a été historiquement organisée en fonction des exigences qu'Emploi Québec a imposées, ce qui ne convient toujours pour les plus jeunes.

La question des jeunes en FP n'est pas envisagée de la même façon selon la place qu'occupent les professionnels en FP. Ceux qui travaillent auprès des élèves estiment que la FP a été historiquement organisée sur la base des exigences d'Emploi Québec. Enseigner l'été crée **une rupture importante pour les jeunes (le syndrome du « bal des finissants »)** : « *Les jeunes en FP sont en quelque sorte punis... pas de vacances l'été* », un « *horaire qui n'est pas fait pour les jeunes... ils ont droit de faire la fête le dimanche soir et ne pas avoir à se lever pour être au CFP à 7h30* ».

Pour les CP, le manque de formation des enseignants de FP qui sont recrutés impliquent que les élèves soient prêts et s'adaptent à la formation, et « les jeunes ne sont pas prêts »

Ceux qui œuvrent auprès des enseignants sont dans l'urgence de donner un soutien pédagogique à des personnes compétentes dans leur métier « *qui n'ont pas nécessairement la formation pédagogique* », dans un contexte de roulement important de personnel, se **soucient davantage d'accueillir des élèves suffisamment « prêts »** et conscients des exigences du métier et surtout « *d'avoir des étudiants qui sortent sur le marché du travail avec une qualité [de formation]* ». Aussi les CP s'interrogent-ils quant à la maturité du projet professionnel des jeunes et considèrent qu'un « détour » par le marché du travail peut être bénéfique pour le stabiliser : « *Il faut qu'ils se cassent un peu la figure à travailler à 8\$ et à 10\$ de l'heure. Et puis à faire toutes sortes de choses. Puis là va mûrir le projet* ».

Les professionnels de la FP « reçoivent » des élèves qui s'inscrivent pour des raisons diverses. Ils considèrent que le processus d'orientation mis en place par Emploi Québec n'est pas toujours une réussite

Selon les professionnels de la FP, les raisons pour lesquelles les élèves s'inscrivent en FP varient. Il y aurait d'abord **des effets « métier »**, qu'il s'agisse d'une attirance pour un type de travail « *ils se disent manuels, ils aiment réparer* », de la fréquentation de personnes ayant exercé le métier « *leur père fait ce métier et ils veulent s'intégrer dans l'entreprise familiale* » ou d'une recherche de prestige « *c'est le summum... C'est honorifique. C'est l'honneur de la famille* »

Pourtant, certains **élèves arriveraient avec une représentation erronée du métier**, ce qui peut être en lien selon l'un d'eux, avec le processus d'orientation mis en place par Emploi Québec « *il n'y a peut-être pas assez d'exigences* »

« Élève d'un jour » : une initiative davantage appréciée mais qui alourdit la tâche des enseignants déjà surchargés.

En ce qui concerne les actions mises en place pour attirer des jeunes élèves, un professionnel considère que **le dispositif le plus efficace (en écho avec les propos d'autres participants) est le programme « élève d'un jour »** qui permet aux élèves de vivre un peu du métier en CFP : « *Souvent, les élèves d'un jour reviennent* ». Un autre professionnel rappelle néanmoins que peu d'actions peuvent être développées compte tenue de la surcharge de travail des enseignants permanents d'une part, et l'indisponibilité des enseignants à taux horaires « *qui rentrent chez eux... on a pas trop de temps pour faire ce genre d'actions* »

Mais le CÉGEP reste un horizon très valorisé alors que la FP est encore stigmatisée malgré la possibilité de poursuivre au CÉGEP par la suite ; la séparation avec la FGJ semble consommée.

Les professionnels de FP s'accordent avec l'ensemble des autres acteurs pour rappeler que **le CÉGEP reste l'horizon socialement prescrit** pour beaucoup d'élèves et leurs parents : « *un jeune voulait s'inscrire au DEP mais ses parents refusaient parce qu'il était très bon... il s'est inscrit en génie au CÉGEP et a abandonné après deux jours.*

Ceci d'autant que la FP souffrirait encore du **stigmatisme des polyvalentes** qui séparaient « *les intelligents et les pas intelligents (PL)* », des élèves « *mis dans un restant de bout d'école* », qui « *ne mangeaient pas avec les autres* »

Un professionnel en arrivera à comprendre la séparation physique de la FGJ et de la FP **comme un désir de la FP de « rester entre nous »**, et de se protéger ainsi du dénigrement dont elle fait encore l'objet.

L'orientation des élèves : synthèse

L'analyse des représentations et pratiques de l'orientation en FGJ, FGA et FP montre que différents facteurs interagissent pour soutenir ou faire obstacle au choix de la FP comme orientation pour les jeunes et moins jeunes. Ces facteurs concernent à la fois la dimension culturelle (représentations collectives à l'échelle macrosociale ou mésosociale) et la dimension structurelle (architecture et fonctionnement des systèmes) qui sous-tendent le regard porté et les pratiques mises en œuvre au cours du processus d'orientation.

Concernant la **dimension culturelle**, les différents participants partagent certains constats (malgré les nuances) :

La FP est dévalorisée et méconnue. L'imaginaire social multiséculaire qui sépare ce qui relèverait de la vie intellectuelle (contemplative) de ce qui relèverait la vie active (travail) opère toujours ; les « arts mécaniques », c'est la honte d'être souillé par la matière. La FP est méconnue, les métiers auxquels elle destine sont dévalorisés, tout au moins sur le plan du statut social.

Malgré la bonne volonté, il subsiste à cet égard une ambiguïté dans les discours à tous les niveaux: un directeur de CFP qui dit que la formation professionnelle n'est pas une seconde voie mais est cependant la dernière chance de réussir pour les élèves ; un député qui, certain de valoriser le secteur, affirme « vous avez choisi la FP plutôt que le Cégep, plutôt que l'université » (phrase qui exclut d'emblée une poursuite des études pour ceux qui choisissent le DEP) – « Nous voulons tous devenir médecin mais nous ne pouvons pas tous » (FP par défaut).

La méconnaissance de la FP et surtout des métiers au plan macrosocial sévit également au niveau mésocial, dans les établissements de FGJ, et dans une moindre mesure en FGA.

De effets métiers sont agissant sur le plan culturel : certains métiers sont attirants, d'autres moins (pour les jeunes), certains sont visibles d'autres inconnus

Le DES apparait comme incontournable et le DEP n'est pas un « vrai » diplôme du secondaire (cette représentation est confirmée par les milieux de travail qui exigent l'obtention du DES, même lorsqu'un candidat se présente avec un DEP)

Le Cégep comme horizon – si le DES est incontournable, le cégep est souhaité en tant que possibilité de maintenir les portes ouvertes le plus longtemps possible et de différer un projet professionnel peu défini au secondaire (FGJ)

On parie sur la **mise en visibilité de la FP sur la carte scolaire** (en termes d'études), alors qu'elle n'a objectivement aucune chance de concurrencer le postsecondaire en termes d'attractivité, d'autant plus que les arguments mis de l'avant ne font pas (encore) vibrer la corde sensible des plus jeunes. Ceux-ci sont à la recherche 1) d'un cursus scolaire qui les amènerait le plus loin possible (de même pour les élèves de FGA qui aspirent d'abord à un DEC technique) et 2) d'un métier où le goût et le talent ont au moins autant d'importance que la réussite financière. Les élèves, jeunes ou moins jeunes, ne sont pas dupes par ailleurs... ils soupçonnent ou pensent savoir que l'obtention d'un diplôme de plus haut degré pourrait leur garantir salaire et statut.

Les dispositifs de promotion de la FP et d'orientation professionnelle ratent leur cible en misant sur la **dimension scolaire** (horizon possible = CÉGEP) et non sur la **dimension métier** (horizon filière de métier pouvant relever de différents ordre scolaires). On multiplie les visites, les campagnes de promotion, le discours sur la FP comme « porte ouverte » – Ce faisant, on privilégie encore la dimension scolaire de la FP. Ce qui est demandé ne relève plus (strictement) du discours : un plaidoyer général pour que les élèves puissent mettre la main à la pâte, toucher et voir les métiers

Les jeunes sont « jeunes » plus longtemps... La FGJ, la FGA (et la FP) évoquent un allongement de la jeunesse (à mettre en lien avec l'organisation de la FP qui ne serait pas faite pour les jeunes). L'orientation professionnelle n'est pas à l'ordre du jour au secondaire 4

Les acteurs ne sont pas toujours convaincus qu'un détour par le Cégep ou par le marché du travail soit nuisible pour les jeunes. Les parcours continus et linéaires ne sont plus la norme – il y a des bifurcations, des retours en arrière, des décrocheurs qui raccrochent « il faut compter avec la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours » (Doray, 2012, p. 70)

La place prise par la FP dans le paysage scolaire – la FP en tant que « travail » (en comparaison avec le DES et le CEGEP comme « études »). En miroir aux représentations en circulation, les représentations des acteurs de la FP misent sur une image diamétralement opposée : une FP fière, exigeante destinée à des élèves de bon calibre et faits pour le métier (ce qui peut avoir des effets sur l'accès et le maintien de ceux qui ne seraient davantage éloignés du seuil de préparation requis, notamment les jeunes).

Concernant la **dimension structurelle** :

En amont, les modes de financement et l'usage des conventions de gestion ne sont pas obligatoirement en faveur d'une orientation des jeunes en FP.

L'impératif d'une adéquation optimale entre la formation et l'emploi, ne favorise peut-être pas l'émergence d'une offre de formation destinée aux jeunes qui ne serait pas collée aux indicateurs. Quelle place réservée au développement d'activités novatrices et du travail autonome dans les projections d'Emploi-Québec ?

La demande de prise en charge collective d'un projet tel que **l'École orientante** relève peut-être d'une utopie. Selon ce que l'on entend sur le terrain, « tout le monde est responsable donc personne ne l'est ».

La structuration du cursus scolaire au secondaire propose des voies toutes tracées par filière dès la fin du secondaire 3 (enrichi, régulier, adaptation scolaire) et par établissement (vocation particulière), dans une logique d'orientation scolaire et non professionnelle.

L'offre aléatoire et la place réservée aux cours en lien avec l'orientation (PPO et E(F)P), ainsi que la répartition de la charge d'enseignement (fins de tâche) ne contribuent pas à soutenir les élèves du secondaire dans la formulation d'un projet professionnel.

La place (en périphérie) et la charge de travail des conseillers d'orientation au secondaire ne permettent pas un accompagnement davantage personnalisé.

Le travail d'orientation d'EQ (FGA) : un soutien à court terme dans la formulation d'un projet mais des réserves sont émises quant à la robustesse du projet.

Les passerelles sont peu opérantes entre FGJ et FP (Pré-DEP ; accès DEP, une initiative intéressante mais qui ne concerne pas que la FP)

La formation des enseignants, CO et directions d'établissements fait l'impasse sur le secteur de la FP et sur les filières de métier.

Une répartition de la mission scolaire en silos ? À l'ÉS l'instruction, à la FGA la socialisation (pour ceux qui sont fragilisés) et à la FP la qualification ?

Des spécificités montréalaises :

Pour les plus jeunes issus de l'immigration – la FP ne s'inscrit pas de prime abord dans le projet migratoire de parents qui sont loin de l'École (difficiles à rejoindre)

Pour les moins jeunes issus de l'immigration, la FP représente une occasion rapide de s'intégrer socioprofessionnellement

Le DES n'est pas qu'un souhait de statut symbolique à Montréal – le DES est requis par les employeurs (le marché du travail entérine une hiérarchie des diplômes)

3.3. L'accès en FP

3.3.1. **Cadres, directions de services et directions d'établissements des trois secteurs (incluant acteurs communautaires)**

Qui a la main sur l'inscription des élèves en FP ? Des dispositifs et stratégies variables selon les CS, les CFP et les programmes de formation

Nombre de directeurs de CFP interrogés nous disent leur **impuissance à avoir la main sur le recrutement** de leurs élèves. Leur capacité d'action est très limitée : « *Oui, on peut leur faire visiter, les faire venir au centre mais ce n'est pas nous qui recrutons* » ; « *je me sens impuissant, ma capacité est limitée* ». Ceci est particulièrement vrai lorsque l'inscription ne se fait pas au centre même.

L'inscription centralisée ne faciliterait pas l'accès pour tous les élèves

Une des CS a mis en place un processus centralisé d'inscription. Ce dispositif est jugé peu satisfaisant et on entend le souhait répété de permettre aussi des inscriptions directes dans les centres pour faciliter l'accès à la FP : « *Certains centres fonctionnent bien et les gens vont directement au centre ils ne veulent pas se déplacer au bureau des admissions* ». On souhaiterait plutôt un « *dispositif hybride* ».

Les préalables pour entrer en FP sont jugés parfois trop élevés pour certains métiers et empêcheraient des jeunes d'accéder à la FP. D'autant que le premier préalable qui apparaît dans la liste des exigences est le DES

La sélection à l'entrée en FP exige **au minimum un secondaire 3** et rendrait la FP « *peu accessible... pour les jeunes qui ont de la misère* ». Ce phénomène est **accentué à Montréal où il y aurait peu de programmes** accessibles dès la fin du **secondaire 3**. Pour certains métiers, **les directions FGJ ou FGA** jugent parfois que les préalables sont « **trop élevés** », « *as-tu besoin de faire de la trigonométrie pour couper des cheveux?* », même si on comprend qu'exiger parfois un niveau préalable est un minimum. Ainsi une direction de FGJ nous dira : « *Les programmes de FP qui ne demandent pas beaucoup de prérequis, je ne les connais pas* ».

La présentation même des préalables à l'admission sur tous les documents présentant les DEP pose question : « *Lorsque l'on consulte les programmes, la première chose que l'on lit c'est le critère d'admissibilité c'est « 1 : DES »* ». Les directions et cadres s'interrogent ainsi sur cette manière de présenter les choses

qui viendrait dissuader des élèves qui souhaiteraient accéder en FP avant l'obtention de leur DES.

L'accès officiel et l'accès réel : lorsque les élèves ne possèdent pas le niveau requis, des collaborations FP-FGA permettent de leur offrir une mise à niveau. Il y aurait par ailleurs un « décalage » entre les équivalences accordées par le MICC et le niveau réel des élèves

Les directions font une distinction importante **entre les préalables officiellement requis et les préalables « réels »**, ceux nécessaires à la réussite du programme. Dans certains programmes, on remet en question des préalables que l'on considère trop faibles. Le **TDG** obtenu à l'éducation des adultes « *est correct... mais a-t-il vraiment les préalables* ». Par ailleurs **les équivalences accordées par le MICC** aux nouveaux immigrants sont parfois remises en question : « *ils se qualifient en formation professionnelle même s'ils n'ont pas les bases en français* ». Face à de telles situations, certains CFP collaborent parfois avec des CÉA afin d'offrir des **cours d'appoint** dans les matières de base (mathématiques ou français). Si ces dispositifs sont mis en place par la FP et la FGA, des directions se demandent néanmoins si ce ne serait pas à la FGJ de prendre ces initiatives (et les coûts associés) en main : « *le secondaire et la FP se lancent la balle... Mais effectivement, ça prend un prof de FGA qui vienne faire ça. Payé par qui ? Par nous ou par la FGA ?* »

Les tests d'admission pour les programmes contingentés mesurent le plus souvent les aptitudes académiques mais pas (ou peu) les compétences au métier, et sont sévèrement critiqués par les acteurs de la FGJ et de la FGA (et certains de FP)

Les tests d'admission pour les programmes contingentés mesurent avant tout **les aptitudes académiques** mais pas (ou peu) les « **prédispositions** » au **métier**. Les habiletés techniques et certaines aptitudes sont pourtant centrales dans la formation à certains métiers (prenons l'exemple du programme « montage de ligne » qui nécessite de ne pas ressentir le vertige). Certaines directions souhaiteraient **que les tests d'admission prennent en compte ces aspects** car à ne se fixer que sur les compétences académiques on crée « *un rempart à l'entrée qui exclut ceux qui ne sont pas tout à fait prêts* ». Ainsi, dans l'état actuel, on trouve que « *les exigences d'admission en FP sont faussées par les tests, et font obstacle à un accès garanti pour tous* » (« *[un candidat] qui aurait la capacité de faire le métier physiquement, mais qui ne comprend rien aux mathématiques. Lui, on vient de le mettre dehors* »). Certains vont même jusqu'à dire : « *Je ne vois pas pourquoi la FP aurait le luxe de mettre des examens d'admission. Je trouve que c'est un peu contraire à l'esprit* » ; « *est-ce que c'est ça un peu notre vocation de l'école publique?* ».

Les délais d'attente ne conviennent pas aux jeunes (programmes très en demande), et on fait état de stratégies de sélection « limites » sur le plan de l'éthique et de la loi, qu'il s'agisse de prioriser l'accès aux jeunes ou de privilégier les plus âgés

Les programmes qui sont très demandés et-ou contingentés ont des **listes d'attente très longues** (parfois jusqu'à deux ans). Cette temporalité est jugée inadaptée aux jeunes (« *leur rapport au temps n'est pas le même que nous* »). Certains vont faire un autre programme en attendant mais on admet que ce n'est pas fait pour faciliter l'accès en FP pour les plus jeunes. Enfin, mais cela resterait à vérifier, un de nos interlocuteurs nous avoue qu'il existerait une sorte de culture non déclarée qui, dans le cas des listes d'attente, **ferait attendre les jeunes pour voir s'ils persévèrent dans leur motivation au programme** : « *c'est une culture, il n'y a pas d'instruction mais des habitudes* ».

Inversement, des stratégies de **priorisation des plus jeunes** peuvent mener à des « *dérives, celle notamment de la discrimination selon l'âge* » (auxquels certains professionnels feront référence). Considérant qu'il leur faut atteindre les « *quotas* » demandés, des CFP (avec l'accord tacite de la CS) peuvent être tentés de « *bricoler* » et d'enfreindre la règle du « *premier arrivé, premier servi* », facilitant ainsi l'accès aux plus jeunes mais se mettant aussi en position délicate vis-à-vis de la loi.

Enfin, quelques représentations (qu'il faudrait explorer davantage) circulent sur des raisons qui gêneraient l'accès à la FP d'une catégorie d'élèves donnée (priorité aux élèves venant de la même CS, conditions économiques des élèves)

Dans le milieu, on s'interroge sur des fonctionnements concernant certaines catégories d'élèves :

- la priorité accordée aux élèves d'une même commission scolaire n'empêche-t-elle pas les autres élèves d'accéder aux programmes qu'ils souhaitent ?
- il est difficile pour les élèves les plus pauvres de venir en FP, car ils n'ont pas les moyens de ne pas travailler

3.3.2. L'accès en FP : perspective de la FGJ (enseignants et professionnels)

Pour les enseignants de la FGJ : un accès trop limité pour les élèves de la FORMATION AUX MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS et des mesures ineffectives pour les « embarquer sur une voie allant du non au semi-professionnel, vers le professionnel ».

Les enseignants du secondaire régulier se prononcent peu sur l'admission en FP. Ils ignorent quels préalables sont requis et connaissent les orientations ou les métiers qui ont quelque chose à voir avec « leur » matière.

Ce sont les enseignants qui œuvrent en adaptation scolaire qui se prononcent davantage sur les exigences d'admission en FP. **L'accès à la FP est généralement vu comme difficile.** Plusieurs questionnent les résistances de la FP et les conditions qui les limitent aussi. Une forte crainte concerne les conditions d'accès (et de maintien), qui ne sont pas culturellement et structurellement réunies pour ceux qui ont **des difficultés scolaires** : « *il faut adapter la FP aux besoins des jeunes qui sont diagnostiqués* », et aussi informer et outiller les « *gens de la formation professionnelle* » ; leur donner des services qui existent déjà au secondaire.

Les élèves de la FORMATION AUX MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS ou d'adaptation scolaire ont **peu de chance d'accéder en FP** et n'y ont pas leur place à court terme. Concernant les préalables, ils sont « **trop loin** » pour la plupart ; il leur faut du temps et des expériences. « *Est-ce qu'ils vont se rendre à la formation professionnelle qui exige un Secondaire 2, 3 ? Moi, pour ma part, je ne pense pas...* ». Peut-être **dans un avenir plus lointain** après un passage sur le marché du travail « *en ayant pris des mesures, en ayant peinturé, en ayant mis en action des choses, tu te dis «Oh, là ce serait peut-être le temps d'aller prendre une formation* » ».

Les professionnels et enseignants de FGJ posent ainsi la question de l'inaccessibilité de la FP pour les élèves en difficultés : « On fait quoi avec ? » les élèves qui ont 13-14 ans et qui se retrouvent face au « mur entre FP et FGJ ».

On comprend la réaction de la FP face aux jeunes en difficulté mais on espère qu'après « le mur », « le pendule revienne ». Ces expressions fortes témoignent de la **séparation radicale entre les deux secteurs** et de l'obstacle qu'elle impose pour travailler ensemble à favoriser l'accès des élèves en difficulté. On comprend que la FP ne veuille « *pas juste des élèves en difficulté* » mais **des mesures facilitatrices sont souhaitées**. Pour certains enseignants de la FGJ, le travail de mise à niveau des élèves permettant aux élèves d'obtenir leurs préalables

devrait être fait dans « des structures d'écoles régulières ». Il faut, selon eux, réfléchir à ce qu'il est possible de développer pour les élèves de 13-14 ans qui se retrouvent dans un « no man's land » en termes d'accès à une formation qualifiante.

On évoque **une séparation historique nécessaire pour revaloriser la FP en la distançant de l'image de déversoir pour les élèves en difficulté**. La FP s'est (a été) retirée du secteur des jeunes, échaudée par le fait qu'on y orientait des élèves en difficulté dans les polyvalentes « *ça a dévalorisé le secteur professionnel* ». La réaction des acteurs de la FP, encore vivace aujourd'hui, au fait qu'« *on ne nous envoie que les élèves qui performant le moins* » se résumerait à une demande que davantage de « **bons élèves** » **leur soient référés**.

Par ailleurs, les enseignants de FGJ considèrent que la FP préfère **des jeunes de 25 ans « motivés et qui travaillent »**, d'où les dispositifs de sélection dans certaines formations. Il est ainsi d'usage de penser en FGJ que si la FP se plie à l'objectif d'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans, c'est parce que la demande a pris la forme d'une prescription : « *la politique s'en est mêlée... parce qu'à un moment donné, personne ne voulait rien leur imposer, donc eux géraient leur boîte comme ils voulaient. On limite le nombre de places, on va former 25 [nom du métier] et on va sélectionner à l'entrée.* »

La revalorisation de la FP, et l'augmentation des préalables (officiels et réels) ont érigé un « mur » entre FP et FGJ « *et même aujourd'hui... il y en a qui se rappellent... ils ont augmenté la barre* » au-delà des prérequis pour pouvoir sélectionner davantage les élèves. Un enseignant donne l'exemple d'un DEP « *ça prend théoriquement un secondaire 4. Mais dans les faits, tous ceux qui y sont ont déjà leur secondaire 5 ou viennent du CÉGEP* ». Aussi quelques enseignants ne sont-ils pas réfractaires à l'idée d'imposer des quotas aux CFP : « *Ils ont la possibilité de prendre qui ils veulent. Pourquoi ne le feraient-ils pas ? Tant que personne ne leur dit : "prenez-en un certain nombre..."* ».

Des mesures d'amélioration sont discutées : davantage de dialogue entre la FGJ et la FP, un réexamen de certains préalables et de vraies passerelles pour les élèves en difficulté

Une première mesure promeut l'idée **que les acteurs de la FP soient sensibilisés et connaissent mieux** la situation des **élèves des programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS)**. Selon les enseignants des parcours en adaptation scolaire, il est important qu'ils « *sachent qui est notre clientèle* ». Ils invitent ainsi les acteurs de la FP à discuter avec eux de leurs attentes vis-à-vis des jeunes afin de mieux les préparer, à penser ensemble pour que la transition se fasse convenablement pour ces élèves : « **prendre le temps de s'asseoir tout le monde ensemble et puis de faire une espèce de plan d'action quand on a un jeune qui pourrait avoir, par exemple après Pré-DEP, il pourrait avoir le potentiel** ».

Les enseignants de FGJ estiment qu'il faudrait peut-être revoir les préalables, « **les exigences un peu très élevées** » pour certains programmes, ceci sans donner des « *diplômes à rabais* ». Le **secteur des soins esthétiques** semble particulièrement ciblé par ces commentaires (directions de FGJ et acteurs de FGA abondent dans ce sens) : « *Qu'on exige un secondaire 4 pour faire de la plomberie, quand il faut que tu saches ton théorème de Pythagore, ça oui, j'en conviens... La petite fille en esthétique, elle n'a pas besoin d'avoir ses maths de secondaire 4* ».

Bien que ce ne soit pas explicitement formulé dans les mesures à adopter, **le manque de connaissance de la FP par les enseignants de la FGJ** transparait également de leurs propos : « *moi, on parle de formation professionnelle et puis je connais le mot DEP et puis c'est à peu près tout* ».

L'idée d'une **formation à deux vitesses** est mise de l'avant, en lien avec les passerelles – il y a « *quelque chose à imaginer pour ces élèves* ». On évoque le développement de voies de FP moins poussées, avec des préalables moins élevés, « *un coup de pouce pour les embarquer sur une voie allant du non au semi-professionnel, vers le professionnel* ». Les **passerelles** permettent (ou pourraient permettre) de « *boucher l'espace... de les amener le plus près possible du choix d'aller faire un DEP* ».

Mais que sait-on vraiment des passerelles ? Diverses options sont envisagées mais les passerelles FPT-FMSS-Pré-DEP–Accès DEP (FGA) retiennent l'attention. Le programme « accès DEP », qui serait « *unique au Québec* », comme **passerelle potentielle pour les élèves de formation aux métiers semi-spécialisés vers la FP via la FGA** (maintien des services de psychoéducation auprès de ces élèves et enseignement en cohortes) est bien perçu. Ce programme permet de « *combler un manque* » et « *refaire le pont* » entre la FGJ et la FP.

3.3.3. L'accès en FP – perspective de la FGA (enseignants, professionnels)

Un accès « raisonnablement facile » mais des laissés pour compte par le système qui sont hors-piste (même pas sur la « voie de garage »)

Pour certains enseignants, **s'il y a un problème de fréquentation de la FP, il concerne d'abord l'orientation et moins l'accessibilité**, d'où la grande importance qu'ils accordent à la valorisation. Celle-ci devrait viser non seulement le secteur FP mais aussi la FGJ pour ouvrir **un réel espace pour les jeunes les plus en difficultés**. Et bien que l'accès en FP soit « **raisonnablement facile** », ils rappellent cependant qu'« *il y en a pour lesquels c'est difficile d'y arriver* ».

En amont de la FP, les enseignants de la FGA évoquent **des batailles pour défendre des élèves dont personne ne veut** et qui donnent parfois des résultats étonnants. Un enseignant de FGA relate ainsi le cas de plusieurs élèves « ramassés dans la rue » et qui trouvent leur voie, dont un homme « *une loque humaine et tout le monde voulait le mettre dehors... Je me suis battu pour qu'on le garde. Et là, il est devenu cadre dans un établissement de santé* ».

Un consensus sur la nécessité d'« exigences de base » mais les préalables pour certains programmes seraient-il à revoir ?

Bien qu'ils disent que la FP soit relativement accessible, les enseignants de FGA, comme d'autres, **s'interrogent sur certains préalables** : « *à quel point est-ce que tu as besoin de savoir résoudre un système d'équations à 2 variables x-y pour coiffer la tête de quelqu'un ?* ». Voyant l'intérêt ou « le talent » de certains élèves pour des métiers, ils regrettent qu'ils soient « bloqués » par une logique académique : « *Certains sont vraiment doués [dans une activité] qu'ils aiment mais ils ne sont pas bons en académique [...] Il y en a qui l'ont l'affaire mais là ils sont bloqués parce qu'on leur demande un Secondaire X pour réussir* ».

Les enseignants de FGA, comme ceux de FGJ, estiment ainsi qu'il faudrait peut-être **revoir les préalables** dans certains métiers, **sur la base du « cas par cas »**, en évaluant les capacités de chaque élève : « *être souple. Au-delà que ce qui est écrit* ». Ce faisant, ils projettent parfois une vision de la FP et des métiers qui pourraient se passer de formation générale : « *il cuisine de façon extraordinaire. Il n'est pas capable d'écrire ou de compter mais ce n'est pas grave* ».

Des exigences croissantes en termes de diplomation de la part du marché du travail (montréalais) qui rendent l'accès difficile

Outre les préalables officiels, il existerait des conditions d'admission implicites de plus en plus exigeantes pour entrer en FP et dans certains emplois, notamment à Montréal. Les préalables sont le plus souvent de niveau secondaire 4 mais, comme cela a été dit en FGJ et en FP, « *on leur suggère aussi de faire le français de 5 et l'anglais de 5, ce qui va faire en sorte qu'à la fin ils vont se retrouver avec les deux diplômes... ça va leur ouvrir beaucoup plus de portes pour le marché du travail* ». L'idéal semble donc être de terminer son DES et de faire, concomitamment ou par la suite, son DEP.

Par ailleurs, les modalités de financement d'Emploi Québec ne permettent pas à certains élèves d'atteindre le secondaire 5 souvent exigé implicitement par la complexité du DEP et explicitement par les employeurs (sans lequel le DEP ne vaut pas grand-chose à Montréal).

Les professionnels de la FGA oscillent entre le regret des préalables exigeants, un souci de valorisation de la FP et de qualification à long terme

Les différents professionnels interviewés en CÉA sont conscients **que plusieurs élèves ont de la difficulté à accéder en FP**, à cause des préalables de secondaire 4 le plus souvent exigés pour être admis au DEP : « *ça empêche peut-être des personnes qui sont plus manuelles d'accéder à ces formations-là et qui pourraient les faire* »

Cependant, ils sont soucieux de ne « *pas envoyer n'importe qui en formation professionnelle* » et pensent que les préalables sont à la fois un gage de valorisation de la FP (« *c'est important la FP* ») et de qualité de la formation à des métiers qui se complexifient. Dans la foulée, ils considèrent que le préalable de **secondaire 4 est souvent justifié** par l'évolution rapide de certains métiers qui exigera que le professionnel poursuive sa **formation en cours de carrière** : « *si tu apprends la mécanique automobile, il y a des moteurs qui s'en viennent électriques, de bi-énergie [et] on veut que tu sois capable de continuer de mettre ta formation à jour puis cela va être toutes les années* ». Pour cet acteur, la logique de formation (générale et professionnelle) est, on le voit, intimement liée à la logique de compétence dans le métier, ce dans une vision à long terme.

Ils s'interrogent pourtant sur l'équilibre à maintenir en FP où la logique pédagogique serait moins présente alors que dans le passé lorsqu'« *on recevait le jeune et on était capable de le prendre là où il était et d'en faire un professionnel* »

3.3.4. L'accès en FP – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels)

Ce que disent les élèves de FP de l'accessibilité des études professionnelles

Des préalables qui ne posent pas problème mais une accessibilité à géométrie variable selon les programmes

Le DEP serait généralement **assez accessible mais plus ardue pour les programmes en forte demande** ou qui sont contingentés (pour lesquels les candidats doivent passer des examens). Compte tenu de leur niveau scolaire antérieur la question des préalables ne se pose pas vraiment pour ces élèves qui ont réussi à s'inscrire (voir orientation).

L'inscription dans certains domaines (et CFP) se déroule **sans difficulté** : « *moi c'était simple* », « *j'ai trouvé ça facile* ». Les élèves apprécient également la

générosité du système qui permet de « *changer de métier... et retourner aux études à n'importe quel âge* ».

Ils sont trois à mentionner néanmoins que **l'admission dans les programmes contingentés « au coton » est difficile, voire impossible** : « *ils ont des exigences de plus que les prérequis du gouvernement* ». Certains programmes en forte demande multiplient les dispositifs de sélection (rendez-vous individuels, rencontres collectives, examens, entrevues) qui les rendent moins accessibles (alors que d'autres programmes qui ont moins de succès seront plus souples à l'admission – voir les propos des directions).

L'organisation de la formation et la mise en place de certains dispositifs, tels que les reconnaissances d'acquis, les cours du soir et les « *horaires sur mesure* » en enseignement individualisé, **favorisent l'accessibilité des études professionnelles** : « *j'ai mis tous mes problèmes sur la table et on a aménagé mon horaire* ».

Certains élèves **regrettent pourtant la longueur du processus** lorsqu'il y a des listes d'attente « *ça a été quand même long* », ainsi que **l'exigence de débiter rapidement** dans le DEP une fois l'admission accordée : « *on m'a contacté le jour même de la rentrée... j'étais comme... « je ne suis pas prêt ! »* »

Emploi-Québec : globalement aidant, parfois décourageant

Emploi-Québec **contribue au processus d'orientation et facilite l'accès** par un financement pour certains élèves – qui disent pourtant avoir découvert tardivement, par voie de « bouche à oreille » qu'il leur était possible d'accéder à une formation subventionnée : « *ils devraient tout de suite t'informer que... tu peux retourner aux études* ». Quelques-uns ont pourtant eu de la difficulté à accéder au DEP convoité à cause de **critères qui ne permettraient pas de financer** des personnes qui cherchent à changer de métier « *tu ne seras jamais accepté par Emploi Québec parce que tu as 12 ans d'expérience dans les écoles ... vas retourner dans les écoles* » ou qui ont déjà une longue expérience dans le domaine : « *j'ai dit que je voulais faire un DEP. Mais là elle a dit: « non, non, tu es expérimentée »* ».

L'accessibilité des études selon les enseignants de la FP

Préoccupés par l'employabilité des élèves, des enseignants de FP considèrent que leur niveau ne correspond pas toujours aux exigences du métier

Certains enseignants considèrent que les préalables et le processus de sélection sont parfois insuffisants : « *[ils sont] supposés avoir leur Secondaire 4, Anglais-Français. Je m'excuse, mais ils ne l'ont pas.* ». Il est à noter que, parachutés rapidement dans leurs fonctions, les enseignants de FP ne sont pas toujours au fait des exigences d'admission dans le programme au sein duquel ils œuvrent « *[Pour être admis] je pense qu'il faut le DES peut-être* ».

Un contingentement pour les programmes en forte demande : listes d'attente et processus à géométrie variable – des impacts non considérés

Pour les programmes fortement recherchés ou contingentés, **le processus de d'admission peut prendre deux formes** : l'approche « premier arrivé, premier servi » (avec listes d'attentes) et l'approche par processus de sélection. Selon les CFP (et les CS), ce processus est plus ou moins étoffé. Certains utilisent des firmes externes qui produisent des examens auxquels les élèves doivent se soumettre. D'autres mettent en place un processus de sélection par examen et entrevue en collaboration avec le personnel enseignant. L'un comme l'autre impliquent, à des degrés divers, une période d'attente qui peut varier de quelques semaines à plusieurs mois : « *entre l'entrevue d'admission et le premier cours, il faut compter 3 à 5 mois* ».

Un programme plus ou moins contingenté et un test de sélection plus ou moins exigeant selon le contexte – avec des impacts sur les enseignants (manque de ressources lorsqu'il y a trop d'élèves), les élèves (moins sérieux, plus entassés, moins de persévérance) et l'école (pas payant).

Les professionnels de la FP se prononcent sur l'accessibilité des études

Un processus généralement simple, des processus de sélection dans certains programmes qui « bousculent »

Les professionnels de FP considèrent que le **processus d'admission** aux DEP est **généralement simple**, exception faite des programmes contingentés pour lesquels des dispositifs de sélection sont mis en place. Des examens ou des entrevues sont exigés, parfois pour décider d'une admission « *c'est plus*

compliqué... Les gens sont bousculés », parfois dans un souci de s'assurer que l'élève a le niveau requis pour le programme « *et mise à niveau si nécessaire* ». Un professionnel dira néanmoins que la mise en place d'entrevues de sélection est plus respectueuse des personnes que la passation d'examens « *sur papier, on ne peut pas identifier l'aspect humain de la personne* ». Ce dispositif de sélection **pose tout de même la question de ce qui est attendu de l'élève à l'entrée du programme** et du chemin que l'on est prêt à parcourir avec un candidat qui ne correspondrait pas à l'ethos professionnel de référence : « *on va voir quelqu'un qui arrive tout de suite en entrevue, il va s'évacher sur la chaise, c'est pas une bonne personne qu'on va présenter [sur le marché du travail]* ».

Des professionnels insistent par ailleurs pour que les élèves visitent le CFP, ce qui leur permet de **valider leur choix de métier** (est-ce le métier tel qu'ils se le représentaient) mais aussi leur **choix de formation** (les modalités de formation mais aussi le public en termes d'âge et de diversité culturelle). S'opère alors un « *processus d'élimination naturelle... les élèves peuvent dire « ce n'est pas ma gang » et disparaître. Je me dis alors que c'est parce qu'ils n'aimaient pas le métier* ».

L'âge des élèves : un critère d'admissibilité implicite ou des directives de priorisation

A priori, l'âge ne semble pas être un critère de sélection, sauf lorsqu'il y a des directives priorisant les moins de 20 ans, où lorsque circulent des représentations selon lesquelles un élève plus jeune serait moins employable. Un professionnel nous dira par exemple qu'il a été surpris de lire, dans des « *directives ministérielles* », qu'il est « *préférable d'avoir des élèves de plus 25 ans [peut-être parce qu'on] n'embauche pas un élève, quelqu'un qui a 20 ans, qui vient de finir la formation* ». Bien que ceci s'avère **imaginaire** (le professionnel corrigera cette « erreur » par la suite), ce **type de représentation fait écho à des préoccupations réelles vis-à-vis des exigences du marché du travail**.

L'accès en FP : synthèse

L'accès en FP n'est en général pas problématique pour les candidats qui ont les préalables requis et qui cherchent à s'inscrire dans un programme non contingenté.

Les modalités d'inscription varient (SRAFP, établissement, organisme centralisé), et certaines peuvent faire l'objet d'un « bricolage » pour privilégier ou exclure certains publics (notamment mais pas exclusivement sur des critères d'âge).

Les préalables pour certains DEP semblent trop élevés compte tenu de la complexité perçue du métier (figure du métier de coiffeuse).

Inversement, des préalables « officiellement reconnus » (MÉLS ou équivalence MICC) semblent parfois insuffisants pour assurer une réussite aux élèves (voir maintien).

Dans les programmes en forte demande qui choisissent les élèves qui auront accès au DEP, le processus de sélection est interrogé dans la forme (ce qui est évalué en cours de sélection) et dans le fond (principe de l'accès à tous).

Les acteurs s'interrogent sur la possibilité de créer de « vraies » passerelles entre la FGJ et la FP sans dévaloriser cette dernière.

Le soutien d'Emploi Québec est généralement aidant sur le plan financier mais parfois contraignant quant à la possibilité d'accéder au métier choisi (en fonction du financement octroyé et de la « demande » du marché) et à la FP en général (les « commandes de formation » d'Emploi Québec privilégient les AEC et « la FP cherche le petit morceau qu'il leur reste »).

3.4. Le maintien en FP

3.4.1. Cadres, directions de services et d'établissements des trois secteurs

Les conditions économiques des élèves sont un facteur important du maintien des élèves en FP

Le maintien en FP dépend d'abord et avant tout des conditions économiques de l'élève : « *Quand tu es pauvre c'est un paramètre important. Il faut travailler, il y a les enfants, plus les cours de formation professionnelle. Le temps partiel n'est pas encore organisé. C'est difficile, chapeau à eux.* ». Pour nombre de nos interlocuteurs : « *Le problème numéro 1 des abandons ce sont les problèmes financiers* ». Cette question **touche aussi les jeunes**. Mais d'autres raisons peuvent expliquer des abandons en cours de formation : des prises de conscience d'un **mauvais choix** quant au métier choisi (« *certains élèves réalisent que le métier ne leur plaît pas, que l'image qu'ils en avaient n'est pas la réalité* ») ; un manque de formation pédagogique des enseignants (voir point suivant).

L'enseignant serait l'acteur principal du maintien des élèves en FP : on regrette souvent son manque de formation en pédagogie

Outre ces questions financières, les cadres et directions nous disent que l'acteur principal qui permet le maintien de l'élève dans le programme FP est l'enseignant. « *Il a un rôle majeur à jouer* ». Mais comme nous l'avons indiqué précédemment, **on regrette que l'enseignant de formation professionnelle ne soit pas assez formé à la pédagogie**, notamment pour les élèves en difficulté : « *Tu as des enseignants qui ne sont pas capables d'enseigner avec des élèves moins performants. Ça prend juste les meilleurs. Les autres, là, les pas bons, qui comprennent pas, ils deviennent tannants* ». En effet, c'est par la pédagogie que l'on pourrait mieux encadrer et soutenir ces élèves qui ont besoin de plus d'attention que les autres. Ceci aurait pour avantage d'éviter certains abandons. Cette aspect est récurrent dans les discours et plus particulièrement pour les jeunes étiquetés EHDAA : « *comment accompagner les jeunes EHDAA, comment les garder ?* ». Les enseignants de FP sont avant tout des gens de métier et il y aurait avantage à ce que leur formation en pédagogie soit plus soutenue (et ne s'étirant pas sur plusieurs années).

D'ailleurs, on pense que l'afflux des jeunes de moins de 20 ans risque de déstabiliser les enseignants de FP

Les enseignants de FP sont réputés **ne pas bien savoir faire avec les jeunes** : « si un jeune s'absente beaucoup l'enseignant dit que c'est parce que l'élève n'est pas intéressé. L'analyse de l'enseignant ne va pas plus loin quant à pourquoi l'élève agit ainsi et comment entrer en relation avec jeunes. Même avec un très bon enseignant ». Ainsi, l'afflux des jeunes **pose réellement la question de la formation pédagogique** des enseignants de FP : une formation sans doute trop erratique, longue et incertaine : « les gens de métier, ils arrivent du marché du travail, et ils veulent montrer aux élèves quoi faire pour être capable de faire ce métier-là. En même temps, ils apprennent la pédagogie, mais... le soir ou les fins de semaine, puis en quatrième vitesse ».

Les enseignants de FP sont plus habitués aux publics adultes et ne « savent pas faire avec les jeunes »

Pour les cadres et directions, **les enseignants de FP seraient un peu réfractaires aux jeunes**. Ces derniers seraient réputés plus indisciplinés, plus susceptibles de « décrocher » et les enseignants ne sauraient pas faire avec eux, ou ne s'intéresseraient pas à ce type d'élève. Encore une fois, ce sont les habiletés pédagogiques des enseignants de FP qui sont mises en question. Les élèves de FP ne sont plus dans l'obligation scolaire, si un problème arrive on aurait plus tendance à mettre dehors qu'à essayer de régler le problème par la compréhension et la pédagogie.

La cadence de la formation n'est pas toujours adaptée aux réalités des jeunes

En FP, la **cadence de la formation est élevée**. Peut-être faudrait-il permettre aux jeunes (qui parfois sont moins pressés que les adultes) de suivre des formations professionnelles sur un temps plus étiré, ce qui leur permettrait de vivre la formation plus aisément.

Les services complémentaires sont relativement absents dans les CFP

Dès lors, on invoque la possibilité pour les CFP d'avoir recours à des services complémentaires pour encadrer les élèves les plus en difficulté. On regrette d'ailleurs que « les Fonds du MÉLS dédiés aux services complémentaires (et ventilés par les CS) n'arrivent pas dans les CFP » : « ce n'est pas normal que les centres n'aient pas l'argent que le Ministère alloue ».

L'encadrement des élèves qui ont suivi une FORMATION AUX MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS, avec un suivi très serré en FGJ, serait moins présent en FP une fois qu'ils entrent dans le programme

La différence de prise en charge des élèves issus des programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS) ne jouerait pas en faveur d'une transition facile pour eux : en école secondaire, « *ils sont dorlotés, accompagnés* » et on juge le passage en FP comme « *une grosse marche* » à franchir dans le sens d'une demande pressante d'autonomie que les élèves ne peuvent acquérir rapidement.

Au contraire des remarques précédentes, on assure qu'un fort sentiment d'appartenance des élèves en FP faciliterait le maintien des élèves dans les CFP

Lorsqu'ils arrivent en FP, les **élèves développent un sentiment d'appartenance** qu'ils n'ont pas connu à l'école secondaire. Ce facteur serait un élément puissant du maintien des élèves.

Un effet « métier » : certains programmes de FP sont plus sujets à des abandons que d'autres

Les programmes qui conduisent à des métiers pour **lesquels le milieu du travail n'exige pas le DEP** sont plus sujets à abandons que d'autres : « *la carte n'est pas obligatoire, donc le taux d'abandon est beaucoup plus élevé* », au contraire des métiers très bien rémunérés avec DEP obligatoire.

De même, les jeunes de moins de 20 ans sont réputés abandonner plus souvent leur formation FP que les autres.

« *On pense que le rajeunissement de notre clientèle favorise plus l'abandon* ». Cette idée est **assez partagée par les directions de CFP**. On comprend que le problème est d'autant plus sensible que « *le ministère a diminué notre taux de financement pour le facteur d'abandon* ».

3.4.2. Le maintien en FP selon les enseignants et les professionnels de la FGJ et FGA

Les enseignants et professionnels de la FGJ et de la FGA **se sont peu prononcés** sur la **question du maintien des élèves en FP**. On comprend qu'étant en amont du processus d'admission, ils se sentent davantage concernés par l'orientation et l'admission en formation professionnelle et que, connaissant peu le fonctionnement d'un CFP au quotidien, ils n'aient pas de représentation claire de

ce qui peut contribuer ou entraver le cheminement des élèves une fois qu'ils sont entrés en formation.

Pour les élèves en provenance des formations aux métiers semi-spécialisés, en écho à ce que disent les cadres et directions, les modalités d'accompagnement dans les programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS), le « filet de sécurité » qui y est offert n'existe plus dès lors que les élèves entrent en FGA ou en FP.

Selon les enseignants et les professionnels de la FGJ, **l'encadrement des élèves en difficulté ou issus des programmes de formation axée sur l'emploi (FPT-FMSS) serait insuffisant** en FP : « la différence entre le Primaire et justement peut-être la formation professionnelle c'est qu'on leur offre le plus possible cette sécurité-là. C'est un filet de sécurité qu'on leur offre ». Les CO et CFS de la FGJ et de la FGA s'interrogent plus généralement quant aux services offerts aux élèves en difficulté dans les CFP.

La représentation qui prévaut en ce qui concerne la FP est que la logique pédagogique est moins présente que dans le passé, qu'il s'agisse de l'organisation de la formation ou de la posture des enseignants

Pour les professionnels de FGA qui connaissent mieux le secteur, « en FP ça passe ou ça casse ». Ils signalent d'abord par cette expression que les exigences en FP sont plus élevées, en ce qui a trait notamment à **l'assiduité et à l'endurance nécessaire pour suivre la formation**. Ils signalent également que des **enseignants compétents dans leur métier** ne sont pas toujours formés sur le plan pédagogique pour soutenir les élèves. S'ils comprennent la logique qui voudrait que les élèves soient rapidement immergés dans la culture professionnelle, ils estiment néanmoins qu'il faudrait **mieux comprendre la situation des élèves**, et notamment les conditions socioéconomiques dans lesquelles ils se forment : « quand t'es obligé de travailler pour gagner ta croute, pour te payer ton loyer, bien tu peux pas faire la FP ou tu le fais, mais tu te brûles, c'est très difficile ». Tel le « pendule » évoqué par les enseignants de FGJ, ces professionnels considèrent que la logique pédagogique qui prévalait dans le passé – « on recevait le jeune et on était capable de le prendre là où il était et d'en faire un professionnel » – devrait être revalorisée dans les CFP.

3.4.3. Le maintien en FP – perspective de la FP (élèves, enseignants, professionnels)

Soutiens et obstacles en cours de cheminement : le regard des élèves de FP

Accueil en début de formation : rapide mais suffisant

Bien que **l'accueil se fasse relativement rapidement** en début de DEP – « *on appelle les groupes, puis ils montent en classe puis ça starte* », « **on se fait bombarder d'informations** » – cela ne semble pas poser de problème particulier aux élèves. Ceci d'autant que **le premier module « métier et formation »** permet de mieux connaître « *ce qu'est le métier... êtes-vous sûrs que vous êtes la bonne place* », et de tisser des liens dans le groupe « *on a commencé à communiquer ensemble* », « *on avait fait un jeu dans la classe où chacun se présentait* ».

L'organisation de la formation : des modalités pédagogiques et des contenus plus ou moins adéquats selon les élèves de tout âge

L'organisation de la formation est globalement satisfaisante. En **enseignement individualisé**, les élèves apprécient **l'autonomie** « *tout le monde a sa place. On arrive, on s'installe... on fait nos affaires* » et l'aménagement des **horaires** (conciliation études-familles). Ils évoquent néanmoins la **difficulté d'étudier par soi-même** « *j'aime plus qu'on m'explique [que] lire par moi-même* », « *je me suis aperçu que je suis vraiment une personne pour les cours magistraux* » ainsi que le temps d'attente pour avoir une rétroaction de la part de l'enseignant : « *des fois on perd un petit peu plus de temps* ». Ce qui en amène certains à penser que le programme devrait être hybride : « *certains cours devraient être donnés à tous, en groupe, dans le cadre d'ateliers* ». En enseignement individualisé les élèves mettent par ailleurs en place des stratégies de scolarisation afin de terminer plus vite certains modules ou choisir par quel enseignant ils seront évalués : « *on est un petit peu malins* ».

L'organisation de la formation est **insatisfaisante pour d'autres** qui disent qu'« *il y a des logiques que l'on trouve bizarres* », notamment dans la confection des horaires « *c'est ça la bureaucratie* » : des **cours trop lourds donnés** en même temps, des examens « *très proches les uns des autres* », qui rendent difficiles les reprises ou qui exigeraient la présence de plus d'enseignants (examens individuels d'1h30 qui doivent être bouclés en une journée pour plus de 15 élèves). **Certains programmes seraient trop lourds** et devraient être scindés en deux : « *le domaine est très vaste. Il pense que l'on pourrait créer des concentrations pour spécialiser chacun* ».

Certains élèves **plus âgés évoquent par ailleurs un retour difficile aux études** (« *après tant d'années* »), qui demande un investissement important pour suivre les cours : « *je dois relire 2-3 fois, ce que je ne faisais pas à 30 ans* ».

S'ils apprécient la diversité des cours, les élèves **déplorent parfois des contenus désuets** (3) « *70% d'un cours a été consacré à des choses qui ne sont plus supportées sur le marché* » ; ou **trop faciles** (1) « *Ça a pris quand même 2-3 mois avant que je commence vraiment à embarquer parce que j'avais quand même une bonne base* ». Certains considèrent que le rythme est **trop lent**, « *on prend du temps des fois pour rien* », alors qu'il serait **trop rapide pour d'autres** « *toute la matière est vraiment rapide, surtout maintenant vers la fin* », « *les modules vont trop vite, vite, vite...on n'a pas assez de temps* ». Des **stratégies pédagogiques** interrogent parfois les élèves « *C'est comme si on était dans le noir et qu'on cherchait la porte tout seul* ».

Ce que les élèves de FP disent de leurs enseignants : une valorisation de la compétence dans le métier, des réserves sur le plan pédagogique

Les élèves parlent de « *profs excellents* », **compétents dans le métier** qu'ils enseignent et qui **apprennent à enseigner « sur le tas »** ; qui permettent de comprendre des contenus complexes, même si certains « *font du magistral : lisent le PowerPoint ou le manuel* ». Si les élèves peuvent être **critiques quant aux habiletés pédagogiques de leurs enseignants**, c'est clairement la compétence qu'ils démontrent dans leur métier qui fonde leur légitimité aux yeux des élèves : « *Ce sont des enseignants et non des travailleurs du milieu [...] il maîtrise bien sa matière mais, souvent, je trouve qu'il ne la pratique peut-être pas assez* », « *eux ont déjà travaillé dans le métier, c'était déjà des directeurs et tout* ». Ce constat fait écho aux résultats d'une autre étude moins récente qui montrait que les élèves de FP s'identifient en premier lieu aux compétences « techniques » de leurs enseignants (Grossmann & Hardy, 1995).

Un élève **distinguera néanmoins les enseignants formés** (bacc. en enseignement) qui « *aiment les élèves, sont plus patients, donnent des trucs, expliquent... tu vas avoir toute leur attention... c'est merveilleux des profs comme ça...* », **des enseignants qui sont des gens de métier**, qui « *connaissent la matière qui ne savent pas enseigner... ne savent pas comment montrer* ».

Les élèves **apprécient le fait d'être considérés en tant qu'adultes** – en **comparaison avec le secondaire** qualifié par un élève de « *garderie, un CPE* », qu'il s'agisse de **l'autonomie** dont ils bénéficient ou de la **tolérance** qu'ont les enseignants quant aux absences « *tu gères ton temps ... il y a vraiment une bonne liberté* » ou de l'utilisation du téléphone portable (compte tenu des responsabilités familiales des élèves). D'où les quelques reproches adressés aux enseignants qui les « *infantilisent* », « *qui ont des chouchous* », « *les profs nous*

prennent parfois pour des enfants », « quelques profs pensent donner des cours au primaire ».

Les élèves entre eux : l'entraide, la mixité des âges et le partage dans le cadre d'activités parascolaires sont appréciés

En général, les élèves font état d'une **bonne ambiance dans des groupes** souvent multiculturels et polarisés selon qu'ils sont majoritairement féminins ou masculins. Les élèves évoquent l'« *entente harmonieuse* », « *les gars s'éccœurent... c'est intense, fun* », mais surtout **l'entraide et l'absence de compétition** entre les élèves « *on se tient ... on s'entraide beaucoup* », « *on se pousse les uns les autres* », « *il y a toujours quelqu'un dans la classe qui peut aider l'autre* ».

Les élèves apprécient la diversité des âges : « *c'est correct* », « *l'équilibre est intéressant* », « *j'aime le mélange* ». Les plus âgés « *font attention aux plus jeunes* », les « *apaisent* » lorsqu'ils manquent maturité, et apprécient la présence des jeunes dont le « *côté farfelu... nous rappelle notre jeunesse* », « *nous avons [aussi] parfois des comportements d'ados... on se met à jaser, on est turbulentes* ». Les plus jeunes apprécient de fréquenter des personnes « *qui ont vécu plus de trucs... pour moi c'est un plus, je trouve ça vraiment pertinent et intéressant* ». En cours de formation « *les barrières d'âge tombent [et] on apprend autant des plus jeunes que des plus vieux* ». Tout comme les enseignants de FP, les élèves trouvent ainsi leur compte dans la mixité des âges, et ne souhaiteraient ni se retrouver uniquement entre adultes « *je me sentirais un peu toute seule si tous les élèves avaient 30 ans ou plus* » qui risquerait de se traduire par un isolement : « *certains vont rester sérieux-sérieux dans leur coin* », ni n'être qu'avec des plus jeunes « *je ne suis pas un enfant pour étudier avec des enfants* ». En bref, **la mixité des âges est plébiscitée tant que l'enseignant parvient à « tenir » sa classe** : « *ils sont jeunes, puis il faut que le prof gère ça* ».

Les élèves **apprécient les activités parascolaires** lorsqu'elles sont organisées en CFP, « *une journée pour l'ensemble du CFP, c'était très bien... tout le monde a partagé* », et regrettent de ne pas pouvoir rencontrer plus souvent les élèves des autres programmes : « *on voit seulement les gens qui sont dans notre DEP, on les voit tout le temps. On ne voit pas d'autres personnes de l'école* ».

Les soutiens en cours de formation : les enseignants, les professionnels (lorsqu'il y en a dans le CFP), l'entourage et « soi-même »

Outre leurs collègues de classe, les premiers soutiens aux yeux des élèves **sont les enseignants** (et les dispositifs d'aide et de récupération) « *ils ne vont pas te lâcher tant que tu n'as pas fini* » ; « *à chaque fois qu'on demande... il ramène la chaise, il vient à côté de vous et il vous explique* ». Les enseignants constituent un soutien important **pour la persévérance des élèves**, des enseignants

« humains », qui offrent du « soutien moral », encouragent et dédramatisent : « ne pensez pas aux examens... tout le monde passe ».

Pour les CFP qui ont des **ressources autres** (psychoéducateur, conseiller en formation etc.), les élèves les connaissent et savent qu'ils peuvent s'adresser à eux, « nos psychos offrent de l'aide », voire à la direction.

Les autres ressources évoquées en tant que soutien : **les membres de la famille et « soi-même »** : « En tant qu'adultes on se débrouille ».

Les causes d'abandon de la formation: un choix remis en question et la difficulté de concilier famille-travail et études

Les raisons qui amèneraient les élèves à abandonner le DEP selon leurs collègues de classe : ceux pour lesquels « c'était **un deuxième choix** », « ça n'avait **pas l'air d'être un choix personnel** », pour lesquels le programme « ne répondait pas à leurs attentes » et qui quittent pour « retourner au CÉGEP », des jeunes comme des adultes. Parmi les adultes, la **conciliation travail-études-famille**, ou « travail, études, garderie » semble être un facteur important d'abandon du programme.

Le maintien en formation selon les enseignants et les professionnels de la FP

Un accueil qui se passe bien quand c'est bien structuré mais des imprévus (pas tous imprévisibles) transforment les conditions, surtout en enseignement individualisé

L'accueil des élèves se passe généralement bien – mais pas toujours en fonction du contexte (entrées continues vs arrivées massées; délai et activités concurrentes). L'accueil se fait souvent lors des premières heures du DEP, **dans le cadre du module Métier et formation** : explication du programme, des cahiers avec exemples (pour illustrer les échéanciers), des codes d'accès, des politiques internes, du fonctionnement des examens, etc.

Quand l'accueil bien structuré, ça se passe bien pour les élèves et pour l'enseignant : l'enseignant va les accueillir à la cafétéria, n'a pas d'autres tâches à assumer en même temps car la rencontre se fait pendant sa journée de bureau, les élèves accueillis apprennent à se connaître.

Quand l'accueil est mal planifié, ce n'est pas gagnant : l'enseignant responsable l'apprend peu de temps avant, il est déjà engagé dans une autre activité lorsque l'élève arrive, un collègue doit accueillir ou l'accueil se fait en présence du groupe, l'accueil se fait au compte-gouttes – l'élève est seul avec l'enseignant. Quand on est dans un période critique ... la gestion de tout ce qui

est l'accueil et des horaires et tout ça est plus difficile : lorsque deux groupes se superposent dans l'horaire et dans les lieux, les enseignants et les élèves se déplacent davantage et le temps manque.

En **individualisé**, l'intégration dans le groupe demeure surtout une responsabilité individuelle car il manque toujours des élèves.

Les obstacles que rencontrent les élèves : la précarité de la condition étudiante en FP

Les enseignants et les professionnels considèrent que l'abandon de la formation est d'abord « **un choix personnel** » et que les problèmes que les élèves rencontrent sont souvent individuels. Cependant, l'analyse montre, dans le détail, que les enseignants et les professionnels constatent que ce sont des conditions conjoncturelles et structurelles qui, lorsqu'elles se combinent, mettent les élèves en difficulté et rendent la poursuite des études impossible.

Lorsque l'on y regarde de plus près, **les problèmes les plus aigus** des élèves de FP sont, selon les enseignants et les professionnels, **d'ordre économique** – « *les difficultés financières c'est visible pour les personnes* » **ou familial** – « *une élève qui vit des problèmes avec son enfant à la maison et ça perturbe sur son travail* » **mais aussi problèmes de « séparation ou de divorce** ». Euphémisées dans l'expression « difficile conciliation travail-famille-études », ces conditions (en lien avec l'organisation de la formation) mettent certains élèves **en grande difficulté**, celle « *de la vie quotidienne, de la vraie vie comme je l'appelle. Parce que le travail l'école c'est une chose mais de la vraie vie, que ce soit la famille, que ce soit la maladie, que ce soit le côté financier aussi, ça va les toucher* » ; « *ils travaillent beaucoup, ils arrivent ils sont à moitié morts* ».

Les difficultés des élèves sont donc à resituer dans cet arrière-plan socioéconomique que les directions, les cadres et les élèves ont aussi évoqué. Les enseignants et les professionnels FP mentionnent également des difficultés que vivent les élèves en lien avec **un niveau insuffisant dans des matières de base** (préalables « réels »), des « **troubles** » **d'apprentissage** plus importants (concentration, dyslexie, autisme) ainsi que des **problèmes de santé psychique** – « *ils sont bipolaires, ils ont des dépressions* » – vis-à-vis desquels les enseignants ne se sentent pas « *outillés* ». Il arrive également que les élèves abandonnent pour **changer d'orientation professionnelle** (autre métier) **ou scolaire** (DEP avec préalables moindres ou postsecondaire). Lorsqu'il est question d'élèves qui changent de voie professionnelle, les enseignants et les professionnels disent que confrontés à la « *réalité du métier* » ces élèves constatent qu'ils « **ne sont pas à leur place** [*dans le métier*] *ils n'aiment pas ça* », qu'ils vivent des échecs parce qu'« *ils n'étaient pas dans leur branche* » et ne prennent pas la mesure de « *leur rôle de futur professionnel* ». Selon les CFP, ces élèves pourront bénéficier ou non d'un service de réorientation. Quelques élèves s'inscriraient également au DEP

en sachant **qu'ils quitteraient la FP pour une formation de niveau postsecondaire** au CÉGEP ou à l'université : « *elle va faire 7-8 mois ici, puis après elle va aller faire l'université, parce que les cours commencent à l'automne* »

L'âge ne serait donc pas le facteur le plus saillant en ce qui concerne les échecs, bien que certains enseignants et professionnels reconnaissent que c'est le propre de la jeunesse que d'avoir le luxe de changer d'avis : « *il faut les laisser être jeunes* ».

« Ce n'est pas à cause de l'école... » Pourtant la cadence et l'organisation de la formation n'est pas toujours au service de la réussite des élèves

Les enseignants et professionnels, s'ils attribuent de prime abord les difficultés des élèves à des conditions externes ou à des causes individuelles, mentionnent néanmoins que **l'organisation de la formation** peut créer des difficultés aux élèves. Ils évoquent notamment la **cadence** de la formation « *trop courte et condensée pour bien assimiler la matière* » qui, mise en lien avec les exigences du travail et de la vie familiale, « *peut-être un facteur d'échec* », particulièrement pour les élèves qui ont de la difficulté à suivre pas le rythme : « *ils n'ont pas nécessairement tort quand ils disent une chose à la fois, je vais y arriver* ». Contribuant à **l'intensité** de la formation, les enseignants signalent que des modules sont parfois ajoutés aux programmes d'études mais que le nombre d'heures reste inchangé : « *Ça va un peu plus vite (pour les élèves), c'est un peu plus concentré* ». Les enseignants et les professionnels ajoutent que **la séquence des cours manque parfois de cohérence**, certains modules arrivant trop tard dans le cursus « *c'était l'enfer... même pas 60% de réussite* », que certains cours ont des **objectifs très exigeants**, ce qui résulte en « *plus hauts taux d'échec et c'est partout à travers la province* » et que les directives ministérielles concernant les examens manquent de finesse :

Par ailleurs, **les modalités du travail enseignant** ne contribuent pas à soutenir les élèves dans leur formation. Enseignants et professionnels évoquent ainsi des délais trop courts pour la préparation des enseignements, le nombre d'élèves dans les classes et les outils didactiques inadéquats. Un professionnel ajoutera que, dans ces conditions, les enseignants peuvent être tentés de s'adresser aux personnes qui suivent le rythme, notamment lorsqu'il s'agit de publics immigrants surscolarisés, « *au risque de perdre les jeunes qui sont présents* ».

Tous ces éléments, exigent, selon un autre professionnel, une « *très grande capacité d'adaptation [et] une bonne condition physique et mentale* ». Et des enseignants reconnaissent que pour des **élèves qui ont des contraintes** importantes en dehors des études – « *qui travaillent les nuits* », tout ceci constitue **une charge parfois excessive**, quel que soit leur âge : « *toute seule, tu*

n'as pas d'obligations, c'est correct [mais] ceux qui sont mariés, les enfants, les épiceries, les obligations... bien, ça fait beaucoup ».

Des aménagements dans l'organisation de la formation

Dans certains programmes de DEP, l'on a réfléchi et **aménagé la formation** dans la mesure du possible, afin de rendre le cursus cohérent et d'éviter de mettre indûment des élèves en difficulté. Des cours ont été modifiés « par essai-erreur », tant sur le plan des **heures consacrées** que de la **séquence d'enseignement**, pour récupérer du temps là où il y a plus d'échecs et mieux répartir les heures de théorie.

Certains enseignants **envisagent par ailleurs une formation à deux vitesses** pour répondre à la diversité des situations des élèves : « *Ce n'est pas tout le monde qui veut faire ça à la même vitesse* » ; « *Je crois que le cours pourrait se faire sur deux ans, en 15 mois ou 18 mois, mais sur deux ans pour qu'il y ait une période d'attente, une période de réflexion* ». Cependant, la rapidité de la formation convient à de nombreux élèves qui souhaitent intégrer rapidement le marché du travail.

Le parcours individualisé avec entrées continues – des avantages et des inconvénients

L'enseignement individualisé aurait plusieurs avantages : flexibilité dans les horaires et les interruptions, l'élève peut obtenir un bon soutien individuel et peut confier ses problèmes personnels, on peut vraiment aider « *ceux qui veulent venir chercher quelque chose* ».

L'enseignement individualisé amène cependant son lot d'inconvénients. Il est difficile pour l'enseignant de concilier les besoins de tous : les élèves sont de niveaux différents, la dynamique est difficile pour intégrer les nouveaux, la gestion des examens est permanente, les guides pédagogiques ne sont pas faits pour l'enseignement individualisé. L'enseignement individualisé a également des limites, il faut planifier des interactions entre élèves pour certains apprentissages. L'enseignement individualisé serait par ailleurs « *plus difficile pour les jeunes* ».

L'enseignant : l'acteur principal dans le soutien des élèves

Les enseignants investissent beaucoup de temps et d'efforts pour adapter les situations, agir sur les facteurs personnels. Ils estiment qu'il leur faut s'adapter à chacun : « *Moi personnellement, j'avance pas dans la matière autant que tu n'as pas compris* » ; « *on essaie de les stimuler... de la sortir de l'eau pour qu'elle ne se noie pas* », mais **ce n'est pas toujours possible** compte tenu du nombre d'élèves et du peu de temps dont ceux-ci disposent en dehors des heures

de cours. Un enseignant raconte l'anecdote d'un élève qui pensait abandonner le programme et relate sa satisfaction de l'avoir convaincu de rester en formation malgré les difficultés rencontrés : « *si je continue l'école, c'est grâce à vous... parce que c'est vous que vous m'avez fait aimé le métier, de le voir différemment que je le voyais* »

De nombreuses mesures et dispositifs de soutien mis en place pour les élèves

Plusieurs mesures existent en FP pour aider l'élève en cours de cheminement, notamment la possibilité de reprise en cas d'échec de **récupération** « *préventive* » ou « *corrective* »: reprise du stage, d'heures de formation et de récupération individuelle ou en groupe, de l'examen théorique ou pratique ; mais pas toujours avec le même enseignant ce qui rend le suivi plus difficile ; modalités qui varient selon l'enseignant et l'élève.

Lorsqu'un élève doit interrompre sa formation, les CFP assurent la possibilité de **réintégrer un groupe** par la suite. Lorsque le nombre le permet, des **cohortes spéciales sont ouvertes** « *pour tous les élèves qui doivent reprendre certains modules difficiles* ». Certains CFP ont ainsi pris la décision d'ouvrir des groupes plus petits, afin de réintégrer ceux qui ont échoué dans un temps raisonnable. À cet égard, des enseignants relatent, non sans humour, l'histoire de tel élève qui, ayant débuté un DEP à 19 ans, l'aura fini à 24 ans, signe s'il en est d'une persévérance scolaire hors du commun.

Certains CFP mettent par ailleurs en place des **réseaux de soutien entre élèves** qui leur permettent de partager leur vécu (de stage par exemple) et leurs ressources (par exemple pour la garde des enfants). Des projets voient également le jour afin de trouver des ressources pour les élèves **en difficulté financière**.

Le fait d'organiser des événements permettant de mettre les élèves en contact avec des ressources externes à divers moments du cheminement permet d'atteindre plusieurs objectifs : « *parler du métier, pour varier la routine, pour faciliter le recrutement, pour préparer des cv* »

Un soutien important aux élèves mais les ressources manquent. Plusieurs besoins sont exprimés mais l'un d'eux revient comme un leitmotiv : plus de soutien pour les élèves (et par conséquent pour les enseignants).

Les conditions des enseignants et celles des élèves sont intimement liées: conditions d'entrée en emploi (« *parachutage* » « *sans repères* »), d'enseignement (horaires reçus à la dernière minute, ouverture de trop nombreux groupes pour compenser pour les abandons) et de soutien aux élèves (les enseignants qui

« *patchent* » face à des situations complexes, peu d'accès à des services professionnels existant en FGJ). **Ces obstacles et difficultés peuvent se répercuter sur la situation d'enseignement** (patience, sentiment de compétence, gestion du temps).

Les **jeunes modifient par ailleurs l'enseignement** (préparation de cours différente) plus de « *gymnastique* » de la part de l'enseignant : il faut « *attirer leur attention* », les « *capter et les canaliser* », ils ont besoin d'être « *canalisés* », plus encadrés. « *Si j'ai une classe juste avec des personnes après 25 ans, pourquoi que c'est mauvais?* » ; « *si j'ai des personnes de 20 ans qui ne sont pas motivées, je ne pense pas que c'est gagnant, au bout de la ligne* » ; « *si ce n'est pas eux autres vraiment qui décident de s'en aller dans le domaine, là je dirais que c'est pas mal moins intéressant pour nous* ». L'accueil des jeunes en FP (implicitement les jeunes en difficulté) **exigerait que les CFP s'adaptent aux besoins de ces élèves** alors qu'il n'y a « *aucun professionnel pour soutenir les enseignants et les élèves jeunes et en difficulté dans les centres* ».

Bien que plusieurs **mesures de récupération** soient mises en place, elles **ne sont pas toujours suffisantes**, surtout pour les élèves les plus en difficulté : « *ça peut suffire pour réussir mais pas pour en faire un [nom du métier] si tu n'as pas le profil. Et puis jusqu'où aller ?* »

Et une question sous-jacente demeure parmi les enseignants et professionnels de la FP, celle de la tension entre une logique relevant du monde de la formation et une logique du marché du travail : où placer le curseur en FP ?

La **tension** entre deux logiques est palpable parmi les enseignants et les professionnels de la FP. **La logique pédagogique vise à « amener [les élèves] le plus loin possible »** ; mais le « *changement de chapeau* » (du praticien de métier à l'enseignant) est confrontant : « *ce n'est pas facile de devenir enseignant* » ; « *comme on est [professionnel du métier], on veut que ce soit bien fait et on le voit [de ce côté] seulement... mais l'élève il est en apprentissage, il n'est pas encore compétent. C'est à toi à l'amener jusque-là* ». **La logique de l'emploi / du métier** est parfois en concurrence avec la logique pédagogique : « *c'est un métier où on prend des décisions rapides... et puis on veut que tout soit rapide. Alors quand il y en a [des élèves] qui vont lentement, des fois, ça c'est dur pour moi d'accepter ça* » « *je ne te prépare pas pour l'examen, ici. Je te prépare pour travailler* ».

Cette tension est **inhérente à la FP**. Les enseignants et professionnels de la FP insistent pour signaler que le taux de réussite ne transige pas avec la qualité de la formation « *on évite de donner un diplôme à tout prix* », et craignent de voir « *des élèves qui ne sont pas compétents [et] qui vont réussir leur cours [qui seront] des dangers publics parce qu'il y a des enseignants qui vont user de laxisme* ».

Elle peut cependant être **exacerbée par les demandes du milieu de travail** qui souhaiterait pouvoir recruter des travailleurs « clé en main », dont la formation n'aurait pas à être assurée : *« C'est le milieu qui doit former son personnel pour justement les amener à répondre dans ses spécialités ».*

Le maintien en FP : synthèse

Le maintien (ou non) des élèves en FP serait la résultante d'une équation où interagissent conditions économiques, situation familiale, exigences de la formation et difficultés d'apprentissage.

Les conditions d'insertion en emploi et en formation des enseignants ne favorisent pas toujours une prise en compte de la dimension pédagogique dans leur nouveau métier (le temps du « changement de chapeau »).

La cadence rapide de la formation, mise en place à la demande d'Emploi-Québec, convient à certains (rapidité du diplôme et donc de l'insertion professionnelle) mais pas à tous (personnes en situation précaire, ou jeunes qui souhaitent maintenir un mode de vie de leur âge).

Le maintien en FP pose la question de la tension qui existe entre le monde scolaire et le monde professionnel : à partir d'où prend-on un élève en FP et jusqu'où doit-on le mener ?

De nombreuses mesures sont mises en place en FP pour assurer la réussite des élèves. Des collaborations ponctuelles avec la FGA permettent de mettre les élèves à niveau (préalables réels).

Les activités parascolaires sont appréciées, tout comme les réseaux mis en place entre étudiants et contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance.

L'âge n'est pas un problème en soi (si ce n'est que les plus jeunes peuvent changer de branche professionnelle) et la mixité jeunes-adultes est appréciée.

Une demande de ressources pour mieux accompagner les élèves de tous âges (services complémentaires).

3.5. Les liens entre les secteurs FP – FGJ – FGA – CÉGEP

Les secteurs FP – FGJ : des liens à créer

A l'écoute de nos interlocuteurs cadres et directions se dégage l'idée d'un isolement, d'une certaine concurrence entre les secteurs FP, FGA, FGJ, voire d'une méfiance où dominant des reproches adressés à tel ou tel des secteurs par un autre.

Du côté de la FP, on reproche à la FGJ de « *ne pas jouer le jeu pour aider la promo de la FP* » ; « *dans les faits, on rame fort* ». Quand la FP s'adresse à la FGJ c'est toujours avec précaution « *on n'y va pas trop en force, on va être encore vus comme des vendeurs* ». Alors que le problème du décrochage au secondaire devrait « *appartenir à l'école secondaire* », les cadres et directeurs de FP considèrent que « *la FGJ pitche cette question dans le champ de la FP et de la FGA* ». Pourtant, malgré ces préventions, la FP considère que pour arriver à réussir l'objectif 5, il faut travailler avec la FGJ « *être à son écoute, comprendre leur logique, créer du lien* ».

Les liens **entre FP et FGJ sont rares**, peu institutionnalisés (ou lorsqu'ils le sont, peu suivis) et dépendent *in fine* de l'informel, des rencontres fortuites ou des accointances. L'expression de « *silos séparés* » est utilisée. On regrette le plus souvent cette méconnaissance et cet éloignement mutuel.

Notons que les **liens FGA-FGJ sont du même ordre**. Ils sont « *rare* », « *comme si on était deux institutions distinctes* ». Du côté de la FGA, on regrette cette distance. Il semble que c'est surtout la distance de la FGJ qui soit en cause : « *ils sont dans leur monde* » ; « *On ne se parle pas* ».

Le transfert de dossier des élèves de la FGJ vers la FP et la FGA : pas de consensus

Le sujet du transfert des dossiers des élèves est **controversé** : « *Où est la ligne? Qu'est-ce qu'on devrait recevoir? Qu'est-ce qu'on ne devrait pas recevoir?* ». Certains acteurs pensent qu'il serait important de pouvoir y avoir accès, notamment pour les élèves susceptibles d'avoir de grandes difficultés en FP (élèves avec un trouble envahissant du développement, dysphasiques) : « *on voit, qu'il dérange puis on ne sait plus quoi faire, mais on n'a pas de ressources, on n'est pas formés* ». D'autres (ou les mêmes) considèrent qu'ils ne devraient pas automatiquement être transférés afin que l'élève puisse arriver sans « *étiquetage* » et avoir « *la chance de se faire un nouveau nom* ». Un interlocuteur considère avec une pointe d'ironie, que si les dossiers ne sont pas transmis, la décision ne découle pas d'une réflexion pédagogique mais d'un souci financier : « *Je ne pense pas qu'il y a une volonté de la commission scolaire que ça se passe de*

l'un à l'autre... si un prof dit « J'en ai 20 dans ma classe, mais c'est comme si j'en ai 26, parce que lui il en vaut deux à cause de sa cote » ça joue dans [le budget] »

Concurrence entre les secteurs

Le **risque de concurrence** entre les secteurs est **conséquent des financements**. Ainsi, certaines écoles secondaires déclarent vouloir garder leurs jeunes plutôt que les envoyer en FP ou dans d'autres structures (« *on veut garder tous nos jeunes, ça va avec le financement* »). Ce n'est pas obligatoirement pour des questions d'argent mais aussi pour conserver ou acquérir des moyens alloués (un adjoint en plus par exemple). Certaines écoles disent par ailleurs ne pas avoir les moyens de perdre leurs élèves.

Les modes de financement n'encouragent donc pas une vision globale : « *beaucoup restent accrochés à leurs petits budgets* ». Certains n'hésitent pas à demander à la commission scolaire de « *redistribuer* » ou de « *recalibrer* » et de privilégier une politique d'ensemble plutôt qu'une gestion « *en silos* » : pour éviter « *la guerre entre les secteurs, on devrait se parler d'un secteur à l'autre. On devrait arrêter de voir les élèves dans un ordre ou dans l'autre. Il faut que l'élève soit au centre des discussions* ». « *[Il faudrait] qu'il y ait une volonté des administrateurs dans les commissions scolaires et que la FGJ/FGA/FP se parlent. Normalement, les gens devraient se parler d'un secteur à l'autre. Et ne pas penser qu'un secteur est en train de voler des élèves à l'autre.* ».

Les secteurs FP – FGA : un lien naturel

Par contre, les liens FGA – FP sont décrits comme satisfaisants : « *la relation est bonne* ». Cette « *belle collaboration* » nous dit une direction, passe par des échanges de services où « *on se renvoie l'ascenseur* ». Le réseautage est au centre du dispositif de sociabilité : « *les directions se connaissent, les conseillères FGA-FP se connaissent, c'est ça qui fait le lien, plus que des initiatives parfois plaquées* ». Le réseau permet ainsi de réduire les distorsions dans les perceptions des acteurs. C'est un partenariat vécu comme « *gagnant gagnant* ». Ce partenariat prend des aspects concrets en se centrant sur les parcours des élèves (horaires sur mesure pour permettre à un élève de finir un préalable, expertises de métier, collaboration dans l'offre d'une ASP, échanges de services entre enseignants). En résumé, le lien FP – FGA semble bien fonctionner. Reprenons quelques termes utilisés : « *des alliés naturels* », « *un beau partenariat* », « *un lien naturel* », « *une synergie* ».

Les liens FP – CÉGEP : un mauvais mariage

On décrit beaucoup de tensions entre l'ordre collégial et la FP. Au centre des discussions, les AEC qui viennent toucher les mêmes compétences que les DEP (« *des copies carbone* »). Ces deux dispositifs sont en concurrence. La FP regrette

cette concurrence « *qui fait mal* » se sentant perdante d'avance tant l'orientation au CÉGEP est plébiscitée dans le milieu (par les parents, les élèves, les conseillers d'orientation, etc.) ; « *ils viennent le faire chez nous en plus... Ils ont pris nos enseignants en plus* ». En résumé, « *Il n'y a pas un très bon mariage entre les CÉGEP et la formation professionnelle* ».

La question de l'accès des moins de 20 ans en FP dépend d'un meilleur arrimage FGJ – FP

Un meilleur arrimage FGJ-FP est souhaité par les cadres et directions. Les projets de concomitance pourraient être le vecteur privilégié de ce rapprochement mais des problèmes structurels demeurent : notamment l'organisation de l'enseignement en FGJ et en FP qui ne relèvent pas du même chapitre de convention collective.

Les idées divergent quant au secteur qui devrait faire le premier pas et être le principal initiateur du rapprochement. Certains pensent que c'est la « *FP qui doit admettre de s'arrimer avec le secteur jeunes* », d'autres que « *le point de bascule se situe dans les écoles secondaires* », « *on voudrait pouvoir importer la FP dans les écoles secondaires* ».

On pense que la commission scolaire aurait un rôle très important à jouer dans le lien entre les secteurs

La commission scolaire est désignée comme l'acteur principal d'un rapprochement entre les secteurs, en faisant se rencontrer les directeurs FGJ, FGA, FP ; en organisant des réunions de concertation ou en initiant des projets communs... on pense qu'elle est capable de « *faire le lien* ».

Outre ces initiatives organisationnelles, **la répartition budgétaire** est un levier potentiel. En effet, l'argent distribué (ou redistribué) dit beaucoup de la place accordée à tel ou tel secteur, des priorités au sein de la commission scolaire. La FP ne se sent pas toujours la mieux placée dans cette distribution. Elle rapporte à la commission scolaire. « *La FP c'est payant, c'est la vache à lait de la commission scolaire* ». Se considérant comme une variable d'ajustement budgétaire elle pense occuper une place particulière au sein de la commission scolaire. Toutefois, plusieurs directions de CFP jugent qu'on ne la considère utile qu'à ça et qu'on s'intéresse à elle pour ce seul aspect financier. Une place à part qui n'est pas toujours favorable à ce secteur : « *On est toujours perçus comme des bibittes. On est toujours à part.* »

4. L'augmentation des jeunes de moins de 20 ans en FP à Montréal : constats et leviers d'action

À la lumière des résultats de notre étude, certains éléments peuvent être retenus afin de poursuivre la réflexion et de travailler collectivement à l'identification des pistes d'action. La diversité des publics, des programmes et des établissements invite cependant à la prudence en ce qui a trait à une solution générique et générale qui pourrait convenir à tous.

Nonobstant les nombreux efforts investis par l'ensemble des acteurs, ainsi que les éléments positifs que nous avons identifiés tout au long du rapport, nous reprendrons seulement les points saillants de l'analyse qui pourraient servir de leviers de réflexion et d'action et à être discutées à différents paliers de décision (de l'établissement au ministère).

L'analyse concernant l'accueil de l'objectif 5 montre que l'accord général sur le projet d'augmenter le nombre de jeunes en FP pose la question de la place de ce secteur dans l'offre scolaire et l'équilibre social à Montréal.

L'indicateur « moins de 20 ans » n'a pas de sens partagé pour les acteurs du terrain et l'urgence d'y répondre ne va pas de soi à Montréal où la FP se porte bien et réussit dans sa mission (pour les plus de 20 ans). Trois logiques permettent de faire sens de la demande : la logique de pénurie de main-d'œuvre (mais alors pourquoi moins de 20 ans ?), la logique gestionnaire (optimiser les parcours pour réduire les coûts ; statistique favorable), la logique pédagogique (pour les jeunes – mais les jeunes ont-ils droit à des parcours discontinus, et le droit de choisir ?)

Des effets métier influencent la présence des jeunes : attractivité (payante ou prestigieuse mais listes d'attentes) / réserve (conditions de travail, type de tâches); marché du travail pas également ouvert aux jeunes sans expérience de vie ; méconnaissance de la plupart des métiers (à part les métiers « vedette »)

Des effets de conjoncture régionale pour Montréal complexifient la situation et interrogent l'objectif : offre de formation post-secondaire très variée, offre d'emploi sans qualification importante, demande élevée de programmes de FP par des personnes immigrantes ; biais des statistiques de décrochage qui ne considèrent pas les situations de migration ; obstacles de collaboration entre les organisations compte tenu de la taille des CS et du cloisonnement.

La poursuite de l'objectif 5 doit tenir compte de la place centrale qu'occupe la FP dans la réinsertion socioéconomique des personnes qui ont plus de 20 ans et dans l'intégration socioprofessionnelle des populations issues de l'immigration.

L'analyse concernant l'orientation identifie des facteurs culturels et structurels qui semblent déterminants dans le choix scolaire et professionnel que font les élèves.

Sur le plan culturel

Les trajectoires des jeunes sont moins linéaires qu'avant. Les élèves font souvent des détours (cégep, marché du travail) avant d'arriver en FP. Tous les acteurs le constatent, et nombreux sont ceux qui voient dans ce détour un temps de latence permettant de faire un choix plus éclairé.

Le DES est devenu incontournable aux yeux de beaucoup d'acteurs (rappelons que le marché du travail montréalais ne semble pas toujours reconnaître le DEP comme diplôme de même valeur).

Faut-il viser le DES pour tous (double diplomation) ? Si oui, avec quelle diversification de parcours ?

Les portes de l'orientation

Le postsecondaire (peut-être en lien avec l'offre importante à Montréal mais aussi avec l'augmentation du niveau scolaire de la population) est un horizon pour plusieurs. Le cégep apparaît comme une voie qui permet de garder des portes ouvertes et de différer un projet professionnel peu défini.

En contrepoint, prendre la porte de la FP (porte de sortie) est vécu par les plus jeunes, leurs parents, et aussi d'autres acteurs scolaires, comme une finalité, un corridor qui ne mène nulle part ailleurs : les autres portes se ferment. Mais se ferment-elles vraiment ? Théoriquement, non mais ce n'est pas connu de tous. Et pratiquement, les passerelles préparent-elles vraiment à une poursuite du parcours scolaire après la FP (retour à la question de l'accès « réel ») ?

Faut-il lutter contre la voie royale dans une logique scolaire (« aller plus haut, plus loin ») ? Développer une voie virtuose plurielle dans une logique métier (plus fiers de tous les métiers ; pas seulement les plus payants et prestigieux, avec bonne employabilité, facteurs importants en FGA mais moins en FGJ) ?

Si l'on persiste à colporter des discours cherchant à vanter la FP en spécifiant que ce n'est pas « une seconde voie », les propos tenus à tous les niveaux et dans tous les secteurs sont très souvent ambigus et loin de la réalité. La dichotomie FG/FP, intellectuel/manuel contribue à fabriquer celle de l'élève fort/élève en difficulté. La voie « normale » étant la FGJ, la FP (comme la FGA) apparaît dès lors comme une voie alternative, pour les élèves considérés « en difficulté » de

tous ordres (pas uniquement les EHDAA) dans une voie générale qu'une direction qualifiait par ailleurs de « *machine inhumaine* ». L'image de cette voie alternative est celle de la porte de sortie d'un système qui ne convient pas à la situation du jeune, et celle de l'issue de secours pour des moins jeunes aux parcours scolaires et professionnels variés mais souvent difficiles. La question « la FP, pour qui ? » doit être prise à bras le corps par les acteurs, en envisageant peut-être qu'elle reflète aussi la diversité du système scolaire public : des élèves forts et moins forts ; des élèves ayant choisi un métier, d'autres ayant choisi l'insertion professionnelle rapide, et d'autres encore n'ayant pas eu le luxe de choisir ; des élèves robustes et des élèves « poqués » par des parcours sociaux difficiles ; des élèves qui œuvreront dans le métier et d'autres qui ne s'y plairont pas, etc. La position des acteurs vis-à-vis de ces questions affecte également l'accès et le maintien des élèves en FP. Nous y reviendrons.

Les efforts consentis pour tenter de modifier les représentations (et pratiques) – qui puisent dans un imaginaire fortement ancré dans la culture – ont donné lieu à de nombreuses campagnes en vue de « revaloriser la FP » qui ne semblent pas modifier radicalement la donne. Si les stratégies de communication et de promotion doivent être maintenues, il y a peut-être lieu de ne pas insister sur des fronts connus et qui évoluent lentement, et d'agir davantage sur le plan structurel (architecture et fonctionnement du système), et lorsque c'est possible, au niveau local (acteurs de première ligne).

L'organisation de l'orientation (en FGJ)

L'école orientante est une approche qui reste à l'état de « concept » et ne s'actualise pas dans une stratégie d'ensemble. L'interprétation et les pratiques reposent sur les personnes, sauf lorsque les directives arrivent d'en haut. L'offre de cours relatifs à l'orientation en FGJ est aléatoire et peu valorisée. Elle repose également sur une volonté de la direction d'établissement et sur l'investissement de quelques acteurs convaincus de son importance.

Globalement, la connaissance de la FP et des métiers qu'ont les acteurs de terrain – les professionnels, les enseignants mais également les directions d'établissement – tout comme la place symbolique qu'on accorde à l'orientation dans le curriculum réel de l'école secondaire, sont à réexaminer. Comment sensibiliser des acteurs mobilisés sur d'autres enjeux (tout aussi importants) et dont l'orientation n'est pas le cœur du métier ?

Les professionnels de l'orientation ont une place peu assurée dans les établissements scolaires (en FGJ et, dans une moindre mesure en FGA). Ils

mettent en place les interventions multiples et variées dans la mesure du périmètre et du temps alloués. Mais en FGJ, la charge de travail qui leur incombe à Montréal (taille des établissements et diversité des publics) et la difficulté d'avoir accès aux classes et aux élèves font en sorte que leur travail se résume à transmettre des informations scolaires, renseigner sur les préalables et aiguiller les élèves en fonction de leur filière et de leur résultats. En écho, provenant des élèves et des enseignants : « plus de CO », « plus disponibles » et plus en contact avec la réalité des métiers et des formations.

L'orientation professionnelle devrait-elle devenir un champ en soi et être accessible à l'ensemble des élèves ? Faudrait-il envisager que les cours en lien avec l'orientation exigent qu'un stage de découverte d'un métier (quel que soit le diplôme requis pour l'exercer) fasse partie du programme (voir si 1^{er} ou 2^{ème} cycle) ? Le palier d'orientation de la fin du secondaire 3 est-il pertinent ?

Le dispositif d'orientation en FGJ gagnerait à être mieux organisé institutionnellement. Les conditions de travail et la formation des acteurs qui y œuvrent (en premier lieu les CO) paraissent déterminantes pour un accompagnement davantage personnalisé. Comment revoir l'offre et l'organisation des PPO et consorts, leur reconnaissance institutionnelle (syndrome des queues de tâches) afin de réduire le roulement des enseignants et leur donner les conditions pour s'approprier et développer le matériel et les activités ?

Les dispositifs de promotion de la FP : la communication vs aller à la rencontre de gens et se frotter aux gestes de métiers

Les initiatives pour faire connaître la FP en FGJ sont nombreuses. Si elles se heurtent aux représentations culturelles (stratégies de contournement dans les salons et lors des portes ouvertes), d'autres éléments éclairants ressortent de l'analyse.

Les initiatives et dispositifs destinés aux élèves sont multiples mais ne démontrent pas leur efficacité. Celles qui semblent les plus fécondes 1) ne s'inscrivent pas d'abord dans une logique d'information scolaire (Quelle formation? Quels préalables? Quels résultats scolaires?) 2) ne sont pas de l'ordre de la communication – il y aurait une « overdose d'information ». Un consensus se dégage concernant la nécessité pour les élèves (de FGJ comme de FGA) d'avoir des échanges avec de « vrais » hommes et femmes de métier, de pouvoir toucher, manipuler, vivre l'ouvrage et le métier (et pas seulement la formation), d'avoir « l'heure juste » sur les carrières. Les portes ouvertes sont sévèrement critiquées et les stages organisés en CFP (élève d'un jour et autres)

appréciés, mais risquent de surcharger les professionnels et les enseignants de CFP.

Des initiatives sont à envisager afin que les élèves puissent connaître davantage les filières de métiers que les filières scolaires. Quels dispositifs permettraient de mettre les élèves en contact avec les métiers, sans surcharger les CFP ?

L'analyse concernant l'accès invite à penser l'espace qui existe entre des « préalables officiels » et des « préalables réels »

Une fois que les personnes sont passées par le processus d'orientation, le seuil qui leur reste à franchir est généralement peu problématique pour la plupart des programmes. L'accessibilité est néanmoins complexifiée par 1) des DEP qui demanderaient des préalables officiels dont on pense qu'ils sont trop élevés (et question subsidiaire, le DES doit-il apparaître comme la première condition d'admissibilité ? Voir la section « orientation ») 2) des programmes contingentés qui mettent en place des processus de sélection interrogés dans la forme et dans le fond.

En FGA, il y a un chevauchement qui crée parfois des tensions parmi les professionnels entre la logique « commission scolaire » (donner accès en fonction des désirs de l'élève) et la logique « Emploi-Québec » (donner accès en fonction de l'employabilité). Rappelons par ailleurs que si le soutien d'Emploi Québec est fondamental pour certains élèves (financement) il est parfois contraignant quant à la possibilité d'accéder au métier choisi (en fonction du financement octroyé et de la « demande » du marché) et à la FP en général (les « commandes de formation » d'Emploi Québec privilégient les AEC et « la FP cherche le petit morceau qu'il leur reste »).

Nous nous arrêterons sur deux préoccupations concernant l'accès à la FP pour les « jeunes » : celle des préalables « réels » requis pour réussir une formation et celle de la mise en œuvre de passerelles réelles entre la FGJ et la FP (qu'il s'agisse du passage FMSS-FP ou de la concomitance, y compris la double diplomation).

La question qui se pose sur le terrain concerne les dispositifs à développer, dans une collaboration intersectorielle (FGJ-FGA-FP), pour assurer la « mise à niveau » des personnes qui souhaitent débiter un DEP. Plusieurs initiatives sont évoquées et reposent sur le leadership et le réseau de quelques personnes (ainsi que sur la capacité de financement). Y a-t-il lieu d'envisager et, le cas échéant, quels seraient les modalités de mise en œuvre (compte tenu des contraintes de chaque secteur et établissement) d'une intégration de contenus de FG en FP en fonction des objectifs

poursuivis (types de passerelles)? Comment arrimer cette « mise à niveau » à une formation déjà intensive ?

L'analyse concernant le maintien pose la question de l'organisation de la formation ainsi que celle des ressources disponibles en FP

La présence d'élèves en FP ne se résout pas une fois l'orientation décidée et l'accès obtenu. La persévérance et la réussite sont des préoccupations importantes pour la FP.

En préambule, nous devons rappeler que les acteurs de la FP demandent que soit maintenue l'hétérogénéité des âges qui constitue à la fois une richesse dans la diversité et un soutien pour la régulation des groupes-classes.

Le positionnement de la FP entre l'école et le travail, les conditions d'études des élèves et les conditions d'insertion en emploi et de travail des enseignants sont les points saillants que nous retenons de l'analyse.

Les résultats invitent à réfléchir en premier lieu à la position de la FP entre le monde scolaire et le monde productif. Quand on parle d'élèves, on a une représentation de parcours scolaires. Les critères « naturels » de ce parcours sont la voie générale le plus loin possible (choix d'études), repoussant ainsi à plus tard ce qui relève d'une orientation professionnelle (choix de métier). En bref, la scolarité c'est la voie générale

La FP, dans le paysage scolaire, peut occuper l'une ou l'autre des positions suivantes :

- Soit elle n'appartient pas du tout à cette voie qui se dessine, la FP est alors une formation au métier, et, du coup, elle peut « briller », notamment aux yeux du marché du travail mais aussi au regard d'une « esthétique » du métier. Elle peut alors se réclamer d'un certain élitisme dans un univers parallèle à l'univers de la scolarité générale.
- Soit elle continue à être positionnée dans l'offre des parcours scolaires et occuper une place dans ce paysage qui peut varier d'une commission scolaire à l'autre, selon qu'on privilégie l'appartenance métier ou l'appartenance scolaire : en raccourci, des écoles de métiers ou des centres de formation professionnelle.

Ce choix d'appartenance n'est pas strictement philosophique. Il a quelque chose à voir avec le public desservi et la capacité à mobiliser un nombre d'élèves suffisant sur un territoire relativement restreint pour sectoriser des établissements. L'objectif 5 oriente davantage vers cette deuxième position : la FP relèverait d'une voie scolaire

L'organisation de la formation (cadence intensive) et les demandes faites auprès des enseignants (recrutés pour leur expérience de métier et « parachutés » dans

les classes) et des élèves (être déjà prêts à être « *comme sur la job* ») s'inscrivent dans la première logique qui assure la formation de travailleurs prêts à l'emploi (une demande du marché du travail), mais qui pose la question du temps de formation nécessaire pour des élèves plus éloignés de l'éthos professionnel et du marché du travail. Si les jeunes ont besoin de temps pour mûrir, la formation telle que pensée est peut-être trop intensive (pour les jeunes mais aussi pour ceux qui doivent travailler, s'occuper de leur famille simultanément).

Aussi serait-il important d'envisager s'il est possible et comment organiser une formation « à deux vitesses », l'une pour ceux qui souhaitent arriver rapidement sur le marché du travail (parfois sous la contrainte du financement d'Emploi Québec), l'autre pour un public - jeune et moins jeune - qui aurait besoin de davantage de temps pour compléter la formation (qu'il s'agisse de développer une maturité pour le métier ou de faire face aux impératifs de conciliation travail-études-famille).

Corollairement, cela pose la question du « sas » que représente le temps de formation (quel rythme pour parvenir aux objectifs de formation?). Cette question doit prendre en compte la tension entre une logique pédagogique (former les élèves) et une logique métier (protéger le métier et l'établissement). La conciliation des deux entre en résonance avec l'éthique du métier : **le « *changement de chapeau* » est confrontant et il reste à penser des modalités d'accompagnement des enseignants de FP (ainsi que les conditions de travail pour pouvoir acquérir une formation en pédagogie).** Enfin, la multiplication des difficultés rencontrées par les publics qui fréquentent la FP (et non seulement jeunes) invite à une réflexion sur comment disposer de ressources au sein des CFP (services complémentaires).

La question de la communauté éducative apparaît transversalement dans l'analyse

Bien qu'elle n'eût pas fait partie de notre mandat initial, la question de la « communauté éducative » constitue la toile de fond sur laquelle se posent des questions relatives à l'orientation, l'accès et le maintien des élèves en FP. La faiblesse des liens intersectoriels à tous les niveaux, de manière criante en première ligne, est apparue dans nos résultats.

Si la proximité FGJ-FGA-FP en région semble faire rêver plusieurs acteurs montréalais, force est de constater que la taille des structures scolaires dans la métropole rend les collaborations plus ardues entre les secteurs. Les usages qui sont faits des conventions de gestion ciblent la performance d'un établissement et non le partage du travail pour atteindre les objectifs fixés. Pourrait-il en être autrement ?

L'objectif 5 semble concerner tout naturellement la FP (dans l'usage des conventions de gestion, seuls les CFP peuvent faire valoir leur performance quant à cet indicateur). Pourtant, on le voit, la question concerne l'ensemble des secteurs. Dès lors, il paraît impératif de travailler les liens entre les secteurs, notamment en vue de juguler 1) la méconnaissance de chacun des secteurs vis-à-vis des autres ; 2) les récriminations dues à cette méconnaissance. Les acteurs de première ligne de FGJ gagneraient en termes de connaissance de la FP (et possiblement des liens à faire avec leur enseignement) et de la FGA (dans ses divers modes de fonctionnement). En retour, les acteurs de la FP pourraient développer une meilleure connaissance du « jeune », de son environnement au secondaire, partager avec d'autres quant à ce qui est attendu des élèves en FP au regard de ce qui est effectivement enseigné au secondaire. Quelles seraient les modalités de tels échanges ? Quel rôle la CS peut-elle jouer dans leur mise en place ?

Le lien « naturel » entre FGA et FP est-il à exploiter davantage, notamment en ce qui a trait à la mise à niveau pour des passerelles réelles ? Les projets pilotes donnent-ils les résultats attendus ? Quelles en sont les conditions et les coûts ?

L'ensemble de ces questions se déploie sur fond de questions budgétaires et modes de financement distincts. L'impact de cette dimension n'a pas fait l'objet d'une entrée particulière dans le rapport, mais il semble incontournable de mettre les idées et interrogations que nous proposons en lien avec les possibles et contraintes liés au financement, sans oublier qu'il s'agit également d'une volonté impulsée, ou non, par des choix au sein des CS.

Au terme de notre analyse, nous considérons qu'il est important, pour la suite des travaux, de mettre ces interrogations et pistes d'action en discussion, tant dans les instances décisionnelles qu'avec les praticiens de première ligne. Si des évolutions sont envisageables, ces acteurs seront les maîtres d'œuvre du changement réel sur le terrain.

Bibliographie

- Association des cadres scolaires du Québec (2005) *Réussir. Bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec*, vol.11, n°1, Octobre 2005.
- Bassey, Michael (1999) *Case study research in educational settings*. Buckingham : Open university press.
- Buteau, J-A. (1919) *Notre enseignement technique industriel : ses avantages, coup d'œil à l'étranger*. Québec : imprimerie Le Soleil.
- Beaudet, André (2003) *La réforme de l'enseignement professionnel. Bilan et perspectives*. ACSQ.
- Bédard, Denis (2003) *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*. Rapport présenté à la FCSQ.
- Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V., Haste, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et la sécurité au travail en centre de formation professionnelle. Rapport pour l'IRSST (no R-756)*; <http://www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-analyse-ergonomique-de-la-sante-et-de-la-securite-en-centre-de-formation-professionnelle-r-756.html>
- Conseil supérieur de l'éducation (2002) *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (2001-2002)*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004) *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues – Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012) *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire. Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2010-2012*.
- De Saedeleer, Sylvie (2002) *Décentralisation et autonomisation des CÉGEP : la production d'un effet établissement*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de PhD. en sociologie. Université de Montréal.
- Doray, Pierre (2012) De la condition étudiante aux parcours étudiants : quelques balises théoriques. Dans *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*, sous la dir. de F. Picard et J. Masdonati, p. 51-93. Québec : PUL.
- Foucault, Michel (1969) *L'archéologie du savoir*, Coll. Tel. Paris : Gallimard.
- Giust-Desprairies, Florence (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : Érès.

- Goyer, Robert (2010) Qualifier les jeunes pour exercer un emploi. Communication présentée au colloque de la FCSQ, Québec, le 7 mai 2010.
- Grossmann, Sophie et Hardy, M. (1995) *Students and Teachers in Vocational High School : Mutual Representations*. Communication présentée au congrès de la SCÉÉ. Montréal. Juin 1995.
- Grossmann, Sophie (2009) Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n°4, p. 764-796.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) *Réaffirmer l'école*. Ministère de l'éducation.
- Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et sur la formation technique (1995) *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*.
- Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires (2006) *Situation des jeunes en formation professionnelle. Principaux indicateurs et évolution*.
- Groupe mixte Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Réseau des commissions scolaires (2007) *Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP). Pistes d'action. Intéresser, admettre, qualifier*.
- Guérin, François, Laville, A., Daniellou, F., Durrafourg, J. et Kerguelen, A. (1997) *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. 2^e édition. Lyon : ANACT.
- Marchive, Alain (2011) *Un collège ambition réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris : L'Harmattan.
- Masson, Philippe (1997) Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation, *Revue française de sociologie*, vol. 38, n°1, p. 119-142.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011) *Portrait régional de Montréal en vue de la rencontre avec les partenaires en éducation*. 18 mars 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : gouvernement du Québec.
- Roiné, Christophe (2009) *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A.*, Une contribution à l'étude des inégalités, Thèse pour le doctorat de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

- Savoyant, Alain (2010) Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail (1984). *Travail et apprentissages*. Éditions Raison et Passions. No. Hommage à Alain Savoyant. p. 108-118.
- Stake, Robert E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- St-Vincent, Marie, Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É. et Imbeau, D. (2011) *L'intervention en ergonomie*. Montréal : Mutimondes et Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (IRSST), 360 pages.
- Teiger, Catherine (1993) Représentations du travail, travail de la représentation. In A. Weill-Fassina, P. Raberdel, D. Dubois (Eds). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès ed.
- Van-Zanten, Agnès (2006) Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne, *Revue française de pédagogie*, n°156, p. 9-17.
- Vultur, Mircea (2007) Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n°1, p. 120-139.
- Vultur, Mircea (2006) Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, vol. 47, n°1, p. 47-68.
- Yin, Robert K. (1994) *Case study research, Design and methods. Second edition*. Thousand Oaks: Sage.