

Recension des écrits

**Formation professionnelle et jeunes et adultes
issus de l'immigration :
état de la situation et étude exploratoire**

Réalisée par :

Mariola Misirowska
Université du Québec à Montréal

Sous la direction de :
Maryse Potvin
Université du Québec à Montréal

Sébastien Arcand
HEC-Montréal
et
Geneviève Audet
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Groupe de recherche immigration, équité, scolarité (GRIES)

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Août 2014

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, sous l'égide du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.

Son déroulement a été réalisé sous l'encadrement du comité de supervision composé de :
Sébastien Arcand (professeur HEC-Montréal),
Geneviève Audet (chargée de projet universitaire),
Sylvie Chartrand, (directrice du Service de la formation professionnelle),
Ghyslaine Marcotte (conseillère pédagogique) et
Maryse Potvin (professeure à l'Université du Québec à Montréal).

Table des matières

I. INTRODUCTION	2
II. FORMATION PROFESSIONNELLE : DÉFINITION ET TYPOLOGIE	3
2.1 Typologie de la formation professionnelle.....	3
2.2 Définition de la formation professionnelle.....	5
III. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU CANADA	6
3.1 Développement de la formation professionnelle au Québec.....	8
3.1.1 Apprentissage au Québec.....	11
3.2 Formation professionnelle (Vocational Training) en Ontario.....	12
3.2.1 Offre de formation professionnelle.....	13
3.2.2 Apprentissage en Ontario.....	14
3.2.2.1 Participation aux programmes d'apprentissage.....	15
IV. SYSTEME DUAL DE FORMATION ET D'EDUCATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE	16
4.1 Déroulement de la formation.....	17
4.2 Défis et problématiques.....	18
V. OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUEBEC	19
5.1 Formation professionnelle à Montréal.....	21
5.2 Formation professionnelle en anglais.....	22
5.3 Formation en alternance travail-études (ATÉ).....	22
5.4 Programmes de formation professionnelle dans le secteur de la santé.....	24
VI. PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC	26
6.1 La réussite de la formation professionnelle.....	26
VII. DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE...	27
7.1 Avis des employeurs.....	28
7.2 Intégration au marché du travail dans la région de Montréal.....	28
VIII. POPULATION IMMIGRANTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUEBEC	29
8.1 Jeunes issus de l'immigration en formation professionnelle.....	30
IX. CONCLUSION	31
X. BIBLIOGRAPHIE	31

I. INTRODUCTION

Au Québec, peu d'études ont été menées sur les différents enjeux relatifs à la participation des jeunes et adultes issus de l'immigration dans les programmes de formation professionnelle. Le présent projet de recherche, *Formation professionnelle et jeunes et adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*, vient combler un vide à cet égard. La clientèle issue de l'immigration ne cesse de croître dans les commissions scolaires, surtout celles de la région montréalaise. Par exemple, au sein de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), près de 50% des élèves des programmes de formation professionnelle sont nés ailleurs qu'au Canada. Ainsi, le présent projet de recherche poursuit deux objectifs distincts et complémentaires :

- réaliser une recension des écrits traitant de la situation des jeunes et des adultes issus de l'immigration en formation professionnelle au Québec et;
- mener, à la commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB), une étude exploratoire à propos des problèmes vécus par des élèves issus de l'immigration inscrits en formation professionnelle ainsi que recenser différentes initiatives novatrices mises en œuvre par les acteurs clés de ce milieu (décideurs, enseignants, intervenants, élèves) en lien avec cette réalité.

Le présent rapport couvre le premier de ces objectifs, soit celui relatif à la recension des écrits. Il dresse un portrait du secteur de la formation professionnelle au Québec et constitue le point de départ dans l'étude de la participation des personnes issues de l'immigration dans des programmes de formation professionnelle. La majeure partie de ce document mets donc en perspective la structure, le fonctionnement et les enjeux liés au développement, à la structure et au fonctionnement de la formation professionnelle au Québec actuellement. Lorsque les données sont disponibles, il traite également de la participation des élèves jeunes et adultes issus de l'immigration dans ces différents programmes.

Dans un premier temps, nous allons procéder à une distinction entre les différents types de structure de la formation professionnelle dans différents pays ou d'éducation professionnelle rencontrés dans les écrits canadiens et internationaux, cela sera suivi de quelques définitions pour nous aider à mieux cerner l'objet de notre recherche. Ensuite, un bref historique de la formation professionnelle au Canada et au Québec retrace les principales étapes de son développement. La partie centrale de ce texte porte sur l'offre de formation professionnelle au Québec et ses différents types ainsi que sur la participation des élèves dans les programmes. Ensuite, la problématique de leur transition entre la formation et le marché du travail est abordée. Vient ensuite une analyse plus synthétique de la formation professionnelle (« vocational training ») ontarienne et allemande avec leurs spécificités respectives. L'objectif derrière cette démarche comparative est de faire ressortir les particularités du système québécois à partir d'un regard posé sur la plus grande province canadienne sur le plan démographique ainsi que sur un pays, l'Allemagne, souvent cité pour ses bonnes pratiques en matière de formation professionnelle. Finalement, la dernière

partie a pour thème la fréquentation des différents programmes de formation professionnelle au Québec par les jeunes et adultes issus de l'immigration. Elle constitue ainsi une introduction à l'étude qualitative menée auprès de membres du personnel et d'élèves issus de l'immigration à la CSMB. Elle en démontre également la pertinence.

II. FORMATION PROFESSIONNELLE : DÉFINITION ET TYPOLOGIE

La formation professionnelle peut prendre différentes formes et se décliner de nombreuses façons puisqu'elle s'adresse tant aux jeunes en formation initiale qu'aux adultes en formation continue ou en processus de réorientation professionnelle. Elle peut être suivie tout au long de la carrière professionnelle et initiée par l'employeur ou par l'individu. Bien que l'objectif principal de la formation professionnelle soit l'accès au marché du travail, elle peut être également poursuivie dans l'intérêt personnel ou dans le but d'augmenter ses qualifications professionnelles. Le cas des adultes issus de l'immigration a ceci de particulier que pour nombre d'entre eux, déjà qualifiés à l'étranger et dont la formation et l'expérience professionnelle ne sont pas reconnues au Québec, la formation professionnelle constitue une stratégie d'accès rapide au marché du travail.

Tout d'abord, regardons une typologie de diverses formes que peut prendre la formation professionnelle au Canada et au Québec actuellement afin de proposer une définition de la formation professionnelle.

2.1 Typologie de la formation professionnelle

Le Ministère de l'Éducation du Québec fait une distinction entre la formation professionnelle initiale, complémentaire, continue et standard. Avant d'aborder ses différentes catégories de la formation professionnelle, il convient de différencier la formation générale des adultes de la formation professionnelle. Selon la Loi sur l'instruction publique, les services éducatifs offerts en formation générale se composent des services de formation qui incluent les services d'enseignement et d'aide à la démarche de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires (Gouvernement du Québec, 2013). Les services de formation générale sont offerts dans les commissions scolaires du Québec aux élèves ayant atteint l'âge de 16 ans et qui poursuivent ou entreprennent des études en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'être admis dans un programme de formation professionnelle. Ces services sont gratuits pour toute personne qui ne possède pas de diplôme d'études secondaires. Afin de répondre aux différents besoins des adultes en formation générale, les commissions scolaires offrent des services divers tels l'alphabétisation, la francisation, la formation à l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, le premier et le deuxième cycle de secondaire. Ces services sont offerts sur place, dans les commissions scolaires, ou à distance. La formation professionnelle, quant à elle, comprend les services liés à l'acquisition, à l'évaluation et à la sanction des compétences ciblés par les divers programmes de formation existants. Elle vise

les professions et les métiers dont le niveau de complexité correspond à l'ordre d'enseignement secondaire¹ (Gouvernement du Québec, 2008).

La formation professionnelle initiale correspond à une formation de départ conduisant directement à l'exercice de la profession ou du métier tandis que la formation professionnelle complémentaire se greffe à la formation initiale (scolaire ou expérientielle) et correspond plutôt à une spécialisation, un perfectionnement ou à une mise à jour de connaissances dans un domaine donné (Gouvernement du Québec, 2008). La formation continue est destinée aux personnes qui ont déjà quitté l'école et qui cherchent à acquérir, à approfondir ou encore à mettre à jour leurs connaissances, leurs techniques et développer leurs habiletés. La formation professionnelle standard, à la différence d'une formation sur mesure, élaborée pour répondre aux besoins d'une catégorie particulière d'élèves, est offerte dans le contexte d'un programme national élaboré sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et s'adresse à l'ensemble de la population du Québec (Ministère de l'Éducation, 2002).

En fonction de la motivation des élèves inscrits à un programme de formation professionnelle, il est possible de distinguer la formation reliée à l'emploi et la formation suivie par intérêt personnel. Du point de vue de la formation liée à l'emploi, on distingue la formation structurée ou formelle (répartie en programmes et cours) et la formation informelle qui correspond à des ateliers, des séminaires et des activités non structurées. La formation formelle liée à l'emploi peut être parrainée par l'employeur ou non (Levesque et al., 2009). Selon Park, l'apprentissage lié à l'emploi peut être reparti en formation liée à l'emploi et en études liées à un emploi. La formation liée à l'emploi comprend les activités structurées telles que les cours, les ateliers, les leçons particulières qui ne mènent pas à l'obtention d'une attestation d'études officielle, tandis que les études liées à l'emploi englobent les programmes conduisant à l'obtention d'attestations officielles (Park, 2011).

Finalement, il est possible de penser une dernière différenciation des programmes, entre ceux qui sont enseignés dans les écoles ou centres de formation et ceux qui sont enseignés dans les entreprises. « Some indicators divide vocational programmes into school-based programmes and combined school and work-based programmes on the basis of the amount of training that is provided in school as opposed to training in the workplace » (OECD, 2002). Ces derniers correspondraient à ce que le *Higher Education Quality Council of Ontario* définit comme « apprenticeship », c'est-à-dire une forme de formation professionnelle complétée principalement en entreprise sous la supervision d'un employé certifié (Stewart, 2009).

¹ Par contre, la formation technique est offerte au Québec dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cegep). Elle permet d'occuper des emplois de techniciens et de technologues grâce à des programmes de formation techniques menant au diplôme d'études collégiales (DEC) ou à l'attestation d'études collégiales (AEC).

2.2 Définition de la formation professionnelle

Selon la définition du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, la formation professionnelle (et technique) doit permettre aux individus d'acquérir les compétences² professionnelles qui sont requises sur le marché du travail ainsi que les habiletés et les attitudes dont ils ont besoin pour s'adapter aux changements et continuer leur développement professionnel (MELS, 2010a). L'accent est mis sur l'adéquation entre les compétences acquises et les compétences recherchées sur le marché du travail, d'où les investissements importants du gouvernement du Québec consentis aux établissements d'enseignement afin de développer les dispositifs de formation performants. Toutefois, la formation professionnelle au sens plus général cherche à répondre aux exigences de la société. Ainsi, elle doit tenir compte des besoins du marché du travail, des politiques de développement de la main-d'œuvre, des caractéristiques de chaque métier et profession et de la structure socio-économique de la province (Ministère de l'Éducation, 2002b).

Smaller, dans son étude sur la formation professionnelle au niveau secondaire dans les écoles ontariennes, propose une définition de la formation professionnelle de la Fédération Canadienne des enseignantes et enseignants : « vocational education is specifically directed toward the teaching of skills and knowlegde which are useful in occupations for which post-secondary education is not required and which may help graduating students qualify for the entry-level positions in those occupations » (Smaller, 2000 : 4). Cette définition souligne l'utilité des compétences enseignées durant la formation à l'exercice des métiers choisis par les élèves. Pour l'Organisation de la Coopération et du Développement Économique (OCDE) : « Vocational education prepares participants for direct entry, without further training, into specific occupations. Successful completion of such programmes leads to a labour-market relevant vocational qualification. » (OCDE, 2002 : 377). Cette définition souligne également l'importance de l'acquisition des compétences, des qualifications et des connaissances garantissant l'accès des finissants au marché du travail.

Dans ses recommandations pour le XXI^{ème} siècle, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) définit les objectifs de l'éducation technique et professionnelle de manière suivante :

[technical and vocational education should] contribute to the achievement of the societal goals of greater democratization and social, cultural and economic development, while at the same time developing the potential of all individuals [...], lead to an understanding of the scientific and technological aspects of contemporary civilization in such a way that people comprehend their environment and are capable of acting upon it while taking a

² Une compétence correspond à « l'ensemble de connaissances, des capacités, des habiletés et des attitudes qui sont requises à des degrés divers selon les types des travaux habituellement exécutés par les recrues diplômées » (MELS, 2010b : 14).

critical view of the social, political and environmental implications of scientific and technological change; empower people to contribute to environmentally sound sustainable development through their occupations and other areas of their lives. (UNESCO, en ligne)

Elle souligne à la fois l'importance de la contribution de la formation professionnelle à la vie dans la société et au développement du potentiel général de ses participants, non limité à la seule correspondance entre les compétences individuelles et les attentes du marché du travail. De ce point de vue, la formation technique et professionnelle dépasse largement l'objectif d'insertion professionnelle, pointant ainsi son importance à jouer un rôle dans le développement social et la croissance personnelle des individus³.

III. DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU CANADA

Contrairement aux pays européens qui formaient des ouvriers qualifiés pour répondre aux besoins de leurs économies, le Canada a eu longtemps recourt à l'immigration pour combler celles-ci. Toutefois, les immigrants, une fois installés au Canada, souhaitant une promotion sociale pour leurs enfants, ont préféré voir leurs enfants s'engager dans les études universitaires. Au même temps, les administrateurs britanniques de la colonie convoitaient pour leurs fils une éducation qui les préparerait à entrer dans les universités. Au Québec, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, la promotion sociale pouvait être assurée par une formation supérieure possible dans les familles aisées (Payeur, 1994). À ce moment, la formation professionnelle s'adressait principalement aux citoyens de la deuxième catégorie, par opposition aux études académiques fortement valorisées en accord avec les valeurs traditionnelles britanniques (Lyons et al., 1991). Selon Bérubé : « C'est plutôt le mouvement syndical qui s'est chargé de rappeler périodiquement l'importance de la formation professionnelle pour ses membres » (Bérubé, 2007 : 3) tandis que les travailleurs tentaient d'assurer une certaine valorisation sociale de leur savoir-faire.

Finalement, l'industrialisation du pays et la pression des lobbies industriels au cours du XX^{ème} siècle ont forcé le gouvernement fédéral à adopter plusieurs mesures afin de répondre aux besoins de plus en plus accrus d'avoir une main-d'œuvre qualifiée sur place. En commençant par la création de la Commission Royale sur la formation industrielle et l'éducation technique en 1910, de nombreuses mesures ont été mises en place par le gouvernement fédéral pour soutenir l'enseignement professionnel telles que le *Technical Education Act* (1919) qui proposait une subvention aux provinces pour la promotion de l'éducation technique dans les écoles secondaires ou le *Vocational Training Coordination Act* (1942) qui offrait des subventions pour les formations professionnelles destinées entre

³ Nous allons traiter la question des finalités de la formation professionnelle dans la section suivante.

autres aux chômeurs et aux vétérans de guerre⁴ (Lyons et al., 1991).

En dépit de changements non négligeables dans les mentalités à l'égard de la formation professionnelle, l'afflux de la main-d'œuvre immigrante demeurait une source importante des travailleurs qualifiés pour le Canada jusqu'aux années 1970. À partir de ce moment, l'augmentation du niveau de vie et la baisse démographique en Europe ont produit une très forte diminution des flux migratoires en provenance d'Europe occidentale. Le Canada s'est retrouvé confronté au besoin de former une main-d'œuvre qualifiée capable de participer à son développement économique pour pouvoir rester compétitif face aux autres pays industrialisés. Un rapprochement du gouvernement fédéral avec le secteur industriel était un moyen d'y parvenir. Ainsi, par le *National Training Act* (1982) le gouvernement a annoncé une réorientation de ces programmes de formation qui, au lieu d'encourager le choix individuel de formation, s'orientait plutôt vers les intérêts des industries (*Ibid.*). L'Ontario constitue un exemple de stratégie de formation établie en lien avec les projections des besoins de la main-d'œuvre dans les différents secteurs de l'économie.

Malgré les efforts consentis par le gouvernement fédéral et les provinces, la crise d'identité de la formation professionnelle perdure encore au Canada. Cette crise s'est manifestée très concrètement par une baisse d'inscription dans les programmes au niveau secondaire en Ontario dans les années 1990 (Smaller, 2000). En résumé, le Canada fait face au défi de rendre la formation professionnelle attirante et pertinente :

To participate in the post-industrial marketplace, a country needs a well-educated and well-trained work force. Education and training programs to meet national post-industrial strategies do not evolve by invisible hands but require the consensus of government, industry and labour. (...) Canada must necessarily make education and training of its people one of its highest priorities. (Lyons et al., 1991: 147)

Certains questionnements concernant les développements futurs de la formation professionnelle au Canada restent d'actualité. Smaller se pose la question à savoir à qui s'adressent les programmes de la formation professionnelle : aux enfants plus démunis issus des familles immigrantes et de milieux défavorisés (Smaller, 2000) ? Dans ce sens, la voie de la formation professionnelle participerait à maintenir le rapport de classes, notamment entre les différents groupes ethnoculturels, et les programmes techniques et universitaires constitueraient une meilleure avenue assurant l'ascension sociale. Dans un autre registre, l'auteur souligne les tensions concernant le contenu des programmes de formation professionnelle entre les entreprises, ayant des visées plus utilitaires, et les

⁴ Lyons et al. constatent que l'engagement du gouvernement fédéral dans le dossier de la formation professionnelle a donné des résultats mitigés. D'une part, ce sont surtout les riches provinces industrielles qui ont bénéficié de ces mesures; d'autre part, certaines mesures ne répondaient pas aux besoins réels des provinces et donc les programmes de formation subventionnés disparaissaient quand les subventions gouvernementales arrivaient à terme (Lyons et al., 1991).

écoles secondaires, visant un enseignement plus global des élèves. D'une part, les entreprises s'attendent à ce que les finissants possèdent des qualifications techniques directement utilisables pour exercer un métier. D'autre part les écoles doivent assurer le développement du plein potentiel des élèves : leur esprit critique, leur sens d'analyse et plus généralement, leur capacité d'adaptation dans la vie sociale, politique et professionnelle. Elles ne veulent pas limiter leur enseignement uniquement à l'acquisition des compétences immédiatement utilisables par les entreprises (*Ibid.*).

3.1 Développement de la formation professionnelle au Québec

C'est avec la Révolution tranquille que naît au Québec le système public de la formation professionnelle⁵. À ce moment, le secteur général et le secteur professionnel sont intégrés dans les mêmes structures d'enseignement - les écoles secondaires. Également, le volet théorique dans la formation professionnelle se trouve renforcé (Barry, 2001). La commission Jean, qui a mené dans les années 1980 une étude sur la formation des adultes au Québec⁶, a établi un constat alarmant sur l'état de la formation de la main-d'œuvre, ce qui mènera à l'adoption, par le gouvernement du Québec, d'une véritable politique de la main-d'œuvre. Le contexte social et économique des années 1980 exige une réforme de la formation professionnelle au Québec pour pouvoir rester en phase avec les changements économiques et sociaux en cours dans le monde. Caractérisées par la crise de l'emploi ainsi que par une évolution des exigences liées à l'avènement des nouvelles technologies dans le monde occidental, les années 1980 correspondent à la crise de la formation professionnelle au Québec. D'une part, le taux de placement des diplômés des programmes professionnels courts chute pour ne pas dépasser 50% pour certains programmes et, d'autre part, les employeurs dénoncent ces formations comme étant dépassées et inadaptées aux besoins du marché du travail. Les syndicats, quant à eux, soulignent le faible investissement des entreprises en formation de la main-d'œuvre. Finalement, les inscriptions en formation professionnelle déclinent fortement à cette même période.

Une première réforme du système de la formation professionnelle des années 1986-1987 cherche donc à la relancer et à la revaloriser afin de rompre avec les représentations négatives que la clientèle étudiante et des entreprises ont développées (Doray, 2000). La réorganisation résulte en la définition de nouvelles filières de formation et la révision des programmes d'études selon une approche par compétences. Une nouvelle répartition géographique des programmes offerts est établie en fonction des caractéristiques socioéconomiques de chaque région et des investissements majeurs en immobilisation et en équipement ont lieu⁷ (MELS, 2010b). À partir de ce moment, trois nouvelles filières de

⁵ De nos jours, le Québec est la province canadienne où on retrouve la proportion la plus élevée des jeunes qui participent à des programmes de formation professionnelle au niveau secondaire (Doray *et al.*, 2008).

⁶ Il en ressort principalement une insuffisance de la formation qualifiante, la complexité bureaucratique des politiques de la main-d'œuvre, l'inertie patronale et l'impact négatif du rapport fédéral-provincial en matière de la formation de la main-d'œuvre (Payeur, 1994).

⁷ Au cours des années 1980, la responsabilité de la main-d'œuvre et des programmes de formation

formation professionnelle sont instaurées : le certificat d'enseignement professionnel (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), dont deux existent sous la même dénomination encore aujourd'hui. Un autre aspect important de cette réforme est l'intégration des jeunes et des adultes dans les mêmes programmes de formation (avec des conditions d'accessibilité différentes). De manière générale, cette réforme vise à assurer une solide formation professionnelle qui prépare une main-d'œuvre plus polyvalente et plus fonctionnelle, tout en évitant une orientation professionnelle précoce des élèves et la présence de filières de formation professionnelle qui seraient un refuge pour les élèves en difficulté (Payeur, 1994).

Cette première tentative de modernisation du système fait émerger d'autres défis qui vont mener à la décision de se doter d'une réelle politique québécoise de la main-d'œuvre dont les principaux jalons se retrouvent dans l'Énoncé de la politique sur le développement de la main-d'œuvre *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (1992). On retrouve dans cet énoncé l'affirmation du rôle de la formation professionnelle dans le développement économique du Québec ainsi qu'un diagnostic plutôt inquiétant de l'état de la main-d'œuvre et de la formation professionnelle au Québec, suivi d'une stratégie de développement de la main-d'œuvre. Les principales orientations de cette stratégie concernent l'unification de l'ensemble des programmes par un rapatriement des budgets fédéraux consacrés à la main-d'œuvre, la mise en place d'une structure permanente de concertation entre les acteurs patronaux, syndicaux et le gouvernement québécois (la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre – SQDM), la décentralisation de la politique de développement de la main-d'œuvre vers les niveaux sectoriel et régional (la création des comités sectoriels de la main-d'œuvre⁸ et des directions régionales de la SQDM) et le rapprochement entre le milieu de l'éducation et le marché du travail (Charest, 1999).

Les années 1990 voient émerger d'autres mesures favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Le rapport Pagé, issu du groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, rend compte de la diminution dramatique de la présence des jeunes de moins de 20 ans dans la formation professionnelle (Bérubé, 2000). Les consultations de 1995 ainsi que les réflexions menées auparavant (Commission Jean et Commission Bélanger-Campeau), le débat sur le libre-échange et la Commission fédérale DeGrandpré⁹ aboutissent finalement à

professionnelle de la main-d'œuvre a été transférée du ministère de l'Éducation vers le ministère de la Main-d'œuvre (Payeur, 1994).

⁸ Au cours des années 1990, une vingtaine de comités sectoriels ont été créés. Aujourd'hui, on dénombre trente comités sectoriels dont les principaux mandats sont : « définir les besoins propres à leur secteur; de proposer des mesures pour stabiliser l'emploi et réduire le chômage, et de développer la formation continue. Composés de représentants d'associations patronales, d'entreprises, de syndicats et d'associations de travailleurs provenant de chacun des secteurs d'activité économique visés, les comités sectoriels comptent aussi des représentants de ministères et d'organismes qui sont en lien avec les secteurs concernés. » (Comités sectoriels, en ligne, consulté le 11 novembre 2013).

⁹ Pour plus d'informations sur ces différentes commissions et débats, voir Bérubé (2002) et Charest (1999).

l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (ou la Loi 90) en 1995¹⁰. Cette loi oblige les employeurs dont la masse salariale est supérieure à 250 000\$¹¹ à verser un minimum de 1% de celle-ci, calculée sur une base annuelle, pour les mesures liées à la formation de la main-d'œuvre. Ensuite, en 1997, deux autres projets de loi sont adoptés. Le premier fait disparaître la SQDM dans le but de décentraliser les pouvoirs décisionnels au sein de l'appareil ministériel sous l'appellation d'Emploi Québec et instaure une nouvelle institution consultative – la Commission des partenaires du marché du travail. Le deuxième fait introduire formellement un régime d'apprentissage visant une formation en entreprise à travers une collaboration entre les employeurs et les établissements d'enseignement (Charest, 1999).

Les années 2000¹² sont marquées par le développement d'un programme d'apprentissage en milieu de travail qui fusionne avec le régime de qualification existant depuis 1993. Tout d'abord, la Commission des partenaires du marché du travail adopte, en avril 2002, le *Cadre général de développement et de la reconnaissance des compétences* qui sera suivi par le programme d'apprentissage en milieu de travail.

Au même temps, la politique gouvernementale *Apprendre tout au long de la vie* sur l'éducation des adultes et la formation est poursuivie. Dans ces principales orientations, elle vise à assurer une formation de base aux adultes, à maintenir et à rehausser le degré de compétence afin de répondre aux besoins de main-d'œuvre des entreprises et assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle et, enfin, à lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (Ministère de l'Éducation, 2002).

Plus récemment, le Plan stratégique 2011-2014 du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le Plan stratégique 2011-2014 de la Commission des partenaires du marché du travail mettent l'accent sur l'amélioration de l'économie et du marché du travail dans la grande région métropolitaine. Principalement, ils préconisent la mise en place de conditions ou d'incitatifs permettant aux personnes âgées de 55 à 70 ans qui le souhaitent de demeurer sur le marché du travail, l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail et finalement, l'augmentation du nombre de personnes formées dans les domaines à haute valeur ajoutée et la révision de l'offre de formation continue (CPMT, 2011). Éducation Montréal, dans sa récente stratégie de communication et

¹⁰ En 2007, la Loi 90 a été modifiée pour devenir la loi qui favoriserait le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Elle a eu pour l'objet d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans la formation, par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux de l'enseignement, ainsi que par le développement des modes de formation et la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi (Gouvernement du Québec, 2013).

¹¹ En octobre 2003, une modification de la loi a été introduite afin de porter le seuil d'assujettissement des employeurs de 250 000\$ à 1M\$ à partir du 1^{er} janvier 2004.

¹² En 2007, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre a été adoptée.

de promotion de la formation professionnelle et technique à Montréal, souligne la nécessité de la valorisation de la formation professionnelle auprès de la clientèle potentielle qui y voit encore trop souvent un choix peu attrayant par rapport aux études supérieures (Éducation Montréal, 2011a). Pour les jeunes, l'ascendance des parents sur les choix d'études reste déterminante : par leur discours, leurs propos positifs ou négatifs et par leurs aspirations scolaires, ils influencent fortement l'orientation des enfants (MELS, 2008a).

3.1.1 Apprentissage au Québec

L'apprentissage, qui peut être défini comme une formation sur le lieu de travail, a une longue tradition au Québec. Commencé avec l'arrivée de premiers artisans dans la Nouvelle-France, il a été consolidé en raison du manque de main-d'œuvre spécialisée et de l'amplitude des besoins et des tâches à accomplir¹³. Au cours du XXe siècle, le système d'apprentissage a été progressivement relégué sur une voie secondaire en matière de formation bien qu'il soit resté toujours présent dans le cadre des métiers de la construction et hors construction. Parallèlement, les entreprises ont été dégagées de leur rôle dans la formation de la main-d'œuvre¹⁴, qui s'est déplacée vers le milieu scolaire (Balleux, 2000). La mise en place de la réforme scolaire, suite à la commission Parent de 1963-1964, a corroboré cette tendance d'assurer la formation professionnelle au sein du système d'éducation publique qui caractérise le Québec actuel. En conséquence, c'est seulement à partir des années 1990 que l'apprentissage a refait surface au Québec. Deux nouveaux régimes d'apprentissage voient le jour au cours des années 1990: le régime de qualification (1993) destiné aux travailleurs en emploi et le régime d'apprentissage (1997), destiné aux jeunes (*Ibid.*).

Les difficultés de développement d'un régime d'apprentissage, constatées à la fin des années 1990, ont conduit à une proposition de l'aménagement de celui-ci pour aboutir à une fusion, en 2002, de ces deux régimes et donner naissance au programme d'apprentissage en milieu du travail (PAMT)¹⁵ (Masmoudi, 2008). Ce programme correspond à l'évolution vers une revalorisation de la formation en entreprise au Québec. Selon Emploi Québec, le PAMT : « vise à soutenir les entreprises dans le développement des compétences de leurs ressources humaines selon une formule qui a fait ses preuves : celle

¹³ Les débuts de la formation professionnelle se situent au XVIIème siècle, l'époque où les administrateurs de la Nouvelle-France cherchaient à former des artisans afin d'assurer le développement de la jeune colonie (Lyons et *al.*, 1991). Les compétences possédées par les artisans venus d'Europe (ou formés sur place) leur offraient une grande liberté professionnelle au début de la colonie. Cette situation a changé avec l'industrialisation du XIXème siècle quand les artisans se voyaient transformés en ouvriers contraints à exécuter des tâches limitées (Bérubé, 2007).

¹⁴ En général, les employeurs nord-américains investissent moins que les employeurs des autres pays de l'OCDE dans les programmes de formation de la main-d'œuvre. Ce fait peut-être expliqué, entre autres, par l'immigration de la main-d'œuvre qualifiée vers l'Amérique du Nord qui parvient à combler les besoins de marché du travail (Taylor, 2010).

¹⁵ Le PAMT a été créé par Emploi Québec et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) en concertation avec le Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de l'alimentation (CSMOCA) (Masmoudi, 2008).

du compagnonnage. » (Emploi Québec, en ligne). Selon cette logique d'apprentissage, le compagnon est un employé de l'entreprise qui se démarque par son expérience, sa capacité de communiquer et son bon jugement. Il (elle) doit également suivre la session de formation donnée par Emploi-Québec concernant le PAMT (Masmoudi, 2008). Pour être admissible au programme, le candidat doit être âgé d'au moins 16 ans et avoir trouvé une entreprise qui veut l'embaucher comme apprenti. Les personnes immigrantes admissibles à ce programme sont celles qui détiennent un certificat attestant de leur statut de résident permanent, un permis de séjour ou sont réfugiées. Les travailleurs immigrants saisonniers sont donc exclus de ce programme (Emploi Québec, 2008).

3.2 Formation professionnelle (Vocational Training) en Ontario

Le système de formation professionnelle en Ontario s'est développé parallèlement à l'essor d'un système structuré et centralisé d'éducation publique autour des années 1840-1850. Cependant, peu de cours ont été mis en place dans les années subséquentes et ce sont seulement les pressions venant de l'industrie au tournant du XIXe, puis des syndicats au début du XXe siècle, qui ont amené le gouvernement ontarien à mettre en place une Commission sur l'Enseignement industriel et technique en 1910 (Smaller, 2000). Malgré le constat d'un besoin de développer les programmes d'enseignement professionnel, l'introduction de la formation professionnelle dans le programme d'enseignement académique rencontrait une forte résistance. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que cette résistance a cédé face aux pressions provenant de la population sous l'effet du « baby-boom ». En décembre 1960, le gouvernement fédéral signe le *Technical and Vocational Training Assistance Act* (TVTA) qui a permis aux provinces d'accéder au financement fédéral. Ce financement a donné un coup d'envoi au développement d'un système d'éducation professionnelle en Ontario. Plus de 350 écoles professionnelles ont été construites dans la province au cours des années 1960. Le nombre d'élèves enregistrés dans les programmes professionnels au niveau secondaire a quasiment doublé durant la même période, passant de 24 à 46 % (*Ibid.*).

Toutefois, les critiques de ce nouveau système n'ont pas tardé à venir. Elles portaient notamment sur le taux élevé d'abandon des formations par les élèves avant l'obtention d'un diplôme. Également, l'origine sociale et raciale des élèves, provenant surtout de milieux pauvres et immigrants, tandis que les programmes universitaires regroupaient surtout les enfants des milieux aisés, a été objet de critiques. Durant les années 1980-1990, la fréquentation de la formation professionnelle au niveau secondaire a eu tendance à diminuer. D'une part, les préoccupations de son rôle dans le maintien de la stratification sociale sont restées présentes. D'autre part, le déclin de certaines industries et métiers a joué en défaveur des programmes de la formation professionnelle (Smaller, 2000). Par conséquent, contrairement au Québec, la formation professionnelle en Ontario a migré des écoles secondaires vers le réseau postsecondaire, c'est-à-dire les collèges publics et, surtout, vers le réseau très étendu des collèges privés. Ce phénomène est lié à une certaine résistance du milieu d'éducation d'orienter les élèves trop précocement vers une formation

professionnelle au détriment d'une éducation secondaire générale qui doit assurer le développement des compétences académiques de base chez tous les élèves (Smaller, 2000).

3.2.1 Offre de formation professionnelle

De nos jours, la formation professionnelle en Ontario est dispensée à travers de nombreux organismes privés et publics comprenant les collèges publics, les instituts spécialisés, les collèges privés d'enseignement professionnel et les collèges d'art et de technologie appliquée (Ministère de l'Éducation Ontario, en ligne). Les 24 collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) existant en Ontario offrent des programmes professionnels menant à un certificat ou un à diplôme dans les différents domaines tels que le commerce, les technologies et les sciences de la santé, les services sociaux et communautaires ou encore à un grade dans une discipline appliquée. Deux d'entre eux offrent des programmes en français. Également, trois collèges qui opèrent dans le domaine de l'agriculture et affiliés à l'Université de Guelph permettent d'obtenir différents diplômes ou certificats après une scolarité de 1 à 3 ans. En plus des collèges publics, les collèges communautaires, ainsi que plus de 570 collèges privés d'enseignement professionnel (CPEP), offrent des programmes de formation professionnelle aux élèves ayant complété leur enseignement secondaire¹⁶. Ces collèges privés - qui doivent être enregistrés en Ontario¹⁷ - offrent de nombreux programmes de formation postsecondaire menant à un certificat ou à un diplôme dans divers domaines (*Ibid.*). Ces programmes ont une durée qui varie de quelques mois à deux ans. La moyenne d'âge des étudiants est de 27 ans (Career Colleges Ontario, 2013).

En plus des formations professionnelles postsecondaires, les écoles secondaires ontariennes proposent quelques programmes de formation professionnelle tels que l'éducation coopérative, le programme élargi d'éducation coopérative et le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO) que nous aborderons dans la section suivante¹⁸. L'éducation coopérative est un programme structuré de formation, composé d'activités d'apprentissage en classe et d'expériences de travail concrètes. Pendant la période de stage, les élèves ont l'occasion de tisser des liens avec les employeurs, d'acquérir de l'expérience pratique dans leur domaine d'études et d'obtenir des crédits qui compteront

¹⁶ Plus précisément, pour pouvoir les fréquenter, il faut détenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou équivalent, avoir au moins 18 ans et avoir réussi un test d'entrée ou avoir satisfait aux autres exigences en matière de scolarité ou d'âge minimal, précisées dans l'autorisation ministérielle et finalement, répondre aux autres critères d'admission établies par chaque CPEP (CICDI, en ligne).

¹⁷ Selon la Loi de 2005 sur les collèges privés d'enseignement professionnel, les CPEP doivent être inscrits auprès du Ministère de la formation et des collèges et universités et demander une approbation de leurs programmes par le ministère. Tout établissement non-inscrits qui offre une formation professionnelle enfreint la loi tandis que les personnes qui fréquentent les collèges non-inscrits ou qui suivent les programmes non approuvés ne peuvent pas bénéficier de la protection gouvernementale prévue dans cette loi (Service Ontario, en ligne).

¹⁸ Contrairement au système éducatif québécois qui se distingue par la séparation institutionnelle des programmes de formation professionnelle offerts dans les écoles secondaires et des programmes d'enseignement technique dispensés dans les collèges, en Ontario les programmes d'enseignement

pour leur programme d'études (Gouvernement du Canada, en ligne). Le programme élargi d'éducation coopérative permet aux élèves de compter deux crédits d'éducation coopérative parmi les 18 obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (Ministère de l'Éducation Ontario, en ligne).

3.2.2 Apprentissage en Ontario

L'apprentissage « refers to a form of vocational training in the skilled trades that is primarily undertaken 'on-the-job' under the supervision of certified journeypersons. » (Stewart, 2009 : 2). À l'opposé du Québec où les services de formation professionnelle initiale sont offerts actuellement surtout au sein des commissions scolaires, l'Ontario, possède un système bien établi d'apprentissage en entreprise (« apprenticeship ») (MELS, 2008a ; Balleux, 2000). L'Ontario est en effet la première province canadienne où le système d'apprentissage en entreprise a été encadré par le gouvernement sous l'Ontario Apprenticeship Act en 1928 (Steward, 2009). Pour participer à un programme d'apprentissage, qui dure entre 2 et 5 ans, le candidat doit trouver une entreprise où il va effectuer son apprentissage et durant lequel il deviendra l'employé de celle-ci (Canadian Council on Learning, 2006). Parallèlement à l'apprentissage sur le lieu du travail, l'apprenti reçoit une formation dans un centre de formation. Habituellement, il s'agit d'un Collège d'arts appliqués et de technologie. L'Ontario compte plus de 150 métiers relevant de l'apprentissage¹⁹, répartis en quatre secteurs : la construction, la fabrication, la mécanique et les services (Ministère de la formation et des collèges et universités, 2013). Parmi ceux-ci, 21 appartiennent à un régime d'apprentissage et donc chaque personne qui souhaite apprendre un de ces métiers doit obtenir sa certification à travers la participation à un programme d'apprentissage régi (Canadian Council on Learning, 2006).

En général, l'apprentissage en Ontario est un cheminement de formation postsecondaire. Il existe toutefois le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario qui s'adresse aux élèves d'écoles secondaires qui souhaitent commencer leur formation professionnelle avant de terminer leur enseignement secondaire (OYAP, en ligne). Il s'agit en fait d'un programme d'enseignement coopératif offert aux élèves de plus de 16 ans (dès leur 11e ou 12e année de secondaire) qui souhaitent devenir apprentis dans un métier spécialisé tout en étudiant pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Il offre aux élèves la possibilité d'apprendre un métier spécialisé durant leurs études et d'assurer une transition entre l'école et le milieu du travail. Les élèves participants complètent les crédits d'enseignement coopératif à travers une expérience de travail. Ils peuvent être inscrits formellement à un programme d'apprentissage bien que ce ne soit pas obligatoire. Par contre, tous les participants doivent

professionnel sont dispensés principalement dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

¹⁹ L'Ordre des métiers de l'Ontario représente les métiers de la province et est géré par l'industrie, c'est-à-dire par le secteur des métiers lui-même. Le but de l'Ordre est de protéger l'intérêt public en réglementant et en faisant la promotion des métiers spécialisés. Sa première fonction est de protéger le public dans les cas où des professionnels sont non qualifiés, incompetents ou inaptes à exercer le métier (Ordre des métiers de l'Ontario, en ligne).

obligatoirement continuer leurs études à temps plein dans une école secondaire durant la participation au programme (Employment Ontario, 2013). Une autre initiative de valorisation de la formation professionnelle engagée par le gouvernement ontarien est sa participation au Programme des normes interprovinciales - Sceau Rouge²⁰. Ce programme a été créé pour faciliter la mobilité des travailleurs qualifiés au Canada. Grâce à l'adoption des standards communs d'apprentissage, les titulaires d'un Sceau rouge peuvent exercer leur profession spécialisée dans les provinces et territoires où il est reconnu, sans avoir à passer un autre examen (Steward, 2009 ; Gouvernement du Canada, 2013).

3.2.2.1 Participation aux programmes d'apprentissage

Bien qu'en Ontario l'apprentissage ait une longue tradition, il a subi récemment (années 1990-2000) un déclin qui s'exprime par une stagnation, sinon une baisse des inscriptions et une difficulté des apprentis à compléter leur programme d'apprentissage. En outre, ce système est surtout utilisé par les travailleurs masculins, plus âgés - la moyenne d'âge des participants est de 29 ans et le taux de participation des femmes ne dépasse pas 9,3% en 2003 (Employment Ontario, en ligne). Ce constat d'une crise du système d'apprentissage a conduit le gouvernement ontarien dans la voie de sa revalorisation²¹, notamment par l'introduction de nouveaux programmes. Le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario relève de cette initiative. Par conséquent, l'Ontario voit une augmentation du nombre d'apprentis enregistrés au cours des années 2000-2010, passant de 120 189 en 2007 à 153 918 en 2011, donc une hausse de 21,9% (Statistiques Canada, en ligne). Malgré ce constat de croissance, une certaine méfiance persiste toujours. Tant les parents que les élèves valorisent plus les études universitaires, perçues comme une garantie de promotion sociale tandis que la formation professionnelle est souvent associée à des emplois manuels, peu qualifiés et mal rémunérés. De manière générale, la formation professionnelle a toujours du mal à s'imposer comme un choix valide et pertinent car associée à une filière éducative de deuxième ordre et une orientation de carrière peu attrayante. Le XXIème siècle pose le défi de rendre la formation professionnelle attrayante pour les jeunes élèves et leurs parents ainsi que pour les adultes de retour en formation. Dans ce sens, le système dual de l'apprentissage en Allemagne peut constituer un exemple intéressant tant par sa forte reconnaissance sociale que par le taux d'emploi élevé chez les finissants dont il témoigne (Foster, 2006).

²⁰ Plus de 50 métiers sont inscrits au programme, ce qui représente près de 90 % de tous les apprentis et plus de 80 % des gens de métiers au Canada (Gouvernement du Canada, en ligne).

²¹ L'apprentissage en Ontario est régi par Trades Qualification and Apprenticeship Act (TQAA) et Apprenticeship and Certification Act (ACA). La législation ontarienne stipule que les apprentis obtiennent un Certification d'Apprentissage une fois qu'ils ont complété leur programme d'apprentissage et le Certificat de Qualification une fois qu'ils ont réussi les examens finaux (Ministry of Training, colleges and universities, 2007).

IV. SYSTEME DUAL DE FORMATION ET D'EDUCATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE

L'Allemagne jouit d'un bas taux de chômage de jeunes (7,5%) comparativement aux autres pays européens, où il se situe autour de 23% (Thomann, Le Mouillour, 2013). Son système de formation professionnelle, qui fonctionne selon le principe d'apprentissage en entreprise, contribue historiquement à un meilleur taux de placement des jeunes. En effet, le système de formation professionnelle allemand, et plus spécifiquement le système dual, est fondé sur une étroite collaboration entre les compagnies privées qui assurent la formation en entreprise et les écoles publiques de formation professionnelle en charge de la partie théorique. Le système dual, aussi appelé le «modèle rhénan» dans une littérature plus ancienne, est caractérisé par le partage des responsabilités entre le gouvernement fédéral, qui gère la formation en entreprise, et les États fédéraux (Länders), qui ont la charge des écoles professionnelles. Tandis que les entreprises et les écoles professionnelles sont responsables de la formation des élèves, les Chambres de commerce ont la charge des examens partiels et finaux. Ces dernières convoquent un comité d'examen constitué d'au moins trois membres pour chaque profession et délivrent le certificat d'examen. Actuellement, 344 formations d'apprentissage sont reconnues en Allemagne ce qui constitue une base pour plus de 20 000 professions. Les apprentis choisissent une spécialisation professionnelle une fois que la formation professionnelle de base est complétée ce qui leur assure une bonne mobilité professionnelle ainsi que l'acquisition des qualifications générales (Hamburg Chamber of Commerce, 2013).

Historiquement, contrairement à la fragmentation du travail, inspirée du taylorisme, l'industrie allemande a opté pour une haute qualification de ses travailleurs. Le système d'éducation et de formation professionnelle en entreprise s'appuie sur ce modèle traditionnel de formation de la main-d'œuvre dans l'industrie, datant d'avant la première guerre mondiale. Il a longtemps permis à l'Allemagne de disposer de la main-d'œuvre la plus qualifiée dans le monde (Greinert, 2013). La loi sur la formation professionnelle – Vocational Training Act – a été adoptée par le parlement allemand en 1969²². L'accent a été mis sur l'engagement essentiel des entreprises – propriétaires et fournisseurs de formation professionnelle sur le lieu de travail (OECD, 2013). Cette loi ne concerne pas les écoles de formation professionnelle, sous la juridiction des états fédéraux, mais spécifiquement l'apprentissage en entreprise, qui peut être initial, continu ou de réapprentissage (Hamburg Chamber of Commerce, 2013). Le système de formation dual permet d'établir le lien direct entre la capacité de formation des entreprises, qui sont libres de décider de participer ou

²² Quant aux premiers programmes de formation professionnelle duale, ils ont été mis en place dans les collèges d'éducation avancée au début des années 1970. Progressivement, ils ont été adoptés dans tous les états fédéraux tout particulièrement dans les universités de sciences appliquées. En avril 2012, l'Institut Fédéral pour la Formation et Éducation Professionnelle (BIBB) dénombre 537 programmes duals d'enseignement dans les universités d'études appliquées (Kupfer, 2013).

non au système de formation, et le besoin réel de main-d'œuvre sur le marché du travail (*Ibid.*). Les relations entre l'entreprise et l'apprenti sont régulées par le contrat d'apprentissage, assujéti aux principes légaux d'un contrat de travail. Tant l'employeur que l'apprenti a le choix de le contracter ou non. Les compagnies privées assurent donc la formation sur la base volontaire. Elles financent deux tiers du coût total de la formation professionnelle initiale et y voient une excellente façon d'épargner sur les frais de recrutement et de formation des nouveaux employés. Un tel dispositif permet en effet d'éliminer le risque d'erreurs de recrutement. Les analyses coûts – bénéfices démontrent par ailleurs que les effets de la participation dans ces programmes de formation sont largement positifs pour les entreprises (Thomann, le Mouillour, 2013).

4.1 Déroulement de la formation

L'éducation obligatoire commence en Allemagne à l'âge de 6 ans et dure 9 à 10 ans. Ensuite, les élèves qui ne souhaitent pas continuer leur éducation à temps plein, doivent poursuivre une éducation à temps partiel dans un programme d'enseignement professionnel (Hippach-Schneider et *al.*, 2007). Le système dual constitue la direction la plus largement utilisée au niveau secondaire supérieur (c'est-à-dire une fois que la formation secondaire générale est complétée, autour de 15, 16 ans) avec 52,5% des élèves qui le choisissent, tel que l'indique le tableau suivant.

Tableau 1 : Type de formation choisi par les jeunes sortants de la cohorte de 2004

Pas de formation professionnelle	École professionnelle à temps plein	Système dual seulement	Système dual + études	Études seulement
15%	15,4%	47,5%	5%	17%

Source : Schaubilder zur Berufsbildung, BIBB, 2006, cité par Hippach-Schneider et *al.*, 2007.

En pratique, l'élève qui souhaite commencer la formation professionnelle en système dual, doit d'abord compléter l'éducation obligatoire. En formation duale, un contrat de formation lie l'entreprise²³ et l'élève pour toute la période de formation. Durant cette période, l'élève est formé en entreprise 3 à 4 jours par semaine et dans une école de formation professionnelle publique le reste du temps. Ainsi, la majeure partie de la formation a lieu en entreprise tandis que les bases théoriques sont enseignées dans les écoles professionnelles, où les élèves passent entre 8 et 12 heures par semaine. Le processus d'apprentissage en

²³ Les places de formation sont offertes dans toutes les types d'entreprises bien que les petites et les moyennes entreprises ont plus de difficultés à participer aux programmes d'apprentissage. Pour pouvoir le faire certaines PME initie les structures d'apprentissage. Dans ces structures, une entreprise porte la responsabilité générale d'apprentissage, tandis que les éléments de formation peuvent être dispensés dans les divers entreprises partenaires ou encore dans une grande entreprise qui possède un atelier de formation (Hippach-Schneider et *al.*, 2007).

entreprise, d'une durée moyenne de 2 à 3 ans, est géré par des règles strictes, spécialement en ce qui a trait aux objectifs de la formation des individus. En effet, chaque employeur est obligé de suivre un plan de formation, habituellement défini en termes d'objectifs d'apprentissage, inclus dans le contrat d'apprentissage. Les entreprises assument le coût de la formation et rémunèrent l'élève durant sa formation en entreprise. Le salaire d'un apprenti augmente à chaque année de formation et s'élève généralement au départ à un tiers du salaire d'un employé qualifié (Hippach-Schneider et al., 2007). En plus des jeunes en processus continu de formation, les programmes de formation professionnelle s'adressent également aux groupes cibles tels les sans-emplois ou à risque de le devenir, les travailleurs âgés et les jeunes issus de l'immigration. Pour ce dernier groupe, une étude menée par le Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) a révélé notamment que s'ils peuvent faire l'usage de leurs compétences interculturelles dans le cadre de leur formation en entreprise et que ces compétences deviennent un avantage pour les diverses activités de l'entreprise (Hippach-Schneider et al., 2007).

4.2 Défis et problématiques

En 2012, près de la moitié des finissants des écoles d'enseignement général ou des écoles professionnelles exprime l'intention de participer à un programme de formation en entreprise (Friedrich, 2013). L'intérêt pour la formation en entreprise demeure donc élevé auprès des jeunes Allemands. Parmi ceux qui sont entrés dans le système dual, 81% considèrent avoir trouvé une place de formation dans leur profession préférée (Friedrich, 2013). Les autres effets positifs sont la diminution de nombre d'apprentis en attente de places d'apprentissage, la réduction du taux du chômage des jeunes et l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur et dans les programmes de formation continue (Esser, 2013).

En dépit d'un rôle très positif du système dual de formation et d'éducation professionnelle allemand, certains défis restent présents, notamment le manque d'apprentis pour remplir toutes les places d'apprentissage existantes. D'une part, le nombre d'élèves qui cherchent à entrer dans un programme d'apprentissage a diminué d'un quart en raison de la baisse démographique (Dorgner, 2012; Hippach-Schneider et al., 2007). D'autre part, la diminution du nombre d'entreprises offrant les places de formation est également inquiétante, surtout chez les petites et moyennes entreprises qui restent peu actives dans la formation duale (*Ibid.*). Finalement, certaines offres de formation restent inoccupées, surtout dans des secteurs, comme le tourisme et l'hôtellerie, ainsi que dans les professions moins populaires auprès des jeunes, comme la plomberie ou la boulangerie. En Allemagne aussi la tendance générale est de favoriser la formation universitaire, ce qui pose le défi de maintenir l'intérêt des jeunes pour la formation professionnelle afin qu'elle reste un véritable choix de carrière, aussi attirant qu'une formation supérieure. L'intégration des élèves plus faibles ou alors ceux qui hésitent entre la formation universitaire et les programmes de formation professionnelle demeure un défi important (Dorgner, 2012).

Le système dual suscite un grand intérêt dans d'autres pays européens et en dehors de

l'Union européenne. Il est toutefois certain que ce système, dont le fonctionnement prend appui sur les sous-systèmes sociaux spécifiques de la culture du travail dans l'industrie allemande, est difficilement transposable ailleurs. Les tentatives de transfert de ce système dans d'autres pays n'apportent que des résultats limités en raison d'absence des traditions établies de formation de la main-d'œuvre comme c'est le cas en Allemagne. Par ailleurs, malgré les avantages observés de ce système, certaines difficultés restent aujourd'hui présentes en Allemagne. Entre autres, ce système ne permet pas d'assurer une formation professionnelle à tous les jeunes qui le souhaitent, ni de résoudre entièrement le problème du chômage (*Ibid.*).

V. OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUEBEC

Dans ce chapitre, nous traiterons tout d'abord de l'offre de formation professionnelle au Québec et plus spécifiquement à Montréal. Ensuite, nous allons approfondir deux aspects particuliers de celle-ci : la formation en alternance travail-études et les programmes en santé car ils sont en lien direct avec notre étude exploratoire de la formation professionnelle à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys mentionnée précédemment. En effet, notre étude porte, entre autres, sur deux programmes offerts en alternance travail-études et sur trois programmes dans le secteur de la santé.

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, les programmes de formation professionnelle doivent préparer l'élève à « assumer ses responsabilités en tant que travailleur ou travailleuse dans un champ donné d'activités professionnelles et contribuer à son développement » et lui permettre d'acquérir les compétences nécessaires « pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail » (Ministère de l'Éducation, 2002). En ce sens, la formation professionnelle se doit être accessible, fonctionnelle et polyvalente et doit favoriser la réussite des élèves. Le développement de l'offre de la formation professionnelle s'appuie sur le partenariat entre les différentes instances telles les ministères et les organismes au niveau local, régional et national. Parmi ces partenaires, Emploi Québec est responsable, entre autres, de l'estimation des besoins de main-d'œuvre. La Commission de la construction du Québec joue un rôle majeur dans le développement de la formation professionnelle et technique et les entreprises participent à l'organisation de la formation. Finalement, le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques, composé de représentants des employeurs, des syndicats, des commissions scolaires, des cégeps, des établissements d'enseignement privés et d'Emploi Québec, a une fonction conseil auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant les orientations et les développements d'offre de services et autres enjeux connexes (*Ibid.*)

Actuellement, les diplômes suivants conduisant à l'exercice de professions sont offerts au

sein des commissions scolaires québécoises²⁴ : l'attestation d'études professionnelles (AEP) qui peut être obtenue après 240 à 720 heures de formation et le diplôme d'études professionnelles (DEP) - de 600 à 1800 heures de formation et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) - de 330 à 900 heures (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012b). Selon le programme choisi, il est possible d'accéder à la formation professionnelle à partir de la 3^e, de la 4^e ou de la 5^e secondaire²⁵. L'attestation d'études professionnelles vise l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice des tâches spécialisées reliées à un poste de travail et est composée, en général, de 60 % des compétences visées par les programmes d'études menant au DEP. Elle permet soit d'accéder rapidement au marché du travail, soit de poursuivre les études vers le DEP. Plus d'une trentaine de programmes menant à une AEP sont actuellement offerts au Québec. Le DEP prépare à l'exercice de métiers spécialisés et plus de 140 programmes de DEP sont offerts²⁶ (Gouvernement du Québec, 2013, en ligne). Les programmes sont dispensés sur une période de 1 à 2 ans et accordent une grande place à la pratique. La formation comprend également des matières de base telles que le français ou les mathématiques, mais elles sont appliquées au programme de formation.

Il est possible de suivre la formation professionnelle en alternance travail-études, ce qui implique des séjours en entreprise et des périodes d'étude en établissement de formation. L'attestation de spécialisation professionnelle, quant à elle, s'adresse aux étudiants ayant complété le DEP, s'ils souhaitent poursuivre leur formation et obtenir une spécialisation dans la profession choisie. De nombreux programmes conduisant à une ASP sont actuellement offerts au Québec dans les domaines aussi divers qu'esthétique, la vente, la mécanique ou encore la sommellerie (InforouteFPT, 2013).

²⁴ « Les services éducatifs de la formation professionnelle sont régis par un Régime pédagogique qui découle de l'article 448 de la Loi sur l'instruction publique. Ils sont aussi liés aux Services d'accueil et de référence de même qu'à la reconnaissance des acquis » (MELS, 2012a : 1).

²⁵ La voie de concomitance permet aux élèves qui n'ont pas encore fini leur formation secondaire de s'inscrire à un programme de formation professionnelle. Ils doivent avoir toutefois fini les unités du secondaire 3 dans les trois matières de base et devront obtenir les unités manquantes pendant leur formation professionnelle (MELS, 2010 bis).

²⁶ L'offre montréalaise en formation professionnelle comprend : 27 centres de formation professionnelle dans les commissions scolaires (11 francophones, 6 anglophones avec l'enseignement en français et en anglais); l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec; 11 établissements privés associés à la formation professionnelle; trois écoles de formation professionnelle à vocation nationale : l'École des métiers de l'aéronautique de Montréal, l'École des métiers de la construction et le Centre de formation des métiers de l'acier (Table de concertation inter-ordres Éducation Montréal, 2009).

Les programmes de formation (DEP et ASP) existant sont répartis en fonction de la filière et du secteur de formation comme suit :

Tableau 2 : Programmes d'études par secteur

Programmes d'études	DEP	ASP
Administration, commerce et informatique	5	5
Agriculture et pêches	12	1
Alimentation et tourisme	7	3
Arts	5	1
Bâtiments et travaux publics	24	2
Bois et matériaux connexes	6	1
Chimie et biologie	1	-
Communication et documentation	4	-
Cuir, textile et habillement	8	-
Électrotechnique	8	1
Entretien d'équipement motorisé	9	2
Environnement et aménagement du territoire	1	-
Fabrication mécanique	9	4
Foresterie et papier	8	-
Mécanique d'entretien	6	3
Métallurgie	8	1
Mines et travaux de chantier	8	-
Santé	5	-
Services sociaux, éducatifs et juridiques	2	-
Soins esthétiques	2	1
Transport	2	-

Source : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, 2010b.

5.1 Formation professionnelle à Montréal

Montréal a ses propres défis face à la formation professionnelle compte tenu de sa spécificité d'un grand centre urbain, diversifié et compétitif. On y observe un moindre nombre d'inscriptions que dans le reste du Québec, un taux plus élevé de décrochage scolaire et une proportion plus importante d'élèves issus de l'immigration et de ceux dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais (Éducation Montréal, 2011a). Le diagnostic de la situation de l'offre de la formation professionnelle et technique sur l'île de Montréal,

effectué par la Table métropolitaine de Montréal²⁷, propose certaines orientations en fonction des défis de la formation professionnelle liés à l'évolution démographique de la région. Elle recommande notamment une meilleure adéquation entre la formation professionnelle et les besoins du marché du travail, l'accentuation des activités de formation continue, des activités de formation en entreprise et de l'apprentissage en milieu de travail. En outre, elle propose l'identification plus précise des besoins des entreprises en matière de formation de la main-d'œuvre et du soutien au regroupement des petites entreprises, afin de leur faciliter l'organisation d'activités de formation et de développement des compétences. Par ailleurs, l'île de Montréal accueille la majeure partie de la clientèle anglophone de la formation professionnelle (Deslauriers, 2009).

5.2 Formation professionnelle dans le secteur anglais

En ce qui concerne l'offre du secteur public en formation professionnelle en langue anglaise, elle est assurée essentiellement par neuf commissions scolaires qui se partagent le territoire québécois : Central Quebec School Board, Eastern Shores School Board, Eastern Townships School Board, English Montreal School Board, Lester-B.-Pearson School Board, New Frontiers School Board, Riverside School Board, Sir-Wilfrid-Laurier School Board et Western Quebec School Board. Le réseau anglophone de la formation professionnelle affiche une augmentation de 25% des inscriptions pour la période de 2001 à 2007 (versus 13% dans le réseau francophone) (Deslauriers, 2009). Entre 2001-2002 et 2006-2007, une moyenne de 8,2 % des inscriptions à temps plein en formation professionnelle à Montréal est anglophone. Par rapport au poids de la population anglophone de la province (13,4%), ce taux d'inscription indique un déficit de l'offre de la formation professionnelle pour la population anglophone au Québec. D'autre part, le ratio de la clientèle de moins de 20 ans inscrits en formation professionnelle est de 17% pour les anglophones tandis qu'il est de 29% pour les francophones de la province, dévoilant ainsi une faible attraction de la clientèle jeune anglophone pour la formation professionnelle au Québec (*Ibid.*).

5.3 Formation en alternance travail-études (ATÉ)

De manière générale, les programmes de formation professionnelle sont offerts selon différentes approches pédagogiques :

- Approche individualisée ou modulaire : elle comprend des cours et un stage à la fin de la formation. Les cours s'effectuent dans le cadre d'un cheminement individualisé permettant aux élèves d'aller à leur propre rythme ;

²⁷ La Table métropolitaine de Montréal a été créée en 1998 pour assurer la concertation sur les questions relatives à la politique active du marché du travail pour la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal. La Table métropolitaine vise principalement deux objectifs : a) harmoniser les initiatives reliées à la politique active du marché du travail des cinq régions du territoire métropolitain de Montréal et b) promouvoir la concertation et le partenariat dans l'identification des problématiques du marché du travail et dans le développement des stratégies pour les solutionner (Table métropolitaine de Montréal, en ligne).

- Approche traditionnelle : elle comprend une formation dans le centre de formation professionnelle et un stage en entreprise à la fin du programme. La formation comporte les cours magistraux donnés en groupe et le programme prévoit une alternance entre la théorie et la pratique ;
- Alternance travail-études : elle se caractérise par une collaboration très étroite entre le centre de formation et les entreprises. Dans ce cas, une grande partie des apprentissages des élèves s'effectue en entreprise. Pour les élèves, cette structure du programme implique la nécessaire adaptation non seulement à un milieu éducatif mais aussi à un monde professionnel avec sa propre culture de travail et son environnement social spécifique.

Les programmes de formation donnés en alternance travail-études²⁸ s'inscrivent dans les tentatives de rapprochement du monde de l'éducation et du monde du travail (Hardy, Ménard, 2008; Mazalon, 2010; Caron, Payeur, 2002). Bien que la première expérience d'alternance ait eu lieu en 1966 à l'Université de Sherbrooke, le modèle a des difficultés à trouver sa place au Québec. Dans les écoles secondaires québécoises au cours des années 1980, il est surtout proposé aux élèves en difficulté sous l'intitulé : « Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes » (ISPJ) (Caron, Payeur, 2002). Au début des années 1990, le Ministère de l'éducation cherche à promouvoir ce modèle et soutient les établissements qui le développent. Ainsi, à la fin des années 1990 l'alternance est plus fréquente dans les commissions scolaires et les collèges québécois²⁹. Le modèle d'apprentissage québécois a été influencé par les modèles existants depuis plusieurs décennies en Allemagne (l'apprentissage dual) ou en France (la formation en alternance). Bien qu'on constate une certaine popularité de ce modèle au Québec, les programmes d'alternance restent encore marginaux et touchent environ 6% de la clientèle de la formation professionnelle et technique au Québec (Mazalon et al., 2010). L'engagement des entreprises, notamment en raison des exigences organisationnelles, pose souvent un problème pour le développement de la formation en alternance.

En tant que modèle pédagogique, l'alternance travail-études, par une intégration des périodes de séjours en entreprise à la formation structurée dans l'établissement de formation, doit permettre aux étudiants d'associer leur projet de formation à leur projet professionnel et aux attentes du monde du travail. D'un point de vue théorique, elle s'appuie sur l'idée de l'apprentissage dans l'action, où l'apprenant peut construire ses connaissances à partir des expériences pratiques. Les élèves vivent des situations réelles de pratique professionnelle et sociale qui leur permettent de donner un sens à leur apprentissage en lien avec le projet professionnel (Mazalon et al., 2010). L'expérience de travail des élèves-

²⁸ Selon la définition du MELS, il s'agit d'une « formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise... » (MELS, 2006 : 14).

²⁹ Au Québec, la formation en alternance concerne tout d'abord les programmes techniques et les programmes du premier cycle universitaire (Hardy, Ménard, 2008).

apprenants dans les entreprises peut s'effectuer selon différents modèles qui reflètent une conception particulière de la politique éducative.

Griffiths et Guile identifient plusieurs modèles de stages dont le modèle traditionnel, expérientiel et connectif (Griffiths, Guile, 2004). Dans le modèle traditionnel, le stage est perçu comme un instrument d'apprentissage du contenu de la formation en vue d'assurer une insertion rapide des élèves en milieu de travail. Le stage expérientiel souligne la nécessaire complémentarité entre l'apprentissage en établissement d'enseignement et les ressources de formation existant en entreprise. Les périodes de stage sont planifiées de manière à permettre aux apprenants d'approfondir les différentes facettes du métier. Le stage doit également contribuer à leur développement personnel, soit l'amélioration du sens des responsabilités et des capacités d'adaptation aux changements ainsi que l'acquisition d'une certaine maturité. De manière générale, ce modèle favorise le développement personnel et social de l'élève (Hardy, Ménard, 2008). Le modèle connectif, quant à lui, est centré sur l'apprentissage réflexif qui incite l'élève à une exploration du milieu professionnel à travers les interactions avec les autres et la participation dans la résolution des problèmes techniques et organisationnels de l'entreprise. Ce type de stage est possible uniquement si l'entreprise intègre la formation des stagiaires à sa politique de formation et donc met en place des ressources nécessaires à un réel encadrement de l'apprenant-stagiaire (Hardy, Ménard, 2008).

En pratique, les projets d'alternance travail-études en formation professionnelle au secondaire, subventionnés par le gouvernement québécois, doivent comporter minimalement deux activités de formation en milieu du travail, comptant au moins 20% de la totalité des heures du programme d'études. Durant les séjours en entreprise, l'apprenant doit développer les compétences ou mettre en œuvre les compétences développées en centre de formation et ses activités de formation en entreprise sont assujetties à l'évaluation. Il conserve d'ailleurs son statut d'étudiant durant ses activités en entreprise. La relation entre l'étudiant, le centre de formation et l'entreprise est finalisée à travers un protocole d'entente. Dans le centre de formation, cela implique une supervision assurée par un des enseignants qui rencontre l'étudiant au cours des visites régulières en entreprise et dans l'entreprise en tant que telle. L'élève est encadré par un technicien expérimenté selon le modèle de compagnonnage. Ajoutons encore que les programmes en alternance travail-études privilégient le modèle expérientiel, cité précédemment, impliquant une diversité de stages et une supervision régulière, centrée sur le retour systématique sur les apprentissages des élèves effectués en entreprise (Hardy, Ménard, 2008).

5.4 Programmes de formation professionnelle dans le secteur de la santé

Trois programmes en formation professionnelle sont offerts dans le secteur de la santé par les quatre commissions scolaires montréalaises : de la Pointe-de-l'île, de Montréal, Marguerite-Bourgeoys et Lester-B. Pearson. Les programmes existant sont santé, assistance et soins infirmiers (SASI), assistance à la personne à domicile (APAD) et assistance à la personne en établissement de santé (APES) (Éducation Montréal, 2012). Concernant la

demande d'admission dans ces trois programmes, le nombre d'inscrits a triplé entre 2000 et 2010, se situant à 2 557 admis pour l'année scolaire 2009-2010³⁰. La grande majorité des inscrits dans ces programmes sont des femmes (77%) et à Montréal, 57% des inscrits sont nés à l'étranger. Ce taux est en hausse depuis l'an 2000. Les commissions scolaires constatent que les personnes immigrantes, surtout les femmes, s'inscrivent dans ces programmes parce que : a) leurs valeurs culturelles et plus spécifiquement le rapport positif aux personnes âgées les encourage à travailler dans les CHSLD; b) ces métiers ont une reconnaissance sociale; c) la courte durée de ces programmes favorise une intégration rapide sur le marché du travail; d) plusieurs personnes sont dirigées vers ces programmes par les agents d'Emploi Québec³¹ et e) le taux de placement dans ces professions reste élevé, ce qui encourage un bon nombre d'immigrants à suivre la formation (Éducation Montréal, 2012).

Le rapport du Pôle de spécialisation et d'innovation en santé d'Éducation Montréal sur les programmes de formation professionnelle et technique dresse un état de situation de ce secteur à Montréal (Éducation Montréal, 2012). Selon ce rapport, certains défis accompagnent la mise en place et le déroulement de ces trois programmes de formation en santé. Entre autres, le manque de personnel enseignant et la gestion des stages posent problème. Le recrutement de personnel enseignant pour offrir les cours et pour superviser les stages constitue un défi constant pour les commissions scolaires. Les infirmières sans expérience d'enseignement doivent s'inscrire au baccalauréat en enseignement en formation professionnelle pour être embauchées par une commission scolaire. Cette exigence oblige les infirmières enseignantes à travailler à temps plein et investir leurs soirées et fins de semaine aux études pour un salaire peu attrayant.

En ce qui concerne la gestion de stages, les difficultés sont liées notamment au nombre limité de places de stage dans les établissements de santé puisque les universités, les collèges et les écoles secondaires³² se partagent les places disponibles suivant cet ordre de priorité. Également, certains établissements n'embauchent pas d'infirmières auxiliaires et par conséquent, ils n'offrent pas de places de stage dans les programmes de formation correspondant. L'augmentation des cohortes en soins infirmiers au secondaire nécessite des efforts pour trouver des lieux de stage. En ce qui a trait au déroulement des stages, certaines difficultés se font également sentir, notamment du point de vue de la correspondance entre le contenu des stages et les objectifs des programmes d'études. Également, le manque de ressources pour encadrer les stagiaires dans le cas du programme APAD, le manque de

³⁰ Le délai d'attente pour entrer dans les programmes varie de 3 à 6 mois pour le SASI, de 2 à 8 mois pour l'APES et d'environ 3 mois pour APAD. Cette attente s'explique par le temps du traitement des demandes d'admission, la forte demande (SASI) ou le temps nécessaire à la constitution des cohortes (APAD).

³¹ Selon Emploi Québec les perspectives d'emploi dans ces trois professions sont favorables (Emploi Québec, en ligne).

³² Quant au programme de formation du niveau secondaire, SASI, certaines unités spécialisés : la pédiatrie, la santé mentale, la chirurgie, l'obstétrique et périnatalité, la réadaptation et la psychiatrie offre un nombre de places de stage limité.

locaux et d'espace sur le lieu de stage pour les échanges et l'enseignement clinique et, finalement, la présence continue des stagiaires dans certains lieux peut être une source d'inconfort pour les patients et pour le personnel (Éducation Montréal, 2012).

VI. PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Les inscriptions dans les programmes de formation professionnelle pour l'année scolaire 2008-2009 ont dépassé 95 000 personnes pour le Québec. Ce chiffre est en progression continue depuis l'année scolaire 2003-2004. Malgré cette progression, deux des 17 régions du Québec ont connu une baisse d'inscriptions et quatre ont vu leur effectif étudiant relativement stable durant cette même période (MELS, 2010c). Bien que l'effectif jeunes de moins de 20 ans soit en progression au niveau du nombre d'inscrits dans les programmes, depuis la fin des années 1990, c'est l'effectif adulte (plus de 20 ans) qui compte pour près des deux tiers des élèves en formation professionnelle (Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, 2012). Cette situation impose donc le constat suivant : la majorité des élèves en formation professionnelle au Québec est en situation de retour aux études plutôt qu'en continuité de leur parcours scolaire (Doray et al., 2008). Les programmes montréalais en formation professionnelle et technique comptent 32 % de tous les étudiants / élèves du Québec en 2009 (Éducation Montréal, 2011). Une caractéristique de la région montréalaise - la proportion des étudiants de 20 ans et moins y est de 16,6%, c'est-à-dire de 10 points inférieure à celle de l'ensemble de Québec. En outre, la proportion des étudiants nés hors Canada est de 38,9% à Montréal, donc de 13 points supérieure à celle de l'ensemble du Québec. Les personnes immigrantes à Montréal constituent 39% des inscrits en formation professionnelle par rapport à 17% des inscrits en formation technique. La proportion des étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais est de 29,6 % à Montréal - de 18 points supérieure à celle du l'ensemble du Québec (*Ibid.*).

Les femmes sont concentrées dans un nombre assez restreint de secteurs de formation. Plus de quatre femmes sur cinq (84 %) étudient dans les secteurs suivants : administration, commerce et informatique, santé, soins esthétiques, alimentation et tourisme (Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, 2012).

6.1 La réussite de la formation professionnelle

La répartition des diplômés du système d'enseignement au Québec, démontre qu'en 2007-2008, 30,6% d'entre eux ont achevé leur scolarité avec un diplôme de formation professionnelle, 10,3% avec un diplôme technique au collégial, 32,6% avec un baccalauréat et 11,7% sans aucun diplôme (MELS, 2010a). L'analyse des diplômés selon le sexe permet de constater que les femmes sont plus nombreuses à détenir un baccalauréat - 40% contre 25% d'hommes, et moins nombreuses à finir leur scolarité sans aucun diplôme - 7% contre

16% d'hommes pour les mêmes années. En ce qui a trait aux diplômés du système de la formation professionnelle spécifiquement, le taux est semblable : 42% des sortants sont des hommes et 41% sont des femmes. La majorité, 77,5% des diplômés de la formation professionnelle, ont obtenu un DEP et 22,5% qui ont terminé avec une ASP pour ces mêmes années (*Ibid.*).

Le nombre de diplômes décernés en formation professionnelle à l'enseignement secondaire, à Montréal, a augmenté de 40,9% entre l'année scolaire 2000-2001 et 2006-2007. En 2007, de tous les secteurs de formation, la plus grande proportion de diplômes a été décernée en administration, commerce et informatique (30,2%), en santé (16,5%) et en bâtiment et travaux publics (12,4%). Les progressions les plus importantes des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel ont été enregistrées, entre 2003 et 2005, dans le secteur de la santé (une augmentation de 51,7%), de l'administration, du commerce et de l'informatique (une augmentation de 21,5%), en électrotechnique (une augmentation de 34,1%) et en entretien d'équipement motorisé (une augmentation de 37,3%) (Éducation Montréal, 2008). Le taux de réussite scolaire³³ indique que depuis le début de la réforme des années 1986-1987, la proportion des élèves qui ont obtenu un diplôme en formation professionnelle au secondaire a augmenté de manière appréciable. À la fin de 2007-2008, 73,8% des sortants de DEP ont obtenu un diplôme tandis qu'en 1990-1991, seulement 53,4% avaient été diplômés. Si on regarde le taux de réussite différencié selon le sexe, on constate que le taux de réussite est plus élevé pour les élèves du sexe féminin.

Concernant les facteurs contribuant à la réussite de la formation, selon les élèves, c'est le personnel enseignant qui joue un rôle essentiel dans la réussite. Les élèves indiquent qu'une bonne relation avec les enseignants ainsi qu'un encadrement compétent et encourageant constituent un appui très important à la réussite. Toujours selon les élèves, le soutien de la famille et le soutien financier d'un organisme de financement gouvernemental ou communautaire contribue au succès scolaire (MELS, 2008). Les principaux obstacles à la réussite sont : les difficultés familiales et financières, les troubles d'apprentissage, le manque de temps et de soutien de l'entourage et les difficultés liées au transport du domicile au centre de formation ou au lieu de stage (*Ibid.*).

VII. DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

Selon la Relance effectuée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport auprès des finissants, en mars 2011, environ neuf mois après l'obtention du diplôme, 77,3%³⁴ des finissants occupaient un emploi (MELS, 2012). Parmi eux, 88% des titulaires d'un DEP

³³ « Le taux de réussite scolaire mesure la proportion d'individus qui obtiennent un diplôme parmi les inscrits. » (MELS, 2010a : 135).

³⁴ Ce taux pour les finissants de DEP était de 78,3% en 2007, de 77,8% en 2008, de 73,5% en 2009 et de 73,8% en 2010 (MELS, 2012). Comparativement, le taux d'emploi des titulaires d'un DEC se situait à 68,8% en 2007, 68,2% en 2008 et 64,8% en 2009 (MELS, 2010a).

travaillaient à temps plein³⁵, c'est-à-dire 30 heures et plus par semaine. Les titulaires d'un DEP déclaraient occuper un emploi en rapport avec leur formation professionnelle à 80,3%³⁶. Le taux d'emploi à temps plein des diplômés d'une ASP se situait à 86,7%. Si on regarde le taux d'emploi des finissants d'un DEP selon le sexe, on constate que 94,2% des hommes et 78,5% des femmes occupaient un emploi à temps plein. Le taux de chômage des élèves immigrants qui ont achevé leur formation professionnelle au Québec a été de 14,1% en 2010 contre 7,6% pour les Québécois natifs. Par comparaison, pour la même année, le taux de chômage des immigrants sans diplôme a été de 20,5% et il a été de 9,4% pour ceux qui détenaient un diplôme universitaire (Boudarbat, 2011).

7.1 Avis des employeurs

Les employeurs québécois soulignent des difficultés à recruter les candidats qualifiés pour combler les différents types de postes associés à la formation professionnelle. Près de 69% d'entre eux constatent un nombre insuffisant de candidats qualifiés et 55,4% déclarent une pénurie des candidats sans tenir compte des qualifications (MELS, 2010b). Selon les employeurs interrogés, les principaux critères de sélection des candidats sont la personnalité, la polyvalence, l'habileté à communiquer oralement, les habiletés relationnelles, la pertinence du champ d'études, la performance à l'entrevue et la détention du diplôme exigé (*Ibid.*). En ce qui a trait au profil des compétences³⁷, 89,3% des employeurs interrogés considèrent que les diplômés de la formation professionnelle sont compétents. Ils s'attendent, entre autres, à ce que le diplômé embauché soit ponctuel, qu'il possède de bonnes connaissances techniques de base de même que le sens des responsabilités et qu'il travaille bien en équipe. La satisfaction des employeurs quant au rendement³⁸ des diplômés de la formation professionnelle au secondaire (finissants de la promotion 2006-2007) après trois mois de travail a atteint 70,5%. Ce taux de satisfaction varie en fonction de la taille de l'entreprise. Il est le plus élevé dans les entreprises de 500 employés et plus (MELS, 2010b).

7.2 Intégration au marché du travail dans la région de Montréal

La problématique de l'intégration en emploi des finissants des programmes de formation professionnelle dans la région montréalaise ne peut être abordée sans tenir compte des principales caractéristiques sociodémographiques et économiques de la région, qui détient la plus grande proportion des résidents nés à l'étranger de tout le Québec. En effet, en 2006,

³⁵ En juin 2011, 79,5% des finissants d'un DEP de la promotion 2009-2010 étaient en emploi, 10,1% aux études et 6,7% à la recherche d'emploi (MELS, 2012).

³⁶ Occuper un emploi « en rapport avec la formation » signifie que les travailleurs et les travailleuses jugent que leur travail correspond à leurs études (MELS, 2012a).

³⁷ Le profil des compétences correspond à « l'ensemble des connaissances, des capacités ou habiletés et des attitudes pour lesquelles au moins 71,8% des employeurs ont mentionné avoir des attentes très fortes ou plutôt fortes. Le seuil de 71,8% a été déterminé à la suite de l'examen des données. » (MELS, 2010b : 16).

³⁸ Le rendement est défini comme : « le produit effectif (exactitude, qualité, rapidité) du travail des recrues diplômées d'un programme d'étude. » (MELS, 2010b : 16).

l'île de Montréal comptait 562 325 personnes immigrantes âgées de 15 ans et plus, ce qui constitue 36,5% de la population totale du Québec. Par ailleurs, les trois quarts des nouveaux immigrants s'établissent dans cette région et leur intégration sur le marché du travail est souvent difficile. Le taux de chômage des personnes immigrantes s'élève à 12,6% par rapport à 6,8% pour les personnes nées au Canada et ce, en dépit d'un niveau de scolarité général des personnes immigrantes supérieur et en constante croissance (Éducation Montréal, 2011b).

À Montréal, une proportion beaucoup plus faible des jeunes de moins de 20 ans fréquente la formation professionnelle (16% par rapport à 26 % ailleurs au Québec) et cette proportion est encore plus faible chez les jeunes issus de l'immigration. Montréal se caractérise également par une plus grande proportion de diplômés universitaires (25,8%) que dans l'ensemble du Québec (16,5%) et par un taux plus élevé des sorties sans diplôme ni qualification – 24,6% versus 21,3% dans l'ensemble du Québec (Éducation Montréal, 2011b). Une autre particularité de Montréal réside dans le fait que le taux de surqualification des diplômés de tous types y est plus élevé que dans l'ensemble du Québec. Il semble que la demande pour les emplois exigeant un niveau de scolarité élevé est inférieure au nombre de diplômés disponibles ou alors que le profil des diplômés ne répond pas aux besoins du marché du travail. On observe par ailleurs que la surqualification touche plus particulièrement les femmes et les immigrants³⁹.

En résumé, l'insertion des diplômés de formation professionnelle sur le marché du travail à Montréal s'avère plus difficile que dans l'ensemble du Québec. Les taux d'emploi y sont inférieurs et le taux de chômage y est plus élevé.

VIII. POPULATION IMMIGRANTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Pour l'année scolaire 2005-2006, 39 % des inscrits à des programmes de formation professionnelle au Québec (ASP et DEP) étaient originaires d'autre pays que le Canada. Parmi ceux-ci, 34% se trouvent au secteur francophone, 59,6% au secteur anglophone et 32,3% ont une langue maternelle autre que le français et anglais (Éducation Montréal, 2008). Selon les données recueillies par Emploi Québec au sujet du profil de sa clientèle inscrite en formation professionnelle, entre le 1^{er} avril 2006 et le 31 mars 2007, les personnes immigrantes nées ailleurs qu'au Québec comptaient pour 41,3% des inscrits. En comparant avec la formation technique, 66,3% des clients d'Emploi Québec inscrits en formation technique étaient nés ailleurs qu'au Québec (*Ibid.*).

Montréal, de par son caractère sociodémographique (*cf.* Intégration au marché du travail dans la région de Montréal) fait face à des défis spécifiques. Les services offerts par les

³⁹ Une comparaison pancanadienne permet de constater que le taux de surqualification des personnes immigrantes est plus faible dans la RMR de Montréal que dans les RMR de Toronto et

acteurs de la formation professionnelle montréalaise doivent permettre, entre autres, la qualification de la clientèle issue de l'immigration (Éducation Montréal, 2009). Les établissements de formation professionnelle et technique à Montréal jouent pour cette clientèle le rôle de lieux d'intégration et d'immersion dans la culture du travail et de sensibilisation à la diversité culturelle. Fréquemment, ce sont également les structures d'acquisition des premières expériences professionnelles au Québec. Pour cette raison, les établissements d'enseignement professionnel devraient proposer ou renforcer « les activités d'intégration dans les programmes FPT s'avérant performants pour attirer et mener à la réussite les personnes immigrées » (Éducation Montréal, 2009 : 34). Éducation Montréal souligne également la nécessité d'améliorer des pratiques d'accueil, de soutien et d'accompagnement au cours de la formation pour mieux correspondre aux besoins spécifiques de la clientèle immigrante (*Ibid.*).

8.1 Jeunes issus de l'immigration en formation professionnelle

Le taux de participation des jeunes issus de l'immigration dans les programmes de formation professionnelle s'avère plus faible que celui des jeunes québécois natifs (Éducation Montréal, 2011b). La question de la perception qu'ont les parents de la formation professionnelle, posée au cours de la rencontre montréalaise sur la formation professionnelle et les jeunes issus de l'immigration (tenue en avril 2013), apporte un certain éclairage sur ce phénomène. Il appert que les parents immigrants valorisent peu ou pas du tout la formation professionnelle comme avenue éducative pour leurs enfants. Ils ont des attentes élevées à l'égard de leurs enfants et désirent qu'ils poursuivent les études universitaires afin de « réussir » leur projet migratoire (Regards sur la formation professionnelle et les jeunes issus de l'immigration, 2013). En ce sens, les enfants deviennent porteurs du projet migratoire de leurs parents, d'autant plus si les parents ont sacrifié leur carrière professionnelle en immigrant au Québec. Également, une méconnaissance de la formation professionnelle, associée souvent à des emplois peu qualifiés, joue en sa défaveur chez les parents immigrants. Finalement, les commissions scolaires éprouvent des difficultés à rejoindre les parents immigrants, souvent encore en processus d'intégration au Québec et donc peu disponibles. La situation est encore plus difficile dans le cas des parents qui restent dans le pays d'origine mais qui exercent de fortes pressions sur les choix professionnels de leurs enfants et donc exigent que les enfants choisissent des études supérieures (*Ibid.*).

Au cours de la formation professionnelle, les jeunes issus de l'immigration rencontrent certains obstacles liés à leur statut d'immigrants ou d'enfants d'immigrants. Il s'agit surtout des difficultés linguistiques, du choc culturel qui peut être vécu par les immigrants récents, des problèmes financiers et de la discrimination au moment de la recherche du stage. Également, la méconnaissance du marché du travail et le manque du réseau de contacts influence négativement leur recherche de stage et plus tard leur recherche d'emploi (*Ibid.*).

IX. CONCLUSION

La présente recension des écrits académiques, des documents officiels et de la littérature 'grise' a eu comme objectif principal d'analyser la situation des jeunes et des adultes issus de l'immigration en formation professionnelle au Québec, y compris le rôle et les enjeux de la formation professionnelle dans l'intégration des immigrants dans la littérature québécoise et canadienne essentiellement où ce secteur connaît une plus grande popularité. Ainsi, en plus de la formation professionnelle québécoise, la formation professionnelle ontarienne et le système dual allemand a été choisi pour analyse. L'analyse des documents disponibles a permis de constater que peu d'informations et de données sont disponibles quant aux différents enjeux liés à la formation professionnelle des personnes immigrantes tant au Québec que dans les deux autres contextes culturels étudiés. Ce constat a orienté notre travail vers une analyse du développement et de la situation de la formation professionnelle en y incluant, quand cela a été possible, des données et des renseignements portant sur les élèves issus de l'immigration.

De nombreux questionnements restent toutefois sans réponse, notamment quant aux motivations des personnes immigrantes pour suivre des programmes de formation professionnelle, aux défis auxquels ils font face durant leur formation et au cours de leur transition du milieu scolaire vers le milieu professionnel. Il reste à savoir si la formation professionnelle constitue réellement un vecteur d'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, quels facteurs font en sorte qu'elles participent à la réussite des projets migratoires individuels des personnes immigrantes plutôt que de les maintenir dans une situation de déqualification professionnelle. Notons que cette problématique implique également un questionnement plus global de toute la structure d'accueil et de l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes dans un pays (province) donné afin de broser un tableau plus complet et nuancé de ces différents enjeux.

X. BIBLIOGRAPHIE

- Ante, C. (2010). « La modernisation de la formation professionnelle en Allemagne », Analyses et documents, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Association des cadres scolaires du Québec (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*, Association des cadres scolaires du Québec, Sainte-Foy, Québec.
- Balleux, A. (2011). « Le contexte des Olympiades de la formation professionnelle et technique au Québec : entre ombre et lumière du travail enseignant et de l'apprentissage du métier », *Revue canadienne de l'éducation*, 34, 3, 2011, p. 3-17.
- Balleux, A. (2000). « Les filières de formation professionnelle par apprentissage au Québec : État de la situation et enjeux de l'évolution actuelle », *CJSAE/RCÉÉA*, 14, 11, mai 2000.
- Barry, A. (2001). « Formation professionnelle au Québec et diversification des voies de formation », en ligne : http://www.ccpe.gouv.qc.ca/form_prof_voies_form.htm#intro

Bélanger, P. Doray, P., Labonté A. et Levesque, M. (2004). « La spécificité de la formation des adultes au Québec : note synthèse. » Publié en collaboration avec le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal.

Bélanger, P. et *al.*, (2004). « Le portrait des activités de formation des adultes au Québec et au Canada », Publié en collaboration avec le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal.

Bélanger P. et Robitaille, M. (2008), « La formation en entreprise au Québec : un portrait », Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP/UQAM).

Bernier, C. (1999). « La formation en entreprise au Québec : Un état des lieux », Recherche en formation : documents de travail.

Bérubé, M., (2000). « Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. La formation professionnelle continue au Québec. Historique, enjeux, réglementation », Février 2000 (Brève mise à jour en 2002).

Bérubé, M., (2007). « Petite histoire des relations Canada-Québec autour des politiques sur la formation de la main-d'œuvre », *Cahier de transfert*, Université Laval.

Boudarbat, B. (2011). « Les défis de l'intégration des immigrants dans le marché du travail au Québec : enseignements tirés d'une comparaison avec l'Ontario et la Colombie-Britannique », rapport de projet, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.

Canadian Council on Learning (2006). *Lessons in learning. Apprenticeship training in Canada.* July 25, 2006.

Caron, L. et C. Payeur (2002). *Les débats contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional, en ligne :* <http://www.securitesociale.csq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/collec.pdf>

Charest J. « Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec », *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 54, n° 3, 1999, p. 439-471.

Comité de rapprochement de la formation professionnelle et de la formation technique (2009). « Agir de concert en formation professionnelle et technique de l'Île de Montréal pour bâtir l'avenir. » Plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique de Montréal. Version finale (30 octobre 2009)

Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (2005). « Formation professionnelle et technique. Mieux intégrer les compétences en santé et sécurité au travail : une mission prioritaire ! ».

Commission des partenaires du marché du travail (2011). « Plan stratégique 2011-2014 ».

Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys, (2005) « Politique de valorisation de la formation professionnelle ».

Conseil du Patronat du Québec (2004). « Étude quantitative portant sur l'intégration des immigrants en entreprise au Québec », réalisée par CROP en avril 2004.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). « Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes », Rapport du Canada, octobre 2008.

Conseil Emploi Métropole, « État du marché du travail : Situation au deuxième trimestre de

2012 – Région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal » Emploi-Québec, 6 août 2012.

Conseil sectoriel de la main-d'œuvre de commerce et de l'alimentation, Programme d'apprentissage en milieu du travail, en ligne : http://csmoca.org/pdf/trousse_PAMT.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2012). Rencontre du 15 novembre 2012.

Conseil supérieur de l'éducation (2010a) « Projets de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le régime pédagogique de la formation générale des adultes et le régime pédagogique de la formation professionnelle », Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avril 2010.

Conseil supérieur de l'éducation (2010b). « Les services offerts aux entreprises pour le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives », Avis au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). « Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique. Modification au Règlement sur le régime d'études collégiales », mars 2001.

Deslauriers, G. (2009). « Plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique en langue anglaise », Rapport préparé pour le comité provincial de rapprochement du secteur anglophone en matière de formation professionnelle et technique.

Deschenaux, F. et Roussel C. (2010). « De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire », *Pensée plurielle*, 2010/2 n° 24, p. 131-143.

Direction du soutien au développement de la main-d'œuvre, Commission des partenaires du marché du travail (2007). Fonds national de formation de la main-d'œuvre « Rapport d'activité 2006-2007 ».

Doray, P. (2000). « Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail », *Cahier de recherche de GIRSEF*, no 5, avril 2000.

Doray, P., Bélanger P., Labonté A. (2004). « Les contours de la demande insatisfaite de formation », Publié en collaboration avec le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal.

Doray, P., Bélanger P., Levesque, M. (2004). « La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement? », Publié en collaboration avec le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal.

Doray, P., Ménard, L., Adouane, A. (2008). « La prise en charge des transitions éducation-travail (école-emploi) au Québec », *Collection Voies d'accès au marché du travail – No 7*, Rapport de recherche des RCRPP, mars 2008.

Education International (2009). « Literature Review. Vocational Education and Training », 12 octobre 2009, en ligne :

http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/091213_VET_Literature_EDITED%20AA.pdf

Éducation Internationale ____ « La formation professionnelle au Québec : s'outiller pour réussir ».

Éducation Internationale ____ « Québec métiers d'avenir. Étudier, travailler, vivre ».

Éducation Montréal (2012). « Pôle de spécialisation et d'innovation en santé. État de situation », rapport final, 4 septembre 2012.

Éducation Montréal (2011a). « Plate-forme stratégique pour la formation professionnelle et technique à Montréal », 4 Juillet 2011.

Éducation Montréal (2011b). « Adéquation formation – emploi – Montréal ». Document de référence pour la consultation régionale du 2 mai 2011. Le 27 avril 2011.

Éducation Montréal (2009). « Agir de concert en formation professionnelle et technique de l'Île de Montréal pour bâtir l'avenir ». Comité de rapprochement de la formation professionnelle et de la formation technique. Plan d'aménagement de l'Offre de formation professionnelle et technique Île de Montréal. Version finale (30 octobre 2009)

Éduconseil inc. (2005). « Modèle de coopération pour la production des études sectorielles en partenariat ».

Éduconseil inc. (2005). « Cadre de référence pour la production des études sectorielles en partenariat »

Emploi Québec (2008). « Programme d'apprentissage en milieu du travail ».

Esser, F. H. (2013). « Many bright spots – but shadows too! », BWP 4-2013, EDITORIAL.

Fardette, S. (2005). « Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique : cadre général, cadre technique : document de référence », Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Federal Ministry of Education and Research (2013). « Report on Vocational Education and Training 2013 ».

Forster, S. (2006). « Formation professionnelle en Allemagne. Politiques de l'éducation et innovations », *Bulletin CIIP*, 19, 25.

Friendrich, M. (2013). « Young people in training – occupational preferences and further career plans ». Federal Institut for Vocational Education and Training, en ligne.

German Missions in the United States____. « The German Vocational Training System: An Overview », en ligne: http://www.germany.info/Vertretung/usa/en/06_Foreign_Policy_State/02_Foreign_Policy/05_KeyPoints/Vocational_Training.html

Goethe Institut____. « Dual Is Better – Vocational Training in Germany », en ligne: <http://www.goethe.de/wis/fut/ein/en9657537.htm>.

Greinert, W.-D. (2013). « Qualification for gainful employment as initial vocational education and training - will this remain the ultimate solution? », en ligne: <http://www.bibb.de/en/64395.htm>

Grollman, P. and Rauner, F. (Eds) (2007) *International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education*, Springer, Dordrecht, The Netherlands.

Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel (2012). « État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec », rapport final, 5 janvier 2012.

Gouvernement of Ontario (2010). « Apprenticeship Training in Ontario. A Guide for Employers and Sponsors », June 2010.

Hamburg Chamber of Commerce____. *Vocational Training in Germany - The Dual System*,

Dokument-nr. 15402, en ligne:
http://www.hk24.de/en/training/348086/duale_system.html

Hardy, M. et Ménard L. (2008). « Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2008, p. 689-709. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/029514ar>

Hippach-Schneider, U., Krause M., Woll C. (2007). « Vocational education and training in Germany. Short description », Cedefop Panorama series; 138, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Institut national de santé publique du Québec. « Cadre de référence sur l'analyse des besoins de formation. Volet formation continue », juin 2008.

Landry, C. et Mazalon, É. (1995). « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 4, 1995, p. 781-808.

Laperrière, H. (2010). « La formation professionnelle en santé d'étudiantes issues des communautés d'immigrants francophones s'intégrant à la minorité francophone nationale au Canada », *Formation, Immigration, minorité francophone*, vol. 2, nr 1, issue 1.

Levesque M., Doray, P., Diallo, B. (2009) « L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002. Un regard croisé Québec-Canada ». Université du Québec à Montréal, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Lyons, E., Randhawa, B., Paulson N. (1991). « The development of Vocational Education in Canada », *Canadian Journal of Education*, 16:2.

Kupfer, F. (2013). « Dual courses of study from the perspective of the enterprises-a practical model of success through selection of the best », Federal Institut for Vocational Education and Training, en ligne : <http://www.bibb.de/en/64746.htm>.

Masmoudi, Y. (2008). La formation du compagnon dans le programme d'apprentissage en milieu de travail, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois M. (2010). « L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 10, 2010.

Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives (1999). « La formation professionnelle au secondaire », *Bulletin statistique de l'éducation*, No 12 – Septembre 1999.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012a). « Services et programmes d'études. Formation professionnelle 2012-2013 ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012b). « La relance au secondaire en formation professionnelle -2011. La situation d'emploi de personnes diplômées enquêtes de 2009, de 2010 et de 2011 ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012c). « Services et programmes d'études. Formation professionnelle 2012-2013. Document administratif ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). « Document d'information sur les services et les programmes d'études de la formation professionnelle ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (2010). « Indicateurs de l'éducation – édition 2010 », 2012 – 10-00244.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (2010a). « La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment », Juillet 2010.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010b). « La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu »

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2008). « De l'école vers le marché du travail au Québec. Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail ».

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2008a). « Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008c). « Plan d'action. Éducation, emploi et productivité »

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008d). « Tandem sur la réussite des adultes en formation ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). « Reference Framework for Planning Learning and Evaluation Activities. Vocational Training ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). « Regard sur la formation professionnelle. Une enquête auprès d'élèves du 2ème cycle secondaire »

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport_____ « Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique. Pour relever le défi de l'accessibilité et de la qualification dans toutes les régions du Québec ».

Ministère de l'Éducation (2004). « Élaboration des programmes d'études techniques. Guide de conception et de production d'un programme. Partie ministérielle de la composante de formation spécifique ».

Ministère de l'Éducation (2003). « Enquête sur les conditions de vie des étudiants en formation professionnelle au secondaire, du collégiale et de l'université ».

Ministère de l'Éducation (2002a). « Élaboration des projets de formation professionnelle. Cadre général – cadre technique »

Ministère de l'Éducation (2002b). « Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie »

Ministère de l'Éducation (2001). « Tableau synoptique du nouveau Régime pédagogique de la formation professionnelle entré en vigueur le 1er juillet 2000 et des articles correspondants des anciens. Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation professionnelle et Régime pédagogique de l'enseignement secondaire ».

Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles_____ « Étudier en formation professionnelle et vivre au Québec ».

Ministry of Education (2000). « Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario », en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/coop/coopedf.pdf>

Ministry of Training, colleges and universities (2007). « Ontario's apprenticeship and certification system », Background paper prepared for the Compulsory Certification Review,

November 2007.

OECD (2010). « Vocational Education and Training in Germany Strengths, Challenges and Recommendations ».

OECD (2002). « Education in a Glance, 2002 », OCDE, Paris en ligne : http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10908

Park, J. « La formation liée à l'emploi chez les immigrants » *L'emploi et le revenu en perspective*, Statistique Canada, Automne 2011.

Payeur, C. (1994). « Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif ? », *Critique Régionale*, no 23-24, en ligne : <http://www.ulb.ac.be/socio/tef/revues/CR%2023-8.pdf>

Pinsent-Johnson, C., Howell, S., and King, R. (2013). « Returning to High School in Ontario: Adult Students, Postsecondary Plans and Program Supports », Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. « Carte des enseignements. Les programmes de formation professionnelle et technique, Année scolaire 2012-2013 ».

Sharpe, A. and Gibson J. (2005). « The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues », CSLS Research Report 2005-04, September 2005

Stewart, G. (2009). *Apprenticeship Training in Ontario: Literature Review and Options for Further Research*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Table Éducation Montréal, (2008). « Agir de concert en formation professionnelle et technique de l'île de Montréal pour bâtir l'avenir. État de situation et diagnostic. Offre de formation professionnelle et technique de l'île de Montréal ». Pour le Comité de rapprochement de la formation professionnelle et de la formation technique. Septembre 2008.

Taylor, A. Watt-Malcolm B. (2010). « Opportunities and constraints related to vocational education partnerships in Canada », Canadian Council on Learning, January 2010.

Taylor, A. et Watt-Malcolm B. _____. Building a future for high school students in the trades », en ligne : <http://wall.oise.utoronto.ca/resources/TaylorMalcPaper.pdf>

Thomann, B. Le Mouillour, I. (2013). « From a special case to a modal that is in demand – what makes dual VET attractive abroad ? », Federal Institute for Vocational Education and Training, en ligne : <http://www.bibb.de/en/64861.htm>

UNESCO _____. « Technical and Vocational Education for the Twenty-first century », en ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050e.pdf>

_____« La détermination des assises pédagogiques de l'alternance travail-études », guide pédagogique.

_____ « Regards sur la formation professionnelle et les jeunes issus de l'immigration » (2013). Synthèse des présentations et des ateliers de discussion de l'événement tenu le 24 avril 2013

Sites web consultés entre 1er octobre 2013 et 30 avril 2014

Employment Ontario: <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/employmentontario/>

OYAP : <http://www.oyap.com>

Comité-conseil sur les programmes d'études : <http://www.ccpe.gouv.qc.ca/>
Community Colleges: <http://www.campusstarter.com/CommunityCollegesOntario.cfm>
Ministère de l'Éducation Ontario: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/>
Ministère de la formation et des collèges et université :
<http://www.tcu.gov.on.ca/fre/index.html>
CICDI : <http://cicic.ca/>
ServiceOntario: <http://www.ontario.ca/fr/education-et-formation/>
Career Colleges Ontario: <http://www.careercollegesontario.ca/>
Programme d'apprentissage en milieu de travail :
<http://csmoca.org/fr/formations-competences/pamt/>
UNESCO : <http://fr.unesco.org/>