



## LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE : UNE VOIE DE RELÉGATION SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI ?

Frédéric Deschenaux<sup>1</sup>,

Professeur à l'Université du Québec à Rimouski

Membre de l'Observatoire Jeunes et Société

### Une brève mise en contexte de la formation professionnelle

La formation professionnelle au secondaire est une filière d'études qui a connu son lot de bouleversements à travers l'histoire du système scolaire québécois. L'espace manquerait pour les résumer ; seuls certains éléments sont ici rapportés. C'est à la suite du *Rapport Parent* que la formation professionnelle, alors dispensée dans les écoles de métiers, est en sorte que la formation générale et la formation professionnelle se côtoient. Plusieurs années s'écoulaient avant que l'organisation de cette filière soit revue. En 1986, le ministre de l'Éducation, Claude Ryan, propose et met en œuvre une réforme de la formation professionnelle. Cette réforme a pour objectif d'augmenter la qualité de la formation professionnelle de manière à redorer le blason de cette filière dont l'image est plutôt négative. C'est par cette réforme que naît l'appellation des programmes que nous connaissons aujourd'hui, notamment le diplôme d'études professionnelles (DEP). Les expressions « professionnel court » et « professionnel long » sont désormais abandonnées à partir de 1990. Une autre réforme, en 1997, permet la diversification des voies d'accès et encourage l'alternance

travail-études. En 2007, il existe près de 300 programmes en formation professionnelle, répartis en 21 secteurs de formation.

Historiquement, la formation professionnelle est considérée comme une voie de relégation destinée à ceux qui ne peuvent pas emprunter la filière des études supérieures. Les élèves en difficulté d'apprentissage, les décrocheurs et les élèves considérés comme « manuels » sont poussés vers la formation professionnelle, dévalorisant par le fait même ce type de formation.

Encore aujourd'hui, l'image de la formation professionnelle n'est pas à son meilleur, comme le montrent plusieurs études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1995 ; 2005). Malgré cette image plutôt négative, quelle est la situation de ces diplômés sur le marché de l'emploi ? C'est ce à quoi cet article tente de répondre en comparant la situation des sortants de la formation professionnelle à celle des diplômés du collégial technique et du baccalauréat.

### La situation des diplômés sur le marché du travail

Les données présentées dans cet article proviennent des publications liées à la *Relance* effectuée pour la formation professionnelle,

le collégial technique et l'université entre 1985 et 2003. Le portrait qui suit est fort descriptif, il faut en convenir, mais il est estimé nécessaire pour brosser un tableau juste de la situation à l'étude.

### Le taux de placement

En ce qui a trait au taux de placement, la situation des universitaires s'est détériorée entre 1985 et 2003, leur taux de placement passant de 91,7% à 68,1%. La situation est similaire au collégial technique, le même indicateur passant de 75,1% en 1985 à 65,8% en 2003. À partir de 1997, la situation des bacheliers et des techniciens se ressemble beaucoup. Or, en formation professionnelle, le taux de placement a considérablement augmenté sur la même période, passant de 62,0% à 77,1%. Ainsi, les diplômés de la formation professionnelle sont passés de la pire situation de placement à la meilleure au cours de la période de référence.

### Le taux de diplômés à la recherche d'un emploi

Après la diplomation, la proportion de personnes à la recherche d'un emploi varie selon la filière. Les universitaires sont ceux qui, proportionnellement, présentent le moins de diplômés sans emploi au moment de

<sup>1</sup> L'auteur souhaite remercier Magalie Morel et Lise Parent, assistantes de recherche à l'Université du Québec à Rimouski, pour le précieux travail de compilation de données ayant conduit à la rédaction de ce texte.

l'enquête, le taux variant de 2,7% en 1985 à 3,8% en 2003. Au collégial technique, la situation s'est considérablement améliorée, cet indicateur chutant de presque de moitié, passant de 9,5% en 1985 à 5,5% en 2003. En ce qui a trait à la formation professionnelle, la situation s'est également améliorée au cours de la même période, le taux de personnes à la recherche d'un emploi demeurant toutefois le plus élevé des trois filières, variant de 18,4% en 1985 à 11,2% en 2003, passant par un sommet de 27,6% en 1990.

### *Le taux de poursuite aux études*

L'examen du taux de poursuite aux études après l'obtention d'un diplôme jugé terminal révèle d'importantes différences entre la formation professionnelle et les autres filières. En effet, les diplômés de la formation professionnelle sont les seuls qui ont un taux de poursuite aux études à la baisse entre 1985 et 2003, passant de 17,6% à 8,9%. Au cours de la même période, les diplômés du collégial technique ont vu doubler la proportion de personnes qui continuent leurs études, passant de 14,1% à 27,9%. Chez les universitaires, la situation est très similaire à celle du collégial technique, l'indicateur passant de 13,8% à 25,0% au cours de la même période.

### *La rémunération hebdomadaire moyenne*

L'examen de la rémunération hebdomadaire moyenne révèle sans surprise que ce sont les universitaires qui reçoivent le meilleur salaire. En dollars courants, la rémunération des diplômés est en constante évolution depuis 1985. Pour la formation professionnelle, la rémunération est passée de 245 \$ par semaine à 546 \$ entre 1985 et 2003. Pour les diplômés du collégial technique,

la progression est semblable, passant de 359 \$ à 556 \$. Il est possible de noter que la courbe de ces deux filières est très similaire à partir de 1992. Chez les universitaires, la rémunération passe de 528 \$ à 763 \$ pour la même période.

Lorsque l'on tient compte de l'inflation dans l'analyse de cet indicateur, le portrait est passablement différent. En prenant l'année 2004 comme année de référence, les salaires en dollars courants ont été convertis en dollars constants. L'embellie présentée en dollars courants laisse place à une dégradation de la rémunération pour les universitaires et les diplômés du collégial technique. Pour les détenteurs d'un baccalauréat, la rémunération hebdomadaire moyenne passe de 880 \$ à 769 \$ entre 1985 et 2003. Pour le collégial technique, la baisse est moins importante, mais néanmoins présente, c'est-à-dire que le salaire passe de 599 \$ à 560 \$ au cours de la même période. Toutefois, pour les diplômés de la formation professionnelle, la rémunération est en hausse, passant de 408 \$ en 1985 à 550 \$ en 2003.

### **Conclusion**

Globalement, les données permettent de constater une certaine amélioration de la situation des diplômés de la formation professionnelle depuis 1985. Le taux de placement augmente, le taux de personnes à la recherche d'un emploi diminue, le taux de poursuite aux études est en diminution et la rémunération hebdomadaire moyenne en dollars constants est en hausse, résistant à l'inflation.

Il est donc possible d'affirmer, à la lumière de ce bref portrait, que l'insertion professionnelle des diplômés de la formation professionnelle est comparable à celle des

techniciens ou des universitaires. Certes, les universitaires sont ceux qui ont, en moyenne, les meilleurs salaires et qui sont le moins souvent à la recherche d'un emploi. Toutefois, c'est en formation professionnelle que l'on note la plus grande amélioration des conditions d'insertion. Cette situation dénote une hausse du pouvoir du diplôme (Deschenaux et Laflamme, 2007) de la formation professionnelle. Des analyses plus fines selon les programmes seraient toutefois nécessaires pour pousser plus avant cette idée. En somme, il ne semble pas que cette filière soit une voie de relégation sur le marché de l'emploi, au contraire !

### *Références<sup>2</sup>*

DESCHENAUX, F. et C. LAFLAMME (2007), « Quitter sa région pour étudier, y revenir pour travailler : question de pouvoir du diplôme ? », dans S. Bourdon et M. Vultur (dirs), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval / Les Éditions de l'IQRC, Collection Regards sur la jeunesse du monde : 195-214.

Ministère de l'Éducation (1995), *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique ([http://www.meq.gouv.qc.ca/fp/fp-ch2\\_1.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/fp/fp-ch2_1.html)).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), *Regard sur la formation professionnelle*, Document en ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/REGARDFP\\_44289.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/REGARDFP_44289.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) *Les enquêtes Relance*. Documents en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.

---

## **LES PROJETS PROFESSIONNELS DES JEUNES ET L'IMPLICATION DE L'ENTREPRISE DANS LES FORMATIONS EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES**

*Élisabeth Mazalon*

*Professeure à l'Université de Sherbrooke*

**L**a formation professionnelle initiale, interface entre le monde de l'éducation et celui du travail, est un lieu

où se croisent d'importants enjeux et qui subit ainsi des restructurations reflétant des politiques et des mesures qui prônent un

rapprochement entre les systèmes éducatif et productif. Les programmes offrant l'alternance travail-études (ATE) et l'enseignement

2 Toutes les références des enquêtes Relances antérieures à 1995 (qui ne sont pas disponibles en ligne) n'ont pas pu être placées en bibliographie, faute d'espace.

coopératif constituent les manifestations les plus organisées de la tendance actuelle à une redéfinition des frontières et des rapports entre l'éducation et le travail, aussi bien dans des programmes de formation initiale des ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire que dans des activités de formation continue de la main-d'œuvre.

Dans des études précédentes, nous avons dégagé explicitement les avantages pour les établissements scolaires et les entreprises de collaborer dans la formation qualifiante des jeunes (Mazalon et Bourassa, 2003). Pour les centres de formation, cette formule est profitable en favorisant, entre autres : un meilleur arrimage aux besoins changeants du marché du travail, des situations d'apprentissage dans des contextes technologiques et industriels difficilement réalisables en milieu scolaire, une mise à jour des compétences professionnelles du personnel enseignant, le développement de compétences professionnelles et socioprofessionnelles chez les apprenants. Quant au discours des employeurs et des superviseurs sur les avantages de l'alternance travail-études, celui-ci s'organise autour de ceux reliés à l'adaptation des jeunes aux exigences du marché du travail et à la culture de l'entreprise et de ceux reliés à la gestion de l'embauche de la main-d'œuvre. En ce qui concerne les avantages pour les jeunes impliqués dans ces programmes, le discours éducatif prédominant souligne les effets positifs sur la motivation et la persévérance aux études, la planification d'une meilleure insertion professionnelle, la possibilité d'obtenir un emploi plus rapidement et une formation plus adaptée au marché du travail.

Dans le cadre d'une recherche financée par le FQRSC, nous avons voulu décrire et analyser, à différentes étapes du processus de l'alternance, les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans des programmes d'ATE au secondaire. Des données permettent de répondre aux questions suivantes : Quels sont les avantages d'impliquer l'entreprise dans la formation des jeunes ? Quelles sont les conditions spécifiques de la formation en alternance qui influenceraient le développement de leurs projets ?

L'objectif poursuivi par cet article est de mieux saisir à travers le discours et le vécu des élèves les avantages et les limites de l'implication de l'entreprise dans le

développement des projets professionnels des jeunes. L'étude prévoit des questionnaires individuels à questions ouvertes et fermées en début (N=82) et en fin de formation (N=54) ainsi que des entrevues de groupes dans les programmes concernés : *pâtes et papier et mécanique de machinerie fixe, production laitière, vente conseil et installation et réparation d'équipement de télécommunication*.

### **Consolidation des projets professionnels**

Si les résultats statistiques démontrent peu de variation concernant la détermination du projet professionnel de l'apprenant au cours de sa formation, les données qualitatives issues des entrevues et des questionnaires sont très éloquentes. Ainsi, plus l'élève avance dans la formation, plus son projet professionnel se clarifie et plus il est sûr du métier qu'il veut exercer dans le domaine qui le concerne. L'analyse des questions ouvertes lors du premier questionnaire révèle une connaissance très succincte du domaine et même du métier. Les réponses aux questions sur les exigences professionnelles nécessaires pour exercer le métier et les actions à entreprendre pour y réussir sont inexistantes dans plus de 90 % des réponses. Par contre, à la fin de la formation, les réponses aux questionnaires et à l'entrevue sont très précises et abordent aussi bien les compétences professionnelles, principalement méthodologiques, nécessaires pour exercer le métier que les compétences socioprofessionnelles exigées par les employeurs. Comme le soulignent Beaucher et Mazalon (2003), le fait d'identifier un métier et quelques-unes de ses caractéristiques ne suffit pas à ce qu'un élève soit porteur d'un projet ; il doit être en action, se mobiliser afin d'atteindre son but. En fin de formation, on peut avancer que les 54 élèves restants sont porteurs d'un projet professionnel. Selon les propos recueillis, les activités en entreprise permettent de confirmer l'orientation professionnelle, de se qualifier et de s'intégrer sur le marché du travail.

### **Orientation, qualification et insertion professionnelle**

Les stages, et plus particulièrement les premiers, sont donc décisifs dans le choix de métier des élèves et dans la détermination de leur projet professionnel. Ils mentionnent également que le fait d'être dans l'entreprise

et d'effectuer les tâches relatives à un métier permet de constater si ce milieu, donc l'environnement organisationnel et les tâches qui y sont reliées, leur convient ou non. Dans le premier questionnaire et dans l'entrevue, les individus interrogés ont répondu qu'ils attendaient les stages pour valider leur choix ou pour mieux connaître les métiers : « *j'ai toujours aimé travailler dehors, mais travailler dans une ferme je veux être sûr* » ; « *travailler en pâte et papier c'est pour le salaire, je vais voir si j'aime ça* » ; « *j'attends de voir un petit peu avec les stages. J'attends un peu avant de me fixer* » ; « *je me fie aux stages pour me décider, parce que là il y a plusieurs choix qui m'intéressent puis je vais voir avec les stages* ». Si le premier stage a une fonction d'orientation pour les élèves incertains de leur choix, les stages suivants auront une fonction de qualification et d'insertion professionnelle pour ceux qui continuent. En fin de formation, les savoirs méthodologiques nécessaires à l'exercice de leur métier prennent beaucoup de place dans le discours des participants : « *j'ai pu apprendre la méthode pour installer les systèmes que l'on voit dans l'entreprise* » ; « *la traite, tu apprends ça avec l'employeur* » ; « *les machines, tu connais ça en théorie mais il faut être dessus pour comprendre la technique, tu peux pas en début de formation, c'est trop risqué* ». Quant à l'acquisition de savoirs socio-professionnels, ils sont nettement plus importants en fin de formation et sont reliés directement à leur future insertion professionnelle. Les termes *rapidité, autonomie, efficacité* ainsi que *débrouillardise et analyse critique* reviennent régulièrement dans les discours : « *je suis pas complètement autonome, je veux plus de pratique en atelier pour être plus rapide et efficace* » ; « *le dernier stage, c'est plus pour se trouver un emploi* » ; « *je vais surtout chercher une place où je vais avoir une chance d'être gardé après* ». Ces résultats rejoignent ceux d'une récente étude (Vultur, 2007) dans laquelle l'auteur note que pour les entreprises comme pour les jeunes, l'expérience professionnelle et les qualités individuelles constituent des éléments importants dans les modes de mobilisation de la main-d'œuvre.

Au regard des résultats de cette étude, nous avançons que l'implication des entreprises dans les formations en alternance a toute sa place dans la détermination du

projet professionnel du jeune. Nous ajoutons que, selon la nature de leur projet professionnel, les apprenants attribuent une fonction différente au stage. Bachelard (1994) appuie ceci en indiquant que, dans une dynamique éducation-travail, les formations qui intègrent bien les stages en entreprise, comme l'alternance, sont des pratiques qui ont toute leur place dans une démarche d'aide à l'élaboration et à la consolidation du projet.

Cependant, ces résultats partiels laissent en suspens le discours de ceux qui ont abandonné. Lors des entrevues de groupe, nous avons abordé cette question avec les participants. Il ressort que la non-rémunération pendant les stages peut être un facteur de démotivation. Les places de stage et plus particulièrement le choix du premier stage peuvent ne pas correspondre aux intérêts

des élèves et les décourager. Il est mentionné que ceux qui n'ont pas un réseau professionnel ont du mal à se trouver une bonne place de stage : «*moi, j'ai trouvé que j'étais souvent laissée à moi-même, si tu connais rien, c'est décourageant*»; «*j'ai trouvé ça difficile, j'étais supposée de faire un stage dans un concessionnaire mais ça n'a pas marché, j'ai été dans un magasin de linge*». Certains jeunes découvrent les conditions de travail du métier et ont du mal à s'adapter. Par ailleurs, les participants soulignent que les employeurs exigent les meilleurs stagiaires, les plus performants : «*ceux qui n'ont pas de misère et qui "fit" dans le milieu, ils se trouvent les meilleurs places*»; «*ton insertion dans l'entreprise dépend de l'opinion du gérant sur la formation professionnelle, il y croit ou pas*». Même si ces réponses

sont appuyées par la majorité, elles restent des suppositions mais soulèvent certaines limites de l'implication de l'entreprise dans la formation des jeunes.

## Conclusion

Pour conclure, nous avançons que l'intégration des stages en entreprise dans les projets d'alternance travail-études en formation professionnelle est une formule gagnante dans le développement des compétences professionnelles et socioprofessionnelles de nos jeunes. Cependant, nous mettons en garde les différents acteurs des milieux scolaire et productif de ne pas recréer dans le système scolaire les exigences économiques des marchés actuels et d'exclure toute une population de jeunes et adultes qui ne répondraient pas sur le moment aux critères de performance prédominants.

## Référence

BACHELARD, P. (1994), *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris, Éditions de L'Harmattan.

BEAUCHER C. et É. MAZALON (2003), «Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés : une prise en charge de leur avenir professionnel», *Alinéa, Revue de sciences sociales et humaines*, Octobre (13) : 25-44.

MAZALON, É. et B. BOURASSA (2003), «L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel

à la pratique des acteurs», dans M. Hardy (dir.), *Concertation, éducation, travail : politiques et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Chap. 1 : 9-48.

VULTUR, M. (2007), «La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises», dans S. Bourdon et M. Vultur (dirs), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval / Les Éditions de l'IQRC, Collection Regards sur la jeunesse du monde : 129-153.

---

# VERS DES «PARCOURS NOMADES». LES STRATÉGIES D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL ET DU COLLÉGIAL TECHNIQUE

Mircea Vultur

Professeur à l'INRS Urbanisation, Culture et Société

Responsable de l'Observatoire Jeunes et Société

À partir de l'analyse de 32 récits d'insertion des jeunes diplômés du secondaire professionnel et collégial technique en provenance des institutions scolaires de la région de Québec, je me propose, dans ce texte, de présenter une typologie des stratégies d'insertion professionnelle, révélatrices des tendances structurelles qui caractérisent la situation des jeunes face à l'emploi<sup>3</sup>. Les stratégies sont définies ici comme arbitrage entre

plusieurs possibilités (travail durant les études, abandon des études, poursuite d'une formation complémentaire, recherche d'un emploi, etc.) et renvoient à des *patterns* de décisions caractérisés par des objectifs qui se forment graduellement en fonction des opportunités et des contraintes sur le marché du travail (Trottier, 2000). Le concept de stratégie est interprété au sens large de «pratiques à visée stratégique», car les propos des jeunes diplômés interviewés

ne relèvent pas toujours d'un plan d'action bien établi, mais de réflexions plus générales qui permettent de donner un sens à leur choix professionnel. La typologie présentée comporte évidemment des limites (étant fondée sur la subjectivité des acteurs) mais sa pertinence théorique est indéniable. Elle permettra de mieux comprendre l'insertion professionnelle des jeunes, les diverses tendances de ce processus et ses interactions avec les pratiques d'entreprise et contribuera

<sup>3</sup> Les données empiriques ont été recueillies par entretiens semi-structurés auprès des jeunes, quatre ou cinq ans après leur diplomation, dans le cadre d'un projet de recherche financé par le CRSH et le FQRSC.

plus largement à illustrer les transformations du monde du travail et les comportements qu'elles suscitent chez les jeunes.

### *Stratégies d'acquisition d'une expérience professionnelle à travers le travail durant les études*

La plupart des jeunes qui ont participé à la recherche ont exercé pendant leurs études, en dehors des stages, une activité rémunérée. On les a interrogés sur l'origine de la décision de travailler durant les études : est-elle un choix pour avoir une certaine indépendance financière ou une stratégie délibérée d'insertion professionnelle ? On a pu ainsi apprendre que pour certains de ces jeunes, en plus de constituer le moyen d'accéder à une autonomie financière, les expériences de travail durant les études sont essentielles pour leur procurer un avantage au cours de l'insertion professionnelle : « *Je travaillais pour payer mes études et être autonome mais je travaillais aussi dans le même domaine que j'étudiais. Ça fait que j'apprenais plusieurs choses qui m'étaient utiles et que je pouvais mettre en application pour m'insérer plus facilement sur le marché du travail* ». Pour certains jeunes, le travail durant les études est une stratégie qu'ils mettent en place délibérément pour développer des compétences pratiques, accéder à des réseaux et surtout acquérir une expérience méritant d'être signalée dans leur curriculum vitae. Ces expériences sont pour eux un moyen privilégié d'apprendre les habitudes nécessaires dans la vie professionnelle (la ponctualité, le travail en équipe, la discipline, etc.) et une occasion d'acquérir des apprentissages organisationnels et relationnels (adaptation à des règles formelles et informelles, conformité aux normes d'une entreprise et intégration dans une équipe de travail). L'expérience professionnelle acquise durant les études est perçue comme un facteur qui émet, sur le marché du travail, des signaux qui sont valorisés par un employeur et qui va jusqu'à conditionner l'accès à l'emploi ultérieur : « *Ceux qui ne travaillent pas pendant leurs études perdent leur temps. Ils ne voient pas ce qui est utile. Quand tu travailles, tu vois ce qui est important, et les employeurs apprécient ça. On peut la faire valoir pour avoir notre premier emploi* ». Généralement, les activités professionnelles durant les

études en rapport avec la formation sont les plus valorisées par les diplômés interrogés de même que par les employeurs.

### *Stratégies d'abandon des études*

Parce que l'efficacité de l'insertion sur le marché du travail apparaît, aux yeux des jeunes, directement liée à leur capacité d'accès à des expériences qualifiantes, beaucoup parmi eux ont interrompu leurs études au collégial ou les ont quittées carrément pour intégrer le marché du travail ; ils se sont dirigés ensuite vers une formation professionnelle au secondaire. Pour certains jeunes, « *mieux vaut aller une année sur le marché du travail, gagner de l'argent et de l'expérience, que la perdre à l'école* ». Cette perception instrumentale du rapport école/emploi suggère que pour ces jeunes, le taux de rendement d'une année d'études supplémentaire en vue d'obtenir le diplôme (collégial dans le cas présent) est souvent moindre que celui obtenu en travaillant et en acquérant ainsi de l'expérience. Pour d'autres, les investissements éducatifs ne se traduisent pas forcément par des revenus escomptés : « *On peut gagner 100 000 \$ par année sans avoir un diplôme élevé et on peut travailler à contrat avec un diplôme universitaire dans la poche. Parfois on perd notre temps aux études* ». L'éducation n'est donc pas un eldorado pour tous les jeunes qui jugent souvent cette activité à travers le prisme de la rentabilité de l'investissement : étudier à l'école prend du temps et ce temps passé dans le système d'enseignement est un manque à gagner.

### *Stratégies de «file d'attente»*

Soucieux d'obtenir des expériences professionnelles qui les placeront ultérieurement dans une position plus favorable et de renforcer leurs qualités individuelles, certains jeunes occupent des «emplois d'attente». Ces emplois, de moindre qualité et de nature précaire, sont, dans la plupart des cas, occupés dans des petites entreprises qui leur servent ainsi d'intermédiaire dans le processus d'insertion stable dans des plus grandes entreprises. À cet égard, plusieurs jeunes ont souligné que leurs expériences dans les PME<sup>4</sup>, même accompagnées d'un certain déclassement, sont très valorisées par les recruteurs des grandes entreprises dans leur décision d'embauche. Ces stratégies d'attente s'inscrivent majoritairement

dans des logiques sectorielles, la mobilité se faisant des petites entreprises vers les grandes du même secteur, et sont fortement orientées vers des objectifs précis de transition vers un meilleur emploi, ce qui permet aux jeunes d'atténuer l'insatisfaction qui peut résulter du contenu de ce travail. Les stratégies de «file d'attente» passent également par des organismes communautaires qui remplissent la fonction de «tremplin» vers des emplois dans la fonction publique, mieux rémunérés, plus stables et en meilleure adéquation avec la formation. Il est à noter que les exigences des jeunes par rapport à ces emplois d'attente sont plutôt faibles au moment de la sortie du système éducatif mais elles augmentent avec le temps. La stratégie de la file d'attente, en plus de maintenir le niveau d'employabilité nécessaire pour un recrutement visé, a l'avantage de permettre au jeune de bénéficier de réseaux professionnels et donc d'être mieux informé sur les opportunités d'emplois.

### *Stratégies d'autonomisation professionnelle*

La valorisation de l'expérience par les entreprises, conjuguée avec les difficultés de certains jeunes à accéder à des expériences qualifiantes dans le système des emplois salariés les incitent à se lancer dans le travail autonome et à devenir des «portfolio workers». Cette stratégie est présente chez les jeunes interrogés travaillant dans les domaines du graphisme et de la conception multimédia. Elle n'est pas liée à la pénurie d'emplois comme c'était le cas des jeunes des années 1980 et 1990 mais à de nouvelles formes d'insertion sur le marché du travail, qui correspondent mieux à la flexibilité et à l'individualisation des relations professionnelles caractérisant le monde du travail actuel. On peut ainsi constater que ces nouvelles formes d'entrée sur le marché du travail offrent aux jeunes la possibilité d'une «confirmation» des compétences que leur diplôme est censé leur avoir données : « *Pour moi, le temps passé comme travailleur autonome après les études a été un temps pour me découvrir. J'ai été en probation devant moi-même* ». Le travail autonome peut «confirmer» ainsi si un jeune possède les compétences personnelles nécessaires à son métier, susceptibles d'être reconnues par de futurs

4 Petites et moyennes entreprises.

employeurs. Les jeunes de cette catégorie visent d'ailleurs à travailler plus tard dans une entreprise qui œuvre dans leur domaine de formation, et les habiletés acquises ainsi que les réseaux créés en tant que travailleurs autonomes constituent des atouts importants pour atteindre cet objectif.

### *Stratégies de reclassement et de reconversion*

Certains jeunes se réorientent vers d'autres secteurs d'études et vers d'autres emplois que ceux pour lesquels ils ont reçu une formation. On y retrouve par exemple les jeunes qui, après avoir obtenu un diplôme collégial, s'orientent vers une formation complémentaire au secondaire professionnel ou dans une école privée, dans un domaine où ils perçoivent une certaine pénurie de main-d'œuvre. Cette stratégie est liée au désir des jeunes d'ouvrir leur horizon professionnel vers des secteurs d'activités plus intéressants et mieux payés. Dans ce cas, la phase indispensable du processus d'insertion, à savoir celle de la transformation des acquis de la formation en compétences pratiques, est internalisée au

sein de l'entreprise qui en assure la charge. Elle est révélatrice du rôle de l'anticipation du futur dans la construction du parcours professionnel, comme le montrent de façon plus approfondie les travaux de Doray, Bélanger et Mason (2005). Il est à noter que certaines réorientations se font à la suite d'un entretien d'embauche qui, parfois, est déterminant pour la trajectoire individuelle en ce qu'il révèle au jeune ses forces et ses faiblesses dans la construction d'une carrière souhaitée, ou qui lui fait découvrir des informations qu'il n'avait pas auparavant. L'entretien d'embauche et la mise en situation de recrutement deviennent ainsi des éléments importants du rapport du jeune à un emploi ultérieur et, conséquemment, à l'amélioration espérée de sa situation sur le marché du travail.

De manière schématique, on pourrait se représenter le recours des jeunes aux diverses stratégies d'insertion professionnelle comme un processus qui s'étend sur un axe dont les deux extrémités sont, d'une part, la recherche exclusive d'une expérience (travail durant les études, abandon des études, emplois d'attente) et, d'autre part,

la reconversion à travers diverses formes de formation (le retour dans le système d'enseignement public ou privé ou la formation en entreprise). Si l'on essaie de dégager la signification sociologique de ces stratégies, on pourrait dire qu'elles nous informent de l'existence chez les jeunes d'une extrême sensibilité au marché du travail. Cette sensibilité indique qu'ils ont intériorisé les mécanismes de fonctionnement du marché du travail et qu'ils sont prêts à faire l'essentiel de l'effort pour s'intégrer professionnellement en assimilant les normes et les valeurs des entreprises, leurs modes de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre et à se socialiser dans les cadres établis par celles-ci. L'insertion reste ainsi une affaire de l'individu jeune qui est le porteur par excellence d'une dynamique professionnelle orientée fortement par les structures du marché du travail. Son identification à ce marché du travail au sein duquel il peut exercer son activité prime sur l'identification à une quelconque entreprise. L'univers de référence de l'insertion sera-t-il dans l'avenir celui des «parcours nomades»?

### *Références*

DORAY, P., P. BÉLANGER et L. MASON (2005), «Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique», *Lien social et Politiques - RIAC*, 54 : 75-89.

TROTTIER, C. (2000), «Planifier ou explorer? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle des diplômés universitaires québécois», dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dirs), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle?*, Québec, PUQ : 259-270.

---

## **DES ASPIRATIONS ET DES PROJETS PROFESSIONNELS : MIEUX COMPRENDRE LES INTENTIONS D'AVENIR DES JEUNES DE FORMATION PROFESSIONNELLE**

*Chantale Beaucher*

*Professeure à l'Université de Sherbrooke*

**A**ssis côte à côte dans une classe d'un centre de formation professionnelle, des élèves aux profils hétérogènes. Qu'ont-ils en commun? Ils ont choisi le même programme de formation professionnelle. La logique voudrait donc qu'au terme d'une réflexion poussée sur leurs aptitudes, leurs intérêts, les possibilités du marché du travail et divers autres enjeux, ils aient fait un choix éclairé quant à leur

avenir. Vraiment? En fait, plusieurs d'entre eux sont porteurs d'une aspiration professionnelle – une intention d'avenir pleine de trous – plutôt que d'un réel projet.

### **De l'idéal... à la réalité**

Le secteur de la formation professionnelle est un monde de différences, et ce, à plusieurs niveaux. Or qui dit différences, dit richesse, potentiel... défi, surtout! En effet,

l'hétérogénéité des élèves de formation professionnelle, en ce qui a trait à l'âge, aux motivations, aux buts, à la provenance (Emploi-Québec, secondaire 3, 4 ou 5, Cégep, etc.) et aux parcours (formation initiale, réorientation, choix par défaut, etc.), constitue un défi de taille que les enseignants relèvent au quotidien.

Or, derrière cette remarquable profusion de profils, devrait se trouver un aspect fédérateur fort : le programme d'études dans lequel se sont engagés les élèves. Qu'ont en commun toutes ces personnes sinon un intérêt pour le métier qu'ils souhaitent tous exercer ? Ne partagent-elles pas un projet professionnel bien défini, stable, mobilisateur et significatif puisqu'elles sont en formation professionnelle et qu'à court terme elles exerceront le métier pour lequel elles ont choisi de se former ? C'est bien là que le bât blesse. Derrière les évidences et les a priori, se cache – avec peine, d'ailleurs – une réalité qui est tout autre : les élèves de formation professionnelle ne sont pas tous porteurs d'un projet professionnel ! Autrement dit : ce n'est pas parce qu'ils sont inscrits en fleuristerie qu'ils souhaitent devenir fleuristes. Qu'en est-il alors de ces élèves « hors-projet ».

### **Projet ou pas ?**

Dans la littérature scientifique, le projet présente une facette étonnante. Soit une personne est en projet, soit elle ne l'est pas. Il y a peu de place à l'entre-deux, aux nuances, au « pas tout à fait » ou au « presque, mais pas encore ». Hors du projet, point de salut ? Cette position manichéenne n'apparaît pas apte à traduire efficacement la réalité complexe des jeunes, où existent davantage de nuances que de certitudes. Dans les classes de formation professionnelle se trouvent des élèves qui ne sont pas porteurs de projet. Pourtant, et jusqu'à preuve du contraire, ils sont en route vers leur avenir ! C'est donc face à ce constat que j'ai voulu, dans différentes recherches (Beaucher, 2001, 2004 ; Beaucher et Mazalon, 2003), circonscrire, décrire et nommer la zone grise entre le projet et son absence. Les aspirations professionnelles ont ainsi été répertoriées afin de cerner plus adéquatement la réalité des élèves, qu'ils soient au secondaire régulier ou au professionnel.

Le projet professionnel est un processus dynamique, susceptible de se modifier en cours de route et qui exige une mise en action en vue d'atteindre le but fixé. Il est contextuel et met en conjonction l'histoire personnelle de l'élève, son présent scolaire et l'idée qu'il a de son futur. La personne qui bâtit le projet en est l'auteur et l'acteur (un projet ne se « donne » pas !). En outre, il confère du sens à l'apprentissage et facilite la mobilisation sur l'apprentissage.

Pour être en projet, un élève doit avoir minimalement identifié un métier, bien sûr, mais avoir également réfléchi aux démarches à entreprendre, avoir établi certaines échéances et anticipé quelques obstacles. Le projet met en jeu les représentations de l'individu à propos de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de son avenir. Néanmoins, tout rêve d'avenir n'est pas un projet. Le but devrait être en accord avec les possibilités personnelles d'un individu et comporter une certaine part de réalisme.

L'aspiration professionnelle, quant à elle, se base sur les mêmes dimensions du projet, sauf qu'elle comporte des lacunes à une ou plusieurs d'entre elles. Elle constitue une intention d'avenir fragmentaire pour laquelle le sujet n'est pas en mesure de se représenter efficacement une stratégie d'action lui permettant d'atteindre son but. Ainsi, les élèves qui en sont porteurs ont bien une intention d'avenir, mais elle comporte des lacunes sur le plan de l'action ou des représentations ou du but. Certaines aspirations contribuent à donner du sens aux apprentissages, mais les lacunes dans leurs dimensions font que ce sens est moins apparent ou plus superficiel. L'élève porteur d'une aspiration a besoin de soutien pour atteindre son but, si c'est possible, pour le ramener à des proportions plus réalistes ou pour le modifier s'il est trop éloigné des possibilités de l'individu. Dans tous les cas, il est risqué de laisser à lui-même un élève porteur d'une aspiration parce que l'énonciation du but aura suffi à leurrer son entourage qui le croira en projet. La seule mention d'un but envisagé ne signifie pas que l'élève est en projet !

Les prochains paragraphes présentent une typologie des aspirations professionnelles, composée des aspirations réaliste, utopique, détournée et indéfinie.

### *Aspiration réaliste*

Les élèves porteurs d'une aspiration réaliste sont ceux qui sont les plus susceptibles, à court terme, de développer un projet. Ils ont en commun, outre l'identification d'un but professionnel, de pouvoir repérer quelques avantages et inconvénients relatifs à l'exercice du métier visé. Plusieurs peuvent nommer quelques démarches vagues et imprécises, mais ne s'aventurent pas dans l'identification d'échéance. Ils n'indiquent pas d'alternative au cheminement identifié ni à son but. Ils tardent également à se mettre

en action en vue d'atteindre leur but. Ainsi, le cas des sujets porteurs d'aspirations réalistes serait, dans cette perspective, du côté du désir seulement, sans que ne soit franchie la frontière du passage à l'action vers le « vouloir concret ». Par conséquent, une réflexion approfondie sur les moyens d'atteindre leur but leur permettrait d'aller plus loin et, possiblement, de transformer leur aspiration en projet.

### *Aspiration utopique*

Le second type d'aspiration est celui qui est le plus près d'un rêve d'enfant. Les élèves porteurs d'une aspiration utopique identifient un but professionnel, mais celui-ci semble ne reposer sur rien de concret. La description qu'ils fournissent du métier est superficielle, floue, idéalisée. Ils ne sont pas en mesure d'identifier de démarche, d'échéance ou d'obstacle susceptibles de moduler le processus les menant à l'exercice du métier envisagé. Ils affichent en outre une méconnaissance presque totale des tâches, avantages et inconvénients reliés au métier. Les porteurs de ce type d'aspiration ont également tendance à mettre la barre très haute lorsqu'ils envisagent un métier, et ce, en dépit de leurs possibilités (même en étant très optimistes) de l'atteindre. Aucun obstacle n'est perçu par l'élève qui se représente d'ailleurs très difficilement le chemin qui le mènera à son but. Les démarches sont, en fait, absentes de ses représentations ou très parcellaires et reposent sur des généralisations sans valeur. On constate dans le discours que les sujets identifient les deux pôles du projet, le début (l'état actuel) et la fin (le but professionnel), l'entre-deux demeurant dans une zone grise plus ou moins nébuleuse.

### *Aspiration détournée*

L'aspiration détournée comporte également la mention d'un but qui correspond aux possibilités de l'individu. Il y a une certaine représentation des échéances, des démarches et des obstacles, mais l'action est hors contexte. En effet, l'action entreprise par le sujet n'est pas en cohérence avec le but identifié. Ainsi, des élèves soutiennent vouloir exercer un métier précis, mais à court terme ils sont inscrits dans des formations complètement différentes. Questionnés sur le lien entre leurs actions et leur but, ils disent simplement qu'il n'y a aucun lien et ne sont pas en mesure de rationaliser cet écart.

## Aspiration indéfinie

Les élèves qui sont porteurs d'une aspiration indéfinie pourraient également être catégorisés sous la rubrique « absence d'aspiration déclarée ». Concrètement, ce sont des personnes qui affirment ne pas avoir de but professionnel. Elles sont peu engagées dans leur formation, souvent passives et n'avancent qu'à contrecœur. Or, même si elles estiment ne pas savoir ce qu'elles souhaitent exercer comme métier, il est loin d'être certain qu'elles n'en ont aucune idée. Dans les faits, il est plutôt probable qu'elles ont bien un champ d'intérêt mais que, pour différentes raisons, elles préfèrent ne pas en parler. On retrouve également dans cette catégorie des élèves qui sont submergés par les problèmes (drogues, violence, difficultés conjugales, familiales ou financières). Le présent immédiat prend alors toute la place et l'énergie. Lorsque seul le jour même compte, se préoccuper d'un avenir lointain et incertain devient un luxe.

### Une conclusion et des questions...

Être porteur d'une aspiration, est-ce un problème? « Non. » Est-ce que certains types d'aspirations ne pourraient pas être aussi valables que le projet? « Certainement! » En fait, les porteurs d'aspiration utopique et d'aspiration réaliste sont particulièrement choyés parce que leur intention d'avenir,

tout comme le ferait un projet, confère du sens à l'apprentissage, au présent scolaire. Forts de cette qualité, ils sont en mesure de mieux se mobiliser sur le travail scolaire. Ce n'est malheureusement pas le cas des porteurs d'aspiration indéfinie et d'aspiration détournée. Ceux-là peinent à progresser; la locomotive qu'est l'intention d'avenir n'est pas là, ou alors elle est en panne!

Si les aspirations utopique et réaliste sont valables, il est essentiel, cependant, d'accorder un support aux personnes qui en sont porteuses. Il convient de les accompagner et, surtout, d'éviter de considérer que parce qu'elles sont en mesure d'identifier un but, leur cas est réglé.

Comment soutenir les élèves, alors? En posant des questions! Ce n'est pas aux intervenants de faire le boulot et de réfléchir à la place des élèves, mais une question bien placée peut permettre de mettre en route une remise en question, raffermir des représentations vacillantes, étoffer la connaissance du métier visé. Voici quelques suggestions qui fournissent de bons indices sur le type d'intention d'avenir:

- Repérer les affirmations sans fondement: « je serai esthéticienne... parce que j'aime ça ».
- Chercher les motivations réelles des élèves: « je serai pompier... pour l'uniforme ».

- Vérifier les représentations du métier identifié: « après mon DEP en cuisine d'institution, je serai chef au Ritz à Paris ».
- Évaluer le poids des pressions provenant des pairs, des parents, de la société: « je serai mécanicien pour reprendre le commerce de Papa ».
- Faire parler les élèves sur le chemin qu'ils comptent parcourir pour atteindre leur but: leur faire préciser les obstacles, les échéances, les alternatives qu'ils entrevoient – ou non.

La présence d'autant d'élèves porteurs d'aspiration professionnelle plutôt que de projet en formation professionnelle est paradoxale. Il s'agit d'une problématique préoccupante qui gagnerait à être investiguée davantage. Cependant, dans tous les cas, l'implication des enseignants de formation professionnelle dans l'orientation des élèves, si elle n'est certes pas une tâche répertoriée, n'en demeure pas moins réelle. Leur rôle est primordial et l'accompagnement et le soutien qu'ils accordent à leurs élèves sont essentiels.

## Références

BEAUCHER, C. (2004), *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

BEAUCHER, C. et É. MAZALON (2003), « Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés: une prise en charge de leur avenir professionnel? », *Alinéa, Revue de sciences sociales et humaines*, Octobre (13): 25-44.

BEAUCHER, C. (2001), *Les aspirations et les projets professionnels des jeunes inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski.