

RÉFLEXION SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE 2017
BÂTIR ENSEMBLE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU 21^e SIÈCLE

MÉMOIRE

BÂTIR *avec les enseignants et les universités* LA FORMATION
PROFESSIONNELLE DU 21^e SIÈCLE

Document rédigé par

Claudia GAGNON, Ph.D., professeure agrégée, responsable de la formation pratique et des stages au Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), Département de pédagogie, Université de Sherbrooke; responsable du Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP)

Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

et

Henri BOUDREAU, Ph.D., professeur, directeur de la formation pratique, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM); responsable du Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement (CRAIE)

Boudreault.Henri@uqam.ca

9 mars 2018

Ce document a été rédigé avec la collaboration de

Marie ALEXANDRE, Ph.D., professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel
Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Marie.Alexandre@uqar.ca

Chantal BEAUCHER, Ph.D., professeure agrégée, responsable du Baccalauréat en enseignement
professionnel (BEP), Département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Chantal.Beaucher@USherbrooke.ca

Rachel BÉLISLE, Ph.D., professeure titulaire, Département d'orientation, Université de Sherbrooke

Rachel.Belisle@USherbrooke.ca

Johanna BISSON, Inf., M.Ed., Enseignante dans le secteur Santé, Centre de formation
professionnelle 24Juin, et chargée de cours au BEP, Université de Sherbrooke

Johanna.Bisson@USherbrooke.ca

Sylvain BOURDON, Ph.D., professeur titulaire, Département d'orientation, Université de
Sherbrooke

Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca

Sandra COULOMBE, Ph.D., professeure, responsable du BEP, Université du Québec à Chicoutimi
(UQAC)

Sandra.Coulombe@uqac.ca

Otilia HOLGADO, Ph.D., professeure agrégée, responsable de la Reconnaissance des acquis de
métier au BEP, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Otilia.Holgado@USherbrooke.ca

Élisabeth MAZALON, Ph.D., professeure agrégée, Département de pédagogie, Université de
Sherbrooke

Elisabeth.Mazalon@USherbrooke.ca

Nadia ROUSSEAU, Ph.D., professeure titulaire, Responsable de l'équipe de recherche sur la
Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes au Québec (QISAQ),
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Nadia.Rousseau@uqtr.ca

Anabelle VIAU-GUAY, Ph.D., professeure agrégée, Département d'études sur l'enseignement et
l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Anabelle.Viau-Guay@fse.ulaval.ca

Organisation	Cliquez ici pour entrer du texte.
Titre	Cliquez ici pour entrer du texte.
Nom	Cliquez ici pour entrer du texte.
Fonction	Cliquez ici pour entrer du texte.
Courriel	Cliquez ici pour entrer du texte.
Date	Cliquez ici pour entrer du texte.

BÂTIR avec les enseignants et les universités LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU 21^e SIÈCLE

Monsieur le ministre Proulx,

Lors des Journées de réflexion sur la formation professionnelle qui ont eu lieu les 5 et 6 février derniers à Québec, le professeur Henri Boudreault et moi-même, Claudia Gagnon, avons eu la vague impression que les orientations du Ministère étaient déjà établies et que cette consultation, de par sa méthodologie, dirigeait les thèmes de discussion et avait simplement pour but de les argumenter, non pas de les questionner.

Aussi, nous avons constaté que les grands absents de toutes ces discussions sont les enseignants et les universités. Dans le document préparatoire à la consultation, il y a seulement deux occurrences au mot « enseignant » alors qu'il n'est nullement fait mention des universités ou de la recherche en lien avec la formation professionnelle. Dans les discussions, il a été un peu question des enseignants, mais, ceux-ci étant absents de la consultation, les préoccupations qui les concernent étaient peu mises de l'avant, si ce n'est de la part des syndicats et, dans une très faible mesure, de la part des deux représentants du Bureau de la Coopération Interuniversitaire – c'est-à-dire nous-mêmes – qui tentaient de ramener les éléments concernant, notamment, la formation des enseignants et leurs conditions d'insertion dans le métier. En outre, il a été très peu question d'enseignement ou de pédagogie, pour ne pas dire d'éducation, la majorité des points traités étant essentiellement abordés sous l'angle de l'organisation de la formation. De façon générale, notre impression est à l'effet que le Ministère souhaite relayer une grande partie de la formation professionnelle aux entreprises, ce qui, recherches à l'appui concernant différents modèles de formation professionnelle dans le monde, est loin d'être souhaitable pour les élèves et même envisageable dans le contexte québécois. À tout le moins, ces avenues doivent être davantage réfléchies et nous croyons que la recherche menée par des chercheurs universitaires est nécessaire pour envisager la formation professionnelle du 21^{ème} siècle sur des bases scientifiques solides.

Dans ce contexte, notre intention en écrivant ce mémoire consiste entre autres à faire part de différentes recherches et écrits existants sur les thèmes abordés. Nous croyons que les milieux de pratique sont les mieux placés pour relever des considérations d'ordre organisationnel et pratico-pratique et, bien que plusieurs éléments à cet égard aient été mentionnés lors des deux journées, nous espérons que d'autres écriront des mémoires à ce propos. Pour notre part, en tant que représentants des universités, nous avons jugé bon de nous en tenir aux éléments nous concernant directement, soit la formation des enseignants et la recherche.

Quoi qu'il en soit, compte tenu de nos tâches chargées, le temps nous a manqué pour documenter chacun des éléments comme nous l'aurions souhaité. Bien que plusieurs chercheurs de différentes universités au Québec nous aient appuyés dans la rédaction de ce mémoire, certains aspects n'ont pas été approfondis, faute de temps et d'espace aussi. Nous

demeurons donc disponibles pour vous diriger vers d'autres écrits existants au besoin.
Ainsi donc, nous espérons vivement que nos impressions de départ concernant cette conclusion seront démenties, et que vous saurez tirer profit des quelques réflexions apportées par ce mémoire.

En espérant le tout à votre satisfaction, nous demeurons disponibles pour toute question.

Bien à vous,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Claudia J." with a stylized flourish at the end.

Claudia Gagnon
Professeure agrégée
Université de Sherbrooke

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

Dans cette section concernant le partenariat, il ne nous est pas apparu opportun de répondre de façon spécifique aux sous-thèmes 3 et 4, qui ont trait au partenariat entre le Ministère et le réseau des commissions scolaires, et entre le milieu de l'éducation et le marché du travail. À cet égard, nous croyons qu'il y avait assez de représentants des commissions scolaires et du marché du travail lors des journées de réflexion pour se prononcer de façon pertinente sur ces questions. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous croyons que les grands absents de ce document sont notamment les universités. Comme « la concertation entre les acteurs de l'éducation et leurs partenaires est primordiale » aux yeux du Ministère, nous avons donc modifié le titre du sous-thème 3 pour traiter spécifiquement du partenariat avec les universités.

1.1 Un processus de révision des programmes d'études optimisé, plus souple et plus rapide

L'existence d'un outil méthodologique pour concevoir et améliorer les programmes de formation professionnelle : la didactique des métiers

S'appuyant sur les théories de la didactique professionnelle, la *didactique des métiers* (Holgado et Mayen, 2017) est une démarche pratique (pas un concept théorique), un outil par excellence pour identifier les aspects qui composent le travail et qui sont pertinents pour être enseignés. Ce n'est pas pour rien que la démarche se définit comme « l'analyse du travail pour la formation ». Contrairement à ce qu'on pourrait croire, cette démarche ne nécessite pas un investissement important en temps et moyens. Il s'agit d'une méthode accélérée d'analyse du travail en vue de la formation, développée par Holgado et Mayen (2017) en réponse à l'impossibilité de la plupart de formateurs et enseignants d'investir beaucoup de temps dans l'étape d'analyse préalable à la conception d'une formation ou d'un programme de formation.

Pertinence de la démarche et acteurs concernés

La démarche a fait ses preuves dans de nombreux programmes professionnels, notamment en France, où elle est devenue depuis peu LA méthode officielle pour concevoir des programmes de formation professionnelle diplômants. Cela avance à grands pas au Brésil également. Au Québec, si des chercheurs comme Marie Alexandre (UQAR), Henri Boudreault (UQAM) et Otilia Holgado (UdeS) font de la didactique professionnelle leur objet de recherche, d'autres comme Frédéric Saussez (UdeS) et Anabelle Viau-Guay (ULaval) s'intéressent à l'analyse du travail et l'analyse de l'activité. Ces chercheurs, et d'autres, sont outillés pour assurer un accompagnement compétent des acteurs du milieu, enseignants et représentants du milieu de travail. De plus, dans le contexte où la didactique des métiers est enseignée dans le cadre d'un cours au Baccalauréat en enseignement professionnel (du moins à l'UdeS), les enseignants et enseignantes de FP sont de plus en plus sensibilisés à la démarche et en voient la pertinence notamment pour la planification de leur enseignement. Quoi que la formation initiale ne leur permette pas de se lancer seuls dans la démarche, la didactique des métiers fait son chemin dans les centres de formation professionnelle du Québec et le personnel enseignant est à même de pouvoir participer activement à l'amélioration des programmes en étant accompagnés dans la démarche. Les chercheurs qui accompagnent la démarche, veillent au respect de la méthode, en aucun

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

cas ils n'imposent ou ne tranchent en faveur ou en défaveur d'un contenu. Ils permettent simplement aux spécialistes des métiers concernés de ne pas se laisser aveuglés par des évidences, des habitudes, automatismes, croyances et autres facteurs subjectifs, assurant ainsi une meilleure adéquation entre la formation et le marché du travail.

Un peu de lecture sur le sujet :

Holgado, O., Mayen, P. (2017). *Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle*. Dans *Travail et Apprentissages*, 17, 17-35.

Holgado, O., Nizet, I. (2016). Évaluation et dilemmes d'enseignants au Québec. Dans *Éducation Permanente*, hors-série AFPA 2016, 123-132.

1.2 Des mécanismes de prise en compte, dans l'offre de formation, des besoins émergents et des compétences du 21^e siècle

Comment dans cette mission sociale de l'école tenir compte de besoins émergent du marché du travail et assurer une formation qualifiante et socialisante pour les travailleurs du 21^e siècle ? Trois éléments sont proposés ici. renvoient à l'adaptation des programmes de formation professionnelle, à la compréhension des caractéristiques générationnelles des jeunes qui composent les groupes classe de la formation professionnelle et la formation des acteurs scolaires qui œuvrent à l'accompagnement des élèves de la FP.

L'adaptation des programmes de formation professionnelle

Au sein de divers programmes de formation, selon Coulombe et al. (2018), à l'instar de Pellegrino et Hilton (2012) ainsi qu'Anderson (2010), trois types de compétences doivent être officiellement inscrite pour aider les jeunes à s'insérer socialement et professionnellement au 21^e siècle. Les jeunes devraient pouvoir développer des compétences dites «cognitives», c'est-à-dire être capables d'utiliser divers processus cognitifs et des stratégies cognitives telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, l'analyse, l'argumentation, l'interprétation. Les jeunes devraient posséder et être capable d'utiliser des connaissances informatives, des connaissances liées à la communication orale et écrite et à la créativité. Ils devraient ensuite développer des compétences dites intrapersonnelles. Ces dernières renvoient à la flexibilité, aux capacités d'adaptation, au développement culturel et artistique, à une conscience éthique et à une bonne capacité d'autorégulation des individus. Enfin, les compétences interpersonnelles renvoient aux capacités de travailler en équipe, à collaborer et à montrer du leadership. De plus, toutes ces compétences devraient intégrer Internet et les TIC et prendre en compte les changements qu'ils provoquent dans la société. Dans le contexte de la formation professionnelle, faire appel à ces compétences exige de sortir des compétences liées au métier et aux compétences techniques et ouvrir sur des compétences que nous décrirons comme transversales aux compétences techniques ou de métier.

La compréhension des caractéristiques générationnelles des jeunes qui composent les groupes classe de la formation professionnelle

La deuxième manière de faire face aux besoins du marché du travail est de partager une

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

vision des caractéristiques des jeunes nés après 1980, ceux qui entrent sur le marché du travail et ceux qui représentent la main d'œuvre de demain. À cet égard, les recherches menées par la professeure Sandra Coulombe (UQAC) peuvent être éclairantes. Coulombe et al. (2018) les nomment les « natifs du numérique », la « génération Internet » ou la « génération Google », car la plupart vivent plus ou moins branchés avec ordinateurs, tablettes numériques, cellulaires, etc. (Helsper et Eynon, 2010). Mais davantage de recherches pour documenter les caractéristiques de ces jeunes et leurs impacts dans le secteur de la FP sont nécessaires, d'autant qu'ils évoluent dans un contexte où les élèves adultes, avec des caractéristiques très différentes, sont en majorité.

L'arrivée de ces élèves dans les centres de FP ne passe pas inaperçue. Cette génération adepte du « multitasking » serait en surcharge cognitive (Hembrooke et Gay, 2003). Cette surcharge aurait des effets négatifs sur l'apprentissage. Les travaux de Giroux, Gagnon, Lessard et Cornut (2011) précisent, pour leur part, qu'Internet est la principale source d'information et d'échanges d'information de cette génération, alors qu'ils n'ont pas nécessairement les habiletés pour sélectionner les bonnes sources d'information ou les informations trouvées. Selon l'enquête de Roy (2009) et Cody, Coulombe, Giroux, Gauthier et Gaudreault (2016), les jeunes souhaitent d'ailleurs que leurs enseignants les aident à développer des compétences dans ce domaine bien qu'ils doutent des compétences desdits enseignants.

La formation des acteurs scolaires qui œuvrent à l'accompagnement des élèves de la FP

Enfin, l'introduction des compétences du 21^e siècle dans l'offre de formation doit d'abord passer l'adhésion des différents acteurs scolaires à cette idée : développer les compétences pour s'insérer socialement et professionnellement au 21^e siècle, et ensuite, par une offre de formation variée (par divers moyens de formation et de co-formation en situation de travail) de ces acteurs à ces compétences. Les enseignants pourront alors aider les élèves à développer les compétences du 21^e siècle en adoptant des approches pédagogiques innovantes intégrant les technologies.

Enfin, cela pourrait mener à l'ajout de compétences aux programmes de formation professionnelle et du baccalauréat en enseignement professionnel (pour la formation des enseignants).

Un peu de lecture sur le sujet :

- Coulombe, S., Giroux, P., Cody, N., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2018). Émergence et mobilisation de la compétence à collaborer chez les élèves d'une école secondaire intégrant les tablettes numériques. *Formation et profession*, 26(1)
- Pellegrino, J. W. et Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC : The National Academies Press. <http://dx.doi.org/10.17226/13398>
- Roy, R. (2009). *Génération C – Les 12-24 ans : moteurs de transformation des organisations*. Repéré à <http://www.cefr.io.qc.ca/projets-recherches-enquetes/numerique-generation/projet-generation-c-12-24-ans-moteur-de-transformation-des-organisations/>

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

1.3 Des liens raffermiss entre le Ministère, le réseau des commissions scolaires et les universités

Les universités, faut-il le rappeler, sont à la fois un lieu où l'on forme les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle, et un lieu où s'effectue de la recherche sur la formation professionnelle et sur la formation à l'enseignement professionnel.

La formation à l'enseignement professionnel

En ce qui a trait à la formation du personnel enseignant en FP, nous tenons d'abord à rappeler que le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), passage obligé pour l'obtention du brevet depuis 2003, bien qu'il s'agisse d'un programme de formation initiale à l'enseignement, s'adresse à des étudiants qui occupent déjà, pour une grande majorité d'entre eux (81%), un poste d'enseignant dans un centre de formation professionnelle (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012). Ils ont été embauchés sur la base de leur expertise de métier de soudeur, mécanicien, infirmière, secrétaire, camionneur, etc. (Balleux, 2003, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010). Ce contexte singulier de formation fait face à de nombreux enjeux et défis, notamment en ce qui a trait à la transition entre le métier et l'enseignement et l'insertion professionnelle des enseignants de FP, la complexité de la tâche enseignante et les conditions de travail des enseignants, l'évaluation des compétences, la compétence liée à la langue d'enseignement, les stages, la reconnaissance des acquis, etc., différentes problématiques qui ont été documentées par la recherche (Gagnon et Coulombe, 2016). L'enseignement professionnel est une profession complexe, qui nécessite de concilier un grand nombre de préoccupations, et qui doit en conséquence être soutenue, notamment par la formation initiale. Plusieurs recommandations ont par ailleurs déjà été émises concernant la formation du personnel enseignant en FP (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Gagnon et Coulombe, 2016), éléments qui ont un impact direct sur la formation des élèves en FP. Nous souhaitons cependant porter à l'attention du Ministère que la spécificité de ce contexte doit être prise en compte, et qu'en ce sens le référentiel de compétences en enseignement du secteur professionnel ne peut être un copier-coller de celui de la formation générale (MELS, 2001). Dans le même sens, davantage de souplesse s'impose dans la mise en place du BEP et des conditions de travail doivent être offertes dans les commissions scolaires pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants et faciliter la réalisation de leur programme d'études.

Par ailleurs, une meilleure reconnaissance des enseignants diplômés du BEP est nécessaire, notamment en incitant leur participation accrue au sein de diverses instances décisionnelles et pédagogiques. Dans le même sens, il importe à notre avis de favoriser la formation continue du personnel scolaire en FP, par exemple par la mise en place de dispositifs de développement professionnel collaboratifs tel que des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) et des groupes de codéveloppement professionnel tels qu'expérimentés dans certains milieux (Gagnon, soumis; Viau-Guay et Hamel, 2017).

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

La recherche sur la formation professionnelle et la formation à l'enseignement professionnel

En faisant un bref survol de nos réseaux, nous avons recensé près de 30 chercheurs au Québec qui travaillent sur la formation professionnelle, dont une partie qui sont directement impliqués dans les programmes de BEP. Étonnant que seulement deux aient été invités à participer aux Journées de réflexion par le biais du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). À cela s'ajoutent de nombreux étudiants de maîtrise et doctorat. Malgré un nombre important de chercheurs préoccupés par des questions qui concernent la FP, on s'étonne qu'il n'y ait pas de structure et de financement de recherche dédiés à la FP. Financé par le FQRSC dans le cadre de l'action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire de 2007 à 2010, le Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) est un regroupement de chercheurs universitaires, d'étudiants et de partenaires éducatifs qui a pour mission de favoriser la recherche sur la FP. Alors qu'il n'est plus financé, le CRFP est unique au Québec et tente de poursuivre sa mission de contribuer à la reconnaissance de la FP en ayant pour objectifs de : 1) Contribuer au développement de recherches sur la formation professionnelle et technique, en milieu d'enseignement et en milieu de travail et sur la formation à l'enseignement professionnel; 2) Favoriser l'enrichissement des contenus d'enseignement et de formation afin de prendre en compte la diversité des compétences à développer dans une situation professionnelle; 3) Veiller au développement de pratiques d'enseignement et de formation favorisant l'insertion professionnelle et le maintien en emploi des divers groupes d'individus; et 4) Développer des collaborations interdisciplinaires avec des chercheurs et des partenaires concernés par la FP. N'étant plus financé, le collectif peine à poursuivre ses activités, chacun des chercheurs étant par ailleurs impliqué dans d'autres centres et équipes de recherche financés.

Pour sa part, le Centre de recherche appliquée sur l'instrumentation de l'enseignement existe depuis la réforme en 1986 et a débuté ses activités avec une subvention de la DGFPT de l'époque. À sa demande le CRAIE est devenu un OSBL et autofinance ses recherches depuis. Ses travaux portent sur le développement d'environnements de formation pour favoriser le développement des compétences professionnelles par les enseignants et les élèves.

Il nous apparaît que toute une culture de recherche reste à mettre en place dans les réseaux des commissions scolaires en ce qui a trait à la FP, et des investissements majeurs doivent être octroyés pour la recherche sur la FP, notamment en ce qui a trait à l'ensemble des thèmes abordés dans cette consultation. À quand une chaire de recherche spécifique sur la FP? À quand le renouvellement du financement d'un groupe ou d'une équipe de chercheurs s'intéressant à la FP? À quand un réseau de Centres de formation professionnelle affiliés à des universités ou un centre de recherche en FP?

Tel que nous l'avons mentionné dans le rapport qui a été soumis au Bureau de la coopération interuniversitaire (BCI) suite à notre participation aux Journées de réflexion sur la FP, si on souhaite valoriser la formation professionnelle au Québec, encore faudrait-il que les réalités qui la concernent et les pratiques qui y sont mises en place soient documentées et appuyées par la recherche. En effet, les chercheurs et les universités ont un rôle à jouer non seulement

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

dans la formation des enseignants (ce qui semble aussi avoir été oublié dans le document de consultation), mais également dans la recherche et le développement d'une formation professionnelle de qualité. Dans ce sens, on doit arrêter le « bricolage » qui est fait en formation professionnelle, notamment en reprenant des pratiques du passé ou des modèles de formation développés ailleurs sans tenir compte des résultats de recherches. La mise en place d'un centre de développement, de recherche et de diffusion serait nécessaire pour documenter les problématiques vécues en formation professionnelle et les pratiques mises en œuvre et à mettre en œuvre afin de fournir les ressources pédagogiques et didactiques nécessaires aux changements auxquels font face les enseignants et les formateurs en entreprises. L'innovation en formation professionnelle peut et doit passer par la recherche universitaire et la formation des enseignants par les universités.

Un transfert de connaissances et une collaboration CFP-Universités accrus

Par ailleurs, si la recherche en formation professionnelle et la formation des enseignants sont nécessaires, le transfert de connaissances l'est tout autant. En effet, bien que la recherche sur la formation professionnelle occupe une petite place dans l'ensemble de la recherche en éducation, certaines recherches existent mais font sans doute face à un problème de diffusion. Le document de consultation présenté par le Ministère n'est probablement qu'une preuve de ce phénomène puisque aucune recherche sur la FP n'y est citée. À cet égard, nous incitons le Ministère à privilégier le financement de recherches de type collaborative qui impliquent les milieux scolaires ou différentes organisations avec les chercheurs universitaires (voir par exemple la recherche de Balleux et al. sur la transition du métier à l'enseignement faite en collaboration avec la corporation des conseillers pédagogiques de la formation professionnelle, et la recherche de Mazalon et al. menée avec l'Association québécoise sur l'alternance travail-études pour le compte du MELS). Aussi, nous soumettons l'idée de mettre en place un programme souple de financement pour les centres de formation professionnelle permettant le « séjour » d'un chercheur autour d'une problématique particulière (selon le modèle permettant le séjour d'un artiste en milieu scolaire au primaire). Cette formule incitant à la collaboration entre les centres de formation professionnelle et les universités pourraient faciliter par exemple la réalisation de conférences et ateliers de formation par les chercheurs dans les CFP, permettre d'accompagner des équipes écoles dans la mise en place de modes de formation novateurs, etc.

Un peu de lecture sur le sujet* :

Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2013). La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner. Rapport scientifique intégral remis au FQRSC-MELS. Programme Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires Phase II. Document disponible à l'adresse http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/3_Rapport_integral-2009-PE-130832_Balleux_A.pdf

THÈME 1 : Des façons de faire axées sur le partenariat

- Deschenaux, F., M. Monette et M. Tardif (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*, Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités.
- Gagnon, C. (soumis). L'apport individuel et collectif du groupe de co-développement professionnel : les différents chapeaux adoptés par des enseignants associés de la formation professionnelle. Dans Dumoulin, M.-J., F. Vanderclayen et M. L'Hostie (dir.). « *Groupes de codéveloppement professionnel en accompagnement de stagiaires* » (titre provisoire). Québec : PUQ.
- Gagnon, C. et Coulombe, S. (dir.) (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec : PUQ.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Boucher, R. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-étude*. Rapport final remis à la direction de la formation continue et du soutien. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 40(3), 123–155.

*Quelques références de publications présentant des résultats de recherche sur la formation professionnelle et la formation à l'enseignement professionnel sont indiquées pour chacun des sous-thèmes. Le Ministère est invité à nous contacter s'il souhaite connaître des références portant sur des thèmes spécifiques.

1.4 Des liens raffermissent entre le milieu de l'éducation et le marché du travail

Rappelons simplement ici les travaux de Pierre Doray, du département de sociologie de l'UQAM

- Doray, P., et Fusulier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec: un point de vue macrosocial. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 275-308). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Doray, P. et Tremblay, D.-G. (2001). Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/Doray_RA01dec.pdf
- Maroy, C., et Doray, P. (2002). La formation en alternance: une forme de rapprochement entre économie et éducation. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

THÈME 2 : Une offre de formation adaptée aux réalités des régions

À notre connaissance, les recherches portant sur l'organisation de la formation professionnelle au Québec et les questions relatives aux réalités régionales datent des années 1990, voire du début des années 2000. Des recherches concernant le déploiement concerté de l'offre de formation et la concertation régionale seraient donc nécessaires, notamment pour mieux documenter les pratiques existantes. Considérant ces éléments, nos propos sur le thème 2 seront donc très limités.

2.1 Le déploiement concerté de l'offre de formation professionnelle

Parmi les pistes d'action potentielles soulevées dans le document de consultation, nous notons des éléments spécifiques en lien avec la gestion de la formation, domaine de recherche et de formation qui est également déployé dans nos universités. Quant à la constitution d'un groupe de travail pour déterminer des pistes d'amélioration de la mesure des petits groupes, nous ne pouvons que faire le souhait que des chercheurs y seront associés.

2.2 Une concertation régionale plus forte et plus efficace

2.3 La formation professionnelle en soutien au développement régional

En ce qui a trait au développement régional comme impact du déploiement de la formation professionnelle, nous référons le Ministère au modèle des Centres éducatifs familiaux de formation par alternance (CEFFA) déployé à travers le monde (<http://www.aimfr.org/>), dont la Maison familiale rurale (MFR) du Granit à Saint-Romain au Québec est issu, la MFR offrant des programmes de formation professionnelle en concomitance avec la formation générale. La promotion et le développement du territoire constitue une des quatre finalités de ce modèle. Une recherche menée par le CEFRIQ concernant les écoles éloignées en réseaux a montré entre autres les retombées de la MFR pour la communauté (voir https://eer.qc.ca/doc/2004/02/Cas_Saint-Romain_final.pdf).

2.4 Une impulsion à donner à la formation continue et aux services aux entreprises

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

En ce qui a trait au thème 3, la première question qui se pose est *Doit-on nécessairement innover?* En fait, la vraie question est de savoir si les milieux n'innovent pas déjà et si on connaît vraiment les pratiques et modes de formation en place dans les centres de formation professionnelle du Québec. Nos recommandations pour les trois sous-thèmes qui suivent vont donc dans le sens, encore une fois et de façon générale, de prendre connaissance des recherches actuelles et de favoriser le financement de nouvelles recherches pour bien documenter les pratiques mises en œuvre.

3.1 Des modes de formation novateurs

Le renforcement des compétences des enseignants

Dans un premier temps, les propos du document de consultation concernent majoritairement l'évolution récente des technologies de l'information et de la communication (TIC) et souligne l'importance, pour le personnel enseignant, de s'appropriier un large éventail de ressources éducatives numériques et de modes de formation nécessitant les technologies (FAD, pédagogie inversée, etc.). Les enseignants doivent, pour ce faire, développer des compétences en littératie numérique, c'est-à-dire savoir utiliser judicieusement et manipuler les appareils électroniques. Pour parvenir à intégrer adéquatement les outils technologiques à la pédagogie, planifier leur enseignement, élaborer des tutoriels, réaliser des capsules vidéos pédagogiques, concevoir du matériel pour les élèves et pour leur enseignement tout en résolvant les difficultés techniques les enseignants ont besoin de perfectionnement (Cody et al., 2016). Dans ce contexte, nous tenons à rappeler la compétence 8 du référentiel des compétences en enseignement professionnel qui est à la base de l'élaboration des programmes de Baccalauréat en enseignement professionnel dans nos universités : « *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel* » (MELS, 2001, p. 63). Or, alors que les universités offrent plusieurs cours permettant l'approfondissement des connaissances à propos de l'utilisation pédagogique des TIC (par exemple jusqu'à quatre cours possible à l'Université de Sherbrooke), nous sommes à même de constater les grands écarts qui existent à cet égard chez les enseignants, certains ayant de la difficulté à se servir d'un ordinateur alors que d'autres réalisent et intègrent des capsules vidéos dans leurs cours et ont recours à Facebook dans une perspective d'apprentissage et développe des cours en ligne. Dans ce sens, parmi les pistes d'action à privilégier, il importe de renforcer le mandat des universités pour la formation à l'utilisation pédagogique des TIC en formation professionnelle. Afin de mener à bien cette action, il y aurait lieu de favoriser, possiblement, le maillage entre les universités et le RÉCIT-FP afin d'assurer une formation cohérente et fondée sur le plan scientifique et pédagogique des enseignants à l'égard des technologies. De même, un investissement majeur devrait être fait à cet égard dans les universités afin de les doter de technologies de pointe susceptibles d'être utilisées par les enseignants.

Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P, Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Pratiques et objets de collaboration facilitant l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(3). En ligne : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27473>

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

La formation continue à l'égard du métier

La question du renforcement des compétences en TIC des enseignants et enseignantes de la FP renvoie également à la nécessaire formation continue de ce personnel enseignant à l'égard de leur métier, afin de s'assurer d'être à la fine pointe des développements technologiques dans son domaine. À ce propos, rappelons que des activités de développement professionnel dans le métier sont également prévues à l'intérieur des programmes de BEP.

La reconnaissance des acquis et des compétences

Dans un deuxième temps, les propos du document de consultation concernant les modes de formation novateurs ont trait au processus de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Les éléments qui sont là sont très généraux et reprennent des questionnements des milieux de pratique, notamment en ce qui a trait à l'évaluation des CERAC (p. 36) sans qu'il y ait de référence. L'accent paraît plus mis sur les structures (tout en omettant la collaboration avec les entreprises pour de la RAC avec des groupes de travailleuses et travailleurs) que sur les adultes qui ont ou n'ont pas accès à la RAC en FP. Les pistes d'action sont liées à des actions en cours ou des questions politiques sensibles. Il y en a bien d'autres si on fait l'analyse des besoins en fonction de l'état des connaissances. À cet égard, nous invitons le Ministère à consulter deux études récentes dirigées par la professeure Rachel Bélisle de l'Université de Sherbrooke qui touchent la FP :

Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MESS et FRQSC. Sherbrooke / Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). <http://erta.ca/fr/node/100000342> [activité de transfert pour les milieux de pratique le 9 février, bit.ly/2B3ViaS].

Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELs, MESS et FRQSC. Sherbrooke / Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). <http://erta.ca/fr/node/546>

3.2 L'innovation partagée en matière de parcours de formation

Les projets d'apprentissage accru en milieu de travail : un nouveau nom pour un vieux modèle, du bricolage au dépend d'une rigueur pédagogique et scientifique

En ce qui a trait aux projets d'apprentissage accru en milieu de travail et aux douze projets pilotes qui ont été déployés depuis 2015, nous déplorons d'abord le fait que le Ministère n'ait pas consulté les chercheurs universitaires concernant ce mode de formation inspiré fortement du modèle Dual allemand. Le professeur Yves Chochard de l'UQAM connaît particulièrement ce mode de formation pour avoir travaillé en Europe pendant quelques

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

années. Par ailleurs plusieurs écrits sur le modèle dual relèvent des failles dans l'organisation de la formation auxquelles il nous apparaît difficile de pallier dans le contexte du Québec (Tremblay, 2002). Nous questionnons également la pertinence de développer un nouveau mode de formation, voire surtout une nouvelle appellation, alors que les projets en Alternance travail études permettent déjà la réalisation de stage jusqu'à 50% de la durée du programme d'études. N'aurait-il pas été plus profitable de faire d'abord un état des connaissances sur les programmes qui sont offerts en alternance au Québec dans une proportion de 50% du temps en entreprise et 50% en milieu scolaire? Nous connaissons peu de centres de formation professionnelle qui ont adopté une formation en ATE à 50%, mais le modèle MFR dont il a été question plus haut fonctionne justement en alternance à 50% (voir Gagnon, 2007; 2008). Par ailleurs, l'alternance est certes le contexte de formation professionnelle sur lequel il y a le plus grand nombre de recherches depuis plus de vingt ans au Québec, notamment, au cours des dernières années, par les chercheurs Claudia Gagnon et Élisabeth Mazalon de l'Université de Sherbrooke pour ce qui est de la FP. Ce mode de formation a également fait l'objet de nombreuses recherches dans différents pays, et des recherches portant spécifiquement sur le tutorat en entreprise sont également très présentes, notamment en Australie et en Angleterre. Plusieurs recherches ont porté sur les aspects organisationnels de l'alternance mais très peu concernent les aspects pédagogiques; elles montrent par ailleurs que tant les enseignants que les formateurs en entreprise savent peu comment mettre en place l'alternance, d'un point de vue pédagogique, qu'ils manquent de formation et sont peu outillés pour faire les liens théorie-pratique et assurer un accompagnement adéquat (Gagnon 2007, 2016, à paraître; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014). La prescription selon laquelle il faut notamment aider les apprenants à établir des liens entre théorie et pratique, n'est pas nécessairement facile à mettre en œuvre. Les pratiques d'enseignement «en silo» (théorie en classe, pratique en atelier ou en laboratoire, expérience de travail en stages, avec peu de liens entre les deux) sont encore fréquentes, et les enseignants ont besoin d'être soutenus pour concrétiser cette prescription. À cet égard, d'autres recherches sont nécessaires, idéalement dans une perspective de recherche collaborative ou recherche-action-formation, notamment pour aider les différents acteurs à assurer un meilleur arrimage entre la formation à l'école et l'apprentissage en milieu de travail. Quelques références sont indiquées ci-après.

Dans le document de consultation, deux pistes d'action potentielles sont envisagées :

- 1) « *Mettre en place un comité national visant à échanger sur les réalités vécues, les bons coups et les difficultés rencontrées lors du développement et de la mise en œuvre de chacun des projets. Des pistes d'amélioration pourraient ainsi être dégagées en vue d'une applicabilité durable de cette voie de formation.* » - Est-ce nécessaire d'indiquer qu'il s'agit là d'un mandat de recherche tout désigné pour des chercheurs universitaires? Si l'on souhaite véritablement valoriser la formation professionnelle et les différents parcours de formation, il est nécessaire de les analyser avec rigueur, de documenter les pratiques et de fonder ces modèles de formation sur des connaissances scientifiques en éducation.
- 2) « *Moderniser les encadrements réglementaires et financiers en fonction des modes de formation en milieu de travail (ex. : apprentissage accru en milieu de travail et*

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

ATE) » - Sur ce point, est-il nécessaire de souligner que les documents d'accompagnement pour la mise en place des programmes de formation en ATE comme le dernier document qui a été publié à l'égard de l'apprentissage accru en milieu de travail ne s'appuient sur aucun écrit scientifique?

Quelques suggestions de lecture :

- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.
- Chochard, Y. (2015). La formation duale en Suisse vue de l'intérieur. Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois (OCE), 5(4). Récupéré de <http://www.oce.uqam.ca/article/la-formation-duale-en-suisse-vue-de-linterieur/>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1),133-156.
- Gagnon, C. (à paraître). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. Dans Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (dir.) *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*. Québec : PUQ.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente*, Numéro hors-série Évaluer et certifier en formation professionnelle, mars, 143-152.
- Gagnon, C. 2007 « Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole». *Recherches qualitatives*, 27(1), p. 141-190.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. Numéro thématique dirigé par Gagnon, C. et Boudjaoui, M., *Éducation et Francophonie*, 42(1), 113-135.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *Revue TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 73-85.
- Roy, S., Mazalon, É. et Gagnon, C. (2017). Accompagner les stagiaires dans un dispositif d'alternance. Dans Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*. (p. 163-176). Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel? In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 135-159). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., et Le Bot, I. (2003). Système dual allemand. Ses principes de base et son adaptation à la situation économique. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail*.

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

Politiques et expériences (p. 83-107). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants: analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. @ctivités. Vol. 11, no 2. En ligne : <http://www.activites.org/v11n2/Viau-Guay.pdf>

Les parcours visant la double diplomation DES-DEP : la nécessité de créer du sens pour favoriser la réussite

À notre connaissance, il existe peu de recherches portant sur la concomitance au Québec, et, comme ce fut le cas pour l'alternance, ce modèle de formation a principalement été étudié du point de vue organisationnel. Même l'étude effectuée par le Ministère en 2014, bien qu'elle comporte une section portant sur la dimension pédagogique, porte davantage un regard organisationnel que pédagogique, en traitant cette dimension à partir des « décisions prises concernant les approches d'enseignement privilégiées » - c'est-à-dire le choix entre l'enseignement individualisé ou l'enseignement collectif – , « le secteur privilégié pour l'offre des cours de la formation générale, les perceptions des personnes responsables dans les commissions scolaires à l'égard des difficultés éprouvées par les élèves inscrits à de tels programmes d'études, ainsi que les mesures de soutien et de suivi accordées tant au personnel enseignant qu'aux élèves » (MELS, 2014; p.29).

Ainsi, comme pour l'alternance, en dehors des aspects organisationnels, les enseignants sont très peu outillés pour savoir comment, concrètement, d'un point de vue pédagogique, cela se fait ou devrait se faire la concomitance? Pour notre part, dans le cadre d'une étude portant sur l'alternance réalisée entre autres au sein d'une Maison familiale rurale – dont les programmes sont également offerts en concomitance DES-DEP – différents problèmes avaient été soulevés par les enseignants, notamment en ce qui a trait au difficile arrimage entre les contenus de formation prescrits en formation générale et le DEP (Gagnon, 2008). Peut-on penser à des contenus plus flexibles et au développement de matériel de formation plus adapté au DEP? Par exemple en mathématiques, ne pourrait-on pas travailler sur des calculs d'aires et quantités de volume pour l'épandage de biopesticides dans un DEP en horticulture? L'important, pour la réussite éducative des élèves, c'est de créer du sens dans les apprentissages. Dans cette perspective, pourquoi ne pas adapter les contenus de formation générale aux besoins du métier? Il y aurait lieu, à cet égard, de prendre connaissance des recherches qui ont été faites notamment sur la pédagogie par projet, l'interdisciplinarité, le modèle CFER, le modèle des écoles alternatives et les CEFFA cités précédemment. En outre, bien que les aspects organisationnels demeurent essentiels au moment de l'implantation d'un nouveau parcours de formation, il y aurait lieu d'outiller les enseignants, tant du secteur professionnel que du secteur de la formation générale, à travailler en collaboration et en interdisciplinarité. Il y aurait lieu également de documenter les pratiques d'enseignement mises en place par les enseignants dans les centres de formation professionnelle qui offrent des programmes en concomitance.

MELS (2014). *Rapport de recherche. La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré*. Québec : Gouvernement du Québec.

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

Quelques suggestions de lecture :

Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Geay, A., et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 7-15.

Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 35-51). Paris: L'Harmattan.

Rousseau, N. (2003). *Les Centres de formation en entreprise de récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : CRP.

3.3 Des collaborations facilitant l'attraction et la rétention des élèves

Dans le document de consultation, bien que les adultes soient mentionnés, le tout concerne surtout les jeunes sur des questions de promotion et de valorisation de la FP. C'est important de poursuivre les actions en ce sens, mais les questions d'orientation sont beaucoup plus larges que le choix d'un programme. Les pistes d'action sur les SEC sont minimales et la question de soutien aux divers choix semble absente, le soutien spécifique aux jeunes et aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage ou un trouble de santé mentale (0 mention...) passe bien vite. Le soutien aux adultes qui vivent de l'ambivalence face au retour et au maintien aux études professionnelles est éludé. Le personnel d'orientation peut/doit les aider. Le soutien financier aux études professionnelles (temps plein, temps partiel) ou à un parcours de RAC n'est pas traité directement, une question pourtant cruciale dans les projets de retour aux études, notamment pour les adultes en situation de précarité.

Obstacles à la participation des jeunes inscrits en FP¹

L'étude de Mazalon et Bourdon (2015), réalisée auprès de 682 élèves de la FP (dont 52 % étaient âgés de 16 à 20 ans), a permis de cerner les principaux obstacles à la participation de ces derniers, et ce, en s'appuyant sur les catégories d'obstacles de Cross (1981). Ainsi, sur le plan des obstacles dispositionnels (qui réfèrent aux attitudes, aux représentations de l'école et à la perception de soi en tant qu'apprenant), tant les plus jeunes que les plus vieux sans DES ont moins de facilité dans leurs études en FP et disent devoir fournir beaucoup d'efforts pour réussir. Comparativement aux élèves de la FP détenant déjà un DES, les élèves sans

¹ Cette section est issue d'une demande de subvention déposée dans le cadre du concours Actions concertées 2016-2017 – Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires – (volet Projet de recherche) intitulée *Services complémentaires actuels ou à mettre en place en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec* (2017-PO-202690). Cette demande de subvention, déposée par les professeurs Nadia Rousseau (UQTR), Claudia Gagnon (UdeS), Élisabeth Mazalon (UdeS), Stéphane Thibodeau (UQTR) et Corina Borri-Anadon (UQTR), a reçu une recommandation favorable mais n'a pas été financée.

THÈME 3 : Des acteurs mobilisés autour de l'innovation

diplôme manifestent également un degré moindre d'intérêt envers l'école. En ce qui a trait aux obstacles situationnels (qui réfèrent aux conditions de vie des élèves, dont l'environnement familial et social, et la gestion du temps et des finances), les élèves sans DES, de façon plus importante pour les plus jeunes, manifestent davantage de problèmes de consommation (alcool et drogue) et rapportent un environnement moins favorable aux études que leurs pairs ayant un DES. D'ailleurs, chez les filles sans diplôme, la fatigue constitue un motif d'absence important. De plus, pour les plus jeunes (garçons et filles), le temps passé à jouer en ligne semble constituer un obstacle potentiel à leur engagement scolaire. En ce qui a trait aux obstacles institutionnels (qui réfèrent à l'organisation de la formation dont la durée du programme, les conditions d'admission et l'emplacement géographique), les élèves sans DES connaissent moins bien les services offerts au Centre de formation professionnelle (CFP) comparativement aux autres élèves. Les élèves sans diplôme sont également plus nombreux à s'absenter de l'école que ceux détenant un DES. En outre, les plus jeunes sont beaucoup plus critiques, voire insatisfaits tant de l'atmosphère au CFP que de leur intégration dans le groupe-classe. Ce dernier constat rappelle que plusieurs jeunes sans DES qui optent pour la FP proviennent de la formation générale des adultes (MELS, 2007a, 2007b), un contexte où la vulnérabilité des jeunes relativement à leur expérience d'apprentissage est également rapportée (Marcotte et al., 2015; Rousseau et al., 2010). En effet, il semble que le fait de vivre des difficultés scolaires contribue au développement d'un besoin de soutien accru par les acteurs de l'éducation (Dumont et Rousseau, sous presse).

Les obstacles à la participation des jeunes de la FP de même que les besoins qui en découlent, tant en classe qu'en stage, nous incitent à réfléchir sur les services complémentaires actuels ou ceux à mettre en place et en ce sens à effectuer des recherches sur la question, dans le contexte spécifique de la FP. En effet, des études réalisées au secteur des jeunes pointent vers l'accès restreint aux professionnels des ressources complémentaires, dont le service orthopédagogique (Fréchette et Rousseau, 2016; Rousseau et Tétreault, 2012), l'insuffisance de ressources consacrées aux EHDAA, la pénurie de certaines catégories de professionnels dans certains milieux, l'insuffisance des services de soutien à l'enseignant et à l'élève (Gaudreault et al., 2004), la présence peu nombreuse de professionnels des services complémentaires dans les établissements scolaires (Tardif et Levasseur, 2010), et la nécessité d'offrir des services accrus en milieu défavorisé ou dans un contexte où une population multiethnique est desservie (Lemieux, 2013). Ces études témoignent de l'importance d'examiner, à l'échelle nationale, les services éducatifs complémentaires (SÉC) consacrés aux jeunes de la FP en quête d'un premier diplôme, d'autant plus que nous ne disposons pas d'études spécifiques à ce secteur de formation à l'heure actuelle.

Un peu de lecture :

Mazon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 165-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et Tétreault, K. (2012). La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives. QISAQ, Université du Québec à Trois-Rivières.

À noter par ailleurs que l'étudiante au doctorat Éveline Boulet rédige actuellement sa thèse portant sur « L'action collective au regard des enjeux de réussite scolaire en formation professionnelle au Québec ». Elle est dirigée par le professeur Sylvain Bourdon (UdeS).