



**Comité de gestion  
de la taxe scolaire**  
D E L ' Î L E D E M O N T R É A L

**J'attends 18 ans**

**Trajectoires scolaires du secondaire  
sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs**

**Vers la formation professionnelle :  
une étude de cas**

Décembre 2004

Rédaction :

Claudie Solar, professeure titulaire, Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF), Dominic Bizot, Laurence Solar-Pelletier, Manon Théorêt et Mohamed Hrimch.

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
LABRIPROF-CRIFPE  
Université de Montréal

(C) Tous droits réservés – Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal  
Dépôt légal, quatrième trimestre, 2004  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada  
ISBN : 2-89506-116-5

Texte disponible sur le site du LABRIPROF et du CRIFPE :

<http://www.labripro.umontreal.ca/>

<http://crifpe.scedu.umontreal.ca/>

# TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	5
ABRÉGÉ .....	7
INTRODUCTION .....	15
<b>1. PROBLÉMATIQUE ET PLAN DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>17</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : SORTIE DU SECONDAIRE SANS QUALIFICATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE</b>	
<b>2. LA SORTIE DU SECONDAIRE SANS QUALIFICATION .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. MODES DE CALCUL .....</b>	<b>21</b>
2.1.1. <i>Les approches de Statistique Canada</i> .....	21
Complément du taux d'obtention du diplôme .....	21
Estimations tirées du recensement .....	22
Enquête sur la population active .....	22
2.1.2. <i>Le ministère de l'Éducation du Québec</i> .....	22
<b>2.2. LA DIPLOMATION AU QUÉBEC ET SUR L'ÎLE DE MONTRÉAL .....</b>	<b>24</b>
2.2.1. <i>Pour l'ensemble du Québec</i> .....	24
2.2.2. <i>Pour l'île de Montréal</i> .....	26
<b>2.3. DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE SYNTHÈSE DES ÉCRITS .....</b>	<b>31</b>
2.3.1. <i>La part de l'école dans le problème</i> .....	32
2.3.2. <i>Enseignement professionnel et élèves à risque</i> .....	35
<b>3. FORMATION PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC .....</b>	<b>39</b>
3.1.1. <i>Cursus actuel</i> .....	39
Sanction des études .....	40
Choix de programmes selon le sexe .....	40
Conditions d'admission .....	41
Persévérance .....	41
Programmes .....	41
3.1.2. <i>Passerelles et voies de formation diversifiées</i> .....	42
Ensemble des cheminements .....	42
Volet 2 : Les métiers semi-spécialisés (AFP) .....	44
Volet 3 : L'exploration professionnelle .....	44
Volet 4 : Les programmes intégrés secondaire-collégial .....	45
Volet 5 : Les programmes de DEP en concomitance .....	45
L'ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes .....	45
L'alternance travail-études .....	47
Le projet personnel d'orientation : une voie en développement .....	48
3.1.3. <i>Bilan et perspectives</i> .....	50

<b>3.2. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE</b> .....	50
3.2.1. <i>Cursus actuel</i> .....	51
3.2.2. <i>Passerelles</i> .....	52
<b>3.3. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE</b> .....	52
3.3.1. <i>Cursus actuel</i> .....	53
3.3.2. <i>Passerelles</i> .....	54
<b>3.4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES</b> .....	54
3.4.1. <i>Cursus actuel</i> .....	56
3.4.2. <i>Passerelles</i> .....	58
<b>3.5. QUELQUES DONNÉES SUR L'UNION EUROPÉENNE</b> .....	58
<b>3.6. AUTRES PARCOURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	60
<b>3.7. POINTS DE VUE DE JEUNES AU REGARD DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	61
<b>3.8. CONCLUSION</b> .....	62
<b>4. SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE</b> .....	<b>63</b>
<b>4.1. LES DÉCROCHEURS ET LES DÉCROCHEUSES</b> .....	63
<b>4.2. L'ÉCOLE</b> .....	63
<b>4.3. CE QUI SE FAIT AILLEURS</b> .....	63
<b>4.4. L'INTERVENTION</b> .....	64
 <b>DEUXIÈME PARTIE : LES INNOVATIONS À LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE : UNE ÉTUDE DE CAS</b>	
<b>5. LES INNOVATIONS DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE</b> .....	<b>69</b>
<b>5.1. DÉMARCHE DE RECHERCHE</b> .....	69
<b>5.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION RENCONTRÉE</b> .....	70
<b>5.3. ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	71
5.3.1. <i>Activités orchestrées</i> .....	72
L'exploration professionnelle.....	72
Activités d'information et de préparation à la formation professionnelle (PEP).....	73
Activités « multi-accès ».....	74
Autres.....	74
Piperni, Théâtre sur mesure.....	76
Activités non mentionnées.....	76
5.3.2. <i>Rôles des personnels impliqués</i> .....	76
<b>5.4. APPRÉCIATION</b> .....	77
5.4.1. <i>Ce qui est facile</i> .....	80
5.4.2. <i>Ce qui est difficile</i> .....	81
Les enseignantes et enseignants.....	81

L'organisation .....	82
Les jeunes .....	84
La pédagogie.....	85
Les parents.....	86
5.4.3. <i>Collaboration</i> .....	87
<b>5.5. ATTITUDES AU REGARD DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>88</b>
5.5.1. <i>La direction</i> .....	88
5.5.2. <i>Les enseignantes, les enseignants et autres personnels</i> .....	89
5.5.3. <i>Les parents</i> .....	90
5.5.4. <i>Les jeunes</i> .....	91
<b>5.6. ACCESSIBILITÉ ET DISPONIBILITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>92</b>
<b>5.7. SUGGESTIONS ÉMISES LORS DES ENTREVUES .....</b>	<b>93</b>
Activités de sensibilisation à la formation professionnelle .....	94
Développement et élargissement.....	94
Approches pédagogiques et contenus disciplinaires .....	95
Intervention précoce .....	96
Valorisation de la formation professionnelle.....	96
Programmes et préalables.....	97
Parents .....	97
École .....	98
<b>6. BILAN ET DISCUSSION.....</b>	<b>99</b>
<b>7. STRATÉGIES POUR LE FUTUR.....</b>	<b>103</b>
7.1. STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES .....	104
7.2. STRATÉGIES TEMPORELLES.....	104
7.3. STRATÉGIES LIÉES AUX RESSOURCES HUMAINES .....	105
7.4. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES .....	105
7.5. STRATÉGIES EN LIEN AVEC LE MILIEU .....	106
7.6. STRATÉGIES AU REGARD DES PROGRAMMES.....	106
7.7. STRATÉGIES AU REGARD DES ATTITUDES .....	107
7.8. STRATÉGIES ENVERS LES PARENTS.....	108
7.9. STRATÉGIES EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ.....	109
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>111</b>
<b>ANNEXE 1 - LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET EFFECTIFS EN EXPLORATION PROFESSIONNELLE 2001 À 2003 .....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXE 2 : STRUCTURE DES ENTREVUES.....</b>	<b>117</b>

<b>ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE 4 : RÉSUMÉ DU <i>CHANTIER DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 2002</i> .....</b>	<b>121</b>

### **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 :	Taux de décrochage selon l'âge et le sexe : tranche d'âge 17-19ans (en %)	23
Tableau 2 :	Taux de décrochage selon l'âge et le sexe : tranche d'âge 20-24 ans (en %)	23
Tableau 3 :	Diplomation après 7 ans pour l'ensemble du Québec (secteur public)	25
Tableau 4 :	Absence de qualification après 7 ans pour l'ensemble du Québec	25
Tableau 5 :	Retard à l'entrée au secondaire pour l'ensemble du Québec	25
Tableau 6 :	Taux de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour la région de Montréal, les commissions scolaires, l'île de Montréal et le Québec (secteur public)	28
Tableau 7 :	Différence <sup>a</sup> du taux de diplomation entre l'île de Montréal et l'ensemble du Québec selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour l'île de Montréal (secteur public)	29
Tableau 8 :	Taux d'absence de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour la région de Montréal, les commissions scolaires de l'île de Montréal et le Québec	30
Tableau 9 :	Pourcentage d'élèves ayant un retard scolaire en 1 <sup>re</sup> secondaire selon le niveau de défavorisation du lieu de résidence	31
Tableau 10 :	Motifs d'abandon scolaire des filles et des garçons	32
Tableau 11 :	Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe et le régime d'études pour le secondaire	39
Tableau 12 :	Nombre d'inscriptions dans les programmes de l'AFP	44
Tableau 13 :	Nombre d'inscriptions par année en exploration professionnelle	44
Tableau 14 :	Alternance travail-études au Québec	48
Tableau 15 :	Liste des personnes rencontrées selon le statut et le type de formation (générale ou professionnelle)	71
Tableau 16 :	Effectif en exploration professionnelle – année scolaire 2001-2002	115
Tableau 17 :	Effectif en exploration professionnelle-année scolaire 2002-2003	116

### **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 :	Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)	37
Figure 2 :	Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur et l'âge (en %)	38
Figure 3 :	Taux de participation des jeunes de 17 ans à des programmes de FEP dans les pays de l'OCDE - niveaux CITE 2 et 3 - 1995/1996	58
Figure 4 :	Taux de participation à la FEP des jeunes de 16 à 19 ans selon le statut du chef de ménage dans les pays de l'OCDE – 1996 - %	59
Figure 5 :	Répartition des participants à la FEP selon le sexe dans les pays de l'OCDE - 1995/1996	59

## **AVANT-PROPOS**

Dans son plan de recherche 2002-2003, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal décidait d'inclure le projet « J'attends 18 ans – trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs - formation professionnelle – une étude de cas ».

Un tel projet énoncé en termes de chronologie de trajectoire scolaire suscite des questions et des préoccupations.

Tous les élèves à leur entrée au secondaire démarrent-ils de façon égalitaire? Empruntent-ils le même itinéraire? Combien d'entre eux tombent en panne sèche? L'accès au succès final est-il le même pour les enfants de milieux défavorisés ou favorisés? L'accès au succès final est-il aussi le même pour les garçons que pour les filles?

Autant de questions qui témoignent d'une préoccupation commune partagée par les commissions scolaires de l'île de Montréal, le ministère de l'Éducation, les membres du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal et divers pays : préoccupation de l'égalité des chances rattachée à une des missions de l'école qui est de qualifier.

Le projet vu comme un vaste échangeur routier, présente les voies qu'empruntent les élèves du secondaire : celle de la formation générale et celle de la formation professionnelle. Si certaines voies sont achalandées, d'autres sont plus désertées.

Que faire? Quelles stratégies utiliser? L'étude de cas de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île peut servir d'inspiration et d'incitation à tous les acteurs soucieux d'assurer l'égalité des chances et ainsi qu'à tous ceux qui travaillent à valoriser la formation professionnelle par diverses activités de sensibilisation.

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal tient à remercier les membres de l'équipe de recherche de l'Université de Montréal, mesdames Manon Théorêt, Laurence Solar-Pelletier, messieurs Dominic Bizot et Mohammed Hrimech et particulièrement madame Claudie Solar, responsable de la recherche, de leur précieuse contribution.

Le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal remercie également messieurs Pierre Gosselin et Jean-Pierre Sauvé, tous deux de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, de leur participation active au comité d'encadrement de la recherche.





## **ABRÉGÉ**

En février 2003, le projet *J'attends 18 ans : Trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal* prenait son départ. Il visait à :

1. mieux connaître la situation réelle de la sortie sans qualification du système scolaire sur l'île de Montréal ;
2. proposer des stratégies pour mieux arrimer la formation professionnelle dans la trajectoire scolaire du secondaire.

Le présent rapport s'inscrit dans la suite du rapport d'étape déposé en octobre 2003 et du rapport de recherche présenté en juin 2004. Il comporte deux parties. L'une fait état de la problématique du décrochage scolaire, présente des données statistiques relatives à la sortie de l'école secondaire sans qualification sur l'île de Montréal et décrit des parcours en formation professionnelle au Québec et dans d'autres pays. L'autre partie offre une description de l'enquête menée au sein de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et en propose un bilan. Le document se termine sur des stratégies pour le futur.

### **LA SORTIE DU SECONDAIRE SANS QUALIFICATION**

La sortie du secondaire sans qualification se calcule souvent au moyen du complément du taux de diplomation. Chaque mode de calcul comporte ses avantages et ses limites, notamment celle du manque de connaissance des trajectoires scolaires de jeunes en processus de scolarisation. Pour obtenir un portrait plus précis et plus proche de la réalité des écoles, le ministère de l'Éducation du Québec a procédé à une analyse de la diplomation de différentes cohortes d'élèves après 5, 6 et 7 ans depuis leur admission en 1<sup>re</sup> secondaire dans une école publique. La compilation a été faite par école, par commission scolaire et par région (MEQ, 2004a). Ainsi, pour l'ensemble du Québec, la diplomation après 7 ans de la cohorte de 1995 se situe à 72,6 % et celle de 1996 à 71,6 %. La différence entre la diplomation des filles et des garçons, quant à elle, est de 16 points en 1995 et de 14,3 points en 1996. De plus, les taux de décrochage passent de 20 % dans les milieux les plus favorisés du Québec à 36 % dans les plus défavorisés.

Ainsi, pour l'ensemble du Québec, 7 garçons sur 20 (35 %) et 4 filles sur 20 (20 %) sortent du secondaire sans qualification. Il faut dire que bien des jeunes accusent des retards à l'entrée au secondaire : 3 garçons sur 10 (28 %) et 2 filles sur 10 (19 %).

Pour l'île de Montréal, après 7 ans depuis leur entrée au secondaire, pour les cohortes de 1995 et 1996, 40 % des garçons et 28,4 % des filles n'ont pas obtenu de diplôme du niveau secondaire, soit un rapport de 4/10 pour les garçons et de 3/10 pour les filles. Si on restreint l'analyse à la Commission scolaire de Montréal et à celle de la Pointe-de-l'Île, les données passent à 50 % pour les garçons et à 36 % pour les filles. Ainsi, dans ces deux commissions

scolaires, cinq garçons sur dix et près de quatre filles sur dix n'ont pas obtenu de diplôme en dedans de 7 ans (cohortes de 1995 et 1996). De plus, toujours dans ces mêmes deux commissions scolaires, les filles connaîtraient une absence de diplomation de 16 points<sup>1</sup> inférieurs à la moyenne par rapport à l'ensemble du Québec.

Bien que toute absence de diplomation des élèves du secondaire après 5, 6 et 7 ans soit motif à préoccupation, il n'en demeure pas moins que la situation pour les commissions scolaires de Montréal et de la Pointe-de-l'Île est inquiétante : la carte du décrochage scolaire se superpose à celle de la défavorisation. C'est la raison pour laquelle elles ont mis en place des stratégies d'intervention pour pallier la sortie du secondaire sans qualification. L'une de ces stratégies s'articule autour d'activités de sensibilisation à la formation professionnelle.

Nous avons examiné la situation à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île après avoir analysé les trajectoires scolaires au Québec et ailleurs. Cette analyse montre qu'il existe, au Québec, de nombreuses voies de diversification notamment en formation professionnelle mais que l'orientation et l'information fournies aux élèves quant à ces filières de formation sont tardives comparativement à certains États, tout particulièrement de l'Union Européenne. En conséquence, le Québec n'accueille que peu de jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle alors que plusieurs pays européens forment plus de 50 % des jeunes de 17 ans dans ces programmes.

## **L'ENQUÊTE À LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE : UNE ÉTUDE DE CAS**

Dans le temps qui nous était imparti, en avril et mai 2004, nous avons procédé à 45 entrevues auprès de 70 personnes de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Nous avons ainsi rencontré : 9 membres du personnel de direction dont 4 de la formation générale et 5 de la formation professionnelle ; 30 enseignantes et enseignants ; 29 élèves ; ainsi que deux autres personnes.

### **Activités de sensibilisation à la formation professionnelle**

Les activités de sensibilisation à la formation professionnelle sont multiples et diversifiées. Dans la commission scolaire à l'étude, de nombreuses actions sont engagées pour sensibiliser les jeunes, tout particulièrement celles et ceux inscrits en cheminement particulier de formation et les élèves à risque. L'exploration professionnelle est la plus évidente des actions menées par son ampleur et sa durée. Toutes nécessitent temps, énergie, coordination et collaboration, notamment collaboration de la part des centres de formation professionnelle. Elles bénéficient du soutien de la commission scolaire, de l'appui et de l'apport du personnel des directions, du travail à la base des personnels scolaires impliqués.

---

<sup>1</sup> Une baisse de 1 point correspond à une différence de 1 %.

## **Appréciation**

Le regard que les acteurs et actrices posent sur les activités de sensibilisation à la formation professionnelle est très largement positif et les jeunes qui en bénéficient nous ont dit combien ils avaient apprécié leur démarche, surtout quand il y a des stages. Même s'il demeure de nombreuses difficultés, celles-ci ne doivent pas masquer l'effet qualitatif dominant dans ce que d'aucuns nomment la transformation de l'école : les mentalités et les attitudes changent, l'école évolue, le taux de décrochage serait en train de baisser dans certaines écoles, la clientèle de la formation professionnelle rajeunit. En deux ans, des effets positifs se font sentir.

## **Attitudes au regard de la formation professionnelle**

L'enquête dévoile, une fois de plus, que l'attitude des personnes joue sur la mise en œuvre de la volonté d'arrimage entre la formation générale et la formation professionnelle. Les attitudes, de fait, sont souvent l'obstacle premier à surmonter. Elles conditionnent le rapport des personnes à la formation professionnelle. La dévalorisation de cette filière est encore bien prégnante et il faut parvenir à la démythifier pour intéresser les jeunes et les adultes aux parcours qu'elle propose. Il y a une culture du métier à développer. Ce qui d'ailleurs est en train de se réaliser dans la commission scolaire étudiée.

## **Accessibilité et disponibilité de la formation professionnelle**

Quant à l'accessibilité et la disponibilité de la formation professionnelle, elles sont liées à la carte scolaire et aux conditions d'admission, soit en raison de l'âge ou des préalables. La nécessité de collaboration avec d'autres commissions scolaires constitue un besoin réel pour un développement futur.

## **Suggestions émises lors des entrevues**

Les suggestions émises lors des entrevues ont toutes pour particularité de vouloir renforcer et améliorer les activités de sensibilisation à la formation professionnelle, d'une part, et d'étendre, d'autre part, leur mise en place à tous les élèves dans une perspective élargie en termes de contenu et de choix de métiers. Elles soulignent l'importance d'intervenir tôt auprès des jeunes et de parvenir à informer les parents dans un processus de valorisation de la formation professionnelle.

## **LE BILAN**

Le bilan des activités de sensibilisation à la formation professionnelle menées au sein de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île met en évidence une **volonté de faire de l'école une étape dans la vie des jeunes** qui leur permet d'acquérir des connaissances de base, de se connaître et de se dessiner un avenir. Il montre également l'importance de la **volonté politique et**

**de l'appui de la haute direction** qui se manifeste dans une **orchestration coordonnée** des activités. Par ailleurs, si les **jeunes ciblés** par les multiples activités de sensibilisation à la formation professionnelle ont été au départ prioritairement les élèves inscrits dans des cheminements particuliers de formation, ce n'est plus exclusivement le cas.

Il y a des **obstacles** qui interfèrent dans l'atteinte des objectifs. Parmi ceux-ci, les enseignantes et enseignants souvent à statut précaire et assignés aux activités de sensibilisation à la formation professionnelle, le manque de collaboration entre commissions scolaires et l'attitude des parents. On suggère plus de contact avec les milieux, un élargissement des activités à tous les élèves et à tous les métiers.

Soulignons que les personnes rencontrées ont toutes fait, d'une façon ou d'une autre, des **suggestions** pour améliorer la situation, pour développer l'approche et élargir les perspectives. Aucun des acteurs n'a mis en doute la validité des actions menées dans le cadre du chantier de la formation professionnelle. Ce qu'ils souhaitent tous, c'est davantage d'articulation entre les différentes activités et programmes tant du régulier que du professionnel. La vision est partagée, ce qui, à notre avis, est garant d'un succès certain. De fait, tous les acteurs ont fait part de leur **appréciation largement positive**, parfois enthousiaste.

## **DES STRATÉGIES POUR LE FUTUR**

Le rapport d'étape avait permis de dire que, pour que le choix d'une filière en formation professionnelle se fasse avant la sortie de l'école, il faut :

- intervenir tôt, tout au moins au début du secondaire;
- informer tôt;
- offrir des options tôt;
- diversifier les métiers;
- démythifier les métiers.

La démarche avait aussi permis d'énumérer des balises d'intervention, c'est-à-dire une liste d'éléments favorisant la persévérance aux études et la sortie avec qualification. Ce sont :

- créer de petits groupes-classes;
- favoriser des apprentissages en contexte et des apprentissages actifs;
- traiter des contenus signifiants pour les jeunes;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication (mesure potentiellement plus favorable aux garçons);
- assurer un soutien aux enseignantes et enseignants;
- développer des partenariats avec le milieu;
- trouver des modalités spécifiques pour les étudiantes avec enfant;
- informer les parents.

Au terme de la démarche de recherche, alors que vient le moment de formuler des

recommandations quant aux stratégies à mettre en place pour le futur, l'arrimage entre ces éléments et ceux recueillis dans l'enquête menée auprès de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île semble converger puisque les stages de l'exploration professionnelle se font généralement en petits groupes, que l'éventail des activités touche les élèves dès leur arrivée au secondaire et même avant et que l'on souhaite diversifier et démythifier les métiers. On sait aussi que les stages ont un grand succès auprès des jeunes en raison des activités concrètes dans lesquelles ils s'investissent. Il a de plus été question du soutien aux enseignantes et enseignants, de partenariats avec le milieu et de la nécessité de rejoindre les parents.

L'ensemble des éléments recueillis, tant par l'enquête que par la recension des écrits qui a précédé et l'analyse des politiques en matière de formation professionnelle, amène à présenter une série de stratégies. Elles seront d'abord organisationnelles, puis temporelles, liées aux ressources humaines, à la pédagogie, au milieu, aux programmes, aux attitudes, aux parents et à l'équité.

#### **Stratégies organisationnelles :**

- ➔ poursuivre la mise en place des activités de sensibilisation à la formation professionnelle et maintenir l'orientation vers les métiers;
- ➔ maintenir le soutien et le leadership de la commission scolaire et des directions d'école;
- ➔ développer des partenariats avec d'autres commissions scolaires.

#### **Stratégies temporelles :**

- ➔ continuer à intervenir tôt dès la première année du secondaire;
- ➔ maintenir des activités de sensibilisation au primaire.

À cet égard, il nous semble que la proposition du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004c, p.5) de modifier le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire pour y introduire un programme de quatre unités intitulé *Projet personnel d'orientation* est intéressant mais qu'il arrive trop tard si rien ne le précède. Par contre, si les activités de sensibilisation à la formation professionnelle menées à la commission scolaire peuvent s'intégrer dans ce que le ministère propose dans l'énoncé « d'élargir les possibilités d'exploration offertes aux élèves avec de nouveaux cours optionnels » et que celles-ci peuvent être offertes en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, alors on se retrouve avec un cadre qui permet le développement intégré d'une vraie stratégie de formation aux métiers et professions. On se retrouve aussi avec la possibilité de bâtir de véritables équipes-exploration professionnelle avec des personnels permanents et volontaires dans l'enseignement de ce contenu.

### **Stratégies liées aux ressources humaines :**

- structurer des équipes-exploration professionnelle, avec des personnels ayant un statut permanent, chargées des activités de sensibilisation à la formation professionnelle au sein des écoles;
- développer des instances de communication et d'échanges intra et inter établissements pour optimiser tant la réflexion sur l'arrimage de la formation professionnelle à la formation générale que l'organisation des passerelles entre les deux formations;
- prévoir des réunions de ces instances de « régulation » des pratiques de l'exploration aux deux ou trois mois.

### **Stratégies pédagogiques :**

- développer davantage d'outils pédagogiques et les diffuser auprès des enseignantes et enseignants;
- poursuivre et consolider la formation des personnels scolaires à la formation professionnelle;
- offrir du soutien aux enseignantes et enseignants de la formation professionnelle en vue de l'arrivée de jeunes dans les programmes;
- faire des liens avec les adultes en formation.

### **Stratégies en lien avec le milieu :**

- créer plus de passerelles avec le monde du travail et les différents milieux professionnels auxquels se réfèrent les propositions d'apprentissage des centres de formation professionnelle;
- développer des partenariats École/Entreprise ou encore École/Organisme communautaire.

### **Stratégies au regard des programmes :**

- étudier la possibilité de développer de nouveaux programmes;
- revoir la liste des préalables requis pour les programmes de formation professionnelle.

### **Stratégies au regard des attitudes :**

- multiplier les actions publicitaires visant la valorisation de la formation professionnelle au sein de la population;
- prévoir des campagnes d'information « explicites »;
- organiser des mini-olympiades de l'exploration professionnelle.

**Stratégies envers les parents :**

- faire de l'école un lieu communautaire;
- rencontrer les parents sur leur lieu de travail.

**Stratégie en matière d'équité :**

- se préoccuper de la sortie avec qualification tant des filles que des garçons particulièrement en milieux défavorisés.

L'ensemble des stratégies proposées se conjugue dans une volonté de soutien aux activités déjà en cours pour promouvoir la formation professionnelle auprès des jeunes. Elles ont pour intention:

- de confirmer la raison d'être et la valeur des actions entreprises ;
- d'offrir du soutien aux enseignantes et enseignants tout en réduisant leur taux de roulement ;
- de développer des ententes avec d'autres commissions scolaires et des liens avec les milieux afin d'assurer une meilleure offre de service ;
- d'affirmer la nécessité d'intervenir tôt, dès le début du secondaire mais aussi au primaire ;
- et d'assurer une meilleure coordination entre l'école orientante, l'exploration professionnelle et les fonctions de conseil en orientation.

À des situations complexes, la réponse ne peut être simple et c'est la synergie des stratégies conjuguées entre elles qui permet d'atteindre l'objectif poursuivi, soit une sortie du secondaire avec qualification particulièrement pour les jeunes des milieux défavorisés.





## INTRODUCTION

En février 2003, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) sollicitait des chercheurs pour se pencher sur la problématique des jeunes sortant du secondaire sans qualification. C'est suite à une rencontre à laquelle ont participé Marcel St-Jacques du Comité de gestion, Pierre Gosselin et Jean-Pierre Sauvé de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ainsi que Mohamed Hrimch et Claudie Solar de l'Université de Montréal qu'est né le projet *J'attends 18 ans : Trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal*<sup>2</sup>. Ces deux chercheurs se sont associés à Manon Théorêt, également professeure à l'Université de Montréal et ont développé un canevas de travail pour tenir compte de la problématique à l'étude et engager la recherche à laquelle ont également contribué Dominic Bizot et Laurence Solar-Pelletier.

Le texte qui suit constitue le rapport final soumis au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Il fait suite au rapport d'étape présenté en octobre 2003 et au rapport d'enquête discuté en juin 2004. Ces deux rapports couvraient deux phases de la démarche de recherche. Le présent rapport incorpore le tout. Il commence par un rappel du projet de recherche (chapitre 1) et se découpe ensuite en deux parties : l'une traite du décrochage et de la formation professionnelle, l'autre des innovations en cours à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

Dans la première partie, il est donc question de la sortie du secondaire sans qualification (chapitre 2), notamment des modes de calcul du décrochage ou de l'abandon scolaire ainsi que de la diplomation au Québec et dans les commissions scolaires de la région de Montréal. Il aborde ensuite la formation professionnelle (chapitre 3), celle du Québec mais aussi, sous forme plus condensée, celles de l'Allemagne, de la France et de l'Angleterre. Ce chapitre est complété par divers éléments relatifs à la formation professionnelle : on y retrouve des données sur l'Union Européenne, sur d'autres parcours de formation et sur le point de vue de jeunes quant à la formation professionnelle. Une synthèse (chapitre 4) vient alors clore cette première partie.

La deuxième partie du rapport traite des innovations en cours au sein de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Elle présente une description et une appréciation des activités de sensibilisation à la formation professionnelle menées dans ses écoles (chapitre 5). Cette partie ouvre sur la démarche de recherche suivie dans l'étude des innovations retenues pour fin d'analyse. La description des données recueillies permet ainsi de dresser un portrait de la situation et de broser une appréciation de ces innovations à travers le regard des différents acteurs et actrices rencontrés, soit des membres des directions, des enseignantes et enseignants de la formation générale et de la formation professionnelle, des conseillères et conseillers en orientation et des élèves impliqués dans ces activités de sensibilisation à la formation professionnelle. Seront ensuite relevés les éléments proposés pour améliorer la situation. Puis viendra le bilan d'ensemble (chapitre 6) qui reprendra des stratégies possibles à mettre en place pour favoriser la sortie de l'école secondaire avec qualification en milieux défavorisés. Ce bilan clôt la deuxième partie.

---

<sup>2</sup> Tel était le titre du devis de recherche déposé auprès du Comité de gestion de la taxe scolaire en février 2003.

Le rapport se termine sur une présentation des stratégies pour le futur (chapitre 7), ce qui permet de poser un regard appréciatif sur les actions menées pour lutter contre le décrochage, d'une part, et promouvoir, d'autre part, la formation professionnelle auprès des élèves.

## **1. PROBLÉMATIQUE ET PLAN DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE**

Pour bien des jeunes, “ décrocher ” signifie tout simplement ne plus aller à l'école. Or, socialement parlant, cela signifie entrer dans la vie adulte sans diplôme de fin d'études et, surtout, sans qualification ni compétence spécifique susceptible de favoriser une insertion en emploi. Cette situation conduit, plus souvent qu'autrement, à des difficultés d'inclusion professionnelle et à l'exclusion sociale. Pour contrer ces difficultés et cette exclusion, le CGTSIM a poursuivi pendant quatre ans un programme sur la persévérance scolaire au secondaire en appui aux interventions des commissions scolaires de l'île de Montréal.

Le problème est de fait plus important qu'il n'y paraît, surtout en milieux défavorisés. Selon les statistiques officielles, plus du quart des jeunes Québécois ne termine pas avec succès leurs études secondaires. En réalité, les chiffres sont plus alarmants si l'on prend en considération toutes les sorties sans diplôme du secondaire et si l'on tient compte des écarts selon le niveau socioéconomique des élèves.

Les causes de l'abandon scolaire sont multiples : individuelles, familiales, sociales, environnementales et scolaires. Un nombre important de ces jeunes retourne aux études à l'éducation des adultes dans la perspective de terminer leur scolarité. Les réalités du marché du travail et la haute technicité des nouveaux emplois sont probablement parmi les principaux facteurs de ce retour. Toutefois, seul un petit nombre de raccrocheurs et de raccrocheuses compléteront la démarche et parviendront à terminer avec succès leurs études. D'où l'importance d'une sortie du secondaire avec qualification.

La recherche J'attends 18 ans : Trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal a pour **objectifs** de :

1. mieux connaître la situation réelle de la sortie sans qualification du système scolaire sur l'île de Montréal ;
2. proposer des stratégies pour mieux arrimer la formation professionnelle dans la trajectoire scolaire du secondaire, plus particulièrement en milieux défavorisés afin de faciliter une sortie de l'école secondaire avec des compétences professionnelles reconnues.

Les deux objectifs de la recherche se déclinent dans un **plan de réalisation** qui comporte un ensemble d'activités en lien avec chacun des objectifs. Ainsi, les **activités en lien avec l'objectif 1** consistent en :

- une analyse critique des statistiques quant au décrochage (1<sup>re</sup> partie) ;
- une analyse des statistiques d'au moins deux commissions scolaires (1<sup>re</sup> partie) ;
- la réalisation d'une synthèse des écrits sur le décrochage scolaire (1<sup>re</sup> partie).

Quant aux **activités en lien avec l'objectif 2**, il s'agit :

- d'effectuer une analyse des politiques en matière de formation professionnelle au Québec (1<sup>re</sup> partie) ;
- de répertorier les types de passerelles existantes dans différents pays (1<sup>re</sup> partie) ;
- de décrire des innovations en cours (2<sup>e</sup> partie) ;
- de définir des stratégies possibles pour développer une école qualifiante (2<sup>e</sup> partie).

Le présent rapport s'inscrit dans la suite des deux rapports déposés au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal en octobre 2003 et en juin 2004. Il intègre des parties parfois condensées du premier rapport d'étape et, avec quelques corrections, les éléments du deuxième rapport de recherche sur les innovations en cours à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Le découpage du rapport en deux parties vise à en faciliter la lecture et la compréhension : la première couvre les activités en lien avec l'objectif 1 et les deux premiers points de l'objectif 2 ; la deuxième traite d'innovations en cours et de stratégies pour développer une école qualifiante.

## **PREMIÈRE PARTIE :**

**SORTIE DU SECONDAIRE  
SANS QUALIFICATION  
ET FORMATION PROFESSIONNELLE**



## 2. LA SORTIE DU SECONDAIRE SANS QUALIFICATION

Le décrochage ou l'abandon scolaire, on le sait, a le plus souvent pour conséquence une sortie de l'école secondaire sans qualification. Il faut cependant étudier le phénomène avec prudence puisqu'un décrochage peut n'être que temporaire et un abandon circonstancié ; mais, ils peuvent aussi être définitifs. Cette section du rapport sur la sortie du secondaire sans qualification comporte trois parties. La première a trait aux statistiques quant aux divers modes de calcul du décrochage ou de l'abandon. Elle en présente des définitions et des modes d'analyse statistique et montre la difficulté d'obtenir une appréciation qui se rapproche de la réalité des écoles. La deuxième partie fait état des plus récentes données statistiques du ministère de l'Éducation (MEQ, 2004a) sur la sortie du secondaire sans diplôme, ce qui permettra de présenter et de commenter la situation pour l'ensemble du Québec, d'une part, et pour l'île de Montréal, d'autre part. La dernière partie, quant à elle, propose une synthèse des écrits sur le décrochage scolaire.

### 2.1. MODES DE CALCUL

Des chiffres<sup>3</sup> fort variés circulent au sujet du taux d'abandon scolaire tant au Canada qu'au Québec. Ils vont généralement de moins de 10 % à 40 %, voire plus dans certains milieux et chez certains groupes particuliers d'élèves. Pour comprendre cette variation, nous présentons ci-après différents modes de calcul du décrochage ou de l'abandon scolaire selon deux organismes : Statistique Canada et le ministère de l'Éducation du Québec.

#### 2.1.1. *Les approches de Statistique Canada*

Statistique Canada utilise trois approches pour cerner le phénomène du décrochage et de l'abandon scolaire. Ce sont celles du complément du taux d'obtention du diplôme, les estimations tirées du recensement et l'enquête sur la population active.

##### **Complément du taux d'obtention du diplôme**

Un premier mode de calcul de Statistique Canada consiste à estimer le taux de décrochage scolaire en utilisant le complément du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, ce qui revient à quantifier le nombre d'abandons en fonction inverse du nombre de personnes ayant obtenu un diplôme du secondaire. Pour cela, on définit une population donnée, les quinze à vingt ans en ce qui concerne l'étude de l'abandon scolaire, on calcule le taux de diplomation de cette population et, par simple soustraction, on obtient son complément. Ainsi, si 70 % des jeunes de quinze à vingt ans ont obtenu un diplôme d'études secondaires, on calcule que 30 % sont sortis de l'école secondaire sans qualification.

---

<sup>3</sup> Cette section s'appuie tout particulièrement sur le Bulletin statistique N° 14 du ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) et sur le *Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada* (Statistique Canada, 1992)

D'après Statistique Canada, les données du complément du taux d'obtention de diplôme sont faciles d'accès, objectives et relativement peu coûteuses à analyser puisqu'elles servent déjà à d'autres fins.

### **Estimations tirées du recensement**

Une autre approche utilisée par Statistique Canada consiste en des estimations tirées des recensements. Les recensements permettent en effet de connaître le pourcentage de personnes âgées de vingt ans qui ne vont pas à l'école (ni à plein temps, ni à temps partiel), qui ne possèdent pas de certificat d'études secondaires et qui n'ont pas reçu de formation supplémentaire. Ce mode de calcul donne des estimations d'absence de diplôme qui se révèlent être sensiblement les mêmes que celles obtenues avec la méthode précédente. Ce mode de calcul permet de plus de noter une évolution dans le temps, tout particulièrement en ce qui a trait aux formations supplémentaires qui augmentent généralement au fur et à mesure que les jeunes se rapprochent de la trentaine.

### **Enquête sur la population active**

Statistique Canada utilise aussi les données de « l'Enquête sur la population active » qui sont régulièrement recueillies auprès d'environ 200 000 personnes. L'organisme procède alors à des estimations annuelles sur le taux de départ du secondaire. Ces estimations peuvent être produites à partir des données sur le niveau d'instruction des personnes interrogées âgées de vingt ans. L'utilisation des données de l'Enquête sur la population active a plusieurs avantages, car :

- a) les données obtenues brossent un portrait très actuel du phénomène des départs scolaires ;
- b) les données servent à comparer les taux de départ du secondaire des pays de l'OCDE (l'Organisation de coopération et de développement économiques) ;
- c) les données peuvent facilement faire l'objet d'une analyse comparative avec celles sur l'emploi et être mises en rapport avec les tendances économiques, puisque les données sur le niveau d'instruction ne sont que l'un des nombreux aspects de l'Enquête sur la population active.

L'ensemble de ces modes de calcul permet au gouvernement fédéral de dresser un portrait de la scolarisation des Canadiens et des Canadiennes.

#### ***2.1.2. Le ministère de l'Éducation du Québec***

Au Québec, le ministère de l'Éducation définit le taux de décrochage scolaire comme étant : « la proportion de la population d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente



pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire » (MEQ, 2000, p. 1). Le décrochage se distingue de l'abandon dans la mesure où le premier peut être momentané ou définitif, alors que le second serait par essence définitif. D'après cette définition, le décrocheur est donc une personne qui n'est ni diplômée, ni inscrite dans une école.

Selon les données du ministère de l'Éducation, le décrochage scolaire connaît une forte baisse depuis 1979, année où le taux varie de 26 % à 40 % selon l'âge. En 2001, il se situait entre 10 % et 20 % des élèves (voir les tableaux 1 et 2).

Pour ce qui est des 18-19 ans, le pourcentage de jeunes en situation de décrochage gravite aux alentours de 22 % pour les garçons et de 13 % pour les filles, soit une différence de 9 points de pourcentage.

**Tableau 1**  
**Taux de décrochage selon l'âge et le sexe :**  
**tranche d'âge 17-19ans (en %)**

	1979	1989	1994	1999	2000	2001
<b>17 ans</b>	<b>26,1</b>	<b>18,5</b>	<b>10,5</b>	<b>10,4</b>	<b>11,3</b>	<b>9,8</b>
Sexe masculin	27,6	21,3	12,1	13,3	13,8	12,4
Sexe féminin	24,7	15,5	8,8	7,3	8,8	7,0
<b>18 ans</b>	<b>35,7</b>	<b>23,4</b>	<b>17,7</b>	<b>16,7</b>	<b>16,6</b>	<b>17,2</b>
Sexe masculin	38,0	27,1	20,6	20,5	21,1	21,2
Sexe féminin	33,2	19,6	14,6	12,6	11,9	13,0
<b>19 ans</b>	<b>40,6</b>	<b>27,1</b>	<b>20,5</b>	<b>20,0</b>	<b>19,4</b>	<b>18,8</b>
Sexe masculin	43,8	31,1	24,7	24,7	24,0	23,9
Sexe féminin	37,2	22,9	16,0	14,9	14,5	13,4

Source : MEQ, 2000, p.1

**Tableau 2**  
**Taux de décrochage selon l'âge et le sexe :**  
**tranche d'âge 20-24 ans (en %)**

	1979	1984	1989	1994	1995	1996	1997	1998
F	ND	30,9	21,5	21,3	19,8	19,1	18,0	17,2
M	ND	36,5	30,0	30,9	29,6	29,0	27,8	27,2
<b>T</b>	<b>ND</b>	<b>33,8</b>	<b>25,9</b>	<b>26,2</b>	<b>24,8</b>	<b>24,2</b>	<b>23,1</b>	<b>22,4</b>

Source : MEQ, 2000, p.1

Les tableaux 1 et 2 montrent que, quel que soit l'âge et selon la définition utilisée par le Québec, il y a plus de garçons que de filles qui décrochent et que, quel que soit le sexe des décrocheurs, leur pourcentage croît avec l'âge. Ces données sur la sortie du secondaire sans qualification ont incité le ministère de l'Éducation à vouloir les raffiner et à dresser un portrait plus précis de la situation, ce qui est abordé dans la section qui suit.

## **2.2. LA DIPLOMATION AU QUÉBEC ET SUR L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Pour obtenir un portrait plus précis du taux réel de décrochage, il est apparu qu'il fallait non pas se contenter de regarder les taux de diplomation au sortir des 5 ans d'études prescrites du secondaire mais d'étudier plutôt ce qu'il advient des cohortes d'étudiantes et d'étudiants. En effet, il est possible qu'un jeune finisse par compléter son secondaire sur une plage de temps plus longue. Par ailleurs, l'analyse de cohortes d'élèves permet de mieux connaître la situation selon les écoles et les commissions scolaires et de tenir compte ainsi du facteur de défavorisation. Le ministère de l'Éducation a donc entrepris de colliger l'information sur le taux de diplomation après 7 ans depuis l'entrée au secondaire (MEQ, 2004a). L'étude présente des données précises pour l'ensemble du Québec mais aussi pour chaque commission scolaire, dont celles de l'île de Montréal.

### ***2.2.1. Pour l'ensemble du Québec***

Ainsi, pour l'ensemble du Québec (voir tableau 3), la diplomation après 7 ans de la cohorte de 1995 se situe à 72,6 % et celle de 1996 à 71,6 %, soit une baisse d'un point de pourcentage. La différence entre la diplomation des filles et des garçons, quant à elle, est de 16 points en 1995 et de 14,3 points en 1996. De plus, l'écart dans les taux de décrochage selon le milieu socioéconomique passe de 20 % dans les milieux les plus favorisés du Québec à 36 % dans les plus défavorisés (MEQ, 2004b) : un rapport presque du simple au double.

**La diplomation est définie ici comme étant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires - DES, diplôme d'études professionnelles - DEP, certificat d'études professionnelles - CEP, attestation de formation professionnelle - AFP, insertion sociale et professionnelle - ISPJ ou certificat de formation en entreprise et récupération - CEFER.** La définition, on le voit, est large. Le MEQ précise dans un document portant sur les épreuves uniques de 2003 et sur la diplomation que :

- seul le premier diplôme obtenu par l'élève est pris en compte dans le calcul. Par ailleurs, quel que soit l'endroit où l'élève a obtenu un premier diplôme, il est compté dans la commission scolaire où il s'est inscrit pour la première fois en 1re secondaire;
- pour effectuer le calcul de la diplomation, on fait le suivi durant sept ans d'une cohorte d'élèves qui se sont inscrits pour la première fois en 1re secondaire au début de la période d'observation. Par exemple, la diplomation après sept ans de la cohorte de 1996 établit la proportion d'élèves **nouvellement inscrits et inscrites** en 1re secondaire, en 1996-1997, qui ont obtenu un premier diplôme après sept années d'études secondaires, soit en 2002-2003 (MEQ, 2004a, p. 83).

**Tableau 3**  
**Diplomation après 7 ans**  
**pour l'ensemble du Québec (secteur public)**

<b>Cohorte</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Ensemble</b>
1995	64,8 %	80,8 %	72,6 %
1996	64,6 %	78,9 %	71,6 %

Source : [www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/index.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/index.html)  
(section diplomation)

Si l'on prend pour mesure de sortie du secondaire sans qualification la différence entre 100 % et le pourcentage de diplomation, le tableau 3 se transforme alors en taux de sortie sans qualification par simple soustraction (voir tableau 4). Ainsi, pour l'ensemble du Québec, 7 garçons sur 20 (35 %), comparativement à 4 filles sur 20 (20 %) n'auront aucune qualification, même aussi minimale que celle de l'ISPJ, 7 ans après leur entrée au secondaire.

Il faut dire que bien des jeunes accusent des retards à l'entrée au secondaire, ce qui n'est pas pour favoriser une sortie qualifiante. En effet, comme l'indique le tableau 5, près de 3 garçons sur 10 (28 %) accusent un retard lors du passage du primaire au secondaire comparativement à près de 2 filles sur 10 (19 %).

**Tableau 4**  
**Absence de qualification après 7 ans**  
**pour l'ensemble du Québec**

<b>Cohorte</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Ensemble</b>
1995	35,2 %	19,2 %	27,4 %
1996	35,4 %	21,1 %	28,4 %

Source : Données, pour le secteur public, calculées à partir du tableau 3

**Tableau 5**  
**Retard à l'entrée au secondaire**  
**pour l'ensemble du Québec**

<b>Cohorte</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Ensemble</b>
1995	28,6 %	19,1 %	24,0 %
1996	27,2 %	18,4 %	22,9 %

Source : Secteur public, [www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/index.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/index.html)  
(section diplomation)

Or, on sait qu'il existe un lien entre le retard à l'entrée au secondaire et la non diplomation. L'étude de Brais (1992), encore citée de nos jours, montrait que le retard à la 1<sup>re</sup> année du secondaire est fortement corrélé à l'abandon scolaire. En fait, la majorité des « redoublements », maintenant exceptionnellement autorisés, surviennent en 1<sup>re</sup> primaire et 1<sup>re</sup> secondaire.

Un article de Martine Laronche paru dans *Le Monde*, le 27 mai 2004, a fait une fois de plus ressortir ce lien, lien d'autant plus fort que le retard, le redoublement dans le cas de la France, avait eu lieu en début de parcours au primaire. La Direction de l'étude et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale français, dans une étude parue à l'été 2004, montre que seulement le quart des redoublants en cours préparatoire (maternelle-1<sup>re</sup> année) atteint la terminale tandis que 10 % seulement obtient le baccalauréat, c'est-à-dire le diplôme de fin d'études secondaires en France.

### **2.2.2. Pour l'île de Montréal**

Le document du ministère (MEQ, 2004a) propose des données détaillées selon les mêmes modes de calcul pour l'île de Montréal. Ces données sont présentées dans les tableaux 6 et 7. L'analyse de ces tableaux permet de faire plusieurs constats :

1. dans l'ensemble, l'île de Montréal a un taux de diplomation inférieur à la moyenne provinciale bien que, toutefois, pour les cohortes diplômées au bout de cinq ans, cet écart aurait tendance à diminuer. Il passe en effet de -7,1 points de pourcentage en 1995 à -4,4 points en 1998 (tableau 6) ;
2. les commissions scolaires English-Montreal et Lester-B.Pearson<sup>4</sup> du secteur anglophone, ont un taux de diplomation nettement au-dessus des autres commissions scolaires de l'île de Montréal (tableau 6) ;
3. ces deux commissions scolaires ont même des taux de diplomation supérieurs à la moyenne provinciale (tableau 7) ;
4. la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys a un taux de diplomation très proche de la moyenne provinciale (tableaux 6 et 7) ;
5. les commissions scolaires de Montréal et de la Pointe-de-l'Île sont celles qui ont les plus faibles taux de diplomation. Pour ces deux commissions scolaires, la diplomation après 7 ans, pour la cohorte de 1995, se situe respectivement à 56,7 % et 57,4 %, soit bien en deçà de la moyenne provinciale avec près de 16 points de pourcentage de moins. La cohorte de 1996 ne fait guère mieux avec environ 15 points de différence avec celle de l'ensemble du Québec (tableaux 6 et 7) ;
6. pour l'île de Montréal, l'écart à la moyenne des filles est toujours supérieur à celui des garçons : par exemple, cet écart pour la cohorte de 1995 est de 9,2 points de pourcentage pour les filles et de 5,2 points pour les garçons ; pour la cohorte de 1998, la différence du taux de diplomation des filles (-6) est plus

---

<sup>4</sup> Même si la Commission scolaire Lester-B.-Pearson s'étend en dehors de la région administrative 06, toutes les données qui y ont trait sont comptabilisées dans cette région.

du double de celle des garçons (-2,7) quant à la diplomation au bout de 5 ans (tableau 7).

En inversant les données (voir tableau 8), il s'ensuit que, sur l'île de Montréal, après sept ans depuis leur entrée au secondaire, 40 % des garçons, comparativement à 28,4 % des filles, des cohortes de 1995 et 1996 n'ont pas obtenu de diplôme du niveau secondaire, soit un rapport de 4/10 pour les garçons et de 3/10 pour les filles. Si on restreint l'analyse à la Commission scolaire de Montréal et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, les valeurs se situent autour de 50 % pour les garçons et de 36 % pour les filles. Ainsi, dans ces deux commissions scolaires, cinq garçons sur dix n'ont pas obtenu de diplôme en dedans de sept ans pour les cohortes de 1995 et 1996 alors que près de quatre filles sur dix se trouvaient dans la même situation. De plus, toujours dans ces mêmes deux commissions scolaires, les filles connaîtraient un taux d'absence de diplomation de 16 points de pourcentage inférieur (tableau 7) à la moyenne pour l'ensemble du Québec.

Bien que toute absence de diplomation des élèves du secondaire après 5, 6 et 7 ans soit motif à préoccupation, il n'en demeure pas moins que la situation pour les commissions scolaires de Montréal et de la Pointe-de-l'Île est inquiétante et préoccupante. Une inquiétude qui s'amplifie lorsqu'on prend en ligne de compte l'impact de la défavorisation du lieu de résidence des élèves à l'entrée au secondaire. La Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et la Commission scolaire de Montréal accusent les plus hauts taux de retard scolaire avec respectivement 29,1 % et 23,6 % (voir tableau 9).

Le poids de la défavorisation se fait donc sentir plus lourdement au début et au terme de la trajectoire des élèves du secondaire provenant de milieux défavorisés pour ces deux mêmes commissions scolaires.

**Tableau 6**

**Taux de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour la région de Montréal, les commissions scolaires, l'île de Montréal et le Québec (secteur public)**

	Cohorte de 1995					Cohorte de 1996					Cohorte de 1997				Cohorte de 1998		
	5 ans	6ans	7ans			5 ans	6ans	7ans			5ans	6 ans			5ans		
	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	M	F	Total	M	F
ENSEMBLE DU QUÉBEC	61,6	69,6	72,6	64,8	80,8	61,2	68,9	71,6	64,6	78,9	59,7	67,4	59,2	76,2	57,5	48,9	66,4
<b>RÉGION 06 - MONTRÉAL</b>	<b>54,5</b>	<b>63,0</b>	<b>65,4</b>	<b>59,6</b>	<b>71,6</b>	<b>54,1</b>	<b>62,2</b>	<b>65,2</b>	<b>58,4</b>	<b>71,6</b>	<b>55,2</b>	<b>63,5</b>	<b>56,2</b>	<b>70,6</b>	<b>53,1</b>	<b>46,2</b>	<b>60,4</b>
C.S. ENGLISH-MONTRÉAL	67,7	75,0	77,3	71,3	84,4	68,5	75,8	78,5	74,6	82,8	71,6	78,4	74,0	83,8	72,2	65,9	79,3
C.S. LESTER-B.-PEARSON	70,1	77,1	78,5	73,5	84,2	69,9	78,4	80,4	74,6	87,0	74,0	79,5	74,0	85,5	73,0	67,8	78,5
C.S. MARGUERITE-BOURGEOYS	60,9	69,6	72,1	64,1	80,8	59,3	67,4	70,3	63,9	76,6	58,1	66,4	58,0	75,6	56,1	50,1	62,1
C.S. MONTRÉAL	45,0	54,0	56,7	51,3	62,2	44,7	53,0	56,3	48,6	63,9	45,4	55,0	47,6	62,6	42,5	34,3	50,8
C.S. POINTE-DE-L'ÎLE	44,7	55,0	57,4	51,9	63,8	45,5	53,8	57,4	49,0	65,5	43,1	52,4	43,0	62,3	40,2	32,8	48,8
Différence île de Montréal-Qc <sup>a</sup>	<b>-7,1</b>	<b>-6,6</b>	<b>-7,2</b>	<b>-5,2</b>	<b>-9,2</b>	<b>-7,1</b>	<b>-6,7</b>	<b>-6,4</b>	<b>-6,2</b>	<b>-7,3</b>	<b>-4,5</b>	<b>-3,9</b>	<b>-3,0</b>	<b>-5,6</b>	<b>-4,4</b>	<b>-2,7</b>	<b>-6,0</b>

Source : Tableau 9, MEQ, 2004a, p. 86

<sup>a</sup> La différence entre l'île de Montréal et le Québec est calculée en soustrayant le taux de la région 06 de celui du Québec.

**Tableau 7**

**Différence<sup>a</sup> du taux de diplomation entre l'île de Montréal et l'ensemble du Québec selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour l'île de Montréal (secteur public)**

	Cohorte de 1995					Cohorte de 1996					Cohorte de 1997				Cohorte de 1998		
	5 ans	6ans	7ans			5 ans	6ans	7ans			5ans	6 ans			5ans		
	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	M	F	Total	M	F
<b>RÉGION 06 - MONTRÉAL</b>	-7,1	-6,6	-7,2	-5,2	-9,2	-7,1	-6,7	-6,4	-6,2	-7,3	-4,5	-3,9	-3,0	-5,6	-4,4	-2,7	-6,0
C.S. ENGLISH-MONTRÉAL	6,1	5,4	4,7	6,5	3,6	7,3	6,9	6,9	10,0	3,9	11,9	11,0	14,8	7,6	14,7	17,0	12,9
C.S. LESTER-B.-PEARSON	8,5	7,5	5,9	8,7	3,4	8,7	9,5	8,8	10,0	8,1	14,3	12,1	14,8	9,3	15,5	18,9	12,1
C.S. MARGUERITE-BOURGEOYS	-0,7	0,0	-0,5	-0,7	0,0	-1,9	-1,5	-1,3	-0,7	-2,3	-1,6	-1,0	-1,2	-0,6	-1,4	1,2	-4,3
C.S. MONTRÉAL	-16,6	-15,6	-15,9	-13,5	-18,6	-16,5	-15,9	-15,3	-16,0	-15,0	-14,3	-12,4	-11,6	-13,6	-15,0	-14,6	-15,6
C.S. POINTE-DE-L'ÎLE	-16,9	-14,6	-15,2	-12,9	-17,0	-15,7	-15,1	-14,2	-15,6	-13,4	-16,6	-15,0	-16,2	-13,9	-17,3	-16,1	-17,6

Source : Données calculées à partir du tableau 6

<sup>a</sup> La différence entre l'île de Montréal et le Québec est calculée en soustrayant le taux de la région 06 de celui du Québec.

**Tableau 8**

**Taux d'absence de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe pour la région de Montréal, les commissions scolaires de l'île de Montréal et le Québec**

	Cohorte de 1995					Cohorte de 1996					Cohorte de 1997				Cohorte de 1998		
	5 ans	6ans	7ans			5 ans	6ans	7ans			5ans	6 ans			5ans		
	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	Total	M	F	Total	Total	M	F	Total	M	F
<b>ENSEMBLE DU QUÉBEC</b>	38,4	30,4	27,4	35,2	19,2	38,8	31,1	28,4	35,4	21,1	40,3	32,6	40,8	23,8	42,5	51,1	33,6
<b>RÉGION 06 - MONTRÉAL</b>	<b>45,5</b>	<b>37,0</b>	<b>34,6</b>	<b>40,4</b>	<b>28,4</b>	<b>45,9</b>	<b>37,8</b>	<b>34,8</b>	<b>41,6</b>	<b>28,4</b>	<b>44,8</b>	<b>36,5</b>	<b>43,8</b>	<b>29,4</b>	<b>46,9</b>	<b>53,8</b>	<b>39,6</b>
C.S. ENGLISH-MONTRÉAL	32,3	25,0	22,7	28,7	15,6	31,5	24,2	21,5	25,4	17,2	28,4	21,6	26,0	16,2	27,8	34,1	20,7
C.S. LESTER-B.-PEARSON	29,9	22,9	21,5	26,5	15,8	30,1	21,6	19,6	25,4	13,0	26,0	20,5	26,0	14,5	27,0	32,2	21,5
C.S. MARGUERITE-BOURGEOYS	39,1	30,4	27,9	35,9	19,2	40,7	32,6	29,7	36,1	23,4	41,9	33,6	42,0	24,4	43,9	49,9	37,9
C.S. MONTRÉAL	55,0	46,0	43,3	48,7	37,8	55,3	47,0	43,7	51,4	36,1	54,6	45,0	52,4	37,4	57,5	65,7	49,2
C.S. POINTE-DE-L'ÎLE	55,3	45,0	42,6	48,0	36,0	54,5	46,2	42,6	51,0	35,0	56,9	47,6	57,0	38,0	59,8	67,0	51,0

Source : Données calculées à partir du tableau 6



**Tableau 9**  
**Pourcentage d'élèves ayant un retard scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire<sup>1</sup>**  
**selon le niveau de défavorisation du lieu de résidence**

(Inscriptions au 30 septembre 2003 dans les 5 commissions scolaires de l'île de Montréal)

Commission scolaire	Non défavorisé	Défavorisé <sup>2</sup>
De la Pointe-de-l'Île	18,4	29,1
De Montréal	17,4	23,6
Marguerite-Bourgeoys	6,6	7,4
English-Montreal	0,8	1,5
Lester-B.-Pearson	0,6	0,8

<sup>1</sup> L'élève qui a 2 ans de plus que l'âge attendu en 1<sup>re</sup> secondaire est considéré comme ayant un retard scolaire.

<sup>2</sup> Un élève est considéré comme provenant d'un milieu défavorisé si son lieu de résidence se situe dans une des UPS classées parmi les 30 % les plus défavorisées (3 premiers déciles) selon la Carte de la défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais (source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal).

### **2.3. DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE SYNTHÈSE DES ÉCRITS**

Les données statistiques qui viennent d'être présentées révèlent des données inquiétantes quant à la sortie du secondaire sans qualification. Dans certains quartiers de l'île de Montréal, nombreux sont les jeunes qui entrent dans la vie adulte sans compétence spécifique pour assurer leur existence. D'où l'intérêt de regarder du côté des écrits sur le décrochage scolaire et le développement professionnel. Nous faisons, dans les pages qui suivent, une brève présentation qui ne prétend aucunement faire le tour de la vaste problématique du décrochage scolaire au secondaire; elle se concentre plutôt sur des lignes de force établies empiriquement en relation avec le décrochage au secondaire, en insistant sur le rôle de l'école et le cheminement professionnel. Précisons que la majorité des études ont trait à l'étiologie du problème et aux interventions déployées pour le contrer.

L'étiologie de la problématique est d'ordre multifactoriel et les modèles théoriques explicatifs les plus reconnus mettent en valeur les conditions socioéconomiques, scolaires, relationnelles et personnelles, qui interagissent pour provoquer l'abandon scolaire (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989; Tinto, 1993; Rumberger, 1995). Les décrocheuses et décrocheurs ne voient pas d'intérêt à l'école; ils ne perçoivent pas ce à quoi cela peut servir et trouvent que ce que l'on y apprend est décroché de la réalité (voir tableau 10). Les garçons, plus que les filles, ont par ailleurs une vision stéréotypée des rôles sexuels et sociaux. Ils recherchent davantage le plaisir et ont développé une aversion marquée pour les études. Les filles, de leur côté, plus que les garçons abandonnent l'école pour des raisons personnelles ou familiales. Elles font également face à des comportements sexistes qui nuisent à leur apprentissage.

**Tableau 10**  
**Motifs d'abandon scolaire des filles et des garçons**

<b>Motifs d'abandon</b>	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
Ennui	52 %	58 %
Échec	57 %	51 %
Plaisir*	38 %	53 %
Aversion aux études*	36 %	50 %
Problèmes personnels*	44 %	33 %
Famille*	36 %	23 %

Source : Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993

\*différence significative entre les sexes

On reconnaît aussi que peu d'interventions sont systématiquement évaluées. Il semble cependant utile de rappeler que la plupart des interventions ayant véritablement produit une diminution des abandons scolaires combine à la fois l'intervention sur l'école et le soutien individuel des élèves à risque, c'est-à-dire l'accroissement du rendement scolaire combiné à l'amélioration de l'intégration de l'adolescent à sa communauté scolaire (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989; Janosz et Deniger, 2001).

Bien peu de recherches ont traité des conséquences de l'abandon scolaire. On convient cependant que ces conséquences sont plutôt négatives et qu'un diplôme de secondaire (ou un bac en France) représente un minimum nécessaire mais non suffisant (Barrère, 1998). Des travaux récents menés au niveau fédéral indiquent qu'une femme qui a abandonné ses études sera sans emploi en moyenne 23,2 ans, tandis qu'un homme ne passera que 6,6 ans dans la même situation (Émond, 2003, p.27).

Toutefois, même si, dans les conditions économiques actuelles, l'utilité du diplôme de secondaire n'est pas si clairement établie, on a érigé en norme l'obtention de ce diplôme et les jeunes qui ne l'obtiennent pas se retrouvent dans une position d'exclusion sociale (Taylor, 2002). L'étude australienne de Taylor (2002), un état qui exige douze années de scolarisation pour l'obtention de la sanction d'études, a montré que des élèves quittaient parce qu'ils ne voyaient pas de raison de poursuivre alors qu'une partie de ceux qui restaient ne voyaient pas ce qu'ils avaient gagné à demeurer à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme.

### **2.3.1. La part de l'école dans le problème**

La majorité des études effectuées sur le décrochage scolaire se concentrent sur le décrocheur et se préoccupent moins du contexte institutionnel. Pourtant, l'école est un facteur qui joue un rôle important dans le décrochage scolaire et doit à ce titre être investiguée. La structure actuelle des écoles nord américaines s'est développée à travers l'histoire et s'est stabilisée sous la forme de grands groupes, séparés par l'âge, selon l'ordre primaire et secondaire. L'administration est hiérarchisée, organisée selon le modèle bureaucratique, avec une spécialisation du curriculum et de l'enseignement. L'école secondaire typique est centralisée, avec une rotation entre des professeurs qui enseignent des matières pendant des périodes de temps fixes. On a ainsi pu montrer que ces écoles à structures conventionnelles influençaient souvent négativement la réussite scolaire d'une portion d'élèves. D'aucuns vont jusqu'à

prétendre que les écoles originellement conçues selon les besoins du calendrier agricole ne répondent plus aux besoins d'aujourd'hui. Wells (1990) a identifié des facteurs du système éducatif qui augmentent les probabilités de décrochage dont les grandes classes, les conflits de culture entre la maison et l'école, le climat négatif à l'école, un système disciplinaire inadéquat, le manque de cours de langue ou leur inadéquation, les options de curriculum limitées, ainsi que le manque de soutien adéquat envers les apprentissages.

Les pratiques qui ont le plus de probabilité de diminuer le décrochage semblent celles qui incluent l'apprentissage en contexte, qui ont un contenu significatif pour les élèves et qui favorisent l'apprentissage actif. A priori, un certain nombre de stratégies répondent à ces critères dont :

- le projet interdisciplinaire,
- l'apprentissage coopératif,
- l'intégration des technologies et
- l'intégration des contenus scolaires et professionnels.

Les programmes qui développent les savoir-faire et qui permettent d'appliquer les savoirs scolaires ont montré une certaine efficacité dans la rétention des jeunes à l'école. La majorité de ces programmes ont pour but d'enrichir les compétences dans les savoir-faire de base, dans la résolution de problèmes, dans la vie de groupe et dans la capacité à gérer financièrement son existence. Pour atteindre ces objectifs et favoriser l'apprentissage des jeunes, particulièrement ceux à risque, il est essentiel que les écoles développent des partenariats avec les entreprises du milieu. Les individus doivent avoir les habiletés nécessaires pour résoudre des problèmes complexes et, pour ce faire, les écoles doivent fournir aux élèves des compétences sociales et cognitives leur permettant de s'adapter. Plus particulièrement, les formations doivent s'adapter aux besoins des élèves à risque pour les amener à s'intégrer dans la société. Les jeunes doivent acquérir la compétence vocationnelle qui peut se définir comme l'ensemble des caractéristiques des individus qui peuvent penser de manière critique et créative, résoudre des problèmes mal définis, exercer leur jugement et apprendre de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs tout au long de leur vie (Schell, Rojewski, Evanciew, Reybold, 1994).

À leur tour, Baker, Derrer, Davis, Dinklage-Travis et Linder (2001) ont produit une recension qui rappelle les résultats principaux suivants :

- **taille de l'école et de la classe** : les grandes écoles sont associées aux moyennes plus faibles, à un plus haut taux de décrochage et à un plus haut niveau de criminalité que les écoles de plus faible taille, pour des caractéristiques démographiques similaires. Aussi, les élèves de familles à faible revenu réussissent moins dans les grandes écoles que ceux provenant de familles à revenu plus élevé. Les efforts faits dans ce domaine afin de réduire la taille des classes (15-20 élèves) montrent que les effets sont bénéfiques (Wenglinsky, 1997). Une étude menée par l'économiste Thomas Piketty<sup>5</sup> sur des classes du primaire confirment l'effet négatif à long terme du redoublement précoce (Malingre, 2004a et b);

---

<sup>5</sup> La recherche est disponible sur le site <http://pythie.cepremap.ens.fr>

- **spécialisation du curriculum** : au secondaire, les curricula sont différenciés entre les départements disciplinaires, ce qui crée une fragmentation du contenu et désavantage ceux qui ne voient pas l'intérêt des études dans le « monde réel ». Les réformes dans ce domaine visent l'interdisciplinarité et la restructuration de la journée scolaire de façon à inclure des expériences du « monde réel » (en collaboration avec la communauté) grâce à des périodes de cours plus longues; elles pourraient représenter une piste prometteuse pour contrer l'échec et l'abandon;
- **transitions** : un grand nombre de transitions scande la journée scolaire des élèves du secondaire dont celles reliées à la succession des professeurs attirés pour chaque matière, ce qui freine le développement d'une relation poussée avec eux. Il en ressort que les jeunes vivent souvent un sentiment d'aliénation, de manque de compréhension, de manque de respect face à l'école, qui résulte, au plan global, en un manque de cohésion, de support et d'esprit de communauté. Au primaire, les jeunes changent de professeur à chaque année, ce qui demande un temps d'adaptation de la part des élèves et du professeur. La réforme dite du « looping », qui fait en sorte que l'enseignant reste avec ses élèves pendant plusieurs années, apparaît intéressante pour résorber les effets néfastes des transitions multiples, du moins dans le développement des compétences d'ordre personnel et social (Grant, Johnson, Richardson et Fredenburg, 1996). Une autre solution pointe vers les modifications à l'horaire des cours en les étalant sur des périodes plus longues (Calaweti, 1994). Une étude a rapporté des réductions significatives des suspensions et de décrochage (Carroll, 1994). Une autre stratégie est d'éviter autant que possible les transitions ou de les soutenir de manière systémique. Par exemple, le Felner's School Transition Environment Project (STEP, Felner, 1993) est une réforme structurelle qui vise à réduire la demande d'adaptation en 1) groupant les étudiants en classes qui se suivent (classes de 1er et 2e secondaire par exemple) et 2) en favorisant le contact entre le professeur et la famille de l'étudiant;
- **calendrier scolaire** : le calendrier des écoles nord américaines s'étend de septembre à juin et il se donne environ 6 heures de cours par jour. Une réforme dans ce domaine vise à étaler les cours sur les douze mois de l'année, mais on ignore quel impact cela produirait sur l'abandon scolaire;
- **classes spéciales (cheminements particuliers)** : plusieurs écoles créent des classes spéciales basées sur l'habileté et les intérêts des élèves. Cette pratique a une forte corrélation avec l'abandon scolaire. Les réformes dans ce domaine visent à rendre hétérogène le groupement des classes selon les projets scolaires (Kinsley et McPherson, 1995);
- **pratiques disciplinaires** : les pratiques disciplinaires varient d'une école à l'autre, mais convergent souvent vers la «tolérance-zéro», rendant inviolables les règles de l'école. Les étudiants suspendus ou renvoyés ont plus de probabilités de décrocher.

De plus, une étude menée aux États-Unis a montré que les jeunes de couleur subissaient davantage de mesures disciplinaires (Costenbader et Markson, 1998);

- **réention** : les décrocheurs sont très généralement des doubleurs. Une réforme populaire dans ce domaine est de faire des classes regroupant des étudiants de différents niveaux;
- **ressources matérielles** : bien que la pauvreté soit fortement associée à l'abandon scolaire, on note que pour un même niveau socioéconomique, il y a plus de décrochage dans les écoles en mauvaise condition que dans celles bien entretenues.

### **2.3.2. Enseignement professionnel et élèves à risque**

Quel que soit le programme d'intervention, son implantation commence par une connaissance approfondie de la clientèle à laquelle il s'adresse. Schell, Rojewski, Evanciew et Reybold (1994) ont colligé les résultats d'un sondage auquel ont répondu 245 enseignants en formation professionnelle, membres du *National Association of Vocational Education Special Needs Personnel (NAVESNP)* choisis au hasard. L'étude portait sur le contexte et la situation de l'apprentissage, l'application des acquis dans des situations extra-scolaires et la capacité à résoudre des problèmes complexes. Les conclusions tirées de l'analyse statistique démontrent ce qui suit :

- les enseignants sont d'accord sur le fait qu'il est essentiel de situer les activités d'apprentissage dans un contexte concret ;
- la majorité d'entre eux ont une vision qui demeure traditionnelle en ce qui concerne les méthodes d'enseignement ;
- ils pensent que les élèves à risque apprennent mieux quand les principes de base sont compris, avant de passer à un niveau supérieur ;
- les élèves à risque sont perçus comme ayant de la difficulté à résoudre des problèmes complexes qui ont plusieurs solutions possibles ;
- les enseignants doutent que les élèves appliquent les informations acquises dans un cours pour résoudre des problèmes dans un contexte extra et intra scolaire ;
- ils croient que les élèves à risque peuvent atteindre un plus haut niveau d'aptitudes et d'habiletés que celui qu'ils ont actuellement ;
- ils ne croient pas que le transfert à la vie courante des connaissances acquises dans les classes se fasse automatiquement et de manière routinière.

**En conclusion**, la recherche sur le décrochage scolaire offre quelques pistes d'intervention quant au rôle de l'école et aux modalités d'encadrement des jeunes. Ces aspects touchent aux conditions scolaires et relationnelles en jeu dans le phénomène de l'abandon scolaire.



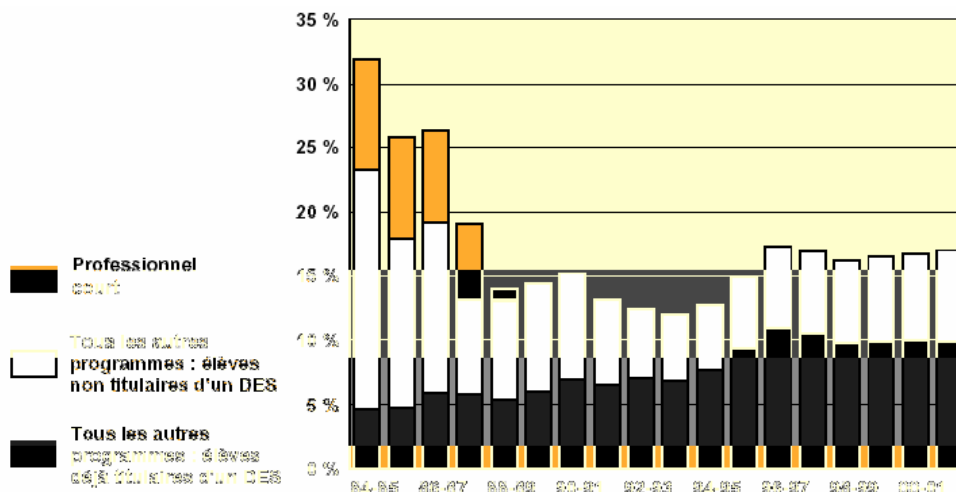
### 3. FORMATION PROFESSIONNELLE

Le présent chapitre porte sur la formation professionnelle au Québec et dans certains États, tout particulièrement de l'Union Européenne. Le but recherché est d'en mieux connaître l'accès et les pratiques dans la perspective de trouver des modalités pour intéresser les jeunes d'ici à choisir cette filière et de permettre à un plus grand nombre d'entre eux de quitter l'école secondaire avec des compétences favorisant leur insertion sociale et professionnelle.

Pour situer la question, relevons que d'après les données du ministère de l'Éducation (MEQ, 2003a), en 2001-2002, dans une génération de 100 personnes, 98 parviendront aux études secondaires et 81 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 38 obtiendront un diplôme d'études collégiales (DEC), 26 obtiendront un baccalauréat, 7 obtiendront une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. Parmi les 81 personnes qui obtiendront un diplôme du secondaire, 26 d'entre elles obtiendront un diplôme de formation professionnelle. L'ensemble du parcours scolaire est cependant loin d'être symétrique pour les deux sexes : en 2001-2002, beaucoup plus de garçons que de filles (soit 25 % contre 12 %) laissent leurs études avant d'avoir obtenu quelque diplôme que ce soit.

**Figure 1**

**Taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans, secteurs des jeunes et des adultes (en %)**

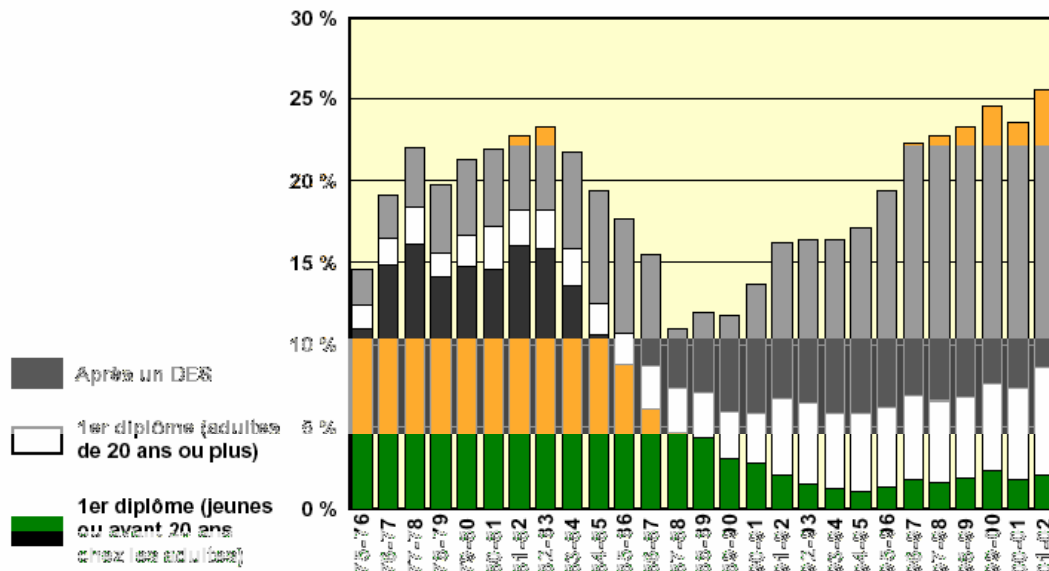


Source : Graphique 2.4, *Les indicateurs de l'éducation du Québec*, édition 2003

Ces données statistiques masquent en fait une faible obtention de diplômes chez les jeunes. En effet, la « probabilité d'obtenir un premier diplôme du secondaire chez les jeunes ou avant l'âge de 20 ans chez les adultes (68,3 % en 2001-2002) continue de reposer sur la formation générale<sup>6</sup> ». Le taux d'obtention d'un premier diplôme en formation professionnelle était de 2,0 % en 2001-2002, alors qu'il était supérieur à 16 % en 1977-1978. Le taux d'obtention du DEP grimpe à 6,2 % si l'on inclut les élèves qui sont déjà détenteurs d'un DES, car, même si le taux d'accès est de 17 %, 58 % des élèves inscrits en formation professionnelle étaient déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires<sup>7</sup> (voir les figures 1 et 2). C'est donc dire que peu de jeunes optent pour la voie de la formation professionnelle lors de leur parcours scolaire au secondaire.

**Figure 2**

**Taux d'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, selon le secteur et l'âge (en %)**



Source : Graphique 5.4, Les indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2003

<sup>6</sup> Selon la fiche 5.4 des indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2003 ([http://www.meq.gouv.qc.ca/M\\_stat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm)).

<sup>7</sup> Selon la fiche 2.4 des indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2003 ([http://www.meq.gouv.qc.ca/M\\_stat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm)).



**Tableau 11**  
**Taux de scolarisation selon l'âge, le sexe et le régime d'études**  
**pour le secondaire**

Âge	Temps plein			Temps partiel		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
<b>17 ans</b>	39,4	29,4	34,5	11,0	9,3	10,2
<b>18 ans</b>	23,2	16,8	20,1	10,5	8,2	9,4
<b>19 ans</b>	16,7	11,7	14,2	8,0	5,7	6,9

Source : Tableau 6, Les indicateurs de l'éducation du Québec, Édition 2003

Enfin, il est pertinent de relever que le taux de scolarisation selon l'âge et le sexe pour le secondaire confirme que des jeunes continuent à fréquenter l'école secondaire une fois passé le nombre d'années prévues pour l'obtention du diplôme tout en ayant moins de 20 ans (voir le tableau 11).

Il est important ici de signaler que, depuis 1977-1978, la nature des diplômes de formation professionnelle a grandement changé : le professionnel court, décrié par les milieux de l'éducation et par les entreprises, a disparu tandis que le professionnel long se délestait des unités de formation générale. Ainsi, les cours de formation générale ne peuvent être suivis que dans le cadre de la formation générale du secondaire tandis que les programmes de formation professionnelle ne contiennent que des cours de formation professionnelle.

**En résumé**, on peut dire que, dans le système éducatif québécois des années 2000, moins de 10 % des jeunes s'orientent vers la formation professionnelle dès le secondaire et que la probabilité de terminer le DEP est plus faible pour les jeunes sans DES que celle des détenteurs d'un DES.

### **3.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC**

Regardons maintenant de plus près la structure de la formation professionnelle au Québec. Nous traiterons, en premier lieu, du cursus actuel et ensuite des passerelles et des voies de diversification.

#### **3.1.1. Cursus actuel**

En 2001-2002, l'inforoute<sup>8</sup> FPT indique que la formation professionnelle s'offre dans 70 commissions scolaires, dont 9 anglophones ; elles gèrent 172<sup>9</sup> centres de formation. S'y ajoutent 3 établissements gouvernementaux et 21 établissements privés,

---

<sup>8</sup> L'inforoute FPT offre une information détaillée sur la formation professionnelle et technique au Québec (<http://www.inforoutefpt.org/accueil.htm>). Les données présentées ici ont été repérées sur ce site en juillet 2003 (<http://www.inforoutefpt.org/documents/fptauQuebec.pdf>).

<sup>9</sup> Une baisse de 9 centres de formation par rapport à 1998-1999.

pour un total de 196 établissements. La formation professionnelle a octroyé 31 218 diplômes en 1997 et 29 603 en 2000. Selon que l'on considère tous les élèves de la formation professionnelle ou seulement ceux à temps plein, les taux de réussite en 2000-2001 se situent respectivement à 56,9 % et 81 % en formation professionnelle. À noter que la réussite des filles en formation professionnelle surpasse celle des garçons depuis 1999-2000 alors que les garçons avaient auparavant de 2 à 10 points d'avance sur les filles.

### **Sanction des études**

Deux des caractéristiques de la formation professionnelle au Québec est d'offrir cette formation tant aux jeunes qu'aux adultes et d'être sanctionnée par un diplôme ou une attestation distincte du diplôme d'études secondaires. Il existe de fait trois filières de formation sanctionnées respectivement par le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et l'attestation de formation professionnelle (AFP) ; ce dernier diplôme ayant vu le jour en 1995.

En ce qui concerne la sanction des études, le ministère de l'Éducation octroie un diplôme (DEP, ASP, AFP) et émet :

- un relevé de compétences attestant des compétences acquises (on ne fait mention que des cours réussis) ;
- un relevé de notes ;
- un relevé des acquis pour l'élève adulte.

### **Choix de programmes selon le sexe**

En formation professionnelle, les hommes sont plus nombreux que les femmes (56 % / 44 %), mais celles-ci sont concentrées dans un petit nombre de secteurs de formation. Quatre femmes sur 5 (78 %) étudient dans les secteurs *Administration, commerce et informatique* (40 %), *Santé* (15 %), *Soins esthétiques* (14 %) et *Alimentation et tourisme* (9 %). Les programmes les plus fréquentés par les hommes<sup>10</sup> sont le *soudage-montage*, la *mécanique-automobile*, les *techniques d'usinage*, l'*électromécanique de systèmes assistés* et le *soutien informatique*.

---

<sup>10</sup> Les pourcentages pour les programmes spécifiques pour les hommes n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction.

## Conditions d'admission

L'admission aux études conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) est relativement complexe car il existe six catégories de préalables aux programmes menant à son obtention<sup>11</sup>.

Les études conduisant à l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ne peuvent se faire que si l'on est titulaire du diplôme d'études professionnelles requis ou de compétences équivalentes.

L'élève n'est admis à un programme conduisant à l'attestation de formation professionnelle (AFP) que s'il a au moins 15 ans et s'il a réussi les matières de base de 2e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques. Cette filière de formation exige la poursuite des études de 3e secondaire dans les trois matières de base, si celles-ci ne sont pas déjà acquises. Une personne peut également y être admise si elle réussit le TDG (test de développement général), auquel cas elle doit toutefois avoir au moins 18 ans.

## Persévérance

Pour ce qui est de la persévérance, on note qu'en formation professionnelle au secondaire, sur 100 personnes inscrites, 66 obtiendront leur diplôme tandis que 34 abandonneront leur programme d'études.

## Programmes

Dans l'ensemble du système de formation professionnelle, il y avait, en 2002, plus de 170 programmes<sup>12</sup> :

- 144 programmes sanctionnés par un Diplôme d'Études Professionnelles (DEP), dont 79 sont offerts en anglais ;
- 29 programmes sanctionnés par une Attestation de Spécialisation Professionnelle (ASP) ;

ainsi que 194 programmes sanctionnés par des attestations de formation professionnelle offertes dans les commissions scolaires.

---

<sup>11</sup> Les catégories de préalables des programmes sont indiquées dans la liste informatique *Liste des profils ou des programmes de formation par secteur pour tous les cycles* (#099-Mg-01).

Sur Internet : <http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEQ>. Le détail des conditions d'admission aux programmes menant à l'obtention des DEP, AFP et ASP est décrit dans le *Guide de vérification des conditions d'admission de la formation professionnelle* (MEQ, 2001), disponible sur l'inforoute de la formation professionnelle et technique : <http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEQ>.

<sup>12</sup> Données disponibles sur Internet <http://www.inforoutefpt.org/documents/fptauQuebec.pdf>. Toutefois, si le nombre de secteurs ne se modifie guère dans le temps, il n'en va pas de même des programmes dont le nombre varie en cours d'année selon les créations et les fermetures.

Ces programmes font partie des **21 secteurs** de la formation professionnelle et technique. En 2002, la région administrative 06 de l'**île de Montréal** possédait 254 autorisations de dispenser 165 programmes différents de formation professionnelle ventilés au sein de 13 organismes de formation.

### **3.1.2. Passerelles et voies de formation diversifiées**

Les différentes réformes intervenues depuis 1985 en formation professionnelle et en formation technique ont grandement modifié le paysage de la formation professionnelle. Les diverses conditions d'admission dans les programmes ont instauré une relative souplesse qui n'existait pas auparavant et offrent désormais des passerelles tant à la verticale, passage du secondaire au collégial et éventuellement à l'universitaire, qu'à l'horizontale, passage d'un programme à un autre au même niveau ou à un niveau supérieur. Cette souplesse a notamment été rendue possible grâce à la révision de presque tous les programmes selon l'approche par compétences.

Par contre, la formation professionnelle est faiblement fréquentée par les jeunes ; aussi, différentes voies d'accès ont été implantées au fil des ans afin de les attirer dans les filières professionnelles. Les voies de diversification sont nombreuses et il y a cinq volets en ce qui concerne la formation professionnelle : le volet 1 est celui qui conduit au DEP; les volets 2 à 5 sont, quant à eux, présentés dans les sections<sup>13</sup> qui suivent et seront complétés par des informations sur le cheminement de l'ISPJ, ainsi que par une voie en développement au ministère de l'Éducation. Mais auparavant, nous présentons un portrait des cheminements possibles au sein du système éducatif.

#### **Ensemble des cheminements**

Loin d'être univoques, les cheminements au sein du système éducatif sont diversifiés. Ils sont apparus progressivement au MEQ et dans les commissions scolaires au cours des années. Ils peuvent être classés en six catégories (Henripin, 1999, p.59) :

##### **1. Cheminements réguliers :**

- a. Formation générale secondaire, secteur jeune
- b. Formation professionnelle, premier niveau
- c. Formation professionnelle, deuxième niveau

##### **2. Cheminements enrichis :**

- a. Écoles à projet particulier entièrement dédiées

---

<sup>13</sup> Données recueillies sur le site Internet de la formation professionnelle et technique le 30 juin 2003 : <http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEQ/>

- b. Écoles alternatives sans critères de sélection
- c. Écoles à projets particuliers internes destinés à certains groupes d'élèves
- d. Voie technologique

**3. Cheminements de rattrapage :**

- a. Classe de présecondaire ou classe préparatoire au secondaire
- b. Cheminement particulier temporaire
- c. Cheminement particulier continu
- d. Poursuite de la formation générale secondaire au secteur des adultes

**4. Cheminements orientés vers la qualification professionnelle et le marché du travail :**

Cheminements exigeants

- a. Programme intégré secondaire-collégial (volet 4)
- b. FP avec FG en concomitance (volet 5)
- c. Régime d'apprentissage

Cheminements allégés

- d. Cours préparatoires à la FP
- e. Formation aux métiers semi-spécialisés (volet 2) (secteur jeune)
- f. Formation en entreprise et récupération (CFER)
- g. Insertion sociale et professionnelle (ISP)
- h. Service d'intégration socio-professionnelle (SIS) (secteur adulte) (métiers non-spécialisés)
- i. Service d'intégration socio-professionnelle (SIS) (secteur adulte) (métiers semi-spécialisés)

**5. Mesures axées sur l'orientation professionnelle et scolaire :**

- a. Exploration professionnelle diversifiée (volet 3)
- b. École orientante

**6. Mesure axée sur l'intégration au collégial.**

Ces cheminements peuvent être offerts par le MEQ ou par certaines commissions scolaires qui en font la demande auprès du ministère.

Le volet 1 étant la voie régulière de la formation générale, elle ne sera pas détaillée ici et nous présentons ci-après les autres volets qui ouvrent sur des cheminements professionnels.

## Volet 2 : Les métiers semi-spécialisés (AFP)

L'AFP, l'attestation de formation professionnelle, est l'une des voies de diversification. Elle donne accès à des **métiers semi-spécialisés** sélectionnés en réponse à des besoins locaux de main-d'œuvre et vise tout particulièrement les jeunes du secondaire à risque d'abandon. Cette voie a pour particularité de permettre à l'élève d'acquérir une formation en entreprise sous la supervision d'un travailleur-parrain. Cette formation s'adresse aux élèves qui ont **réussi la 2<sup>e</sup> secondaire** et qui sont âgés d'**au moins 15 ans**. Depuis l'ouverture de cette filière en 1995-1996, le nombre d'élèves inscrits dans cette voie de formation est passé de 676 à 1462 en 2001-2002 (voir le tableau 12) et se maintient au dessus de 1400 élèves depuis 1999-2000.

**Tableau 12**  
**Nombre d'inscriptions dans les programmes de l'AFP**

Année scolaire	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Effectif annuel	676	1 623	1 219*	1 109	1 401	1 572	1 462

\* La baisse des effectifs en 1997-1998 dans l'AFP est liée au resserrement et à l'application plus rigoureuse des conditions d'admission. Source :

<http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEO/>

## Volet 3 : L'exploration professionnelle

Une autre voie de diversification engage des élèves de **4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire** en formation générale dans une année d'exploration professionnelle. Cette voie est exceptionnellement offerte pour les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire dans des écoles désignées de l'île de Montréal. La formation comporte au maximum 4 unités offertes pendant l'une ou l'autre des années. Cette voie a connu un accroissement important d'inscriptions depuis sa création en 1995-1996, comme en témoigne le tableau 13 ci-dessous. Leur nombre a été multiplié par 14 en 8 ans, passant de 732 à 10 535.

**Tableau 13**  
**Nombre d'inscriptions par année en exploration professionnelle**

Année scolaire	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Durée								
= 50 heures	195	216	179	122	164	287	2 188	3 935
> 50 heures	537	1 216	1 355	1 675	1 308	1 204	2 123	6 600
Total	<b>732</b>	<b>1432</b>	<b>1 534</b>	<b>1 797</b>	<b>1 472</b>	<b>1 491</b>	<b>4 311</b>	<b>10 535</b>

Source : <http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEO/>

Cet accroissement est attribué, selon le ministère, à deux événements :

- un plus grand nombre de commissions scolaires offrant cette voie à leurs élèves; elles sont passées de 19 en 2000-2001 à 26 en 2001-2002 et à 39 en 2002-2003 (Voir la liste des commissions scolaires à l'annexe 1);
- un développement majeur à la **Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île**<sup>14</sup> qui à elle seule représente 55,8 % de l'effectif de 2001-2002 et 40,7 % de 2002-2003.

#### **Volet 4 : Les programmes intégrés secondaire-collégial**

Une harmonisation de certains programmes entre la formation professionnelle du secondaire et la formation technique du collégial a permis la mise en place, pour certains programmes, d'un **cheminement continu dès la 3<sup>e</sup> année du secondaire jusqu'au collégial**. En 1999-2000, cette voie accueillait 57 élèves mais, depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2000, il est impossible d'avoir des données spécifiques compte tenu du fait que les inscriptions font l'objet d'une déclaration identique à celle de la concomitance.

#### **Volet 5 : Les programmes de DEP en concomitance**

La voie de la concomitance, implantée en 1996-1997, permet aux élèves de s'inscrire en formation professionnelle sans avoir encore obtenu les préalables requis de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Ils ont toutefois l'obligation de les acquérir pour l'obtention du diplôme d'études professionnelles, le DEP. Ils se voient aussi souvent offrir la possibilité d'acquérir les unités requises pour obtenir le DES.

Il y aurait un accroissement important de la clientèle. Les inscriptions sont passées de 100 en 1995-1996 à plus de 600 annuellement.

#### **L'ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes**

Un document du ministère de l'Éducation (MEQ, 2003b) procède à une évaluation des cheminements particuliers de formation visant l'ISPJ en les comparant notamment à la filière professionnelle menant à des métiers semi-spécialisés, l'AFP. Ces programmes visent les jeunes de 16 à 18 ans. Le but de l'évaluation était de pouvoir décrire la clientèle touchée par l'ISPJ et le degré de satisfaction des différents acteurs : élèves, parents et personnels de l'éducation concernés.

---

<sup>14</sup> La Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île a publié un document décrivant les activités développées en exploration professionnelle : *Le chantier de la formation professionnelle* (CSPI, 2002).

Au terme de la démarche d'évaluation, le cheminement particulier de formation qu'est l'ISPJ est jugé comme une voie de formation efficace pour les jeunes de 16 à 18 ans ayant de graves difficultés d'apprentissage. Le stage en est la pièce maîtresse. Conçu sous le mode de l'alternance, il est offert partout au Québec dans 155 établissements scolaires dont 142 francophones et 13 anglophones. Parmi ceux-ci une vingtaine font partie des CFER (Centre de Formation en Entreprise et Récupération).

« En 1998-1999, il y avait 3 974 élèves inscrits dans le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ. Environ les deux tiers d'entre eux étaient inscrits en première année de formation. Près de la moitié de la clientèle a quitté le cheminement particulier de formation à la fin de la première année. Les raisons qui motivent l'abandon de cette voie de formation sont nombreuses. Parmi les plus importantes, mentionnons le fait que certains élèves se trouvent un emploi et que d'autres poursuivent leurs études à l'éducation des adultes. La clientèle du cheminement particulier de formation visant **l'ISPJ est composée de garçons dans une proportion de sept élèves sur dix**. L'âge moyen des élèves des deux années de formation est de 16,3 ans, ce qui est relativement jeune. À cet égard, il y a lieu de signaler que 15,1 % des élèves inscrits à la première année de formation sont âgés de 15 ans. Cela est une situation inhabituelle puisque l'élève doit obtenir une dérogation pour s'inscrire dans cette voie de formation à l'âge de 15 ans. Par ailleurs, les deux tiers des élèves éprouvent des difficultés graves d'apprentissage et un élève sur huit a une déficience intellectuelle légère. » (MEQ, 2003b, p.40)

Par ailleurs,

« la sanction des études par le ministère de l'Éducation a été mentionnée par les membres des équipes d'intervention et par les parents des élèves comme un élément fort important pour valoriser le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ. En juin 2001, seulement la moitié des commissions scolaires offrant l'ISPJ ont remis à leurs élèves le certificat délivré par le ministère. » (MEQ, 2003b, p. 41)

Le personnel qui travaille dans cette voie se sent isolé ; le matériel est insuffisant tout comme les ressources humaines et financières. De plus, il n'y a pas de données sur ce qu'il advient des élèves qui ont terminé le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ. Il s'agit là d'« une lacune importante lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité de cette voie de formation au regard de son objectif



principal, à savoir l'insertion sociale et professionnelle à court terme. (MEQ, 2003b, p42) ».

Le ministère conclut qu'il faut maintenir et valoriser cette voie de formation ainsi que soutenir les équipes d'intervention.

### **L'alternance travail-études**

L'alternance travail-études (ATE) se caractérise par une organisation pédagogique de la formation professionnelle agaçant des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de formation en milieu de travail dans une collaboration école-milieu.

Les programmes de formation professionnelle en alternance mènent comme les autres programmes à une sanction des études et les stages en entreprise (au moins deux) doivent représenter entre 20 % et 30 % de la durée totale de formation. Ce type de programme s'est développé surtout à partir des années 80. Le tableau 14 indique qu'au total 52 établissements scolaires offraient ce type de formation en 2001-2002 dont 4 dans la région de Montréal. Cette voie concernait 92 programmes et touchait 6 612 élèves, dont respectivement 18 programmes et 1 152 élèves dans la région de Montréal. Il s'agit là d'une petite proportion des élèves de la formation professionnelle puisque celle-ci touche plus de 75 000 personnes, jeunes et adultes, dont plus de 25 000 jeunes.

**Tableau 14**  
**Alternance travail-études au Québec**

*Alternance travail – études*  
**Données statistiques par région**

**Secondaire privé et public (DEP, ASP)**  
**2001-2002**

Région	Nombre d'établissements	Nombre de projets ATE en application	Nombre de programmes ATE différents	Nombre d'élèves inscrits en ATE	Nombre de programmes en cours d'adaptation en ATE
01 Bas-Saint-Laurent	4	14	13	220	8
02 Saguenay-Lac-Saint-Jean	4	20	18	477	3
03 Capitale Nationale	5	17	16	646	8
04 Mauricie	2	8	8	384	3
05 Estrie	4	19	18	527	10
06 Montréal	4	18	18	1 152	19
07 Outaouais	2	8	8	167	3
08 Abitibi-Témiscamingue	5	18	18	340	4
09 Côte-Nord	1	2	2	70	2
10 Nord-du-Québec	-	-	-	-	-
11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1	3	3	53	-
12 Chaudière-Appalaches	4	27	24	738	6
13 Laval	1	3	3	95	2
14 Lanaudière	2	5	5	84	2
15 Laurentides	4	23	19	639	5
16 Montérégie	7	20	16	666	8
17 Centre-du-Québec	2	11	11	354	-
<b>TOTAL</b>	52	216	92 *	6 612	85

\* Le nombre total des programmes différents au niveau national n'est pas équivalent à la somme des programmes différents par région puisqu'un même programme peut s'offrir dans plusieurs régions. Il sera comptabilisé une seule fois au niveau national.  
Source : Direction de la formation continue et du soutien – novembre 2002

### **Le projet personnel d'orientation : une voie en développement**

Les critiques faites à l'école en ce qui concerne l'orientation sont nombreuses. Le Conseil supérieur de l'éducation relevait récemment que la majorité des élèves sont maintenus « dans une sorte de **voie royale très homogène**, pour ensuite [les] éliminer par l'échec en cours d'études postsecondaires ou par des contingentements impitoyables. Il s'agit d'un mode d'**orientation par défaut** plutôt que par choix positif (MEQ, 2002, p.15). » La Direction de la planification et du développement du ministère de l'Éducation prend actuellement en considération ces critiques et les recommandations faites au sujet de l'approche orientante pour les élèves du secondaire, en vigueur depuis 1997-1998. Dans le contexte actuel de révision du curriculum, avec l'élimination des cours

d'éducation au choix de carrière et de formation personnelle et sociale, le ministère se soucie de trouver d'autres façons d'aider les élèves du secondaire à faire des choix (MEQ, 2003c).

Le projet à l'étude consiste à favoriser le développement vocationnel des élèves et la réalisation d'activités d'exploration, via un projet personnel d'orientation. La problématique sous-jacente prend en considération :

- l'indécision vocationnelle des jeunes : 60 % des élèves du secondaire n'ont pas d'idée arrêtée au sujet de leur future profession, ce même problème touche un élève sur trois au collégial et à l'université;
- le décrochage scolaire, notamment celui des garçons;
- la rareté des jeunes en formation professionnelle;
- les critiques faites à l'endroit du cours d'éducation au choix de carrière en raison de son approche pédagogique qui ne motive guère les jeunes.

Le Projet personnel d'orientation s'inscrit dans une démarche d'apprentissage par projet et l'orientation se fait à travers le cheminement personnel de l'élève, ce qui doit lui permettre de mieux se connaître et d'identifier ses champs d'intérêt. La réalisation s'appuie sur un partenariat avec l'entreprise et l'entité familiale.

Le scénario à l'étude (MEQ, 2003c) est celui d'un cours prévu à l'horaire du deuxième cycle du secondaire pour permettre aux élèves d'avoir le temps de bien s'insérer dans la démarche et de s'approprier les différents savoirs qui se rattachent aux champs professionnels investigués. En tout, **100 heures (4 unités)** seraient prévues à l'horaire, ce qui laisse le temps à l'élève de réaliser de 1 à 4 projets. Le cours **serait obligatoire en 3e ou en 4e secondaire**.

La démarche envisagée propose que l'élève détermine un domaine d'activité qui correspond à ses intérêts en utilisant son type de personnalité dominant pour ensuite se situer en rapport avec les données, les personnes et les choses liées aux professions identifiées. L'élève restreint alors son choix d'activité à un domaine plus précis, étape de base de l'élaboration et de la réalisation du projet personnel d'orientation. L'élève établit son sujet d'étude. Parallèlement, il peut explorer un ou plusieurs domaines d'activité ou cerner davantage certaines professions et établir un échancier de travail en conséquence. L'élève présente son projet devant ses pairs. Ce témoignage peut consolider l'intérêt de l'élève pour la profession étudiée.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en sera un d'accompagnement de l'élève et l'école devra s'entourer de partenaires issus des milieux socioéconomiques et communautaires pour mener à bien les activités.

### **3.1.3. Bilan et prospectives**

Deux des éléments majeurs sous-jacents aux réformes de la formation professionnelle et technique au Québec ces dernières années consistent en la volonté de revaloriser cette filière de formation et d'accroître le nombre de personnes, jeunes surtout, qui s'y inscrivent. Parmi les défis à relever dans les années à venir, c'est de fait celui de l'attraction des jeunes de moins de 20 ans vers la formation professionnelle qui demeure de taille. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le ministère a mis en place les différentes voies de diversification et étudie la possibilité d'inclure d'autres activités pour attirer les jeunes. Le défi est important à relever car trop d'élèves quittent le système éducatif sans qualification professionnelle. C'est la raison pour laquelle des commissions scolaires, notamment celles sises sur l'île de Montréal, cherchent à consolider des stratégies et à développer de nouvelles passerelles ou modalités d'intervention de façon à rejoindre les jeunes les plus susceptibles de sortir du secondaire sans qualification.

## **3.2. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE**

La formation professionnelle en Allemagne se caractérise par son « système dual » dans lequel le partage des compétences et la structure de décision sont complexes. En effet, il incombe en même temps à l'État (gouvernement fédéral, les *Länder* et les autorités régionales), aux chambres professionnelles, aux organisations patronales et aux syndicats de garantir l'adéquation entre les formations existantes et les exigences qualitatives et quantitatives de la société et des entreprises. Un nombre important d'individus et de groupes participent à la réglementation du système de formation professionnelle et technique à l'échelon national, régional, sectoriel et local<sup>15</sup>. La formation professionnelle, dont le libellé ne fait pas véritablement de distinction entre le professionnel et le technique, se réalise principalement sous le mode de l'alternance et l'existence d'écoles de formation professionnelle à plein temps est récente.

Le système d'éducation et de formation allemand repose sur une double juridiction. Le système de formation professionnelle est régi par une structure fédérale tandis que le système d'éducation relève des *Länder*<sup>16</sup>. Aussi, toute réforme en vue d'améliorer ou d'harmoniser l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation fait face à de nombreux défis. La logique de changement est celle du consensus autour du diplôme dit « professionnel ».

Le système éducatif allemand<sup>17</sup> comprend deux niveaux en ce qui concerne l'enseignement général : l'enseignement primaire, qui varie de 4 à 6 ans selon les *Länder*, et le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui regroupe les *Hauptschulen* (Écoles secondaires élémentaires), les *Realschulen* (Écoles d'enseignement secondaire court), les *Gymnasien* (Lycées), les *Gesamtschulen* (Écoles intégrées), ainsi que le *Orientierungstufe*, un palier d'orientation qui est indépendant du type d'établissement et que les enfants suivent à 10 ans. Au deuxième cycle du secondaire, on retrouve une filière professionnelle et une filière générale.

---

<sup>15</sup> Koch et Reulin, 1994, p.128.

<sup>16</sup> C'est le cas également pour la Suisse.

<sup>17</sup> Cette section sur l'Allemagne s'inspire du texte de Gernot Weissmanhuhn et Félix Büchel (1998).

Le système d'enseignement et de formation professionnels en République fédérale d'Allemagne est extrêmement différencié et s'intègre dans le second degré de l'enseignement secondaire. Il se trouve donc placé entre l'enseignement secondaire général du premier degré, d'une part, et le secteur de la formation continue et de l'enseignement supérieur, d'autre part.

Les **itinéraires de l'enseignement professionnel** comprennent :

1. le système dual, c'est-à-dire une formation par alternance école-entreprise pour un certain nombre de programmes de formation ;
2. la formation à temps complet dans les *Berufsfachschulen* (Écoles professionnelles à plein temps), les *Fachschulen* (Écoles techniques), les établissements du système de santé ou les *Berufsakademien*.

Une grande partie de la formation en Allemagne se fait par le biais du système dual. Le *Betriebliche Ausbildung (Duales System)* est une formation à l'école et en entreprise. L'« apprentissage » consiste en une formation dans une entreprise formatrice alternant avec un enseignement à temps partiel dans une école. Le système dual repose sur un contrat signé entre l'entreprise, dans laquelle se déroule le stage, et le bénéficiaire de la formation. Les apprentis passent ainsi trois ou quatre jours par semaine dans l'entreprise et suivent pendant le reste du temps des cours dans une école publique. Cette formation sur le lieu de travail est souvent complétée par des cycles organisés dans des centres extérieurs, généralement gérés par les chambres de métiers. L'entreprise finance son action de formation tandis que les écoles à temps partiel sont financées par les *Länder* et par les autorités locales.

### **3.2.1. *Cursus actuel***

Le choix de la filière de formation s'effectue en première année du secondaire, vers l'âge de 10 ans, alors que les jeunes suivent le cycle d'orientation, l'*Orientierungsstufe*. Le choix en année 7 est relativement final ; peu de jeunes modifient leur itinéraire par la suite bien que cela soit possible.

La tendance des jeunes à choisir une formation générale va croissant. En 1991, 32,5 % des jeunes choisissent de s'inscrire au *Gymnasium*, comparativement à 28,5 % en 1984. Toujours en 1991, 32,4 % de jeunes optent pour le *Hauptschule* (École secondaire élémentaire) ; ce qui représente une baisse de 6 % par rapport à 1984 pour cette filière d'orientation professionnelle. Le choix des *Realschulen* (Écoles d'enseignement secondaire court) se maintient, quant à lui, dans les 28 % ; les autres 7 % privilégiant les écoles intégrées, les *Integrierte Gesamtschulen*.

Les jeunes sans certificat de fin d'études secondaires, donc sans *Abitur*, choisissent majoritairement (41,6 % en 1991) le système dual. Ce pourcentage reste stable depuis plusieurs années. Par contre, les jeunes qui ont un *Hochschulreife* tendent de plus en plus à entrer immédiatement à l'université tandis que le passage au système dual est, lui, en régression. Autrement dit, sans diplôme, **le choix d'orientation est principalement le système dual ; avec le diplôme d'études secondaires, le choix va de**

**plus en plus vers les études supérieures.** Le système dual se trouve donc de plus en plus délaissé par les jeunes ayant un diplôme de fin d'études secondaires.

Les sortants du *Berufsfachschule* (Écoles professionnelles à plein temps) entrent dans le système dual dans une proportion de 51-55 % ou s'orientent à 17-18 % vers les *Fachschulen* (Écoles techniques), qui offrent une formation complète (maître-assistant, technicien).

### **3.2.2. Passerelles**

Il est difficile de parler de passerelles dans le système d'enseignement et de formation allemand. **La formation professionnelle est intégrée au système d'éducation** et jusqu'à ces dernières années, le système dual était l'orientation « privilégiée » par la majorité des jeunes qui aurait pu choisir autrement. Il existe plutôt certaines passerelles pour permettre l'entrée dans le système dual. Dans cette perspective, la *Berufsfachschule* (École professionnelle à temps plein) constitue dans une large mesure une propédeutique au système dual puisque de 51 à 55 % des personnes qui sortent de cette école choisissent cette voie.

La formation professionnelle donne en fait accès à des filières de formation de niveau supérieur qui donnent à leur tour accès à la *Fachhochschule* (École technique supérieure, équivalente à l'Institut universitaire de technologie en France).

Par ailleurs, il n'existe guère de possibilité de passer de la formation professionnelle à la formation générale si ce n'est au niveau tertiaire du système éducatif. La *Fachhochschule* (École technique supérieure) donne accès à l'*Hochschule* (Université). Le débat est en cours, à savoir si les sortants du système dual ne pourraient pas avoir accès à l'enseignement supérieur. Ce serait une façon d'augmenter l'attrait de la formation professionnelle, actuellement en baisse de popularité.

## **3.3. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE**

En France<sup>18</sup>, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. Presque tous les enfants sont scolarisés à trois ans et 95 % des jeunes poursuivent une formation après 16 ans. La structure générale du système éducatif français est la suivante :

- l'école maternelle peut commencer dès 2 ans et reçoit des enfants jusqu'à cinq ans. Dite pré-élémentaire, elle est subdivisée en petite section, section moyenne et grande section;
- vient ensuite l'école élémentaire, de 6 à 11 ans. Elle offre le cours préparatoire, les deux cours élémentaires et les deux cours moyens;

---

<sup>18</sup> La section sur la France s'appuie sur diverses publications gouvernementales réalisées sur le sujet et particulièrement sur les ouvrages de Patrice Pelpel et de Vincent Troger (1993) ; de Georges Solaux (1994) et de Benoît Bouyx (1997).

- le *collège* constitue le premier cycle du secondaire qui commence normalement à 11 ans. Les deux premières années, soit la sixième et la cinquième sont communes à tous les élèves et c'est à partir de la troisième que commencent les différentes filières générale ou technologique;
- le *lycée* commence à 15 ans avec la seconde qui est commune aux diverses filières. Le lycée peut être « général ou technologique » ou encore « professionnel » et conduit à l'obtention d'un Baccalauréat;
- l'enseignement supérieur, enfin, accueille de plus en plus d'élèves et s'offre dans les *universités*, les *écoles supérieures* qui préparent à divers métiers et les *écoles technologiques courtes*, telles les IUT (Instituts universitaires de technologie).

Le système d'*apprentissage*, quant à lui, se situe en dehors du système scolaire et propose une alternance entre travail en entreprise et formation dans un Centre de formation des apprentis (CFA).

### ***3.3.1. Cursus actuel***

Alors qu'il est au *collège*, un jeune peut déjà faire un choix d'orientation entre une 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générale ou une 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> technologique en lycée professionnel. Mais c'est généralement au sortir du collège que s'ouvrent les différents itinéraires de formation.

Les *lycées d'enseignement général et technologique* offrent trois filières générales (littéraire, économique et sociale, scientifique) et deux technologiques (industrielle, tertiaire). Elles conduisent à un baccalauréat.

Les *lycées professionnels* offrent des cycles de deux ans. Le premier conduit au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou au BEP (brevet d'études professionnelles) ; le deuxième au Bac pro.

L'itinéraire de formation professionnelle privilégié commence par la préparation du BEP (brevet d'études professionnelles) en lycée professionnel. Cette démarche s'accompagne souvent de la poursuite simultanée du CAP (certificat d'aptitude professionnelle). On obtient ainsi un diplôme de niveau V, le niveau de qualification le plus bas dans la nomenclature française. Les jeunes en difficulté scolaire choisiront plutôt le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en lycée professionnel ou l'apprentissage.

En cas de réussite de cette première étape de l'itinéraire professionnel, la tendance, qui va en s'accroissant, est de poursuivre des études notamment vers le Bac pro (baccalauréat professionnel).

Dans l'itinéraire technologique, le premier parcours conduit au baccalauréat technologique qui se poursuit dans des études vers le BTS (brevet de technicien supérieur) ou, moins fréquemment, vers le DUT (diplôme universitaire de technologie).

Pour d'autres jeunes encore, l'itinéraire commence par le baccalauréat général et se poursuit avec un DUT ou un BTS. On entre alors dans la vie active au niveau III.

Au sortir du lycée d'enseignement général et professionnel, les jeunes obtiennent un *baccalauréat général* ou un *baccalauréat technologique*. Ils peuvent aussi sortir avec un BT, un *brevet de technicien*.

Les diplômes du lycée d'enseignement professionnel sont le CAP (*certificat d'aptitude professionnelle*) ou le BEP (*brevet d'études professionnelles*) ou, avec deux années supplémentaires, le Bac pro (*baccalauréat professionnel*).

Le BEP (*brevet d'études professionnelles*) est moins spécialisé que le CAP (*certificat d'aptitude professionnelle*) bien qu'il conduise à un même niveau d'emploi. Il offre des compétences vers une famille de métiers plutôt que vers un métier spécifique. Il ouvre aussi davantage sur le tertiaire.

### **3.3.2. Passerelles**

Les passerelles entre les itinéraires général, professionnel et technologique du secondaire sont nombreuses. Elles se sont développées au cours des deux dernières décennies. La plus clairement identifiée est celle qui permet de passer du BEP (Brevet d'études professionnelles) au Baccalauréat technologique. En effet, dans l'itinéraire professionnel, le BEP (Brevet d'études professionnelles) est devenu, en quelque sorte, un préalable à une poursuite d'études. Il conduit naturellement au Baccalauréat professionnel, mais il permet aussi, moyennant une « classe passerelle », la 1<sup>re</sup> *d'adaptation* du lycée général et technologique, de poursuivre dans la filière du Baccalauréat général ou technologique. L'accès à l'enseignement supérieur est ainsi ouvert.

Le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) donne, quant à lui, accès à la 1<sup>re</sup> professionnelle, ce qui permet l'obtention du BEP (Brevet d'études professionnelles). On peut aussi passer du lycée à l'apprentissage et vice-versa, bien que cela ne soit pas fréquent.

## **3.4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES**

L'éducation et la formation en Grande-Bretagne incluent trois aspects : la formation de base des jeunes, la formation complémentaire des employés adultes et la formation de base complémentaire des chômeurs de longue durée. L'offre et le financement sont sous la responsabilité d'organismes gouvernementaux, des collectivités locales, des employeurs et des travailleurs dans des proportions qui varient selon les programmes. L'ensemble du système est sous la responsabilité du *Département de l'éducation et de l'emploi* (*Department for Education and Employment*) depuis la réforme des années 1990 et sa caractéristique est de s'articuler entièrement autour de la notion des « qualifications ».



Au Royaume-Uni<sup>19</sup>, le contenu des programmes scolaires varie selon que l'on est en Angleterre, au Pays de Galles, en Écosse ou en Irlande du Nord. Il sera question, ici, essentiellement de l'Angleterre et du Pays de Galles. Au sein de ces régions, le programme scolaire doit être offert à toutes et tous de l'âge de 5 à 16 ans, âge auquel finit la scolarité obligatoire. Le programme se divise en quatre cycles :

- le cycle 1 de 5 à 7 ans ;
- le cycle 2 de 7 à 11 ans ;
- le cycle 3 de 11 à 14 ans ;
- le cycle 4 de 14 à 16 ans.

Toutes les matières sont obligatoires aux trois premiers cycles. Au cycle 4, les élèves doivent poursuivre l'étude des matières principales et suivre des cours d'éducation physique. Garçons et filles bénéficient, à ce cycle, d'une introduction à la technologie et doivent étudier une langue étrangère. Un stage d'orientation est également proposé.

Le *General Certificate of Secondary Education* (GSCE) marque la fin des études secondaires. Les écoles, toutefois, proposent également un vaste choix de possibilités autres que les GSCE, notamment des cours de formation professionnelle. La décision appartient aux écoles qui, depuis 1995, peuvent offrir des GNVQ (*General National Vocational Qualifications*).

Viennent ensuite, dans l'axe de la formation, les collèges<sup>20</sup> et les universités. Les *Colleges of Further Education* proposent des cours à temps plein et à temps partiel conduisant à une formation théorique, technique et professionnelle pour les jeunes de 16 ans et plus et les adultes. Ainsi, jeunes et adultes peuvent se retrouver dans les mêmes groupes d'apprentissage.

La spécificité du système britannique tient au fait que les formations générale, professionnelle et technique se concrétisent, depuis la réforme du système d'éducation et de formation des années 1990, à l'intérieur de trois itinéraires construits autour de trois types de qualifications. Ces trois qualifications sont les suivantes :

- le GCE (*General Certificate of Education*), un certificat général d'enseignement de niveau avancé A et de niveau AS pour les qualifications avancées supplémentaires, avec à la base le GCSE (*General Certificate for Secondary Education*) ;
- les GNVQ (*General National Vocational Qualifications*), qui combinent des qualifications générales, professionnelles et techniques ;

---

<sup>19</sup> L'information sur le système actuel de formation en Angleterre est tirée de l'article de Short (1998) et du site web du *Department for Education and Employment* ([www.dfee.gov.uk](http://www.dfee.gov.uk)).

<sup>20</sup> Au sein du monde anglo-saxon, le "College" est un établissement post-secondaire relevant de l'enseignement supérieur. Il en est de même pour le Québec.

- les NVQ (*National Vocational Qualifications*), des qualifications professionnelles et techniques sur le lieu de travail.

Ces trois types de qualifications constituent la structure des formations pour les « post-16 ans » en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles. Les trois itinéraires permettent d'accéder aux études supérieures ou à un emploi plus qualifié.

Ce nouveau système a remplacé l'ancien dans lequel il y avait un cloisonnement marqué entre la formation générale et la formation professionnelle et technique.

### **3.4.1. *Cursus actuel***

Le Certificat de fin d'études du secondaire, le GCSE (*General Certificate for Secondary Education*), est généralement présenté à l'âge de 15-16 ans et peut être pris dans un grand nombre de matières. Ce sont les élèves qui choisissent dans quelles matières ils seront évalués. Les jeunes de 16 ans en présentent en moyenne huit (8). L'évaluation se fait en fonction du travail réalisé dans le cadre des cours ainsi que par le biais d'un examen final. Le barème d'évaluation va de A+ (résultat exceptionnel) à G (niveau minimum requis pour obtenir le GSCE). Pour poursuivre dans la filière postsecondaire ou universitaire, un minimum de cinq (5) GSCE notés entre A+ et C, ou l'équivalent, est requis.

Le GCE (*General Certificate of Education*), de niveau A constitue la principale qualification de nature de formation générale qu'il faut obtenir afin de pouvoir poursuivre dans l'enseignement supérieur. Ce sont généralement des élèves de 18 ans et plus qui s'y présentent. Le GCE reflète le choix individuel des étudiants.

Il existe aussi des GCE de niveau AS. Ils sont de niveau équivalent au A mais couvrent moins de contenus scolaires. Ces qualifications ont été introduites en 1987 afin de permettre aux étudiants une plus grande polyvalence en offrant la possibilité de suivre plus de matières différentes.

Les GNVQ (*General National Vocational Qualifications*) offrent un itinéraire à la fois scolaire et en milieu de travail. Elles permettent le développement des compétences requises pour travailler tout particulièrement dans le milieu des affaires, du génie, de la santé et des services sociaux. Ce type de formation est offert dans les écoles et les collèges.

Les GNVQ (*General National Vocational Qualifications*) sont divisés en trois niveaux : initiation, intermédiaire et avancé. Le cursus est constitué d'éléments interdépendants. Un GNVQ niveau intermédiaire contient, par exemple, neuf unités tandis que le niveau avancé en a 15. Certaines unités sont obligatoires, d'autres optionnelles ou encore supplémentaires. Le niveau avancé correspond à deux GCE niveau A (*General Certificate of Education*).

Le cursus GNVQ comporte trois matières principales : la communication, les notions de calcul et l'informatique. Les cours encouragent le développement des compétences personnelles et les aptitudes à la résolution de problèmes.

Les NVQ (*National Vocational Qualifications*), quant à elles, s'acquièrent en milieu de travail et sont composées d'un certain nombre d'unités qui correspondent à des standards définis par l'industrie en termes de compétences. L'évaluation de ces qualifications se fait sur les lieux de travail, mais on peut aussi utiliser d'autres modes d'évaluation, tels les simulations pratiques, l'interrogation orale, les devoirs, les tests pratiques et écrits.

On retrouve onze catégories de qualifications<sup>21</sup> et il y a, en 1999, 137 organismes d'accréditation responsables de la reconnaissance des compétences associées aux NVQs et aux GNVQs. Le système des qualifications permet une progression tant dans l'enseignement supérieur qu'en emploi, établissant ainsi des passerelles à tous les niveaux.

Pour ce qui est des diplômes, le GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) est devenu, en 1988, le principal examen pour les élèves de 16 ans. Si la plupart des candidates et candidats sont des élèves du 4<sup>e</sup> cycle, le GCSE peut toutefois être passé à n'importe quel âge. Ainsi, de nombreux adultes s'y présentent aussi, notamment en ce qui a trait à l'anglais, au gallois, aux mathématiques et aux langues vivantes étrangères.

Le certificat du *National Council for Vocational Qualifications* est qualifié de « transparent » dans la mesure où il détaille avec précision les qualifications de son titulaire. Le certificat de GNVQ répertorie en effet les titres de toutes les unités qui ne sont pas notées séparément. Une seule note d'ensemble de mérite ou de distinction est attribuée aux personnes dont les résultats dépassent le minimum requis.

Les NVQ (*National Vocational Qualifications*) sont essentiellement, mais pas exclusivement, destinées aux employés de tout âge. Elles se basent sur des critères de compétence au travail. Elles existent depuis 1988. Le nombre de NVQ accordées en 1994 s'élevait à 648 950 dans onze domaines différents.

Une NVQ est un certificat de compétence, après évaluation selon des normes définies, dans des conditions réelles de travail. Elle spécifie certaines dimensions : le titre qui signale le domaine de compétence, les unités de compétence réussies ; les éléments de compétences couverts, les critères de performance utilisés ; le guide d'évaluation et le niveau. La NVQ constitue une reconnaissance d'une distinction accordée par un organisme d'examen ou d'homologation dont le nombre dépasse la centaine. L'évaluation des NVQ se fait par une déclaration de compétence. Elles ne font pas l'objet de notes.

---

<sup>21</sup> Voir le site <http://www.dfee.gov.uk/vqasearch.mv>.

### 3.4.2. Passerelles

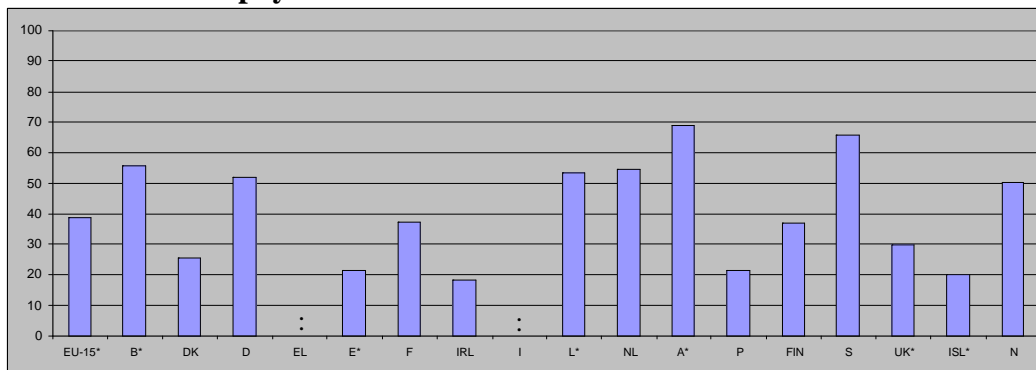
La réforme des années 1990 du système d'éducation et de formation en Angleterre et au Pays de Galles a voulu situer à des niveaux équivalents les différentes qualifications post-16 ans. Le système établit dans les faits une série de correspondance entre les trois itinéraires d'éducation et de formation comme cela a été mentionné plus haut.

### 3.5. QUELQUES DONNÉES SUR L'UNION EUROPÉENNE

Les données qui suivent sont tirées de travaux sur la formation professionnelle en Europe. Elles offrent des informations sous forme de figures du taux de participation des jeunes à des programmes de formation professionnelle de niveau CITE 2 et 3<sup>22</sup> selon le pays, le statut du chef de ménage et le sexe<sup>23</sup>.

Les pays de la figure 3, de gauche à droite, sont : les Etats-Unis (EU), la **Belgique** (B), le Danemark (DK), l'**Allemagne** (D), la Grèce (EL), l'Espagne (E), la France (F), l'Irlande (IL), l'Italie (I), le **Luxembourg** (L), les **Pays-Bas** (NL), l'**Autriche** (A), la Pologne (P), la Finlande (FIN), la **Suède** (S), Le Royaume Uni (UK), l'Islande (ISL) et la **Norvège** (N). Les caractères gras, ci-avant, indiquent les pays dont le taux de participation des jeunes à la formation professionnelle est de plus de 50 %.

**Figure 3**  
**Taux de participation des jeunes de 17 ans à des programmes de FEP**  
**dans les pays de l'OCDE - niveaux CITE 2 et 3 - 1995/1996**

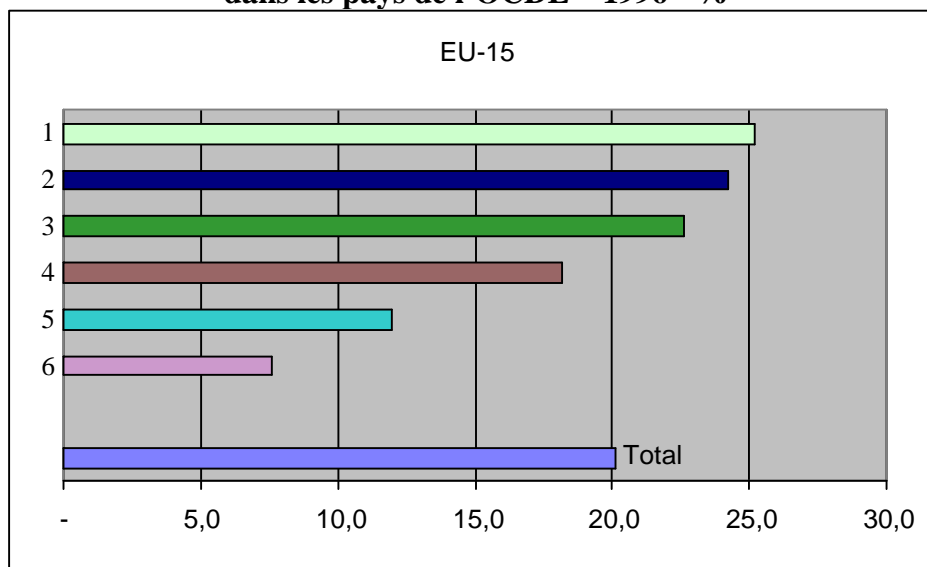


---

<sup>22</sup> Ce qui correspond au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire

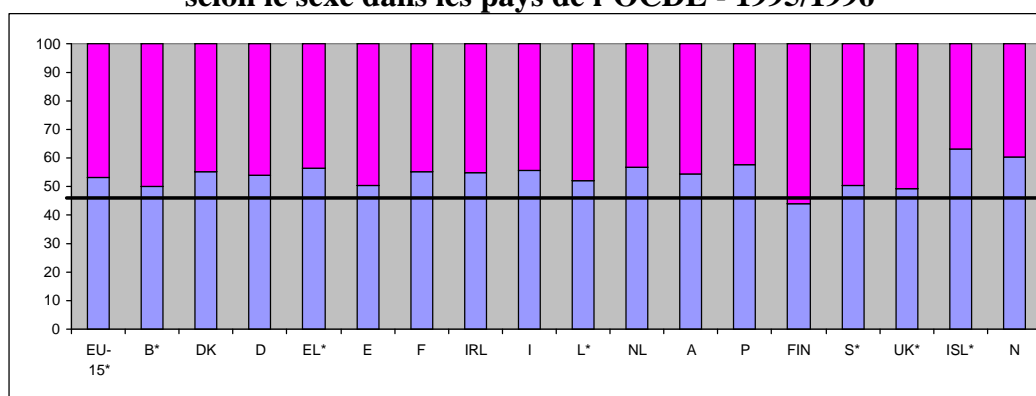
<sup>23</sup> Voir le site Internet [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/keydata/index\\_fr.asp](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/keydata/index_fr.asp)

**Figure 4**  
**Taux de participation à la FEP des jeunes de 16 à 19 ans**  
**selon le statut du chef de ménage**  
**dans les pays de l'OCDE – 1996 - %**



Légende par ordre décroissant : 1 Artisans ou ouvriers  
 2 Chômeurs  
 3 Agriculteurs  
 4 Employés administratifs  
 5 Cadres supérieurs ou profession intellectuelle  
 6 Profession intermédiaire

**Figure 5**  
**Répartition des participants à la FEP**  
**selon le sexe dans les pays de l'OCDE - 1995/1996**



Légende : Gris clair (en bas) : hommes  
 Gris foncé (en haut) : femmes

Il ressort de ces figures (3 à 5) que les jeunes des pays de l'Union Européenne s'inscrivent davantage en formation professionnelle qu'au Québec, que cette participation est largement tributaire du statut socioéconomique familial et que, dans presque tous les pays, cette filière intéresse presque autant les filles que les garçons.

### 3.6. AUTRES PARCOURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La recension des écrits sur la formation professionnelle menée dans la perspective de cerner des pratiques favorisant la sortie de l'école avec qualification a permis de relever des analyses comparées menées par le ministère de l'Éducation. En effet, une étude récente (Rousseau et Horth, 2003) dresse le portrait de la situation en Ontario, dans l'État du Maine et au Danemark. Viel (MEQ, 2003c) résume comme suit les données recueillies par cette étude quant à la diversification des parcours scolaires du secondaire selon des modes d'organisation hors Québec :

« Les informations concernant des modes d'organisation étrangers permettent de constater que le Québec se démarque en ce qui concerne précisément le parcours scolaire des élèves. Une **diversification du curriculum** faisant suite à une formation de base commune se retrouve de façon nettement plus marquée en Ontario, au Maine et au Danemark. Par ailleurs, se remarque une préoccupation au regard des intérêts et besoins des jeunes et de l'arrimage au marché du travail.

- L'Ontario offre la possibilité aux élèves de se spécialiser en fonction de leurs **objectifs postsecondaires** qui s'actualisent selon une progression dans la spécialisation de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ainsi, en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années, les options demeurent relativement ouvertes et, en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, les élèves peuvent se préparer de façon plus spécialisée selon leur orientation, en intégrant une des quatre filières proposées. À noter que le ministère de l'Éducation de l'Ontario accorde une place importante à la filière préemploi, à l'éducation technologique et à un **cours de 55 heures en exploration** de choix de carrière **obligatoire** pour l'obtention du diplôme.
- Au Danemark, **après les neuf premières années d'études primaires**, les élèves peuvent poursuivre à l'enseignement secondaire selon les filières de formation suivantes : la formation générale, la formation technique (apprentissage d'un métier), la formation technique spécialisée (préparation aux études techniques à l'université) et la formation transitoire (**précision du choix de carrière**). Dans ce dernier cadre, les **Production Schools**, offrent des programmes de formation technique dont la durée varie de un mois à un an, selon les besoins des personnes inscrites et dont le choix est déterminé par les besoins de la communauté. Ces établissements sont des lieux de transition et des endroits privilégiés pour les jeunes qui sont indécis quant à leur choix de carrière, démotivés ou qui éprouvent des difficultés. La plus grande part de la formation vise des **apprentissages pratiques** et une petite partie de la formation est constituée de cours généraux et de **séances d'orientation**.
- Dans l'État du Maine, **après la 8<sup>e</sup> année d'études** de l'enseignement primaire, en plus de la filière de la formation générale, **trois scénarios sont possibles**. Plusieurs programmes d'études techniques sont offerts dès l'entrée au secondaire ou en cours de route, c'est-à-dire en 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> ou

12<sup>e</sup> année; ils visent à permettre l'exercice d'un métier ou à fournir aux élèves une **vue d'ensemble d'un secteur de formation professionnelle**. (introduction à un domaine professionnel). En 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année, l'élève peut aussi opter pour le programme Maine Career Advantage (formation en milieu de travail) ou le programme de préapprentissage (alternance travail-études). » (MEQ, 2003c, annexe 4)

De l'ensemble des données, **certaines caractéristiques du modèle québécois** se dégagent en ce qui concerne l'enseignement secondaire dont :

- l'existence d'un seul ministère pour l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et postsecondaire, ce qui favorise la concertation entre les différents ordres d'enseignement et la mise en place de passerelles entre les différentes filières;
- l'existence de diplômes différenciés au secondaire sanctionnant la formation générale et la formation professionnelle;
- une répartition marquée des contenus entre les filières générales et professionnelles : les programmes de formation professionnelle ne comportent pas de cours de formation générale, ce qui favorise une formation spécialisée dans les filières professionnelles;
- une centralisation au niveau du ministère en ce qui concerne les orientations du système éducatif, les programmes, la carte scolaire et la sanction des études;
- une décentralisation dans la gestion des personnels et une certaine autonomie au niveau des établissements scolaires.

### **3.7. POINTS DE VUE DE JEUNES AU REGARD DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Dubé (1995) a mené une enquête auprès de 116 jeunes de 12 à 18 ans fréquentant des maisons de jeunes du Québec pour connaître leur perception quant à la formation professionnelle. Il en ressort que les jeunes sont peu intéressés à s'inscrire en formation professionnelle : « C'est bien tant que ce n'est pas pour moi. » disent-ils (Dubé, 1995, p. 120). Pourtant, ils en ont une *perception positive* car elle conduit directement au marché du travail et elle offre une alternative pour les élèves qui ont de la difficulté à l'école. Ce sont les jeunes du secondaire 5 qui ont une meilleure perception de ce qu'est la formation professionnelle. Dans cette enquête, 12 filles et un garçon sont inscrits dans cette filière et les filles s'en disent très satisfaites.

Beaucoup de ces jeunes n'ont jamais entendu parler de la formation professionnelle ou encore considèrent qu'on leur en a parlé très tard. Ils sont même très conscients que les métiers de la formation professionnelle ne sont pas promus de la même manière que ceux auxquels conduisent les cours collégial et universitaire. Aussi, formulent-ils plusieurs suggestions, dont :

- informer les jeunes des possibilités de formation professionnelle plus tôt, de manière plus adéquate et plus massive;

- augmenter la gamme de métiers offerts et s'assurer qu'ils débouchent sur un emploi;
- offrir plus de choix quant aux options proposées et une plus grande variété de cours;
- commencer la formation plus jeune, en secondaire 2 et inscrire des cours de formation professionnelle à partir du secondaire 3;
- rendre la formation professionnelle accessible aux jeunes de 16 ans;
- dispenser la formation sur 3 ans au lieu de 2 ans;
- offrir plus d'heures de stages et s'assurer qu'elles soient rémunérées;
- considérer les jeunes en formation professionnelle non comme des élèves réguliers mais comme des adultes;
- augmenter le nombre d'établissements qui offrent la formation professionnelle.

### **3.8. CONCLUSION**

Le système éducatif du Québec, tout comme plusieurs systèmes de pays occidentaux, cherche à valoriser la formation professionnelle et à réduire l'attrait de la formation générale et de l'enseignement supérieur. En dissociant formation générale et formation professionnelle, le Québec réussit à offrir des programmes de formation professionnelle spécifique et, par conséquent, non générique. Il évite par le fait même une convergence entre les deux itinéraires qui pourrait jouer négativement sur leur efficacité et un affaiblissement du caractère professionnel de la formation professionnelle (Audet, 1996). Toutefois, le manque actuel de diffusion d'informations sur la formation professionnelle dans la filière de formation générale nuit à une orientation ciblée et à l'éventail de choix que les élèves peuvent prendre faute de connaissances sur les métiers et leur pratique. L'absence de cours et d'activités de sensibilisation, d'information et de formation au regard de la formation professionnelle, l'absence de perspectives d'avenir pour les jeunes filles et garçons du secondaire les amènent trop souvent à sortir de l'école sans qualification. Pourtant, on sait depuis longtemps que « La souplesse pédagogique et la formation professionnelle qui débouche sur un emploi sont les facteurs les plus importants pour aider ces jeunes à persévérer » (Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993, p. 146).

C'est donc en partie sur la capacité de la formation générale d'intéresser les jeunes à la formation professionnelle que réside une ouverture vers des horizons professionnels. « En ce sens, l'exploration des besoins de formation des jeunes devrait sans doute être menée de manière plus systématique et débiter plus tôt » (Dupont, 1994; cité par Théorêt, 1996, p. 67). Dans cette optique et comme le recommandait l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (Audet, 1996), il faut parvenir à rejoindre les élèves au moment où ils sont à l'école et leur rendre accessibles les filières dès l'âge de la fin de la scolarité obligatoire. Pour cela, il faut qu'ils aient la possibilité d'explorer différents domaines professionnels, ce qui peut se faire notamment en élargissant la plage des options au secondaire.



## 4. SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE

La synthèse qui suit fait ressortir les éléments clés relatifs au phénomène du décrochage ainsi que ceux qui émanent de la description des voies vers la formation professionnelle de différents systèmes éducatifs. Ces éléments ont été présentés et discutés lors d'une rencontre avec la Table sur le décrochage de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, le 4 décembre 2003.

### 4.1. LES DÉCROCHEURS ET LES DÉCROCHEUSES

Les facteurs qui influent sur le décrochage scolaire sont d'ordre **socioéconomique, scolaire, relationnel et personnel**. Les décrocheuses et décrocheurs ne voient guère quel est l'intérêt d'aller à l'école; ils ne perçoivent pas ce à quoi cela peut servir et trouvent que ce que l'on y apprend est décroché de la réalité. L'ennui et l'échec sont les deux principaux motifs invoqués par plus de 50 % des filles et des garçons pour expliquer l'abandon scolaire. Les garçons, plus que les filles, ont par ailleurs une vision stéréotypée des rôles sexuels et sociaux. Ils recherchent davantage le plaisir et ont développé une aversion marquée pour les études. Les filles, de leur côté, plus que les garçons abandonnent l'école pour des raisons personnelles ou familiales.

### 4.2. L'ÉCOLE

L'école a un rôle à jouer dans la rétention des élèves à risque. Ces jeunes filles et garçons à risque sont encore plus désavantagés lorsque :

- l'école est trop grande (trop d'élèves) ;
- les classes comptent trop d'élèves ;
- la culture de l'école entre en conflit avec celle de la maison, tout particulièrement en milieux défavorisés et chez certains groupes d'immigrants ;
- le climat n'est pas propice à l'apprentissage, surtout pour les filles ;
- la discipline est inadéquate ;
- il y a un manque de soutien à l'apprentissage ;
- les options sont limitées.

### 4.3. CE QUI SE FAIT AILLEURS

En Allemagne :

- le choix d'orientation se fait en 5<sup>e</sup> année ( $\pm 10$  ans) ;
- le choix est définitif en 7<sup>e</sup> (il existe des passerelles) ;

- depuis 1991, plus de 30 % des jeunes choisissent la formation générale ;
- en 1995-1996, plus de 50 % des jeunes de 17 ans sont en formation professionnelle ;
- 42 % des jeunes sans l'Abitur (le DES allemand) sont en formation professionnelle.

En France :

- c'est au collège (1er cycle du secondaire) que les élèves font le choix de la formation générale ou de la formation technologique ;
- $\pm 38$  % des jeunes de 17 ans sont en formation professionnelle.

En Angleterre et au Pays de Galles :

- depuis la réforme des années 1990, tout le système d'éducation et de formation s'articule autour de la notion de qualification ;
- le système relève du Département de l'éducation et de l'emploi ;
- les écoles sont libres d'offrir le GCSE (le DES britannique) mais aussi des cours de formation professionnelle.

#### **4.4. L'INTERVENTION**

L'intervention auprès des jeunes à risque doit commencer tôt, à l'école, et avoir une composante d'aide individualisée.

Pour que le choix d'une filière en **formation professionnelle** se fasse avant la sortie de l'école, il faut :

- intervenir tôt, tout au moins au début du secondaire;
- informer tôt;
- offrir des options tôt;
- diversifier les métiers;
- démythifier les métiers.

En termes de **balises d'intervention**, les éléments favorisant la persévérance aux études et la sortie avec qualification sont les suivants :

- créer de petits groupes-classes;
- favoriser des apprentissages en contexte et des apprentissages actifs;
- traiter des contenus signifiants pour les jeunes;
- utiliser les TIC (mesure potentiellement plus favorable aux garçons);
- assurer un soutien aux enseignantes et enseignants;

- développer des partenariats avec le milieu;
- trouver des modalités spécifiques pour les filles avec enfant;
- informer les parents.

L'ensemble de ces éléments concernent tout particulièrement les jeunes en milieux défavorisés. De fait, les mesures mises en place pour contrer des inégalités en milieux socioéconomiques défavorisés se sont toujours révélées bénéfiques également pour les milieux socioéconomiques favorisés. C'est leur absence qui pénalise davantage les jeunes de milieux défavorisés.



## **DEUXIÈME PARTIE**

**LES INNOVATIONS À  
LA COMMISSION SCOLAIRE  
DE LA POINTE-DE-L'ÎLE:  
UNE ÉTUDE DE CAS**



## 5. LES INNOVATIONS DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE

Dans le chapitre deux sur la sortie du secondaire sans qualification, nous avons vu que, d'une part, les données relatives à l'absence de qualification des jeunes du secondaire après 7 ans est un problème qui concerne l'île de Montréal dans son ensemble mais plus particulièrement la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et que, d'autre part, il existe un certain nombre de pistes d'intervention pour contrer l'abandon scolaire qui concerne davantage les milieux de niveaux socioéconomiques faibles (Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993). La Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, sans avoir encore en mains les données statistiques présentées dans ce rapport, connaissait déjà l'ampleur du problème, ce qui s'est traduit par une collaboration soutenue dans la démarche de recherche dont il est fait état ici, notamment au niveau du comité d'encadrement. Elle a de plus déployé, depuis un certain nombre d'années et sur une large échelle, des actions de sensibilisation des jeunes de la formation générale à la formation professionnelle : la lutte contre l'abandon et le décrochage scolaires fait partie de ses priorités. En effet, nous avons vu lors de la présentation du volet 3 sur l'exploration professionnelle (section 3.1.2) qu'en 2002-2003, plus de 40 % des activités qui y sont rattachées se déroulaient à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Ce sont les raisons qui ont motivé le choix de cette commission scolaire pour effectuer un bilan des activités de sensibilisation à la formation professionnelle.

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter la démarche suivie dans la collecte des données pour ensuite brosser un tableau des personnes rencontrées. La majeure partie du chapitre porte sur les activités de sensibilisation menées dans la commission scolaire, sur les différents aspects structurels qui y sont rattachés et qui facilitent ou inhibent l'action et la collaboration. Il sera question de la formation professionnelle, en ce qui a trait à sa **disponibilité** et son accessibilité, mais aussi en ce qui concerne **les attitudes des différents acteurs**.

### 5.1. DÉMARCHE DE RECHERCHE

Le 29 octobre 2003, nous présentions un rapport d'étape au comité de coordination du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Ce rapport a donné lieu à une synthèse (voir chapitre 4) qui a fait l'objet d'une rencontre avec la table de concertation sur le décrochage scolaire de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI). Ces éléments ont mené au développement d'un cadre de recherche qui soutend la structure des entrevues ainsi que la structuration du présent rapport de recherche (voir annexe 2).

Le contexte a par ailleurs milité en faveur d'une démarche évaluative des actions menées au sein de la CSPI dans le cadre du *Chantier de la formation professionnelle*. Le choix de la CSPI repose sur le fait que cette commission scolaire connaît un taux d'abandon et de décrochage scolaires élevé, qu'il existe déjà un document qui décrit les diverses activités menées au sein de la commission scolaire (CSPI, 2002) et que toutes les rencontres du comité d'encadrement de la recherche ont eu lieu uniquement avec des représentants de cette

commission scolaire. Nous avons donc centré la démarche sur « des rencontres de type bilan-prospective afin de dégager les points forts à conserver ; les points faibles à améliorer, modifier ou éliminer ; de faire émerger de nouvelles stratégies d'interventions », notamment orientantes pour l'ensemble des paliers d'intervention, tel que précisé dans le contrat de recherche.

Nous avons alors décidé, en lien avec le comité d'encadrement de la recherche, de procéder à des entrevues individuelles et collectives couvrant diverses dimensions reliées aux structures, aux attitudes au regard de la formation professionnelle, à la disponibilité des programmes de formation professionnelle et à l'évaluation des projets mis en place par la commission scolaire. Il s'agissait de recueillir des données auprès des différentes personnes concernées par les projets afin de :

- connaître les éléments du système éducatif qui facilitent ou inhibent les passerelles entre la formation générale et la formation professionnelle ;
- identifier, à la jonction entre ces deux formations, les attitudes des personnes concernées et en apprécier les effets positifs ou négatifs dans l'offre de formation professionnelle ;
- vérifier que les programmes de formation professionnelle susceptibles d'accueillir les élèves sont disponibles et accessibles ;
- et, enfin, procéder à une évaluation des projets mis en place pour faciliter l'accès à la formation professionnelle à la CSPI.

Un « protocole d'entrevue » a été proposé et discuté avec les membres du comité d'encadrement de la recherche le 12 mars 2004. C'est ce qui a donné lieu à la structure d'entrevue (voir annexe 2) et à une démarche autorisée par les directions d'école.

## **5.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION RENCONTRÉE**

Lors de l'enquête, nous avons rencontré un certain nombre de personnes impliquées dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle. Notre point d'entrée dans chaque école, tel que convenu avec les membres du comité d'encadrement de la recherche, a toujours été le directeur ou la directrice de l'école. Ces personnes nous ont toutes accueillis avec générosité et ouverture ; leur soutien a été important dans le suivi des démarches de collecte de données puisque ce sont ces mêmes personnes qui ont facilité nos rencontres avec les autres membres du personnel scolaire et avec les élèves.

Dans le temps qui nous était imparti, en avril et mai 2004, nous avons procédé à 45 entrevues auprès de 70 personnes. Nous avons ainsi rencontré, tel que le présente le tableau 15 :



- 9 membres du personnel de direction (direction et direction adjointe) dont 4 de la formation générale et 5 de la formation professionnelle ;
- 23 enseignantes et enseignants dont 10 en formation professionnelle et un conseiller pédagogique en formation professionnelle et 12 en formation générale. Ces derniers sont des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire ;
- 7 enseignantes et enseignants en choix de carrière, en information scolaire ou encore conseillère et conseiller en orientation ;
- 29 élèves : 20 d'entre eux ont participé aux explorations professionnelles dont 2 sont passés de la formation générale à la formation professionnelle suite à cette expérience tandis que les 9 autres n'ont pas bénéficié de cette initiative ;
- une personne responsable du *Chantier de la formation professionnelle* au siège social de la commission scolaire ;
- une personne qui orchestre des activités de théâtre sur mesure concernant les métiers et professions.

**Tableau 15**  
**Liste des personnes rencontrées selon le statut et le type de formation**  
**(générale ou professionnelle)**

<b>Personnels</b>	<b>FG</b>	<b>FP</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Personnels de direction impliqués dans les projets	4	5		9
Enseignantes et enseignants impliqués dans des projets	12	11		23
Enseignantes et enseignants non impliqués dans les projets	0	0		0
Professeur-es en choix de carrière et/ou conseillers-ères en orientation	7	0		7
Élèves de sexe masculin impliqués	8	1		9
Élèves de sexe féminin impliqués	10	1		11
Élèves de sexe masculin non impliqués	4	0		4
Élèves de sexe féminin non impliqués	5	0		5
Parents d'élèves	0	0		0
Autre	0	0	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>70</b>

Il nous a été impossible de rencontrer des enseignantes et enseignants non impliqués ainsi que des parents d'élèves du secondaire, bien que des démarches aient été entreprises dans ce sens. Ces derniers sont, par ailleurs, particulièrement difficiles à mobiliser.

### **5.3. ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Les activités de sensibilisation à la formation professionnelle sont nombreuses au sein de la commission scolaire étudiée. Implantées de façon plus systématique depuis l'année scolaire

2001-2002, elles visent tout particulièrement à offrir aux jeunes du secondaire des alternatives à la sortie de l'école secondaire avec un DES. Elles ont pour particularité d'avoir été pensées d'abord pour les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves à risque — le but étant de leur assurer une sortie avec qualification — pour s'ouvrir de plus en plus à l'ensemble des élèves. La CSPI a produit en juin 2002 un document qui dresse un bilan de parcours des activités mises en place (CSPI, 2002)<sup>24</sup> alors qu'en 2004, elle a produit un guide qui définit les différentes voies proposées aux élèves dans un but de standardisation du vocabulaire<sup>25</sup>. Il faut dire qu'en effet, lors des entrevues, un certain mélange dans les appellations et les définitions prêtait à confusion.

### **5.3.1. Activités orchestrées**

Étant donné le travail réalisé dans le cadre du « Chantier de la formation professionnelle », il est tout à fait normal de retrouver sur le terrain, dans le cadre de l'enquête réalisée, certaines des activités de sensibilisation à la formation professionnelle. Plusieurs d'entre elles font partie du répertoire des activités menées dans les écoles, mais il y en a d'autres aussi. Dans les lignes qui suivent, il sera ainsi question de l'exploration professionnelle, des activités de préparation aux études professionnelles (PEP 1, 2, selon le niveau scolaire), des activités « multi-accès », d'autres activités mises en place, du Théâtre sur mesure Piperni et des activités non mentionnées.

#### **L'exploration professionnelle**

L'exploration professionnelle (ou volet 3 dans la nomenclature du ministère de l'Éducation) est certainement une des plus commentées en raison de l'ampleur de la démarche qu'elle nécessite et de la coordination qui est assurée au siège social de la commission scolaire. Cette activité est généralement offerte uniquement aux élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, quoiqu'il y ait des exceptions. Implantée au départ essentiellement, sinon exclusivement, pour les élèves en cheminement particulier, l'exploration professionnelle s'ouvre aujourd'hui aux élèves du secteur régulier ; cela dépend de l'historique de l'expérimentation et de son impact dans l'école, de sa gestion ou encore de l'orientation même de l'école ou de la direction. En effet, certains plans d'action ou projets d'établissement incluent une dimension liée à l'identification d'un choix de carrière. De fait, l'école orientante se matérialise dans des actions précises. Selon Moisan et Dubé (2000), pour l'école montréalaise en milieu défavorisés, « l'école orientante est un concept intégrateur qui chapeaute le projet éducatif de l'école de sorte que l'orientation devienne une préoccupation de tous les acteurs qui travaillent auprès des élèves ».

---

<sup>24</sup> on trouvera en annexe 4, un résumé des activités décrites dans ce rapport.

<sup>25</sup> Ces définitions concernent l'ISPJ (insertion sociale et professionnelle des jeunes), PEP 1<sup>er</sup> cycle (préparation aux études professionnelles), les métiers semi-spécialisés, l'IFP de 3<sup>e</sup> secondaire (initiation à la formation professionnelle) et la concomitance ou IFP de 4<sup>e</sup> secondaire.

De fait, toutes les écoles de formation générale visitées ont orchestré les 100 heures de formation, intégrant 3 stages de 25 heures dans un métier de la formation professionnelle dont le programme est offert par la commission scolaire. Ces activités sont généralement sous la responsabilité d'une ou d'un directeur adjoint et dispensées par un ou deux enseignants en adaptation scolaire, le plus souvent des femmes. Les conseillers en orientation sont mis à contribution et certaines écoles ont pris comme stratégies organisationnelles d'augmenter le nombre de conseillers ou conseillères pour assurer l'encadrement des activités. Plusieurs écoles en employaient déjà deux. Les enseignantes et enseignants en éducation au choix de carrière sont également concernés, notamment dans les activités de sensibilisation autres que l'exploration professionnelle, mais aussi lorsque la clientèle de l'exploration professionnelle ne se limite pas aux jeunes des cheminements particuliers ou de l'ISPJ.

Quant aux centres de formation professionnelle, ils ont tous orchestré des semaines pour accueillir les jeunes en exploration professionnelle. À plusieurs reprises dans l'année, ils ont ainsi accueilli et encadré des groupes de jeunes provenant, selon les interlocuteurs que nous avons pu rencontrer, le plus souvent des cheminements particuliers de formation.

Selon la nouvelle nomenclature de la commission scolaire, l'exploration professionnelle serait renommée IFP3, initiation à la formation professionnelle de 3e secondaire, mais le langage courant y réfère encore comme « explo ».

### **Activités d'information et de préparation à la formation professionnelle (PEP)**

Les personnes interviewées ont rarement utilisé le vocable de PEP, préparation aux études professionnelles. Pourtant les activités d'information et de préparation à la formation professionnelle sont nombreuses. Les activités PEP s'adressent aux élèves de l'adaptation scolaire tandis que d'autres types d'activités sont orchestrés pour l'ensemble des élèves par des enseignantes et enseignants en éducation au choix de carrière ou encore appuyés par des conseillères et conseillers en orientation. Le but visé est de permettre aux jeunes de développer un projet d'avenir avec une sensibilisation aux différents métiers possibles.

Il arrive même, malgré le cloisonnement disciplinaire du régime pédagogique du secondaire, qu'il y ait des complicités entre les acteurs de la formation générale : ainsi, nous avons répertorié une activité de découverte des métiers de la formation professionnelle mise en place par un tandem de professeurs en choix de carrière et en français. L'expérience aurait été un grand succès tant pour les enseignantes et enseignants que pour les élèves. Ces derniers auraient même développé des kiosques d'information à l'école pour diffuser l'information colligée.

### **Activités « multi-accès »**

Sous ce vocable utilisé dans le document du « Chantier de la formation professionnelle » (CSPI, 2002) mais non retenu dans les discours des différents acteurs et actrices des activités de sensibilisation à la formation professionnelle, se retrouvent :

- des **journées portes ouvertes** : dans ce cadre, ce sont les centres de formation professionnelle qui ouvrent leurs portes aux jeunes afin de leur faire connaître les lieux et démythifier les programmes et les métiers auxquels ils mènent ;
- des **visites de centres de formation professionnelle** : ici aussi, ce sont les centres de formation professionnelle qui accueillent des groupes d'élèves, le plus souvent des groupes-classes qui viennent découvrir le centre et les métiers concernés par les programmes de formation dispensés. Ces visites sont organisées non seulement pour les élèves du secondaire mais aussi pour ceux de la 6<sup>e</sup> année du primaire ;
- des **mini-salons de la formation professionnelle** : il s'agit de présenter aux jeunes du secteur régulier des métiers de la formation professionnelle. Pour ce faire, des membres de centres de formation professionnelle mettent sur pied des kiosques d'information et de sensibilisation dans les locaux d'une école de formation générale. Les jeunes y ont généralement accès sur l'heure du midi tandis que les visites de kiosques sont parfois organisées dans le cadre des activités d'un cours ;
- la **visite du Salon Éducation Emploi Formation** : dans ce cas, il s'agit d'une sortie pour les élèves du secondaire qui se déplacent en groupe pour effectuer cette visite.

### **Autres**

- Les mini-salons ne rencontrant qu'une fréquentation aléatoire, notamment lorsque la visite des kiosques se déroule sur l'heure du midi, des centres de formation professionnelle ont transposé l'idée en visites de groupe-classe. Il s'agit alors de présenter une version adaptée du contenu d'un kiosque dans un groupe-classe. Les personnes qui en ont fait mention ont insisté sur le fait que l'activité devait permettre une démonstration stimulante et convaincante tout en étant représentative du métier illustré.
- **Carrefour Jeunesse Emploi** : il est important de souligner les actions entreprises par des écoles pour venir en aide à des jeunes à risque de décrochage et d'abandon en cours d'année. L'une de ces actions consiste à assurer un encadrement de ces jeunes en lien avec des organismes à but non

lucratisés spécialisés dans l'aide aux jeunes en manque d'orientation et de motivation scolaire. C'est le cas de Carrefour Jeunesse Emploi. L'expérience au cours de laquelle des jeunes sont retirés de la classe et sont envoyés en stage au CJE s'est révélée plus que positive ; les jeunes prêts à décrocher sont revenus avec une orientation les aidant à faire un effort pour compléter les préalables nécessaires à leur choix.

- **Polyglobe** : l'expérience avec les organismes à but non lucratif ne se limite pas seulement au CJE. Polyglobe fait aussi partie des organismes qui accompagnent les écoles dans leur mission d'encadrement des jeunes vers une identité professionnelle. Polyglobe opère toutefois l'été et propose aux élèves un stage de deux mois dans un métier de leur choix. Ces stages ne sont pas ouverts à toutes et à tous ; il se fait une sélection et environ un élève sur trois qui posent leur candidature est retenu. Au terme du stage et si l'entente a été respectée, le jeune reçoit une somme de 200\$, ce qui constitue un attrait substantiel pour ce programme.
- « **Si le monde du travail m'était conté** » consiste en une journée thématique sur le monde du travail qui s'inscrit très bien dans le cadre de l'école orientante, tel que cela a d'ailleurs été pensé par un conseiller en orientation.
- **Élève d'un jour** constitue également une formule qui a du succès ; elle permet d'envoyer un ou une élève dans un centre de formation professionnelle afin de l'associer, pendant un jour, à la formation dans un ou au plus deux programmes de formation de son choix. Cette formule permet d'envoyer des élèves dans n'importe quel centre de formation professionnelle.
- **Fonctionnaire d'un jour** est également une activité appréciée. Elle permet à des jeunes de passer une journée auprès d'une personne ayant un métier ou une profession, du directeur d'école au pépiniériste en passant par l'avocat ou la secrétaire de direction. C'est une façon concrète d'initier les jeunes aux réalités du monde du travail. Cette idée de vivre une journée avec une personne exerçant un travail qui interpelle les jeunes est également systématisée, mais non sous ce vocable, dans une école que nous avons visitée. Nous l'appellerons plutôt « **stage d'un jour** ». Ici, tous les jeunes, d'abord de 1<sup>re</sup> secondaire, puis de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, ont pu se choisir un stage et le vivre dans n'importe quel métier ou profession ; chaque jeune devait trouver la personne qui acceptait de l'encadrer. Dans ce cadre, l'expérience ouvre sur tous les métiers et toutes les professions, sans la limiter au cadre de la formation professionnelle ni à celui offert au sein de la commission scolaire étudiée. L'orchestration de la journée est lourde en terme organisationnel : planification, lettre de consentement, d'autorisation, etc.
- **Murale** : dans une école, les jeunes ont eu la possibilité d'illustrer les chemins

qui mènent vers les métiers dans une grande murale. Cette murale est une invitation à explorer la formation professionnelle. Malheureusement, celle-ci a été réalisée dans la section de la formation professionnelle et est donc peu visible pour les élèves de la formation générale.

- **Concomitance** : Deux personnes ont parlé de la concomitance pour préciser qu'elle se confrontait souvent au problème de la taille des groupes en ce qui concerne la formation générale. Les jeunes inscrits dans un programme de formation professionnelle veulent en effet retourner dans leur école d'origine pour compléter la partie de leur formation qui est générale. Ce faisant, les groupes de formation professionnelle se scindent et le nombre d'élèves par école de formation générale devient alors trop petit pour respecter les contraintes budgétaires.

### **Piperni, Théâtre sur mesure**

Parmi les contributions extérieures, il convient également de signaler le soutien de *Piperni, théâtre sur mesure*, qui, à la demande de différents organismes du monde de l'éducation, a développé diverses pièces de théâtre sur des thèmes relatifs à l'éducation, dont celui de la sensibilisation à la formation professionnelle : *Un métier en toi*, *Le blues des métiers oubliés*, *9-1-1 Pros*, *Le blues des parents mélangés*. Celle dont on nous a parlé lors des entrevues s'intitule *Indianajob chez les pros*. Soutenue par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), elle a été présentée 150 fois dans l'année scolaire 2003-2004. Elle est souvent offerte lors de journée thématique sur la formation professionnelle ou encore en ouverture d'une visite de centre de formation professionnelle. Elle requiert une préparation de la part des élèves et la journée se termine par un retour tant sur la pièce que sur la journée. Cette synthèse permet de faire les liens entre ce qui a été dit, ce qui a été discuté, ce qui a été vu et ce qui a été découvert. La pièce s'accompagne d'un guide d'animation pour les enseignantes et enseignants.

### **Activités non mentionnées**

Du *Chantier de la formation professionnelle*, il est à noter que les personnes rencontrées ne nous ont pas parlé de la formule « accès-cibles » pour désigner l'ensemble des voies de diversification offertes aux élèves. Les personnes interviewées n'ont guère non plus parlé de l'alternance travail-études et de l'AFP (attestation de formation professionnelle) à laquelle elle donne accès. Le ministère propose d'ailleurs des changements pour cette voie (MEQ, 2004c).

### **5.3.2. Rôles des personnels impliqués**

Il va sans dire que le rôle des personnes impliquées dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle varie selon leur statut et leur fonction dans le système éducatif. Ainsi, un directeur ou une directrice se trouve au pilotage des opérations. Dépendamment de la nature de l'activité, l'attention porte sur l'orchestration générale, le recrutement des personnels, la désignation d'une personne responsable, la délégation, l'obtention des dérogations tant du ministère que du syndicat, la gestion du budget et des horaires. Les personnels de l'orientation se joignent à la direction dans l'orchestration des activités et, grâce à leur expertise, en planifient certains pans ; les personnels en éducation au choix de carrière en font tout autant en plus de développer des activités pédagogiques propres à la démarche ou à l'encadrement de la démarche. Le personnel enseignant, surtout les personnes en adaptation scolaire et les enseignantes et enseignants de formation professionnelle, ont à structurer leur démarche de cours en fonction de ces activités et peuvent devenir des agents multiplicateurs. Il incombe aux différents personnels enseignants de s'approprier la documentation et le matériel existants et de développer, selon leurs besoins, leur propre matériel quant aux activités en lien avec la formation professionnelle. Des actions sont entreprises pour combler le vide, telle la réalisation du site Internet [www.clicfp.qc.ca](http://www.clicfp.qc.ca), mais les documents pédagogiques y ayant trait sont rares et les enseignantes et enseignants doivent créer leur propre matériel en plus de pallier leur propre méconnaissance des métiers. Ces commentaires ont été émis malgré le matériel disponible et le travail qui s'effectue à la commission scolaire : documents de soutien, documents d'information, grille d'évaluation, rencontres au moins en début et en fin d'année, visites de centre, etc. Il sera question de ce dernier aspect plus loin dans le texte.

Le rôle est évidemment différent si l'on est du côté de la formation générale ou de celui de la formation professionnelle. À la formation générale, on doit assurer la sensibilisation des jeunes à la formation professionnelle alors que la formation professionnelle doit planifier les ateliers et kiosques lors des visites en formation générale ou encore orchestrer l'accueil et la formation lors des visites dans leur centre, des séjours d'un jour ou des stages d'une semaine.

**En résumé**, les activités de sensibilisation à la formation professionnelle sont multiples et diversifiées. La commission scolaire concernée par l'étude a engagé de nombreuses actions pour sensibiliser les jeunes, tout particulièrement celles et ceux inscrits en cheminement particulier de formation et les élèves à risque. L'exploration professionnelle est la plus évidente des actions menées par son ampleur et sa durée. Toutes nécessitent temps, énergie, coordination et collaboration, notamment collaboration de la part des centres de formation professionnelle. Elles bénéficient du soutien de la commission scolaire, de l'appui et de l'apport des directions, du travail à la base des personnels scolaires impliqués.

#### **5.4. APPRÉCIATION**

Tournons-nous maintenant vers l'appréciation qu'en font les différents acteurs. De façon générale, les commentaires sont positifs, même très positifs, et ce, même si bien des bémols viennent pondérer l'enthousiasme souvent perçu lors des entrevues. Les activités ne donnent pas encore lieu à des indices quantifiables montrant leur impact sur la sortie du secondaire avec qualification, quoique, à l'hiver 2004, durant la deuxième année des activités liées au *Chantier de la formation professionnelle*, — tout particulièrement celles de l'exploration professionnelle — on estimait à 34 le nombre d'élèves des cheminements particuliers de formation qui auraient opté pour un DEP et qui auraient été acceptés. Car, pour les jeunes, il ne suffit pas de vouloir ; encore faut-il qu'ils ou qu'elles aient les préalables pour être admis dans le profil de leur choix.

Malgré ce manque de données chiffrées, l'ensemble des acteurs, tant de la formation professionnelle que de la formation générale, nous assurent :

- que l'intérêt des jeunes est marqué ;
- que plusieurs jeunes trouvent leur voie en formation professionnelle : il y aurait un intérêt manifeste pour passer de la formation générale à la formation professionnelle ;
- que plusieurs autres retrouvent, par le fait même, une certaine motivation à compléter des préalables pour pouvoir éventuellement poursuivre en formation professionnelle ;
- que les attitudes par rapport à la formation professionnelle sont en train de se modifier ;
- et même que l'atmosphère de l'école s'en trouve transformée.

De plus, les jeunes sortent du stage avec fierté ayant réussi à produire quelque chose de concret à montrer à leurs parents et amis. L'estime de soi prend un coup de vent positif et l'espoir prend forme...

En fait, une fois que les jeunes ont vu à quoi ressemblait un centre de formation professionnelle et qu'ils ont pu y passer une semaine — ce qui leur donne un exemple de ce qui les attendrait à l'école de la formation à un métier —, ils sortent enthousiastes. Ceci s'applique aussi aux enseignantes et enseignants de la formation générale qui sont plutôt en manque de connaissance sur la formation professionnelle. Ceci est vrai pour l'exploration professionnelle et parfois encore plus pour l'élève d'un jour, car ce stage se matérialise normalement selon le vœu de l'étudiante ou de l'étudiant et selon son véritable choix professionnel puisqu'il est ici possible de sortir de la contrainte de la carte scolaire de la commission scolaire et avoir accès à un programme offert dans une autre commission scolaire.

En ce qui concerne spécifiquement l'exploration professionnelle, il nous a maintes fois été dit que cette activité permettait réellement de confirmer ou d'infirmier le choix du jeune dans son orientation et que son impact, s'il ne transparaît pas à court terme, se manifesterait à long terme. D'ailleurs, ce commentaire sur l'impact à long terme n'est pas le propre des stages d'une semaine. Toutes les activités de sensibilisation à la formation professionnelle, d'après les personnes interviewées, laissent une trace et favorisent l'orientation des jeunes, du secondaire bien sûr, mais aussi du primaire.



Tout n'est pas rose pour autant au pays de la formation professionnelle. Tout d'abord mentionnons que permettre aux jeunes de s'orienter en matière de choix de carrière afin d'inscrire leur cheminement scolaire dans la voie qui mène à leur choix ne se limite ni aux métiers de la formation professionnelle ni à ceux pour lesquels les centres de formation professionnelle de la commission scolaire offrent des programmes. Dans ce sens, les activités « fonctionnaire d'un jour » et « stage d'un jour » pallient le premier problème tandis que les activités réalisées au sein du cours d'éducation au choix de carrière, au sein de l'école lors des visites et des mini-salons, ainsi que la formule d'élève d'un jour s'attaquent au deuxième.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'exploration professionnelle, qui a été largement systématisée au sein de la commission scolaire en raison notamment des budgets du ministère qui accompagnent ce volet de formation, les élèves lui reprochent de ne pas toujours pouvoir avoir leur choix<sup>26</sup>, le plus souvent en raison de la carte scolaire et de la très grande difficulté d'organiser l'activité en lien avec les centres de formation professionnelle de commissions scolaires voisines. D'ailleurs, tant les personnels scolaires que les jeunes nous ont dit que l'intérêt et l'assiduité étaient au rendez-vous quand il s'agit des explorations professionnelles qui correspondent au premier choix des étudiants. Ils baissaient dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix malgré l'habileté du professeur à mobiliser les jeunes et même si les jeunes étaient souvent surpris des métiers présentés... et parfois séduits.

Les personnels de la formation professionnelle ont souvent mentionné le manque de préparation des élèves à leur venue en stage, tant et si bien que, parfois, les élèves se croient « en vacances » d'école pendant une semaine. L'absence de préparation a été mentionnée à de nombreuses reprises et encore plus quand il est question des élèves du primaire. Il y a même eu des cas où des visites de centre avaient été planifiées en formation professionnelle et où les élèves du régulier et leurs professeurs ne s'étaient tout simplement pas présentés.

Ce dernier point est symptomatique d'un clivage entre formation professionnelle et formation générale. Par-delà la méconnaissance de la formation professionnelle par les personnels de la formation générale, les parents et les élèves, il y a des préjugés défavorables à l'égard de la formation professionnelle qui, pourtant, est très souvent exigeante. Les personnels de la formation professionnelle sont fiers et dynamiques, telle est tout au moins l'impression et le climat perçus lors des entrevues : ils ne veulent surtout pas que leurs options soient considérées comme autant de voies de « garage ».

Par ailleurs, si les centres de formation professionnelle donnent un bon aperçu de la formation nécessaire pour accéder à un certain métier ainsi qu'une bonne idée des activités qui en feront partie, il n'en reste pas moins qu'il s'agit toujours d'un établissement scolaire. On reproche ainsi à l'exploration professionnelle de se réaliser dans un établissement scolaire et de ne pas tisser assez de liens avec le milieu professionnel. Autrement dit, plusieurs ont mentionné

---

<sup>26</sup> Les élèves ne suivent pas nécessairement les activités en lien avec les programmes qu'ils avaient choisi surtout lors du 3<sup>e</sup> stage et du 2<sup>e</sup> stage, le premier choix étant, à notre connaissance, toujours respecté. La carte scolaire et la logistique des stages rendent difficiles de répondre exactement à la demande de chaque élève.

qu'il faudrait des « vrais » stages dans un « vrai » milieu de travail. Pourtant, il existerait une ou des écoles qui travaillent en lien étroit avec les entreprises.

Un des éléments qui apparaît fondamental dans les dires des personnels rencontrés quant à la formation professionnelle et qui illustre les différences de perception entre les deux mondes de la formation professionnelle et de la formation générale a trait à la vision de la formation. L'image véhiculée par la formation générale, celle qui se dégage des entrevues des personnels, est celle de l'aboutissement des études, un objectif à atteindre, une fin de parcours : l'obtention d'un diplôme qualifiant. À l'opposé, presque toutes les personnes rencontrées en formation professionnelle nous ont dit d'une façon ou d'une autre que « la formation professionnelle n'est pas une fin en soi ». Elle ouvre sur le marché du travail, donne la possibilité de s'inscrire dans un premier parcours d'insertion professionnelle mais il y aura, plus souvent qu'autrement par la suite, perfectionnement, spécialisation, retour aux études ou réorientation. Deux mondes, deux visions qui, peut-être avec le temps, se rapprocheront. Le processus est en cours dans cette commission scolaire, car, comme l'indique le document du chantier sur la formation professionnelle, un des bénéfices du chantier est d'avoir ouvert le dialogue entre les deux parcours scolaires.

Mais, par-delà ces grandes appréciations tant positives que négatives, qu'en est-il des éléments structurels qui ont facilité ou inhibé la mise en place des activités de sensibilisation à la formation professionnelle?

#### ***5.4.1. Ce qui est facile...***

D'entrée de jeu, les personnels de la direction en formation générale nous ont dit que la mise en place des activités de sensibilisation à la formation professionnelle a été facilitée par la collaboration du personnel de l'école et notamment des enseignantes et des enseignants de la formation générale. L'unanimité se fait aussi quant au soutien de la commission scolaire, dont la création d'un poste à temps plein accordé à ce dossier assure la coordination des actions à la grandeur de la commission scolaire. Sans la volonté politique, sans ressources humaines et sans les budgets alloués aux activités, ces dernières ne pourraient guère voir le jour tant elles requièrent du temps, de l'organisation et de l'énergie.

Un autre aspect considéré comme un élément grandement facilitateur a trait à la compétence et à la passion du métier qui caractérisent les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, passion largement ressentie lors des entrevues. Passion qu'ils parviennent à communiquer aux jeunes puisque ces derniers sont généralement enthousiastes une fois en stage. Parfois même, l'enthousiasme réussit à faire dépasser le fait, pour la ou le jeune, de ne pas se retrouver dans un stage de son choix ; dépassement qui ouvre ainsi la porte à une exploration réussie. La capacité des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle à valoriser les jeunes est un atout indéniable dans la démarche : les enseignantes et enseignants de la formation générale, nous l'ont tous dit, les jeunes reviennent de leur stage le plus souvent transformés avec une

motivation renouvelée, même si la réussite des préalables constitue un écueil à la démarche d'orientation.

Par ailleurs, il existe des activités qui exercent un certain attrait en raison de leur organisation. C'est le cas notamment de Polyglobe. D'une part, l'activité se déroule l'été, en dehors donc de l'année scolaire et indépendamment de l'école. Celle-ci fait circuler l'information et participe au processus de sélection. D'autre part, le jeune, une fois son stage terminé, reçoit un montant de 200 \$. Un montant dont l'attrait est non négligeable dans la popularité du programme.

#### **5.4.2. *Ce qui est difficile...***

Les obstacles sont toutefois nombreux. D'après les commentaires reçus lors des entrevues, ils concernent : les enseignantes et enseignants, l'organisation, les jeunes, la pédagogie et les parents.

#### **Les enseignantes et enseignants**

Pour ce qui est des enseignantes et des enseignants de la formation générale, on leur reproche leur manque de préparation. Ils le disent d'ailleurs eux-mêmes. Formés pour l'adaptation scolaire, plusieurs se sentent peu équipés pour préparer les jeunes dans des activités de sensibilisation à la formation professionnelle ; leur méconnaissance de cette filière et de ses métiers est grande. C'est ce qui nous a été dit et nous ne savons pas si ces personnes ont participé ou non aux activités de formation organisées par la commission scolaire. Par contre, il y a aussi des enseignantes et enseignants qui nous ont montré le matériel disponible ainsi que des activités qu'ils avaient développées pour préparer les élèves à leur stage en exploration.

Par ailleurs, plusieurs personnes nous ont également dit ne pas avoir été volontaires : la charge de travail leur a été assignée et, quand on est à statut précaire, il devient difficile de refuser. Or, cette situation a des conséquences sur l'organisation : un taux de roulement élevé parmi les acteurs et actrices de l'exploration professionnelle. Leur statut ne leur donne guère de voix dans l'organisation et la gestion des activités ; de plus, leur manque de préparation et de connaissance de la formation professionnelle les positionne dans une situation de relatif inconfort.

Ainsi le personnel des activités d'exploration professionnelle est souvent composé de jeunes débutants, à statut précaire et non volontaires. Le taux de roulement que cela entraîne n'est pas pour faciliter la tâche au niveau de la coordination tant dans les écoles de formation générale qu'au niveau central de la commission scolaire. D'une année à l'autre, bien des choses sont à recommencer et les acquis d'une année se perdent par manque de continuité. Des directions d'école ont voulu pallier cette situation et ont réussi à structurer leurs activités pour embaucher plus

de personnels en charge de la coordination de ces activités. Ce sont le plus souvent des conseillers ou conseillères en orientation.

Du côté des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, la situation est semblable sur certains aspects : on leur demande d'assurer les stages de l'exploration professionnelle ; elle est toutefois différente dans la mesure où, s'ils connaissent bien la formation professionnelle, ils éprouvent parfois de la difficulté à assurer la discipline dans une gestion de classe où se retrouvent quelques élèves jeunes et perturbateurs. Mais, de façon générale, les enseignantes et enseignants qui conduisent les activités de sensibilisation à la formation professionnelle trouvent le défi intéressant et sont satisfaits de ce qu'ils font. Il faut dire que, comme nous l'ont rapporté certaines personnes en poste de direction, il faut choisir les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle : « Ce ne sont pas tous les enseignantes et enseignants qui sont bons pour accueillir les jeunes. » Il faut être habile et posséder des compétences pédagogiques.

## **L'organisation**

En ce qui concerne l'organisation, elle doit s'ajuster à des modes de fonctionnement distincts qui peuvent constituer des obstacles à la mise en place des explorations professionnelles et à leur bon déroulement. L'organisation scolaire s'articule autour de systèmes pédagogiques qui se différencient par :

- des cours qui s'échelonnent sur l'année en formation générale, des modules de formation en formation professionnelle, ce qui demande de trouver le bon engrenage dans le choix des semaines de stage ;
- un fonctionnement fondé sur l'année scolaire en formation générale avec un horaire de jour, un fonctionnement en continu en formation professionnelle avec des plages horaires de jour et de soir, ce qui peut poser problème si le stage en formation professionnelle doit se faire en soirée ;
- un régime pédagogique pour les adultes distinct de celui des jeunes avec des attitudes et des comportements qui s'inscrivent dans la différence ;
- un calendrier sur 9 jours en formation générale et sur 5 en formation professionnelle ; ce qui peut résulter en un casse-tête organisationnel lorsque les élèves de l'exploration professionnelle ne sont pas regroupés.

Ces éléments entraînent un certain nombre de difficultés, notamment au niveau du transport. L'école, en effet, est responsable des élèves : il lui incombe d'organiser leur transport de l'école au centre de formation professionnelle et de veiller à leur

sécurité. Ceci contraste avec l'autonomie de l'élève-adulte des centres et nécessite des ajustements. Toujours au niveau du transport, certaines activités ponctuelles, comme une courte visite, sont à toutes fins impossibles lorsque la plage de temps disponible n'est que de 75 minutes.

Une autre difficulté mentionnée par plusieurs personnes concerne la rigidité du système tant en ce qui concerne les conventions collectives qu'en ce qui a trait au régime pédagogique. Le travail d'organisation s'en trouve complexifié. Sur ces deux aspects, il faut parfois obtenir des dérogations : dérogation quant à la tâche ou au contexte de travail dans un cas ; dérogation au regard de la grille horaire, d'une discipline ou dérogation pour un jeune en raison de son âge, notamment. Ces demandes de dérogation requièrent temps et énergie et mettent les projets à rude épreuve dans leur mise en œuvre.

Ainsi, aux éléments déjà mentionnés, s'ajoute le temps ; en fait le manque de temps : pour favoriser les synergies au sein de l'école, pour se préparer, pour préparer les élèves, pour les accueillir, les encadrer, les évaluer.

Il est aussi question d'argent, car, si dans l'ensemble les personnes rencontrées nous ont dit avoir trouvé du soutien financier pour les activités, il serait toujours bon d'en avoir davantage afin d'obtenir de nouvelles marges de manœuvre. Un seul cas nous a été rapporté d'activités non subventionnées : il était alors question d'organiser une deuxième exploration professionnelle avec 3 nouveaux stages pour un groupe ayant déjà réalisé une première année d'exploration.

L'obstacle peut aussi venir des jeunes ou des écoles. Les activités en concomitance ont parfois de la difficulté à voir le jour faute de parvenir à structurer des groupes avec un nombre qui réponde aux critères budgétaires. Dans ce cas, l'alternance formation générale et formation professionnelle se bute à l'horaire scolaire ainsi qu'au refus des jeunes de changer d'école en ce qui a trait à la formation générale. En effet, le plus simple serait probablement que les jeunes inscrits dans un centre de formation professionnelle suivent ensemble leurs activités de formation générale dans une même école sans retourner dans leurs écoles respectives, ce qui diminuerait les problèmes de nombre, de temps et de transport. Mais, plusieurs personnes dans des postes de direction nous ont mentionné que ce n'était pas le cas. Pour pallier ce problème, il est question dans le futur de regrouper de 18 à 20 élèves d'une école secondaire qui suivraient leur formation générale dans cette école et qui se ventilerait dans les différents centres de formation professionnelle pour suivre leur programme. On renverse ainsi le problème de la scission du groupe.

Pour terminer cette section sur l'organisation, il convient de traiter d'une dernière difficulté majeure, de fait la plus importante avec celle des transports aux dires de l'un de nos interlocuteurs. Il s'agit de l'encadrement des élèves lors de leur stage dans un centre de formation professionnelle, notamment ceux et celles des

cheminements particuliers de formation. En effet, lors d'un stage, les élèves d'un groupe-classe sont dispersés dans différents centres. Leur enseignante, ou enseignant, les accompagne, mais ne peut être dans tous les centres alors que les élèves veulent tous et toutes l'avoir avec eux. Par ailleurs, affectée à un centre, cette personne a charge non seulement de ses élèves mais aussi de ceux et celles d'autres groupes et d'autres écoles. Il y a là un travail de coordination à assurer d'autant plus que les enseignantes et enseignants de la formation générale ont un rôle d'encadrement et d'accompagnement important à jouer pendant le stage tant auprès des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle qu'auprès des jeunes.

## **Les jeunes**

Dans ce contexte où la formation professionnelle est méconnue tant des personnels de la formation générale que des parents, il n'est pas surprenant que l'on dise des jeunes qu'ils manquent de préparation. Préparation au stage dans un métier spécifique ou préparation générale tout simplement. On se rappellera en effet qu'une bonne partie des jeunes qui font des stages en exploration professionnelle sont aussi des élèves inscrits en cheminement particulier de formation. Ces élèves, ainsi peut-être que certains autres du secteur régulier, ont des manques au plan académique qui peuvent nuire à la réussite du stage, mais surtout à leur capacité à être admis dans le programme de leur choix. On oublie trop souvent en effet que les programmes de la formation professionnelle comportent des préalables, dont parfois des cours de mathématiques ou de physique de haut niveau. Une étudiante interviewée a même dit :

*« Est-ce que c'est seulement les personnes qui ont des bonnes notes qui sont les plus aptes à faire certains métiers, comme policier? Il y a peut-être du monde à l'école qui n'ont pas des bons résultats, mais qui pourraient voir dans quoi ils veulent aller et se forcer plus pour avoir des meilleures notes. »*

Mais le manque de préparation peut toucher d'autres aspects que celui du niveau académique. La tenue vestimentaire, le comportement, le code de conduite dans un centre de formation professionnelle selon le centre et selon la spécialisation doivent aussi être pris en compte. Une étudiante nous a dit : *« Par exemple, lorsque nous sommes arrivés au cours de cuisine, nous avons appris que nous n'avions pas droit aux bijoux. Nous aurions aimé le savoir avant »*. Non dite ou non entendue, l'information est pourtant disponible dans la documentation que nous avons ramassée.

Dans un autre ordre d'idées, les jeunes, du moins ceux en cheminement particulier de formation, ont des attentes irréalistes et cela rend l'encadrement et les stages parfois difficiles. Plusieurs entretiennent une pensée magique à l'égard du « cash ». Ils pensent pouvoir suivre un programme en formation professionnelle

sans avoir à modifier leur rapport à l'apprentissage, sortir de la formation, obtenir un emploi payant en peu de temps et « rouler en cadillac ». La méconnaissance des métiers et des contextes de travail est vraiment grande.

Jacques Piperni fait dire à l'un de ses personnages, Dominic, un jeune homme en 3<sup>e</sup> secondaire :

- « *C'est des images qui me viennent dans la tête...  
J'vois une belle grosse job payante pas trop compliquée là...  
qui m'saute dessus !  
J'pogné avec ! J'peux pas la refuser !  
Pis là, la job me parle ! Elle me dit : »  
(se donne un accent latin)*
- « *Viens mon beau Dominic...j'vas toute te montrer...t'es tellement intelligent...t'es tellement débrouillard...tu vas toute comprendre...même pas besoin de te forcer...aucun effort à faire ! »*

## **La pédagogie**

Nous avons déjà mentionné que les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, plus formés dans les pratiques andragogiques en raison de la clientèle essentiellement adulte des centres, pouvaient éprouver des difficultés dans la gestion du groupe-classe avec des jeunes et, inversement, que les enseignantes et enseignants de la formation générale avaient une méconnaissance des métiers et de la formation professionnelle. Ce sont là des obstacles de taille. Les enseignantes et des enseignants de la formation générale rencontrés nous ont tous dit qu'ils se formaient notamment sur le tas et, qu'au fil des ans, ils finiraient par avoir une bonne connaissance des programmes, de leurs contenus et des métiers auxquels ils conduisent. Le processus pourrait être accéléré s'il y avait moins de roulement dans le personnel et davantage de temps de formation. Les enseignantes et enseignants ne nous ont d'ailleurs guère donné de détails sur les activités de formation orchestrées par la commission scolaire. Personne ne nous a parlé de l'*autobus de l'exploration* qui pourtant leur permettrait de se familiariser avec les centres de formation professionnelle.

Il appartient toutefois à chaque enseignant, tant de la formation professionnelle que de la formation générale, de développer son propre matériel, car même si des efforts sont réalisés au niveau de la commission scolaire, l'actualisation du *Chantier de la formation professionnelle*, notamment l'exploration professionnelle, requiert des enseignantes et des enseignants une mise en œuvre dans chaque groupe-classe. Les efforts individuels sont remarquables et quelques-uns nous ont donné une copie du matériel ou du guide qu'ils avaient développé pour la préparation au stage ou pour le stage. Malgré ces efforts, force est de

constater un manque de matériel, d'outils et d'informations ainsi que des manques pédagogiques qui résultent notamment en un manque de complémentarité des démarches. En fait, il y a un manque d'arrimage entre les deux systèmes de gestion de la formation générale et de la formation professionnelle. Tant et si bien que l'on a vraiment l'impression, malgré la présence des enseignantes et enseignants de formation générale lors des stages, que les élèves quittent un système pour se retrouver dans l'autre, le temps d'un stage.

Plusieurs personnes interviewées nous ont aussi parlé du manque de lien entre les cours en éducation au choix de carrière, les cours de préparation à l'exploration professionnelle et l'exploration professionnelle elle-même. Certains manuels, tel « Choisir<sup>27</sup> », datent et ne donnent pas satisfaction. Le travail d'harmonisation n'est pas encore terminé. Il est ressenti comme un besoin : des enseignantes et enseignants de la formation générale ont dit qu'ils souhaitent avoir : des temps de rencontre, des journées pédagogiques entre enseignantes et enseignants impliqués au sein de la commission scolaire mais aussi en lien avec ce qui se fait dans d'autres commissions scolaires.

Enfin, il faut souligner l'effet important de la présence des enseignantes et des enseignants en cheminement particulier de formation auprès de leurs élèves lors des stages d'exploration. Cela les rassure et les encourage. L'organisation de la supervision des stages par les enseignantes et les enseignants de la formation générale rencontre toutefois une difficulté dans son organisation comme cela a été mentionné sous la rubrique organisation. Leur assignation à un seul centre assure un réel suivi intégré auprès de leurs élèves et de ceux d'autres groupes-classes jeunes dans ce centre et une collaboration plus efficace entre enseignantes et enseignants de formation générale et de formation professionnelle; leur assignation en rotation avec plusieurs centres favorise l'encadrement de tous les jeunes de leur groupe-classe mais nuit à la collaboration des personnels des deux filières de formation.

## **Les parents**

Les parents ont été, à la fois, très présents dans les discours et, dans les faits, très absents. Présents, car presque toutes les personnes interviewées les ont mentionnés comme un obstacle au choix de la formation professionnelle pour leurs enfants. Absents, car on n'en a guère parlé autrement que sous cet angle et que nous n'avons pas pu en rencontrer. Nous en reparlerons dans la section qui porte sur les attitudes au regard de la formation professionnelle, mais voici un extrait d'Indianajob qui illustre la situation :

Dominic : Ils disent partout : plus t'es diplômé haut, plus tu travailles ! Il faut

---

<sup>27</sup> Le livre a été approuvé le 29 septembre 1992.



- toujours viser le top !
- Isabelle : Tu me fais penser à mon père ! Il me dit tout le temps : vise toujours le maximum Isabelle !
- Dominic : R'garde Sébastien... c'est un super bolé... tu l'vois-tu arriver à son père pis lui dire : papa, j'ai choisi mon métier : plombier !
- Isabelle : (*part à rire...*) Non ! Je l'vois pas pan tout' ! C'est comme toi, tu dis à ta mère : maman, j'veux être ...euh...
- Dominic : (*il se peut pus..*) ben ... boucher ! Elle mourrait là !...Ou toi tu dis : j'veux être mettons...
- Isabelle : ... Secrétaire ! (*Imite sa mère...*) Ben voyons ma fille, t'es tellement intelligente, j'pensais que t'étais super ambitieuse... tu vas pas faire une secrétaire ???
- Dominic : Maman, j'veux faire du plâtrage ! J'pensais que tu voulais faire de l'argent !!

### **5.4.3. Collaboration**

Pour terminer cette section quant à l'appréciation des activités de sensibilisation à la formation professionnelle, il est bon de refaire le tour des aspects de la collaboration entre les différents acteurs concernés par la mise en œuvre des activités de sensibilisation à la formation professionnelle, car sans elle leur réalisation n'est pas possible.

Toutes les directions rencontrées font preuve d'une grande volonté de collaboration. La plupart se sont approprié la mission d'offrir aux jeunes des choix de carrière, le plus souvent en pensant aux élèves en difficulté d'apprentissage ou aux élèves « à risque ». Certaines ont une vision plus large de leur rôle auprès des jeunes et veulent leur ouvrir tous les horizons et tous les métiers.

Mais, cette volonté de collaboration ne s'exprime pas de la même façon et ne recouvre pas non plus la même réalité selon que l'on fait partie de la formation générale ou de la formation professionnelle. En fait, il y a là une interface de niveau et d'approche différents. Le point de vue n'est nettement pas le même et les attentes de collaboration semblent plus aller de la formation générale vers la formation professionnelle que l'inverse. L'équilibre de partenariat n'apparaît pas encore atteint.

Malgré tout et malgré les contraintes du système qui ne prévoit pas d'interface fonctionnelle entre formation générale et formation professionnelle, les enseignantes et enseignants, surtout de l'adaptation scolaire, ainsi que ceux en éducation au choix de carrière et les conseillers et conseillères en orientation ont une volonté de collaboration certaine. Temps et énergie déployés sont là pour en témoigner.

Les élèves impliqués dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle collaborent d'autant plus que leur premier moment d'insécurité se dissipe. En fait, la collaboration pourrait être plus grande : les élèves de la formation générale rencontrés qui n'ont pas pu bénéficier de l'exploration professionnelle souhaitent pouvoir

bénéficier eux aussi des stages. En fait, ils disent se sentir les enfants oubliés du système. D'un côté, de grands efforts sont déployés pour aider les jeunes en difficulté, de l'autre, ceux et celles inscrits dans des programmes dits exigeants, comme le programme d'études international, jouissent aussi, selon ces quelques jeunes, du soutien de l'institution scolaire. Les jeunes du régulier, ni bons ni mauvais, seraient, selon eux, laissés pour compte. Pourtant, des neuf jeunes (5 filles et 4 garçons) rencontrés du régulier sans exploration professionnelle, cinq (4 filles et 1 garçon) souhaiteraient aller en formation professionnelle.

Quant aux parents, leur résistance est grande à ce que leur jeune aille en formation professionnelle. Pourtant, cette résistance peut être réduite et leur collaboration acquise quand ils sont informés. C'est ce que nous ont dit plusieurs interlocuteurs, notamment en mentionnant que les parents des élèves sont souvent des immigrants et leur méconnaissance du système d'éducation est réelle. Les résistances baissent quand l'information circule.

Sur un plan structurel, la commission scolaire à l'étude joue un rôle de leadership et de soutien aux actions menées sur son terrain et dans chacune des écoles. Elle compte s'attaquer ainsi au problème du décrochage et de l'abandon scolaire et trouver des moyens pour que les jeunes sortent du secondaire avec qualification. Elle assure le plus souvent le lien avec le ministère qui, lui aussi, souhaite voir plus de jeunes opter pour la formation professionnelle. Toutefois, les liens ne sont pas évidents. L'ensemble du système fonctionne selon l'orientation première de la formation générale.

**En résumé**, le regard que les acteurs et actrices posent sur les activités de sensibilisation à la formation professionnelle est, nous venons de le voir, largement positif et les jeunes qui en bénéficient nous ont dit combien ils avaient apprécié leur démarche, surtout quand il y a des stages. Même s'il demeure de nombreuses difficultés, celles-ci ne doivent pas masquer l'effet qualitatif dominant dans ce que d'aucuns nomment la transformation de l'école : les mentalités et les attitudes changent, l'école évolue, le taux de décrochage serait en train de baisser dans certaines écoles, la clientèle de la formation professionnelle rajeunit. En deux ans, des effets positifs se font sentir. Telle est l'appréciation que portent les personnes rencontrées sur les activités de sensibilisation à la formation professionnelle.

## **5.5. ATTITUDES AU REGARD DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

On le voit depuis le début de ce rapport d'enquête, l'attitude des personnes joue sur la mise en œuvre de cette volonté d'arrimage entre la formation générale et la formation professionnelle. Les attitudes, de fait, sont souvent l'obstacle premier à surmonter. C'est ce que nous allons voir dans les lignes qui suivent.

### **5.5.1. La direction**

Il semble aller de soi que les directions des centres de formation professionnelle aient une attitude favorable à l'égard de ce type de formation. C'est d'ailleurs le cas, aux dires des personnes rencontrées. Toutefois, une ou deux personnes caressent tout de même l'idée que leurs propres enfants iront à l'université.

L'attrait de l'université n'est pas sans ancrage, car tous les personnels interviewés ont fait, à un moment donné de leur vie, un passage par l'université et plusieurs y poursuivent des cursus de formation continue. On sait en effet que pour devenir enseignant, il faut avoir suivi une formation universitaire de 1<sup>er</sup> cycle tant pour le primaire et le secondaire que pour la formation professionnelle. La seule différence en formation professionnelle, c'est que la formation universitaire n'est pas la première dans le parcours qui leur a donné accès à un emploi. Il s'agit davantage d'une formation continue pour développer le côté pédagogique ou plutôt andragogique de leurs compétences. Il en va de même pour les postes de direction qui obligent maintenant à un parcours universitaire avant d'entrer en fonction ou en cours d'insertion dans la fonction de dirigeant.

Ainsi, l'ensemble des directions des centres de formation générale appuierait leurs propres enfants s'ils faisaient le choix de la formation professionnelle. Désirabilité sociale ou non, c'est du moins ce qu'ils ont dit et l'un d'eux a effectivement un enfant qui a fait ce choix. Toutes les directions des centres de formation professionnelle ont abondé dans le même sens.

Malgré ces dires, le soutien à la formation professionnelle ne va pas de soi. Certaines directions perçoivent et ressentent l'exclusion qui résulte d'attitudes négatives à l'égard de la formation professionnelle. Dans certaines écoles qui se partagent des sections du même édifice, souvent une porte sépare les deux entités et la porte est fermée à clé. Dans d'autres, elle est fermée mais non à clé et l'on sent le passage d'une section à l'autre : on passe d'un monde à un autre.

### ***5.5.2. Les enseignantes, les enseignants et autres personnels***

Il en est de même des enseignantes et des enseignants. Ils se disent tous favorables à la formation professionnelle. Sans doute la désirabilité sociale joue-t-elle car, leur parcours de formation fait en sorte qu'ils sont tous passés par l'université, qu'ils soient au régulier ou en adaptation scolaire. Ils se sont dits très favorables à la formation professionnelle, surtout pour les élèves qui éprouvent des difficultés ou qui sont à risque : ils y voient une sortie tout indiquée pour cette clientèle, d'ailleurs certainement plus avantageuse que l'abandon scolaire. Ils se sont dits également favorables à ce que l'un de leurs propres enfants obtienne un DEP. De fait, cette désirabilité joue pour tous les acteurs.

L'enthousiasme que les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle démontrent dans leur enseignement, et qu'on leur reconnaît, est là, nous

semble-t-il, pour témoigner de leur appréciation de cette filière de formation, et ce, d'autant plus que, pour l'ensemble des acteurs de ce réseau, la formation professionnelle est perçue comme un début dans la vie professionnelle.

Nous n'avons pas interviewé, dans notre enquête, d'enseignantes ni d'enseignants de la formation générale qui ne soient pas impliqués dans des activités de sensibilisation à la formation professionnelle. Sans doute, portent-ils les mêmes préjugés et affichent-ils les mêmes attitudes que la majorité des gens. Nous ne le savons pas.

Tout ce que nous savons c'est que les attitudes négatives vis-à-vis de la formation professionnelle découlent le plus souvent de préjugés et s'appuient sur une méconnaissance du secteur. La méconnaissance se traduit par de la résistance à laquelle il faut s'attaquer pour arriver à une ouverture. Les enseignantes et enseignants de la formation générale du secondaire se concentrent sur leur domaine et sur les aspects pédagogiques de leur travail. Ils n'ont pas d'intérêt ni de temps à consacrer à la réalité du marché du travail dont ils et elles ne connaissent d'ailleurs que peu de choses. On se rappellera que le métier d'enseignant est un des rares métiers qui passe par l'école et se poursuit à l'école : autrement dit, les enseignantes et enseignants ne sortent généralement pas du système éducatif. Ils y étudient d'abord, ils y travaillent ensuite.

Le changement d'attitudes ne peut donc se réaliser que si la roue de l'engrenage peut être interrompue : par des activités de sensibilisation à la formation professionnelle, par des retombées sur l'école des effets des interactions avec la formation professionnelle si l'ensemble des jeunes du régulier profite aussi des actions menées avec la formation professionnelle et si ces actions mènent à un renouveau de la motivation par un engagement des jeunes dans leurs études.

Les attitudes négatives et les préjugés risquent davantage de tomber au contact de la formation professionnelle. Les changements qui surviennent avec les enseignantes et enseignants impliqués apparaissent comme un début car, de pair avec l'enthousiasme des jeunes qui découvrent d'autres voies que celle conduisant directement à l'université, l'école change : certains récits que nous avons entendus en témoignent.

### **5.5.3. Les parents**

S'il est un groupe de personnes que tant les directions, les divers personnels impliqués dans les actions en formation professionnelle que les élèves ont mentionné comme réfractaire à la formation professionnelle, c'est bien celui des parents. Les seuls qui se montreraient favorables sont les parents d'élèves ayant de grandes difficultés ; en fait, ceux qui savent que leur enfant ne parviendra jamais à l'université. Dans ce cas, et dans ce cas précis seulement, les parents seraient ouverts : ils voient dans la formation professionnelle une issue qualifiante pour leur jeune. Mais, si le jeune n'éprouve pas de difficulté particulière, les parents souhaitent alors que leur enfant aille au cégep puis à l'université. La « voie royale » a encore sa cote d'amour et jouit de l'appui de la plupart

des intervenants du monde scolaire et de l'orientation scolaire.

L'insistance des parents pour que leurs jeunes étudient au cégep et à l'université ne tient pas seulement à l'absence de valeur sociale accordée à la formation professionnelle. Le parent de milieux défavorisés ne favorise pas nécessairement la voie scolaire, mais lorsqu'il souhaite que son jeune connaisse une autre vie que la sienne et que cette possibilité ne peut se concrétiser que par le passage par l'École, alors il pose souvent un regard négatif sur la formation professionnelle. Elle est alors perçue comme la voie des « décrochés », des « rejetés », des « incapables », ouvrant sur des emplois mal rémunérés et peu valorisés. Les parents ne veulent pas cela pour leurs enfants. Les parents scolarisés ou de niveau économique confortable, pour leur part, souhaitent généralement que leurs enfants atteignent le même niveau qu'eux et cela passe aussi par le cégep et l'université.

On nous a rapporté également que les parents immigrants se montrent encore plus réticents envers la formation professionnelle que les parents qui sont nés ou qui ont grandi au Québec. L'immigration, en effet, est le plus souvent le choix d'un monde meilleur pour soi et pour sa famille. Les parents immigrants se sacrifient aussi souvent pour que leur enfant réussisse dans ce nouveau monde et cette réussite passe par l'école, école à laquelle ils n'ont parfois pas eu accès dans leur pays d'origine ou à laquelle ils ont eu accès sans que leur diplôme soit reconnu ici. Or, cette école passe par le cégep et mène à l'université. L'approche se joue toutefois différemment selon les nationalités ; certaines seraient encore plus réfractaires que d'autres à la formation professionnelle. Cette attitude se traduirait par un refus des parents de voir leurs enfants s'orienter vers cette filière. Or, d'après les propos de nos interlocuteurs, les parents sont les plus influents dans le choix des jeunes, bien avant les pairs et les amis. Ils ne changeront d'avis qu'une fois bien informés, en connaissance du système éducatif et des passerelles qui existent et en voyant leur jeune heureux d'avoir trouvé une voie de formation et une identité professionnelle en construction. Mais là encore les préjugés vont continuer à jouer : une des jeunes filles interviewées qui veut suivre une formation en soudure fait face à des parents qui trouvent que c'est une voie pour les garçons.

La résistance des parents est connue par les différents acteurs et actrices de la commission scolaire étudiée et les actions dirigées pour les intéresser à l'école, les informer ou les impliquer sont nombreuses. Mais, nombreuses aussi sont celles qui échouent. On nous a parlé d'une rencontre orchestrée avec force publicité, mais à laquelle, en bout de piste, seulement deux parents se seraient présentés.

#### **5.5.4. Les jeunes**

Les jeunes, quant à eux, colportent les valeurs véhiculées par la société en général, mais aussi par l'école, par les pairs et par leurs parents en particulier. S'ils sont inscrits dans des cheminements particuliers de formation, ils vivent déjà le désaveu de leur compétence scolaire et ont une faible estime de soi. Leur proposer la voie de la formation professionnelle peut en convaincre plusieurs car cette formation leur ouvre un avenir et

l'expérience du stage les valorise, mais d'autres toutefois refuseront ce choix qui viendrait sans doute confirmer leur inaptitude. Des 10 filles rencontrées en cheminement particulier de formation, 5 veulent aller en formation professionnelle, 1 à l'éducation des adultes et 4 au collégial. Parmi les 8 garçons dans ce même parcours, 7 envisagent la formation professionnelle tandis qu'un souhaite continuer ses études. Par contre, pour les jeunes du régulier qui ont eu des cours d'éducation au choix de carrière mais pas d'explorations professionnelles, 4 filles sur 5 veulent aller en formation professionnelle tandis qu'un seul garçon parmi les 4 veut en faire autant. Le petit nombre d'élèves rencontrés nous interdit toutefois de généraliser.

En fait, les jeunes que nous avons vus, quels qu'ils soient, voient leur préjugé tomber quand ils expérimentent les métiers et les formations qui vont de pair. Tous nous ont dit combien les stages étaient valorisants ; combien ils avaient trouvé les enseignantes et enseignants « super » et le domaine intéressant. Et surtout, ils étaient des plus fiers d'avoir réalisé des choses qu'ils ou qu'elles pouvaient rapporter et montrer à leurs parents. L'un a fait des cartes d'affaires et a pu convaincre son père de la pertinence de la formation et de sa complexité. D'autres ont rapporté à la maison des savons, des chandeliers, des baguettes de pain ou des gâteaux. Toujours le même sentiment : la fierté de faire et de montrer. Les enseignantes et enseignants de la formation professionnelle ont su dans ce sens construire des activités pour les stages d'une semaine qui parviennent à la fois à montrer la complexité du métier et le sérieux de la formation tout en valorisant la personne dans une production qui lui appartient. Les métiers, tel l'esthétique ou la coiffure, où le produit ne se transporte pas aussi bien sont d'ailleurs en recherche d'alternative.

**En résumé**, les attitudes conditionnent le rapport des personnes à la formation professionnelle. La dévalorisation de cette filière est encore bien prégnante et il faut parvenir à la démythifier pour intéresser les jeunes et les adultes aux parcours qu'elle propose. Il y a une culture du métier à développer. Ce qui d'ailleurs est en train de se réaliser dans la commission scolaire étudiée.

## **5.6. ACCESSIBILITÉ ET DISPONIBILITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

À la question de l'accessibilité et de la disponibilité de la formation professionnelle, l'ensemble des personnes interviewées ont tenu les mêmes propos. Pour ce qui est de la commission scolaire, il n'y a pas de problème d'accessibilité ni de disponibilité, que ce soit au niveau des stages, de l'accueil des élèves d'un jour ou en ce qui concerne l'admission de nouveaux élèves qui s'orienteraient en formation professionnelle. En effet, tous les secteurs de la formation professionnelle de la commission scolaire sont ouverts aux activités de sensibilisation et les stages sont généralement tous offerts, un cas seulement nous a été rapporté d'une annulation en raison du petit nombre d'élèves intéressés (2). Les centres de formation professionnelle, nous l'avons déjà mentionné, sont très ouverts et disponibles pour construire des actions qui promeuvent leurs programmes. Dans l'ensemble, les centres sont loin du point de

saturation et les places disponibles sont nombreuses. Il faudrait qu'il y ait une entrée massive des jeunes en formation professionnelle pour que les problèmes surviennent. Ce n'est pas encore le cas.

Les difficultés viennent plutôt du fait que la mise en place des activités n'est actuellement possible qu'au sein de la commission scolaire. Or, la carte scolaire limite l'offre de programmes et par voie de conséquence l'accès à des métiers qui seraient choisis de façon prioritaire par des élèves et qui correspondraient aussi à des besoins sociaux de main d'œuvre (ex : santé, service aux aînés). Dans le cas à l'étude, les programmes reliés à la santé, par exemple, ne font pas partie de l'éventail de programmes offerts. Il faudrait donc la collaboration d'autres commissions scolaires pour répondre adéquatement aux besoins des élèves. Dans le cas où le programme n'est pas offert, la seule possibilité qu'a l'école pour permettre une sensibilisation au métier choisi consiste à envoyer l'élève comme élève d'un jour dans une autre commission scolaire ; ce qui annonce des problèmes de transport et qui rend l'activité relativement inaccessible si on la conçoit sur une plus grande échelle.

Sur un autre plan, l'accessibilité se joue autrement. En effet, les programmes de la formation professionnelle comportent des préalables définis par la réglementation du ministère. Ces préalables constituent parfois une condition qui rend le programme inaccessible à l'élève. C'est souvent le cas des élèves en cheminement particulier de formation et cela nous a souvent été mentionné. Or, par delà l'exigence statutaire de certains cours pour certains programmes, les enseignantes et enseignants, tout particulièrement de la formation générale, ont soulevé des doutes quant à la nécessité de cette exigence. Par exemple, les mathématiques 436 sont-elles vraiment nécessaires à tous les programmes qui l'inscrivent comme prérequis? Les élèves rencontrés ont formulé des commentaires similaires.

Dans d'autres cas, c'est l'âge du jeune qui joue en sa défaveur et qui rend le programme inaccessible. Dans ce cas, on ne peut qu'attendre ou encore demander une dérogation. Dans les deux cas, le temps peut jouer en défaveur de la situation et amener le jeune vers le décrochage.

**En résumé**, l'accessibilité et la disponibilité sont liées à la carte scolaire et aux conditions d'admission soit en raison de l'âge ou des préalables.

## **5.7. SUGGESTIONS ÉMISES LORS DES ENTREVUES**

Lors des entrevues, les commentaires, les critiques et les problèmes rencontrés dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle ont souvent donné lieu à des suggestions. On ne sera donc pas étonné de retrouver dans cette partie du rapport d'enquête des propositions qui viennent combler des manques et apporter des correctifs à ces activités. Nous traiterons ainsi des activités de sensibilisation à la formation professionnelle, de leur développement et élargissement, des approches pédagogiques, de l'intervention précoce, de la valorisation de la formation professionnelle, des programmes et de leurs préalables, des parents et de l'école.

## **Activités de sensibilisation à la formation professionnelle**

Les suggestions recueillies relatives aux activités de sensibilisation à la formation professionnelle proprement dites sont, tout compte fait et malgré toutes les difficultés rencontrées, peu nombreuses. Il faut dire que les activités dont il est question dans cette étude sont fort appréciées et, nous a-t-on dit, certaines pratiques, considérées par certaines personnes comme exemplaires, devraient être exportées vers d'autres écoles et commissions scolaires.

Il a été suggéré de donner plus d'ampleur à l'exploration professionnelle. Des élèves souhaiteraient davantage de stages, 5 ou 6 au lieu de 3, et possiblement des stages de 10 jours au lieu de 5. Par ailleurs, d'autres élèves qui auraient aimé participer à l'exploration professionnelle et qui ne l'ont pas fait ont, quant à eux, demandé que tous les élèves puissent en bénéficier. L'information relative à l'inscription en IFP3 ne semble pas les avoir rejoints.

Les enseignantes et enseignants, surtout ceux de la formation générale, ont de leur côté insisté sur le développement de matériel, pour les cours en exploration professionnelle et éducation au choix de carrière mais aussi pour les cours disciplinaires. Si du matériel a déjà été développé et que des sites Internet sur la formation professionnelle existent, la demande en activités nouvelles est toujours constante et reflète, selon nous, le besoin d'intégrer encore davantage la perspective orientante dans les activités de l'école. La demande de matériel favorisant l'intersection entre les programmes de l'école secondaire et ceux de la formation professionnelle illustre aussi cette avancée. Un enseignant en formation professionnelle nous a même dit souhaiter travailler avec un vis-à-vis en mathématiques afin de faire ressortir les dimensions qui concernent son métier.

Nous voyons à travers ces suggestions que c'est davantage en termes de développement et d'élargissement des activités de sensibilisation à la formation professionnelle qu'elles se sont manifestées.

## **Développement et élargissement**

Des suggestions des personnels tant de direction que du terrain de l'intervention auprès des jeunes vont en effet dans le sens d'un élargissement de la clientèle jeune qui bénéficie des activités. On voudrait que tous les jeunes du secondaire, quelle que soit leur voie, puissent vivre des stages en formation professionnelle. En effet, si certains élèves du régulier ont déjà pu le faire, la pratique des deux dernières années a davantage rejoint les élèves en cheminement particulier de formation. On voudrait également que tous les métiers de la formation professionnelle soient accessibles et on suggère une collaboration avec les autres commissions scolaires.

Mais l'élargissement se veut aussi du côté des métiers et des professions (avocat, pompier, couturière...). S'il est primordial de les sensibiliser à la formation



professionnelle et de leur faire découvrir des métiers méconnus et mésestimés ainsi que des voies d'accès au marché du travail rapides, il est également important de laisser les jeunes explorer d'autres métiers, histoire de voir s'ils sont à leur mesure ou non.

De nombreuses suggestions ont aussi été faites à l'effet d'améliorer les liens avec le milieu. Quand on parle du milieu, il est souvent question de milieu de travail et, par ricochet, des entreprises, mais aussi d'autres organismes. Ainsi, on suggère :

- de faire venir des entreprises à l'école ;
- ou encore de trouver des entreprises pour accueillir des élèves lors d'un stage ou encore d'une visite. L'idée ici est de favoriser des stages en milieu de travail réel ;
- de populariser la formation professionnelle au sein des entreprises de façon à consolider les liens et de développer des partenariats ;
- de développer davantage de contacts avec des professionnels qui puissent agir à titre de personnes-ressources que ce soit pour une présentation du métier ou pour l'accompagnement d'un jour ;
- de consolider les ancrages entre l'école secondaire et les organismes communautaires qui se sont spécialisés dans l'intervention auprès des jeunes, tels Carrefour Jeunesse Emploi et Polyglobe.

### **Approches pédagogiques et contenus disciplinaires**

Un des éléments les plus marquants du passage des jeunes dans les stages de la formation professionnelle, c'est le fait qu'ils et elles ont réalisé des choses concrètes. Toutes les catégories de personnes interviewées ont fait référence au « faire », à la fierté de l'œuvre réussie et à la montée d'estime de soi qui l'accompagne. D'autant plus que, dans le cadre des explorations professionnelles, il faut non seulement confectionner l'objet, mais encore s'assurer que celui-ci remplisse certains critères pour être considéré comme réussi. Ce n'est pas juste faire pour faire, il y a des exigences et des défis. Cet aspect motive ou tout au moins anime les jeunes. Les auteurs de cette étude y voient des similitudes avec des approches pédagogiques qui prônent de mettre la main à la pâte, le fameux « hands on » des cours et des activités de sciences. Il est alors question de rendre les apprentissages concrets et de produire un « effet ». Cet aspect devrait se matérialiser dans les autres activités du curriculum de la formation générale.

Par ailleurs, même si l'on prône l'ouverture aux autres métiers et professions, la formation professionnelle devrait occuper une place de choix dans les cours en éducation au choix de carrière. Lui consacre-t-on, par exemple, autant de temps et d'énergie qu'aux formations de niveau cégep et université. Certaines personnes interviewées nous disent que non : quelques jours pour la formation professionnelle, quelques mois pour les autres. La question mérite d'être posée et, sans doute, des interventions auprès des conseillers et conseillères en orientation seraient indiquées.

Tel que mentionné un peu plus haut, l'orientation vers les métiers devrait se retrouver dans tous les cours, pas seulement en choix de carrière ou dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle. Dans ce sens, le contenu des cours devrait aborder des questions propres aux métiers et aux professions. Il pourrait être ainsi question de la langue du travail, des mathématiques ou de la physique dans certains métiers ou professions ainsi que des relations interpersonnelles et interculturelles en ce qui concerne les sciences humaines. Ici, aussi, il est question de rendre les apprentissages concrets et d'intégrer des éléments de la formation professionnelle dans les cursus du secondaire.

Toutes les personnes interviewées souhaitent que l'on puisse encore mieux préparer les jeunes à la formation professionnelle. Dans cette perspective, des enseignantes et enseignants ont réclamé des temps de rencontre spécifiques entre eux afin qu'ils puissent se ressourcer, s'entraider, s'épauler, développer des actions communes et se coordonner. Bref, mettre en place notamment des équipes d'exploration professionnelle. Cela rejoint l'idée d'arrimer encore mieux le travail et la formation des enseignantes et enseignants à la formation professionnelle.

### **Intervention précoce**

Ce qui est évident pour nombre d'acteurs et d'actrices du monde de l'école secondaire, c'est qu'il faut intervenir tôt, tôt au secondaire mais aussi dès le primaire. Certaines activités de sensibilisation à la formation professionnelle sont déjà dirigées vers les élèves de 6<sup>e</sup> année. Ces actions sont à maintenir, car l'action menée donne des résultats à long terme et, comme l'a souligné une personne : *Bien avant de décrocher de l'école, l'élève a décroché de la classe*. Le manque d'appétit pour l'école se manifeste déjà au primaire.

Pour ce qui est de ces visites du primaire dans les centres de formation professionnelle, les personnels de ce secteur souhaiteraient un meilleur encadrement des élèves et une meilleure préparation à leur visite.

### **Valorisation de la formation professionnelle**

En bout de piste, l'ensemble des suggestions a pour fin d'assurer à la formation professionnelle la place qui lui revient, à la fois en termes de valeur sociale et comme parcours de formation au secondaire. Pour cela, il faut :

- continuer à établir et développer des passerelles entre les différents établissements scolaires ;
- rénover les centres de formation professionnelle qui en ont besoin, pour donner le goût d'y aller et d'y rester ;
- viser tous les jeunes ;
- briser les attitudes négatives, les préjugés et s'attaquer aux fausses croyances, telle celle qui veut qu'un jeune avec une formation professionnelle ne puisse

pas entrer à l'université alors que celle-ci accueille des jeunes de 21 ans sans cégep ;

- éviter les dédoublements avec les cégeps ;
- mettre à jour la documentation et l'information sur la formation professionnelle, sur les métiers et les perspectives d'emploi ;
- poursuivre les visites de centres de formation professionnelle ;
- utiliser les produits et services de la formation professionnelle quand cela est possible, par exemple que la cafétéria de l'école soit gérée par le secteur cuisine.

On nous a aussi dit qu'il faudrait médiatiser encore plus la formation professionnelle. Le besoin d'une campagne nationale a été avancé, non pas d'une campagne ponctuelle, mais d'une campagne en continu, tout au long de l'année. Il faudrait également trouver des moyens pour que l'on parle davantage de la formation professionnelle dans les médias. On pourrait ainsi parler davantage des compétitions, des Olympiades, du concours *Chapeau les filles!*

La valorisation de la formation professionnelle passe par la démythification des métiers auxquels forment les programmes et des parcours de formation que cette voie permet.

### **Programmes et préalables**

Justement en ce qui concerne les programmes, il a été question d'en revoir l'éventail, l'organisation et surtout les préalables. À l'heure des grands changements technologiques, des réformes scolaires et de l'apprentissage à vie, ne faudrait-il pas en effet regarder de plus près les préalables requis pour l'admission à tel programme et à tel autre. Les préalables sont, généralement, la langue maternelle, les mathématiques et la langue seconde, soit le français, les mathématiques et l'anglais dans les écoles francophones. Encore faut-il déterminer de quelle année et de quel niveau ces compétences relèvent.

### **Parents**

Et puis, il faudrait trouver des moyens pour rejoindre les parents, afin de briser les barrières et de réduire les résistances au regard de la formation professionnelle. On pourrait dans cette perspective s'intéresser aux métiers des parents, agir sur les parents et avec les parents. Il est important de bien les informer et ce d'autant plus que, dans la commission scolaire étudiée, nombreux sont les parents issus de l'immigration alliant à la méconnaissance générale de la formation professionnelle celle du système éducatif et de la réglementation qui le régit.

Il a été noté qu'une façon de les rejoindre était de passer par leurs enfants, plus précisément par ce qu'ils font. La fierté du faire qui résulte de l'expérience

professionnelle peut permettre de valoriser l'orientation des jeunes et favoriser l'ouverture des parents.

### **École**

Enfin, il a été dit que la rigidité du système et de son organisation ne facilitait pas la jonction entre la formation générale et la formation professionnelle. Mais, par-delà les aspects organisationnels et structurels, il n'en demeure pas moins que l'école secondaire, à la suite de coupures et de changements successifs, n'est plus le milieu de vie qu'il a été et qu'il pourrait être. Les jeunes n'y trouvent pas de lieux de rencontres et même si l'école s'adjoignait un Centre jeunes ou un Carrefour Emploi Jeunesse, elle manquerait d'espace. Il y a là des choix qui, sans doute, ne relèvent plus de l'école ni de la commission scolaire...

**En résumé**, les suggestions ont toutes pour particularité de vouloir renforcer et améliorer les activités de sensibilisation à la formation professionnelle, d'une part, et d'étendre, d'autre part, leur mise en place à tous les élèves dans une perspective élargie en termes de contenu et de choix de métiers. Elles soulignent l'importance d'intervenir tôt auprès des jeunes et de parvenir à informer les parents dans un processus de valorisation de la formation professionnelle.

## 6. BILAN ET DISCUSSION

*« Quand on monte une côte en vélo,  
il est plus facile de la monter d'un coup  
que de s'arrêter au milieu et de repartir après. »*

Telle est la métaphore qu'une des personnes interviewées a utilisée alors que nous parlions de la lutte contre le décrochage, de l'abandon scolaire et des alternatives offertes par les voies de la formation professionnelle, tout particulièrement en milieux défavorisés. Cette métaphore reflète bien les efforts qui sont faits pour que tous les jeunes sortent du secondaire avec qualification et puissent entreprendre leur insertion sociale et professionnelle de façon réussie.

Cette partie du rapport de recherche propose d'abord une synthèse des données recueillies lors de l'enquête. Elles seront commentées et contextualisées, car le *Chantier de la formation professionnelle* est un projet en cours et l'action sur le terrain ne connaît pas de temps d'arrêt. Ce qui signifie que des commentaires énoncés ont déjà été relevés et que des actions ont déjà été mises en place pour pallier ces problèmes. Les écoles bougent, la commission scolaire en fait tout autant et le ministère connaît lui aussi une période de changement. L'analyse et la discussion devraient permettre de dresser un bilan des actions menées au sein de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île et de proposer des stratégies pour mieux arrimer la formation professionnelle à la trajectoire scolaire du secondaire.

Ce qui ressort en premier lieu des entrevues, c'est que les différents acteurs et actrices rencontrés ont en commun une **volonté de faire de l'école une étape dans la vie des jeunes** qui leur permet d'acquérir des connaissances de base, de se connaître et de se dessiner un avenir. Ces personnes savent que la voie du secondaire-cégep-université n'est pas pour tout le monde même si l'ensemble du système concourt actuellement en en faire la voie de prédilection. Elles savent également que cette voie ne saurait satisfaire les intérêts de la société.

Le portrait qui vient d'être dressé par le biais d'une enquête au sein d'une commission scolaire qui fait de la formation professionnelle une priorité en termes d'information et de sensibilisation montre combien la **volonté politique et l'appui de la haute direction** peuvent être reconduits avec la même intensité dans les écoles pour susciter des actions qui mettent en valeur les programmes de ce secteur. Nombreux sont les jeunes qui peuvent profiter des activités mises en place dans une perspective d'école orientante.

Si les **jeunes ciblés** par les multiples activités de sensibilisation à la formation professionnelle ont été au départ prioritairement les élèves inscrits dans des cheminements particuliers de formation, ce n'est plus exclusivement le cas. En effet, tous les élèves, tout au moins dans une des écoles visitées, renouvellent leur inscription au mois de mars de l'année courante pour l'année suivante et ceux de 2<sup>o</sup> secondaire sont ainsi invités à s'inscrire à ce qui est dorénavant appelé l'IFP3 ; cette procédure permet de constituer des groupes classes qui auront des stages d'exploration professionnelle. Sans cela, la gestion des stages devient problématique.

La question de la clientèle visée mérite discussion. À l'origine de la démarche du *Chantier de la formation professionnelle*, la volonté était de mener des actions en milieux défavorisés pour contrer le décrochage, notamment des élèves en cheminement particulier de formation. Ce faisant, la stratégie a été développée autour des jeunes de faible niveau académique et a tenté de diriger vers la formation professionnelle les élèves les moins forts, concourant ainsi à maintenir le mythe que « la formation professionnelle, c'est fait pour les peu doués » et confortant les préjugés envers ces filières de formation. Par contre, si l'on ouvre l'exploration professionnelle à tous les jeunes — ce qui devrait être le cas puisque la formation professionnelle est l'une des voies du secondaire — le risque à long terme est de faire de la formation professionnelle une alternative tout aussi choisie que la filière préuniversitaire, ce qui a pour conséquence, d'une part, de briser les préjugés envers la formation professionnelle mais, d'autre part, d'exclure éventuellement les jeunes en difficulté et poser de nouveau le problème de la sortie du secondaire sans qualification. La question est d'autant plus pertinente à poser que les statistiques officielles indiquent qu'une grande partie des jeunes qui obtiennent leur DEP possèdent déjà un DES. Les deux filières auraient avantage à s'entendre pour résoudre un problème qui les concerne tous deux ; la sortie des jeunes de l'école secondaire sans qualification n'est pas le propre de la formation générale.

La commission scolaire étudiée montre une **orchestration coordonnée** des activités reliées à la formation professionnelle. Le fait d'avoir une personne en charge de cette coordination témoigne de la volonté politique de trouver des façons de montrer d'autres voies aux jeunes que celle du régulier. L'exploration professionnelle a une importance marquée; toutefois c'est l'ensemble des activités, de pair avec l'encadrement que la commission scolaire assure, qui fait que le *vent semble tourner*. Pour soutenir ce changement, il reste à mettre en place une orchestration intégrée car, à travers les témoignages recueillis, se dessine un clivage entre les activités. Elles s'additionnent davantage qu'elles ne se conjuguent. La synergie entre les différentes activités de sensibilisation à la formation professionnelle ne peut d'ailleurs émerger que dans le temps. Il faut d'abord que chacune se mette en place ; ensuite l'articulation des unes avec les autres sera davantage de l'ordre du faisable. Nous pensons ici particulièrement aux activités des PEP et IFP par opposition aux activités orchestrées en termes d'orientation scolaire et professionnelle.

Malgré les lacunes relevées, tous les acteurs ont fait part de leur **appréciation largement positive**, parfois enthousiaste. Les jeunes nous ont tous dit combien ils avaient apprécié leur démarche, surtout quand il y a des stages, que ce soient des stages d'une semaine ou d'un jour, des stages de formation ou d'observation. Les élèves font et sont fiers de faire. Ils le disent et ils le montrent. Les enseignantes et enseignants voient les élèves satisfaits reprendre leurs études avec motivation. Les directions voient leur école changer. Le choix de la voie professionnelle est à la hausse. *Le fait de casser le moule donne des résultats, mais c'est sur du long terme et c'est difficilement mesurable*, dira l'un de nos interlocuteurs tandis qu'un autre renchérit comme suit : *on peut voir qu'il y a quelque chose qui a commencé, qui est embryonnaire et qui commence à s'étendre. Je trouve que ça s'améliore*. L'espoir est de mise, et ce, d'autant plus que, d'après nos interlocuteurs, la formation professionnelle devrait accueillir au moins 30 % de tous les élèves du secondaire et qu'on devrait pouvoir retenir par ce biais de 10 à 50 % des élèves qui ont quitté ou qui vont lâcher l'école.

Un bémol : cette situation n'est pas toujours pour plaire à la formation professionnelle : *Ça me dérange d'avoir l'impression qu'on me considère comme une pouibelle de l'éducation*, nous a-t-on dit. La formation professionnelle est d'ailleurs beaucoup plus exigeante qu'on ne le croit et les personnels de la formation professionnelle veulent accueillir des étudiants du secteur régulier. La venue en nombre d'élèves de faible niveau académique pourrait fragiliser un système qui a pris des années à se construire et qui est devenu au fil des ans une référence internationale comme en témoigne ses productions et son site Internet<sup>28</sup>. Le Québec vient de rafler, au printemps 2004, 37 des 46 médailles, dont 23 médailles or, lors des dernières Olympiades canadiennes de la formation professionnelle.

Si l'appréciation est largement positive, des **obstacles** interfèrent dans l'atteinte des objectifs. Ainsi, les enseignantes et enseignants assignés aux activités de sensibilisation à la formation professionnelle sont souvent à statut précaire. Même si leur collaboration est réelle, il y a là une fragilité de système qui témoigne de la complexité de l'organisation, tout au moins dans cette phase d'innovation où la mise en place précède l'institutionnalisation. De telles périodes sont connues pour le lot de développement pédagogique qu'elles requièrent : matériel, guide, organigramme, horaire, ... Pas étonnant alors que, malgré les efforts déployés par les instances centrales, ces personnels aient à développer du matériel et demandent davantage de formation et d'activités de réseautage.

Bien des obstacles pourraient être surmontés si certaines collaborations se mettaient en place, notamment avec les autres commissions scolaires, ce qui permettrait d'élargir l'éventail des choix de métiers. Davantage de liens avec les gens du milieu du travail et des organismes communautaires pourraient tout autant ouvrir sur des stages en milieu réel ou sur des contacts avec les parents.

L'ouverture sur tous les métiers et toutes les professions est aussi porteuse, en autant toutefois que les personnels d'encadrement de ces activités ne mettent pas l'accent uniquement sur les débouchés qu'offrent le cégep et l'université, et conservent une plage d'exploration tout aussi importante à la formation professionnelle.

Dans le cas qui nous concerne, le rapprochement institutionnel des deux mondes du secondaire que constituent la formation générale et la formation professionnelle est sans doute un des éléments importants à tenter. L'entraide est toujours plus facile quand il y a connaissance et compréhension de l'autre et la collaboration pourrait résulter dans des partages fructueux tant au plan des contenus de formation qu'au plan de la problématique de la sortie sans qualification puisque celle-ci concerne également les jeunes de la formation professionnelle.

---

<sup>28</sup> Voir les documents disponibles aux adresses [www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT](http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT) et [www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/FPTauQuebec.htm](http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/FPTauQuebec.htm), à la rédaction desquels la chercheure principale de ce texte a collaboré.

Enfin, disons que les personnes rencontrées ont toutes fait, d'une façon ou d'une autre, des **suggestions** pour améliorer la situation, pour développer l'approche et élargir les perspectives. Aucun des acteurs n'a mis en doute la validité des actions menées dans le cadre du *Chantier de la formation professionnelle*. Ce qu'ils souhaitent tous, c'est davantage d'articulation entre les différentes activités et programmes tant du régulier que du professionnel. La vision est partagée, ce qui, à notre avis, est garant d'un succès certain.



## 7. STRATÉGIES POUR LE FUTUR

L'un des objectifs de la recherche concerne la définition de stratégies pour développer une école qualifiante. Pour y parvenir, nous avons fait le tour des différentes filières de la formation professionnelle au Québec et dans différents pays du monde. Cette démarche nous a permis de dire que, pour que le choix d'une filière en formation professionnelle se fasse avant la sortie de l'école, il faut :

- intervenir tôt, tout au moins au début du secondaire ;
- informer tôt ;
- offrir des options tôt ;
- diversifier les métiers ;
- démythifier les métiers.

La démarche a aussi permis de développer une liste de balises d'intervention, c'est-à-dire une liste d'éléments favorisant la persévérance aux études et la sortie avec qualification. Ce sont :

- créer de petits groupes-classes ;
- favoriser des apprentissages en contexte et des apprentissages actifs ;
- traiter des contenus signifiants pour les jeunes ;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication (mesure potentiellement plus favorable aux garçons) ;
- assurer un soutien aux enseignantes et enseignants ;
- développer des partenariats avec le milieu ;
- trouver des modalités spécifiques pour les étudiantes avec enfant ;
- informer les parents.

Au terme de la démarche de recherche, alors que vient le moment de formuler des recommandations quant aux stratégies à mettre en place pour le futur, l'arrimage entre ces éléments et ceux recueillis dans l'enquête menée auprès de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île semblent converger puisque les stages de l'exploration professionnelle se font généralement en petits groupes, que l'éventail des activités touche les élèves dès leur arrivée au secondaire et même avant ; que l'on souhaite diversifier et démythifier les métiers. On sait aussi que les stages ont un grand succès auprès des jeunes en raison des activités concrètes dans lesquelles ils s'investissent. Il a de plus été question du soutien aux enseignantes et enseignants, de partenariats avec le milieu et de la nécessité de rejoindre les parents.

L'ensemble des éléments recueillis, tant par l'enquête que par la recension des écrits qui a précédé et l'analyse des politiques en matière de formation professionnelle, amène à présenter une série de stratégies. Elles seront d'abord organisationnelles, puis temporelles, liées aux ressources humaines, à la pédagogie, au milieu, aux programmes, aux attitudes, aux parents et à la problématique de l'équité.

## **7.1. STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES**

Compte tenu de la qualité des actions menées et de l'importance du pilotage des innovations, les premières recommandations que nous faisons sont simples mais méritent d'être clairement énoncées si l'on souhaite à long terme trouver des alternatives pour assurer une sortie de l'école avec qualification. Il s'agit de :

- ➔ poursuivre la mise en place des activités de sensibilisation à la formation professionnelle et maintenir l'orientation vers les métiers;
- ➔ maintenir le soutien et le leadership de la commission scolaire et des directions d'établissement;

Mais il faut aussi, comme cela a été souligné à maintes reprises :

- ➔ développer des partenariats avec d'autres commissions scolaires.

## **7.2. STRATÉGIES TEMPORELLES**

Dans le même ordre d'idées et en lien avec les éléments présentés ci-dessus, nous recommandons de :

- ➔ continuer à intervenir tôt dès la première année du secondaire;
- ➔ maintenir des activités de sensibilisation au primaire.

À cet égard, il nous semble que la proposition du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004c, p.5) de modifier le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire pour y introduire un programme de quatre unités intitulé *Projet personnel d'orientation* soit intéressante mais ce dernier arrive trop tard dans le cheminement scolaire des jeunes si rien ne le précède. Par contre, si les activités de sensibilisation à la formation professionnelle menées à la commission scolaire peuvent s'intégrer dans ce que le ministère propose dans l'énoncé « d'élargir les possibilités d'exploration offertes aux élèves avec de nouveaux cours optionnels » et que celles-ci peuvent être offertes en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du secondaire, alors on se retrouve avec un cadre qui permet le développement intégré d'une vraie stratégie de formation aux métiers et professions. On se retrouve aussi avec la possibilité de bâtir de véritables équipes d'exploration professionnelle avec des personnels permanents et volontaires dans l'enseignement de ce contenu.

### **7.3. STRATÉGIES LIÉES AUX RESSOURCES HUMAINES**

Nous faisons d'ailleurs de cette idée d'équipe d'exploration professionnelle une des stratégies pour le futur :

- ➔ structurer des équipes d'exploration professionnelle, avec des personnels ayant un statut permanent, chargées des activités de sensibilisation à la formation professionnelle au sein des écoles.

En effet, à partir du moment où on institutionnalise l'innovation et que les activités de sensibilisation à la formation professionnelle font partie des tâches d'un groupe d'enseignantes et enseignants, alors il y aura investissement collectif adéquat et création de mise en situations et de matériel. Offrir une structure pédagogique adaptée aux enseignants d'exploration professionnelle semble un minimum nécessaire.

Ces éléments structurels de stabilisation et de valorisation du statut des enseignantes et enseignants qui interviennent dans les activités de sensibilisation à la formation professionnelle concernent de fait l'organisation des ressources humaines. À ce niveau, il s'agirait aussi de :

- ➔ développer des instances de communication et d'échanges intra et inter établissements pour optimiser tant la réflexion sur l'arrimage de la formation professionnelle à la formation générale que l'organisation des passerelles entre les deux formations;
- ➔ prévoir des réunions de ces instances de « régulation » des pratiques de l'exploration aux deux ou trois mois.

### **7.4. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES**

Les stratégies à déployer auprès des enseignantes et enseignants incluent, il va de soi par la récurrence des commentaires recueillis, de :

- ➔ développer davantage d'outils pédagogiques et les diffuser auprès des enseignantes et enseignants.

Par ailleurs, on enseigne bien ce que l'on connaît. Aussi, devient-il indispensable de :

- ➔ poursuivre et consolider la formation des personnels scolaires à la formation professionnelle.

Aussi, il convient :

- d'offrir du soutien aux enseignantes et enseignants de la formation professionnelle en vue de l'arrivée de jeunes dans les programmes.

Mais les stratégies pédagogiques peuvent aussi prendre une tournure originale et consister à :

- faire des liens avec les adultes en formation.

La présence des adultes en formation professionnelle a été principalement évoquée du point de vue des difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants de passer d'une situation andragogique à une situation pédagogique. Les adultes en formation composent pourtant une ressource intéressante qui pourrait être mise à profit dans la perspective de faciliter l'exploration professionnelle des jeunes. Ainsi, pourquoi ne pas penser à un système de mentorat ou de parrainage qui pourrait permettre à un élève du secondaire intéressé par un métier de se référer à un adulte suivant une formation qui y prépare ou à un adulte qui exerce le métier. Il s'agirait là d'un échange intergénérationnel des plus riches.

## **7.5. STRATÉGIES EN LIEN AVEC LE MILIEU**

Les stratégies en lien avec le milieu entrecroisent les stratégies organisationnelles dans la mesure où les commissions scolaires doivent développer des partenariats entre elles. Le besoin est là : il faut pouvoir offrir aux jeunes des stages dans les métiers offerts dans d'autres commissions scolaires. À cet aspect, s'ajoute le besoin d'arrimer davantage les activités d'exploration avec le « vrai » monde du travail. Cet arrimage au monde de l'entreprise permettrait notamment de sortir de la « logique école », si irritante pour certains jeunes. Aussi, les stratégies du futur requièrent de :

- créer plus de passerelles avec le monde du travail et les différents milieux professionnels auxquels se réfèrent les propositions d'apprentissage des centres de formation professionnelle.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait également penser à :

- développer des partenariats École/Entreprise ou encore École/Organisme communautaire.

## **7.6. STRATÉGIES AU REGARD DES PROGRAMMES**

Il a déjà été question de l'accessibilité, au niveau des programmes, à des stages pour les élèves. La collaboration entre les commissions scolaires est essentielle pour ce faire. Mais, il

existe sans doute des possibilités de développement. Ainsi, on pourrait, au plan local :

→ étudier la possibilité de développer de nouveaux programmes.

Si la responsabilité du développement des programmes relève du ministère, il n'en demeure pas moins que l'exercice dans un milieu donné peut déboucher sur de nouveaux programmes, ouvrant par le fait même de nouvelles perspectives aux jeunes.

Par ailleurs, il serait bon de :

→ revoir la liste des préalables requis pour les programmes de formation professionnelle.

L'idée n'est pas de réduire les exigences des programmes mais plutôt de s'assurer que les préalables sont réellement requis pour la construction des compétences relatives aux métiers sur lesquels débouchent les programmes de formation.

## **7.7. STRATÉGIES AU REGARD DES ATTITUDES**

Contrairement à la croyance populaire, le changement d'attitudes n'entraîne pas le changement des conduites, c'est plus souvent l'inverse... Donc, un changement de structures accompagné d'incitatifs à l'égard des élèves et du personnel enseignant ainsi que de modalités de communication entre la formation professionnelle et la formation générale et des succès publicisés auprès des parents et de la communauté, devraient permettre aux attitudes de changer. Il pourrait y avoir des changements si les activités de sensibilisation à la formation professionnelle commençaient pour tous les élèves dès la 1<sup>re</sup> secondaire, et même avant, et si les parents étaient régulièrement informés, par différents biais, des atouts de cette filière. Cela conduirait à :

→ multiplier les actions publicitaires visant la valorisation de la formation professionnelle au sein de la population.

Il va de soi que le gouvernement a un rôle à jouer dans ce sens. Une des suggestions déjà mentionnée avait trait à des campagnes publicitaires durant toute l'année. À cet égard, la dernière campagne, fréquemment évoquée par les personnes interviewées (« spots » à la TV) a été très appréciée. Par contre, les manifestations telles que les Olympiades de la formation professionnelle sont peu publicisées alors qu'elles devraient l'être.

Dans le milieu scolaire, on pourrait :

→ prévoir des campagnes d'information « explicites ».

La dernière série d'affiches montrant des visages de jeunes garçons et de jeunes filles ne

disait rien de très concret et ne renseignait pas vraiment sur la formation professionnelle et ses débouchés.

Dans la perspective de valoriser la profession enseignante et de publiciser ce qui se fait dans la commission scolaire au regard de la formation professionnelle, il serait également envisageable de créer une dynamique de compétition saine qui amènerait à :

→ organiser des mini-olympiades de l'exploration professionnelle.

Une remise de prix annuel à l'équipe la plus performante dans la mise en œuvre de ces activités passerelles FP/FG, en plus de créer une logique programmatique, induirait une dynamique médiatique interne au système scolaire.

## **7.8. STRATÉGIES ENVERS LES PARENTS**

Nous l'avons vu, le rôle des parents est à prendre en considération en ce qui a trait au choix de la formation professionnelle par les jeunes. Or, il convient de souligner que, dans le contexte multiethnique et de pauvreté où l'enquête s'est déroulée, la difficulté rencontrée dans la mobilisation des parents n'est pas propre à la thématique de la formation professionnelle. C'est pourquoi, l'école se doit de développer des liens avec les parents au sein de la communauté, et ce, en dehors de la logique scolaire : la remise des bulletins est souvent avancée comme étant l'événement qui va permettre la rencontre avec les parents. D'autres pistes sont à envisager et nous proposons de :

→ faire de l'école un lieu communautaire

en dégagant des espaces, des temps et des activités alternatives. Cette stratégie vaut pour les parents mais aussi pour les élèves souvent en manque d'engagement envers l'école.

On pourrait également :

→ rencontrer les parents sur leur lieu de travail

à partir de la logique de leur engagement professionnel. Ainsi, une enseignante en charge de l'éducation au choix de carrière a décrit qu'elle est parvenue à des résultats très intéressants avec ses élèves de 1<sup>re</sup> secondaire quand elle leur a proposé d'interviewer leurs parents pour dessiner l'arbre généalogique des métiers de leur famille. Cette initiative a créé des perspectives inédites d'un triple point de vue : 1/ la communication intergénérationnelle qui semblait impossible a priori à certains élèves a eu lieu ; 2/ la valorisation des parents dans l'intérêt que leur porte subitement l'école par l'intermédiaire de l'activité proposée à leur enfant ; 3/ la valorisation de l'élève dans son histoire familiale.

Enfin, il semble qu'il y ait un travail à faire sur la problématique des attitudes des populations issues de l'immigration à l'égard de la formation professionnelle et l'impact des

trajectoires migratoires sur les représentations que ces personnes en ont. La vision négative de la formation professionnelle semble accentuée chez les pères, c'est du moins ce qui ressort des entrevues avec les élèves garçons. Il serait en conséquence utile d'approfondir la compréhension de ce phénomène par le biais, entre autres, d'une intervention de type recherche-action dont les principaux objectifs seraient de 1/ rencontrer des familles et des pères immigrants pour connaître leurs représentations et, du même coup, 2/ les informer sur la formation professionnelle et en populariser l'intérêt pour leur enfant.

## **7.9. STRATÉGIES EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ**

Compte tenu du fait que nombreuses ont été les personnes à nous parler exclusivement du décrochage des garçons sans tenir compte de la spécificité du décrochage des filles et passant sous silence le fait que les filles en milieux défavorisés ont elles aussi un taux de sortie du secondaire sans qualification de 16 points plus élevé que la moyenne québécoise, nous intégrons la stratégie de :

- ➔ se préoccuper de la sortie avec qualification tant des filles que des garçons, particulièrement en milieux défavorisés

dans l'ensemble des stratégies pour le futur. Le Québec doit voir à une sortie du secondaire avec qualification pour tous ses jeunes, garçons et filles.

L'ensemble des stratégies proposées est issu d'une analyse des actions entreprises au sein d'une commission scolaire oeuvrant en milieux défavorisés avec pour caractéristique un taux élevé de sortie du secondaire sans qualification. Ces stratégies se conjuguent dans une volonté de soutien aux activités déjà en cours pour promouvoir la formation professionnelle auprès des jeunes. Elles ont pour intention de :

- confirmer la raison d'être et la valeur des actions entreprises;
- offrir du soutien aux enseignantes et enseignants tout en réduisant leur taux de roulement;
- développer des ententes avec d'autres commissions scolaires et des liens avec les milieux afin d'assurer une meilleure offre de service;
- affirmer la nécessité d'intervenir tôt, dès le début du secondaire mais aussi au primaire et;
- d'assurer une meilleure coordination entre l'école orientante, l'exploration professionnelle et les fonctions de conseil en orientation.

À des situations complexes, la réponse ne peut être simple et c'est la synergie des stratégies conjuguées entre elles qui permet d'atteindre l'objectif poursuivi, soit une sortie du secondaire avec qualification pour les jeunes des milieux défavorisés et de tous les milieux.





## **BIBLIOGRAPHIE**

- Audet, C. (1996). *La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire: exploration d'un nouveau mode d'organisation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 91 p.
- Baker, J-A, Derrer, R-D, Davis, S-M, Dinklage-Travis, H-E et Linder, D-S. (2001). The Flip Side of the Coin: Understanding the School's Contribution to Dropout and Completion. *School Psychology Quarterly*, vol 16 no 4, pp. 406-426.
- Barrère, A. (1998). Le travail scolaire: crise du sens et réponse lycéenne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27 n° 2, p.189-210.
- Bouyx, Benoît (1997). *L'enseignement technologique et professionnel*. Paris: La documentation française (CNDP).
- Brais, Y. (1992). *Retard scolaire au primaire et abandon scolaire au secondaire*. Québec: Direction générale de la recherche.
- Calaweti, G. (1994). *High school restructuring: a national study*. Arlington (ED300070).
- Carroll, J. (1994). Organizing time to support learning. *The school administrator*, 51, 26-33.
- Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (2002). *Le Chantier de la formation professionnelle*. Montréal : CSPI. Document ronéotypé, 42 pages.
- Costenbader V. et Markson S. 1998. School suspension: a study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36, 59-82.
- Dubé, M. (1995). Les jeunes face à la formation professionnelle. *Options CEQ*. (12):117-127.
- Émond A. 2003. Procès du féminisme. *Gazette des Femmes*. 24(6):19-31.
- Grant, J., Johnson, B., Richardson, I. et Fredenburg, A. (1996). *The looping handbook*. Peterborough (ED399083).
- Henripin, M. (1999). *Différencier le curriculum au secondaire: vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 192p.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.-Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire de l'île de Montréal*. Montréal : Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal., 182p.

- Janosz, M. et Deniger, M.A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport de recherche FCAR-MEQ.
- Kinsley, C. W. et McPherson K. (1995). *Enriching the curriculum through service learning*. Alexandria (ED 386517).
- Koch, R. et Reuling, J. (1994). Adaptabilité et régulation de la capacité de formation et de la qualité de la formation. Dans OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. *La formation professionnelle en Allemagne : moderniser et adapter*. Paris: OCDE; 1994; pp. 77-136.
- Laronche, M. (2004). Le redoublement accroît le risque d'échec scolaire. *Le monde*, 28 mai 2004.
- Malingre, V. (2004a). La taille des classes peut être décisive pour la réussite des élèves. *Le monde*, 5-6 septembre, p.7.
- Malingre, V. (2004b). Une méthode inédite pour contourner les pièges habituels. *Le monde*, 5-6 septembre, p.7.
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2001). *Guide de vérification des conditions d'admission de la formation professionnelle*. Québec: Direction générale des programmes et du développement.  
Sur Internet : <http://www.inforoutefpt.org/ensemble%5Fdossiers%5FMEQ> (consulté le 29 juin 2003)
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2002). *Faciliter l'exploration de domaines de vie professionnelle par un projet personnel d'orientation*. Document de travail. Québec : Direction de la planification et du développement. MEQ. Décembre, 15p.
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2003a). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2003*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des services à la gestion.  
Sur Internet : [http://www.meq.gouv.qc.ca/M\\_stat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm) (29 juin 2003)
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2003b). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*, Québec : Ministère de l'Éducation. Direction générale des services à la gestion, 52p.  
Sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/cheminement2003.pdf>
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2003c). *Modèle d'organisation du projet personnel*. Document de travail. Québec : Direction de la planification et du développement. MEQ. Janvier, 16p.
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2004a). *Résultats des épreuves uniques 2003 et diplomation*. Québec : Publications officielles.  
Sur Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2003/>

- MEQ-Ministère de l'Éducation (2004b). *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble*. Québec : Publications officielles.
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2004c). Propositions de modifications au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, document de consultation.
- MEQ-Ministère de l'Éducation (2000). *Bulletin statistique de l'éducation, N° 14*. Québec: Bureau de la statistique.  
Sur Internet: [http://www.meq.gouv.qc.ca/stst/Bulletin/bulletin\\_14.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/stst/Bulletin/bulletin_14.pdf)
- Moisan, G. et Dugas, N. (2001). *L'école orientante à l'œuvre : un premier bilan de l'expérience montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, 20 p.
- Moisan, G. et Dubé, J. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution*. Québec : Ministère de l'Éducation, 50 p.
- Pelletier, D. (dir.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Sainte-Foy : Septembre éditeur, 264 p.
- Pelpel, P. et Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette.
- Rousseau, G. et Horth, L. (2003). *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique au Québec et dans d'autres États*. Québec: Éduconseil et Ministère de l'Éducation. 249p.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational research Journal*, vol. 32, pp.583-625.
- Schell, J-W, Rojewski, J-W, Evanciew, C-E, Reybold, L-E. (1994). The Perceived Nature of Vocational Thoughtfulness Among Young At-Risk of School Failure, *Journal of Vocational Education*.
- Short, D. (1998). Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord. Dans OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*. Paris: OCDE.
- Solau, G. (1994). *Les lycées professionnels*. Paris: Hachette.
- Statistique Canada (1992). *Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. Ottawa : Publications officielles.
- Step, Felner, R.D. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during transitions : longitudinal follow-ups and extensions of the STEP. *Prevention in the human services*, 10, 103-136.

Taylor, A. (2002). I honestly can't see the point: Youth negotiation of the ideology of school completion. *Journal of Education Policy*, vol. 17 n°5, 511-529.

Théorêt, M. (1996). *Évaluation de la valeur accordée à l'obtention du diplôme d'études secondaires et de son impact sur l'insertion professionnelle des jeunes de milieux défavorisés de l'île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 71p. plus annexes.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cure of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.

Weissmanhuhn, G. et Büchel, F.. Allemagne. Dans OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*. Paris: OCDE ; pp. 29-74.

Wenglinsky, M. (1997). *When money matters: how educational expenditures improve student performance and when they don't*. Princeton: NJ Educational testing Service.

Whelage, G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risks: schools as communities of support*. N.Y.: Falmer Press.  
[www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epeuv2003/Epreuve2003.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epeuv2003/Epreuve2003.pdf)

## ANNEXE 1

### LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET EFFECTIFS EN EXPLORATION PROFESSIONNELLE 2001 À 2003

Données recueillies auprès de M. Alain Vigneault, Direction de la planification et du développement, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, ministère de l'Éducation, (418) 646-1560.

**Tableau 16**  
**Effectifs en exploration professionnelle – année scolaire 2001-2002**

NB COMMISSION SCOLAIRE	CLASSE					
	1	2	3	4	5	Total
CS Pointe de l'Île	1 084	230	496	379	215	2 404
CS du Chemin-du-Roy			61	340	7	408
CS des Chênes			13	74	135	222
CS du Lac-Saint-Jean			72	89		161
CS du Val-des-Cerfs				66	52	118
CS des Sommets			9	70	35	114
CS Marie-Victorin				49	38	87
CS des Affluents			4	62	8	74
CS de la Rivière-du-Nord	6	23	25	18	1	73
CS de Sorel-Tracy			5	59	2	66
CS de la Région-de-Sherbrooke			2	19	36	57
CS du Lac-Abitibi			29	19	7	55
CS de la Riveraine		1	20	25	6	52
CS de Rouyn-Noranda			4	20	22	46
CS des Premières-Seigneuries				21	23	44
CS de la Beauce-Etchemin		5	12	3	20	40
CS des Monts-et-Marées			7	25	5	37
CS au Cœur-des-Vallées				34		34
CS des Samares		34				34
CS des Découvreurs				17	14	31
CS des Trois-Lacs		5	14	1	11	31
CS Sir-Wilfrid-Laurier				27	1	28
CS de l'Énergie			26			26
CS Marguerite-Bourgeoys				24	2	26
CS de la Capitale				5	18	23
CS Eastern Townships				6	14	20
<b>Total</b>	<b>1 090</b>	<b>298</b>	<b>799</b>	<b>1 452</b>	<b>672</b>	<b>4 311</b>
	25,28 %	6,91 %	18,53 %	33,68 %	15,59 %	100,00 %

**Tableau 17**  
**Effectifs en exploration professionnelle-année scolaire 2002-2003**

NB COMMISSION SCOLAIRE	CLASSE					Total
	1	2	3	4	5	
COMMISSION SCOLAIRE						
CS Pointe de l'Île	1 408	803	1 007	582	488	4 288
CS de Kamouraska Rivière-du-Loup	16	20	24	418	377	855
CS du Fleuve-et-des-Lacs				395	394	789
CS du Chemin-du-Roy	1		63	548	3	615
CS des Chic-Chocs			2	323	245	570
CS René-Lévesque				113	397	510
CS des Hautes-Rivières		5	16	217	227	465
CS Sir-Wilfrid-Laurier		3	82	92	120	297
CS des Chênes			27	85	114	226
CS des Laurentides	15	38	14	50	49	166
CS du Lac-Saint-Jean			73	73		146
CS de L'Estuaire				51	92	143
CS des Îles				93	33	126
CS des Phares			10	44	65	119
CS des Draveurs	1	36	38	39	2	116
CS du Val-des-Cerfs			2	67	38	107
CS des Affluents			14	74	1	89
CS de Rouyn-Noranda			1	35	46	82
CS Marie-Victorin				6	66	72
CS des Premières-Seigneuries			19	17	27	63
CS de la Région-de-Sherbrooke		13	13	8	27	61
CS du Lac-Abitibi			32	23	4	59
CS de la Rivière-du-Nord		17	25	12		54
CS de la Beauce-Etchemin		6	7	17	23	53
CS des Samares		17	30	2		49
CS des Sommets			4	18	26	48
CS au Cœur-des-Vallées					47	47
CS de Sorel-Tracy			3	39	1	43
CS des Monts-et-Marées		1	7	28	3	39
CS des Trois-Lacs		6	4		25	35
CS de la Seigneurie-des-Milles-Îles			26	7	2	35
CS de La Jonquière			30			30
CS de la Riveraine			14	14		28
CS Eastern Shores				6	21	27
CS des Découvreurs				17	7	24
CS de la Capitale				2	18	20
CS Marguerite-Bourgeoys				19		19
CS de l'Énergie			14		1	15
CS Eastern Townships					5	5
<b>Total</b>	<b>1 441</b>	<b>965</b>	<b>1 601</b>	<b>3 534</b>	<b>2 994</b>	<b>10 535</b>
	13,68 %	9,16 %	15,20 %	33,55 %	28,42 %	100 %

## ANNEXE 2

### STRUCTURE DES ENTREVUES

#### **Activités et appréciation**

Description (sélection des jeunes)

Rôle

Appréciation : (dont connaissance antérieure formation professionnelle pour les élèves)

#### **Structures**

Facile/difficile

Obstacles

Collaboration :

Direction

Formation générale ou formation professionnelle

Enseignants

Conseillers

Élèves

Parents

Commission scolaire

Ministère

Suggestions

#### **Attitudes/formation professionnelle**

Enseignants

Parents

Autres personnels

% de jeunes qui devraient aller en formation professionnelle

#### **Formation professionnelle**

Disponibilité

Accessibilité





## ANNEXE 3

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'attends 18 ans : trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal

*Équipe de recherche de l'Université de Montréal  
Claudie Solar, Manon Théorêt, Mohamed Himech*

Tout d'abord, merci d'avoir accepté de participer à notre recherche qui s'intitule *J'attends 18 ans : trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal*.

Le but de cette recherche est d'étudier le cheminement des élèves du secondaire et particulièrement le passage du secondaire général à la formation professionnelle. Nous cherchons notamment à identifier des stratégies pour mieux arrimer la formation professionnelle dans la trajectoire scolaire du secondaire afin de faciliter une sortie de l'école secondaire avec des compétences professionnelles ou des qualifications reconnues.

Notre entretien vise à recueillir des données sur les activités de sensibilisation mises sur pied pour favoriser le passage de la formation générale à la formation professionnelle. Nous souhaitons recueillir des informations à partir de vos propres expériences ainsi que votre appréciation ou commentaires à ce sujet. Vous aurez simplement à répondre à mes questions sur ce sujet. L'entrevue devrait durer une heure environ.

Les informations recueillies lors de cette entrevue seront traitées de manière strictement confidentielle et les résultats seront présentés de façon totalement anonyme. En aucun cas, ni vous, ni votre école ne pourront être identifiés. Vous pouvez aussi, si vous le souhaitez, vous retirer de la recherche à tout moment sur simple avis écrit ou verbal de votre part et ce sans aucune obligation.

J'aimerais, avec votre permission, enregistrer notre entretien pour fin d'analyse.

Je vous prie de bien vouloir remplir et signer le bas de cette page et nous pourrons ensuite commencer l'entrevue.

Merci encore de votre précieuse collaboration.

Personne contact : Claudie SOLAR, (514) 343 5856, [claudie.solar@umontreal.ca](mailto:claudie.solar@umontreal.ca) (FSÉ, PPA, Université de Montréal, CP 6128, succ. Centre-ville, Montréal, H3C 3J7)

## Consentement à participer

J'ai pris connaissance des buts de la recherche « *J'attends 18 ans : trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal menée par l'équipe de recherche de l'université de Montréal Claudie Solar, Manon Théorêt, Mohamed Hrimech* », des conditions et modalités de participation et j'accepte d'y participer avec l'assurance que les informations recueillies lors de cette entrevue seront traitées de manière strictement confidentielle et que les résultats seront présentés de façon totalement anonyme. Je comprends que je peux, si je le désire, cesser ma participation à tout moment et me retirer sans aucune conséquence et sans que j'aie à fournir aucune raison ou explication.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

École et/ou classe: \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE 4

### RÉSUMÉ DU CHANTIER DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 2002

Depuis l'an 2000, la CSPI explore diverses voies pour promouvoir la sortie du secondaire avec qualification. Le regard porte vers la formation professionnelle.

Le chantier sur la formation professionnelle veut créer des voies d'accès davantage diversifiées afin qu'il y ait des « passerelles de qualification ». Ces voies se listent comme suit :

- PEP 1, 2, 3\*, 4\*\* : Préparation aux études professionnelles pour les groupes de l'adaptation scolaire ;
- Collaboration primaire, secondaire et adulte : nouvelle passerelle avec l'exploration professionnelle avec les élèves de PEP3 et d'autres élèves de 3<sup>e</sup> secondaire (100 heures de cours : 25 sensibilisations et 75 stages);
- Voies « accès-cibles » : une vision des voies diversifiées (modèle de formation continue).
  - Campagne de sensibilisation pour contrer l'image négative de la formation professionnelle ;
  - ISPJ ;
  - AFP pour accéder aux métiers semi-spécialisés nécessitant la coopération des entreprises dans la définition des besoins en main d'œuvre ;
  - DEP.
- Les activités multi-accès en lien avec l'école orientante :
  - Journées portes ouvertes ;
  - Visites de centres professionnels ;
  - Mini-salon\*\*\* de la formation professionnelle ;
  - Visites du Salon éducation-formation-emploi.

Le travail d'élaboration des passerelles a requis d'uniformiser les appellations, désignations et codes de cours entre l'adaptation scolaire et l'exploration professionnelle.

Les activités ont été mises en place en 2002-2003.

#### Note :

Les activités de sensibilisation à la formation professionnelle ont été revues en 2003-2004 et des changements ont eu lieu. Les activités concernées ont une, deux ou trois astérisques.

\* IFP3 remplace PEP3 : les élèves peuvent s'y inscrire en 3<sup>e</sup> secondaire et l'activité correspond à l'exploration professionnelle avec les 3 stages ;

\*\* IFP4 remplace PEP4 : il s'agit alors de la concomitance ;

\*\*\* Les mini-salons sont remplacés par des « Journées carrière ».