



La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves

Vocational education and training in Quebec: the students' point of view

Jonas Masdonati, Geneviève Fournier et Mathieu Pinault



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4590>

DOI : [10.4000/osp.4590](https://doi.org/10.4000/osp.4590)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jonas Masdonati, Geneviève Fournier et Mathieu Pinault, « La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4590> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4590>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves

Vocational education and training in Quebec: the students' point of view

Jonas Masdonati, Geneviève Fournier et Mathieu Pinault

Introduction

La formation professionnelle au Québec

- 1 La formation professionnelle est au centre des débats politiques de plusieurs pays occidentaux. Dans une société du savoir, la qualification devient en effet presque une condition pour l'intégration sociale et professionnelle de l'individu (Davis & Foray, 2002 ; Organisation pour la coopération et le développement économique [OCDE], 2011 ; Trottier, 2006). Du point de vue individuel, la formation professionnelle présente l'atout de permettre à des jeunes de se qualifier rapidement pour exercer un métier ou aux adultes sans formation reconnue d'accéder à un diplôme (Gonon, 2004). Du point de vue économique, elle permet de former du personnel pour répondre aux besoins de main-d'œuvre d'un pays ou d'une région (Bernier, 2011 ; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDEFOP], 2011 ; Molgat, Deschenaux, & LeBlanc, 2011). Partant de là, force est de constater que la structure et la position de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs sont très variables (Bosch & Charest, 2008 ; Olympio, 2012). Dans certains pays, comme l'Allemagne et la Suisse, cette voie de formation est prisée et socialement valorisée, du fait d'un fort ancrage historique dans le système de compagnonnage (Dubs, 2006). Dans d'autres, comme en France, elle constitue plutôt une solution de repli pour des jeunes qui n'ont pas accès à des formations plus prestigieuses (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011).
- 2 Au Québec (Canada), la formation professionnelle semble s'inscrire dans ce deuxième cas de figure, comme en font état les données du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2010a), ainsi que les récentes analyses d'experts (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011). Dans cette province, un enseignement primaire de six ans est suivi par un

enseignement secondaire de cinq ans. Un élève peut accéder à la formation professionnelle de manière séquentielle ou concomitante à l'enseignement secondaire, à partir de la 3^e secondaire. Dans les faits, la moitié des élèves accède à la formation professionnelle après l'obtention du diplôme d'études secondaires générales (DES) et l'autre moitié complète ce diplôme en parallèle aux études professionnelles. D'une durée d'une à deux années suivant le métier visé, les formations professionnelles sont dispensées dans des Centres de formation professionnelle (CFP). Ceux-ci offrent des cours théoriques et des formations pratiques (en atelier) et proposent souvent des stages en entreprise, généralement concentrés vers la fin de la formation. Les programmes proposant une véritable alternance travail-études sont ainsi encore marginaux au Québec. Les jeunes qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires ont également accès à des programmes d'études collégiales, dispensés dans des Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP). Ces programmes sont d'une durée de deux ans pour la voie préuniversitaire ou de trois ans pour la voie technique (MELS, 2010a). D'ailleurs, la formation professionnelle semble souffrir de la concurrence avec la formation technique dispensée dans les CEGEP, qui est plus exigeante et qui permet d'accéder à des métiers plus valorisés (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011). Enfin, si l'accès à la formation professionnelle québécoise est facilité, une véritable sélection est perpétrée par le marché du travail à sa sortie. Le MELS (2010b) indique en ce sens que, neuf mois après la diplomation, seulement 57 % des sortant(e)s de la formation professionnelle travaillent dans le métier appris¹.

- 3 Longtemps considérée comme une voie destinée aux élèves les plus faibles, la formation professionnelle québécoise est aujourd'hui au centre d'une attention politique et économique croissante (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011). Depuis deux décennies environ, on assiste en effet à une tentative de promotion de cette voie de formation, et ce pour deux raisons. D'une part, la formation professionnelle peut représenter une alternative attrayante au décrochage scolaire, un problème qui afflige la province. D'autre part, elle est perçue comme une manière privilégiée de combler des manques de main-d'œuvre dans certains secteurs économiques délaissés par les travailleurs et travailleuses (Bernier, 2011). Ce n'est donc pas un hasard si les effectifs de la formation professionnelle sont aujourd'hui en hausse — en 2010, elle était fréquentée par presque un jeune sur cinq — de même que les prêts et bourses destinés à favoriser sa fréquentation (MELS, 2010a). Pourtant, des analyses récentes montrent que l'image de la formation professionnelle comme « voie de garage » du système éducatif québécois est plus ancrée que ce que ne veulent faire croire les pouvoirs publics (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011). Par exemple, l'âge moyen des personnes qui y sont inscrites est élevé (26 ans), et les élèves issu(e)s directement du secondaire constituent seulement le tiers des effectifs de la formation professionnelle. Par ailleurs, seulement un diplômé de la formation professionnelle sur dix poursuit ses études dans une autre formation plus avancée, ce qui confirme qu'il s'agit essentiellement d'une passerelle vers l'emploi (Doray, 2010 ; MELS, 2010a, 2010b). Ce sont là des indices témoignant que cette dernière semble une solution de repli lorsqu'on « échoue » sur le marché du travail ou dans d'autres formations plus exigeantes.
- 4 S'appuyant sur ces constats et au-delà de ces statistiques générales, la présente contribution investigate le rapport que les élèves de la formation professionnelle québécoise entretiennent avec cette voie de formation. Pour ce faire, nous partons du postulat que, par leur témoignage et leur regard sur la formation professionnelle, les élèves intègrent et incarnent une certaine vision sociale de celle-ci, et que cette

dernière est à son tour révélatrice de contextes politiques et économiques spécifiques. La pertinence de ce postulat s'appuie d'ailleurs sur d'autres études, comme celle de Bosch et Charest (2008), qui montrent que la position de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs et, plus généralement, dans la société, change suivant le contexte économique dans lequel elle est dispensée. Partant de là, nous visons ici un double objectif : d'une part, celui de comprendre « de l'intérieur » les raisons qui incitent des jeunes à choisir une formation professionnelle au Québec, en dépit de son apparent manque de prestige ; d'autre part, de cerner, sur la base de leurs représentations sociales et personnelles, la manière dont celles- et ceux-ci véhiculent et composent avec cette image négative de la formation professionnelle québécoise.

La formation professionnelle québécoise en perspective : contraste avec le cas suisse

- 5 Pour mieux appréhender le système québécois de formation professionnelle et plus particulièrement le rapport qu'ont les jeunes avec cette formation, il peut être utile de mettre certaines de ses caractéristiques en perspective. Une manière d'y parvenir est de croiser les données des enquêtes québécoises avec celles d'un système de formation professionnelle dont la position dans le tissu institutionnel, économique et social semble *a priori* différente, voire antithétique, sous plusieurs angles : le système suisse. Cette mise en contraste permet ainsi de mieux comprendre et de contextualiser les représentations des jeunes vis-à-vis de leur formation, représentations qui sont au cœur de la présente contribution et dont le cadrage théorique sera explicité dans la section suivante.
- 6 Le système suisse de formation professionnelle présente en effet plusieurs caractéristiques structurelles qui contrastent avec celles du système québécois (Gonon, 2004 ; Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004 ; Hoeckel, Field, & Grubb, 2009 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; OCDE, 2011 ; Office fédéral de la statistique [OFS], 2010). Premièrement, ce système propose des formations plus longues (trois à quatre ans), données majoritairement en alternance et fréquentées par des élèves plus jeunes (moyenne de 17,6 ans à l'entrée). En deuxième lieu, en Suisse, la formation professionnelle n'est pas intégrée à l'école secondaire (école obligatoire ou secondaire I) et ne représente pas non plus exclusivement un moyen d'entrée directe dans le marché du travail, un(e) diplômé(e) sur quatre poursuivant ses études dans une formation supérieure. Troisièmement, en Suisse, la formation professionnelle n'est pas considérée comme une mesure permettant de prévenir le décrochage scolaire. Au contraire, l'arrêt prématuré d'une formation professionnelle prend aujourd'hui une certaine ampleur. Une quatrième différence se situe au niveau de la sélectivité : en Suisse, la principale sélection se fait surtout à l'entrée en formation professionnelle, avec, logiquement, de meilleures statistiques d'insertion sur le marché du travail après la diplomation. Par exemple, les trois quarts des élèves sortants du secondaire ne trouveront pas immédiatement une place de formation. En revanche, trois ans après avoir obtenu un diplôme de la formation professionnelle, neuf jeunes sur dix travaillent dans le secteur de leur formation, trois sur quatre ayant trouvé une place immédiatement après avoir diplômé.
- 7 Un point de contraste majeur entre ces deux systèmes de formation professionnelle, et qui nous intéresse particulièrement dans la présente contribution, se situe au niveau de

leur valorisation sociale. En effet, la formation professionnelle suisse semble associée à des représentations personnelles et sociales plutôt positives (Dubs, 2006). Le fait qu'elle soit choisie par deux jeunes Suisses sur trois, contrairement au 18 % de jeunes Québécois(e)s, appuie ce constat (MELS, 2010a ; OFS, 2010). Par ailleurs, 15 % seulement des jeunes Suisses en formation professionnelle indiquent qu'elles ou ils auraient préféré suivre un autre type de formation, alors que les 70 % affirment être en train d'apprendre le métier correspondant à leur premier choix d'orientation (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE], 2010). Cela diverge avec l'image de « voie de garage » de la formation professionnelle québécoise mentionnée ci-dessus (Doray, 2010 ; Molgat et al., 2011).

- 8 De manière générale, ces constats semblent indiquer l'existence de deux conceptions différentes de la fonction éducative attribuée à la formation professionnelle (Fend, 1981). Au Québec, celle-ci jouerait une fonction intégrative. Par exemple, elle est considérée par le gouvernement comme une manière de prévenir ou de sortir de la précarité professionnelle et est particulièrement attractive pour les élèves ne disposant que de peu de capital scolaire (Doray, 2010 ; MELS, 2010b). Le corollaire à ce constat est un manque de prestige de cette voie de formation et une moins bonne performance des élèves lors de l'insertion professionnelle à la suite de la diplomation. À l'opposé, la formation professionnelle en Suisse fait état d'une école dont la fonction est davantage sélective. Elle est en effet plus longue, intellectuellement plus exigeante et plus contingentée à l'entrée. En même temps, elle jouit de plus de prestige : elle est reconnue comme étant de qualité, offre d'intéressantes perspectives et est conséquemment prisée par les jeunes (Dubs, 2006 ; OCDE, 2011 ; OFS, 2010 ; Stalder & Nägele, 2011 ; Stalder & Schmid, 2012). En somme, ce portrait croisé montre des différences de taille entre les deux systèmes de formation. Il permet ainsi de mieux faire ressortir les particularités du système de formation québécois et, par le fait même de situer dans leur contexte spécifique les représentations qu'ont les participant(e)s de la présente recherche de leur programme de formation professionnelle.

Formation professionnelle, représentations et orientation

- 9 Ce qui précède montre que les caractéristiques spécifiques d'un contexte national ou régional ont des influences sur les systèmes éducatifs et leur organisation, et la formation professionnelle n'en fait pas exception (Bosch & Charest, 2008 ; Fouad & Bynner, 2008 ; Olympio, 2012). Cette constatation a des répercussions sur la manière de concevoir et de pratiquer l'orientation scolaire et professionnelle, dans la mesure où elle met en évidence à quel point les choix d'avenir des jeunes s'inscrivent dans des contextes institutionnels particuliers et sont ainsi influencés par certaines caractéristiques de ces contextes (McMahon & Patton, 2006 ; Young, Valach, & Colin, 2002). Dans le cas qui nous intéresse ici, deux variables contextuelles semblent intervenir plus spécifiquement dans le choix d'une formation professionnelle : la situation du marché du travail et les caractéristiques du système scolaire. D'une part, l'attrait de la formation professionnelle est susceptible d'être d'autant plus grand lorsque celle-ci permet d'accéder à de « bonnes positions » sur le marché du travail. D'autre part, sa popularité risque également d'être liée à la place plus ou moins enviable que cette voie de formation occupe dans le système éducatif (Guichard, 2012).

- 10 Les représentations de la formation professionnelle sont également à considérer dans la compréhension théorique de l'orientation et des pratiques qui en découlent. On sait en effet que le choix d'orientation d'une personne est influencé par les représentations sociales et personnelles qu'elle a des options qui se présentent à elle (Huteau, 2007). Guichard et Huteau (2006) indiquent en ce sens que le choix scolaire et professionnel résulte d'une « dialectique entre représentations (sociales et intimes) de soi et des professions » (p. 167). Ainsi, la décision de s'inscrire dans une filière professionnelle ne dépend pas exclusivement de facteurs « internes », d'un regard sur soi (e.g. ses intérêts, ses aptitudes ou sa personnalité), mais également du regard que portent les individus sur ce type de filière, notamment sur son accessibilité, sur le prestige des différents métiers auxquels elle permet d'accéder, ou encore sur le degré de convenance avec l'identité de genre (Gottfredson, 2005).
- 11 Ce deuxième « regard » peut être appréhendé en s'appuyant sur la notion de représentation. S'intéresser aux représentations constitue en effet un moyen privilégié pour saisir une réalité sociale donnée (Berger & Luckmann, 1996). Selon Abric (1993), la représentation constitue « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 188). Conceptuellement, elle est constituée d'une dimension sociale et d'une dimension personnelle. La représentation sociale est toujours « imbriquée ou ancrée dans des significations plus générales intervenant dans des rapports symboliques propres à un champ social donné » (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 189). Autrement dit, elle constitue l'intégration, par un individu, de l'image qu'un groupe ou une société partage à propos d'un objet. La représentation personnelle, aussi appelée représentation mentale ou intime, consiste en l'image plus spécifique et individuelle qu'une personne a construite d'un objet de représentation (Guichard & Huteau, 2006 ; Mannoni, 2001). Constituée de cognitions, elle peut donner lieu à des affects, ces derniers se déclinant en termes d'attitudes, c'est-à-dire d'orientations générales ou de dispositions de la personne par rapport à l'objet de la représentation (Abric, 1993).
- 12 Les représentations sociales et personnelles jouent diverses fonctions. En particulier, lorsqu'elles portent sur un objet qui concerne la personne, comme un groupe social dont elle fait partie ou un choix qu'elle a fait, elles influencent sa construction identitaire (Abric, 1993 ; Cohen-Scali & Moliner, 2008). Dans ce cas précis, l'individu met en place un processus d'appropriation personnelle des représentations sociales, une personnalisation de ces représentations qui transforme des objets sociaux en objets identitaires. Ainsi, comme le soulignent Cohen-Scali et Moliner (2008), dans une relecture des travaux de Breakwell, Guichard et Zavalloni, « les représentations sociales sont, à un moment, introjectées dans la structure identitaire, en subissant un certain nombre de transformations » (p. 478).
- 13 Dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, les métiers et les formations constituent deux objets importants des représentations sociales et personnelles. Huteau (2007) adopte à ce propos le terme de représentation professionnelle, renvoyant à des représentations qui portent « sur les métiers et les études qui y conduisent » et qui permettent de s'intéresser à la manière donc ceux-ci sont « perçus et décrits, distingués, classés, hiérarchisés » (p. 375). Dans ce cadre, et en lien avec les fonctions identitaires des représentations évoquées ci-dessus, il semblerait que les professions et études exercées par une personne soient davantage « investies » et prennent un sens particulier pour celle-ci, puisqu'elles participent à son identité. La

représentation sociale de ce métier ou de ces études est ainsi personnalisée et donne lieu à une représentation intime de celui-ci, que nous associons à la notion de représentation personnelle.

- 14 Construites tout au long du développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent, les représentations professionnelles sont généralement résistantes au changement, notamment parce que l'individu mettrait en place des mécanismes visant leur protection (Huteau, 2007). Toujours est-il que l'expérience peut parfois déstabiliser suffisamment les représentations professionnelles pour en provoquer une modification. C'est le cas, par exemple, d'une personne qui fait l'expérience d'un métier pour la première fois et qui constate un écart significatif entre ses attentes et anticipations et la réalité de la pratique effective de ce métier. Ainsi, « la représentation du métier est fréquemment bouleversée lorsque l'on commence à le pratiquer, ce bouleversement a été décrit comme une "crise" de la représentation » (Huteau, 2007, p. 380). Par ricochet, on peut alors émettre l'hypothèse que la représentation d'une formation est, elle aussi, le résultat d'un agencement de représentations sociales et personnelles (intimes) et qu'elle peut se modifier en fonction de l'expérience qu'en fait la personne et à sa façon subjective de l'interpréter.
- 15 S'appuyant sur ces constats et ce cadre théorique, la présente contribution porte sur les représentations sociales et personnelles de la formation professionnelle au Québec. Elle s'appuie sur une analyse de données récoltées lors de la première phase d'un projet de recherche portant sur le rapport au travail de jeunes adultes en transition entre école et emploi². Adoptant une méthodologie longitudinale et mixte, le projet s'intéresse à l'évolution de ce rapport au travail entre la fin des études professionnelles ou techniques et les premiers pas dans le marché du travail. En partant du regard que des élèves québécois(e)s portent sur leur formation professionnelle, nous nous proposons ici de rendre compte des représentations personnelles et sociales que celles- et ceux-ci entretiennent à l'égard de cette voie de formation. L'idée de fond de cette démarche qualitative est que ce regard individuel, « de l'intérieur », fait état de la manière collective dont est considérée la formation professionnelle dans un système éducatif donné. Plus spécifiquement, nos analyses visent à vérifier si l'image apparemment négative de la formation professionnelle en contexte québécois, dont nous venons de faire état, est intégrée par les jeunes qui la fréquentent et, le cas échéant, d'en apprendre davantage sur la manière dont ces jeunes composent avec cette image.

Méthode

Participant(e)s

- 16 L'échantillon est composé de 53 jeunes adultes en fin de formation professionnelle dans la ville de Québec, au Canada. Il consiste en un sous-échantillon du projet de recherche mentionné dans le paragraphe précédent, dans lequel les jeunes étaient recruté(e)s par quotas selon le sexe, le type de formation (professionnelle ou technique) et les perspectives d'insertion professionnelle des programmes fréquentés. Les participant(e)s sont 23 femmes et 30 hommes âgé(e)s entre 17 et 25 ans ($M = 20.9$), inscrit(e)s aux 11 programmes de formation professionnelle suivants : vente de voyage ($n = 8$), carrelage ($n = 8$), plâtrage ($n = 6$), boucherie ($n = 5$), pâtisserie ($n = 5$), peinture ($n = 5$), vente-conseil ($n = 5$) assistance technique en pharmacie ($n = 4$), soudage-

montage ($n = 4$), soutien informatique ($n = 2$) et dessin de bâtiment ($n = 1$). Quatre programmes sont considérés comme des programmes mixtes (pas de surreprésentation d'un sexe, $n = 16$), deux comme féminins (au moins deux tiers de femmes, $n = 12$) et cinq comme masculins (au moins deux tiers d'hommes, $n = 25$). La participation à l'étude était volontaire et le recrutement se faisait lors de passages dans les classes de finissant(e)s, dans les institutions ayant accepté de participer à l'étude.

Instruments

- 17 Les participant(e)s ont été rencontré(e)s entre un et trois mois avant la fin de leur formation professionnelle, en entrevues semi-structurées individuelles d'une durée approximative de 60 minutes. L'entrevue était divisée en quatre parties : données sociodémographiques et parcours scolaire ; choix de formation et perception des études ; représentations, valeurs, signification et importance du travail ; anticipation de l'insertion et de l'avenir. Parmi les questions posées, deux questions, accompagnées de plusieurs sous-questions d'approfondissement, ont été retenues pour les présentes analyses : « Qu'est-ce qui vous a incité à choisir une formation professionnelle ? Dans quelle mesure êtes-vous fier ou fière d'être en formation professionnelle ? » (Question T1/12) ; « Est-ce que vous pensez qu'on vous jugerait autrement si vous étiez dans un autre type de programme ? Comment expliquez-vous cela ? » (Question T1/13).

Méthode et procédure

- 18 Les entrevues ont été entièrement retranscrites et soumises à une analyse de contenu par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2010). La procédure d'analyse a été adaptée de celle proposée par L'Écuyer (1990) et a consisté en quatre étapes : (1) lecture préliminaire, sélection des parties de verbatim où il est question de formation professionnelle et identification de thèmes ; (2) définition des unités de classification ; (3) définition des catégories et classification / codage, avec validation interjuge à deux codeurs ; (4) quantification. Trois thèmes ont émergé de la première phase d'analyse de contenu : les représentations sociales, les représentations personnelles et les attraits de la formation professionnelle. Les unités de classification correspondent ici aux unités de sens, soit à « tout mot, toute phrase ou portion de phrase ayant un sens complet en soi » (L'Écuyer, 1990, p. 62). Les résultats des deux dernières étapes sont présentés dans la section suivante. D'abord, ils relatent des catégorisations et classifications des participant(e)s pour chacun des trois thèmes retenus. Ensuite, la quantification a porté sur le calcul de fréquence d'apparition de chaque catégorie et en la construction de tableaux croisés des catégories de chaque thème retenu.

Résultats

- 19 La présentation des résultats est divisée en deux parties. La première présente les trois thèmes qui ont pu être dégagés de l'analyse de contenu : les représentations sociales, les représentations personnelles et les attraits de la formation professionnelle. La seconde porte sur la quantification et le croisement des thèmes de la représentation personnelle et des attraits de la formation professionnelle.

Représentations sociales de la formation professionnelle

- 20 Le thème de la représentation sociale de la formation professionnelle renvoie ici à l'image de la formation professionnelle qui est véhiculée aux participant(e)s par leur environnement social. Ce dernier est divisé en deux catégories : l'entourage (parents et pairs), renvoyant à une représentation sociale « proximale », et la société en général, renvoyant à une représentation sociale « distale ». Les participant(e)s ont été classé(e)s d'après la connotation positive ou négative de chacune de ces deux représentations sociales. Le tableau 1 présente les fréquences et les énoncés paradigmatiques de chacune de ces catégories. Les chiffres indiquent le nombre de participant(e)s concerné(e)s par la catégorie en question. Signalons que certaines personnes n'ont pu être classées dans aucune des manifestations de la représentation sociale, ce qui explique que les fréquences n'atteignent pas le total de l'échantillon.

Tableau 1

Représentations sociales de la formation professionnelle

Catégorie	N	Énoncé paradigmatique
Représentation sociale distale négative	24/32	« Je pense que c'est moins bien vu, une formation professionnelle. Le monde qui est poche [mauvais] à l'école se ramasse là. » (P18, H, peinture, 20 ans)
Représentation sociale distale positive	8/32	« Ça commence à changer, je pense. Les DEP [Diplôme d'études professionnelles], c'est plus apprécié qu'avant. » (P87, H, carrelage, 18 ans)
Représentation sociale proximale négative	7/24	Parents : « Pour ma famille, c'est : "Comment ? Tu t'en vas juste faire un professionnel ?" » (P76, F, vente de voyage, 20 ans)
	5/22	Pairs : « Du monde de mon âge, dès fois ils trouvent que le DEP c'est la voie facile. Ils me disent : "tu devrais aller faire une technique" » (P53, H, soutien informatique, 20 ans)
Représentation sociale proximale positive	17/24	Parents : « Mes parents, ils sont très ouverts d'esprit. C'est même eux qui m'ont poussée à aller faire ça » (P3, F, assistance technique en pharmacie, 21 ans)
	17/22	Pairs : « Mes amis, ils m'ont dit : "Ah, regarde, tu fais bien là [d'être en formation professionnelle]" » (P90, H, carrelage, 24 ans)

Note. « P... » = code attribué à la ou au participant(e) ; H = homme ; F = femme.

Table 1

Social representations of vocational education

- 21 La majorité des participant(e)s ($n = 24/32$; 75 %) font le constat d'une représentation sociale distale négative de la formation professionnelle : l'image que la société leur en transmet est, de leur point de vue, celle d'un système de formation peu valorisé. Il s'agirait ainsi d'une filière destinée essentiellement aux élèves présentant des difficultés scolaires au niveau secondaire, une sorte de voie « faute de mieux », que les jeunes choisissent lorsqu'elles ou ils ont échoué dans d'autres voies, et en particulier dans la filière technique au niveau collégial.
- 22 En revanche, lorsqu'elles ou ils sont questionné(e)s plus spécifiquement sur l'image que leur entourage proche leur transmet de la formation professionnelle, le portrait qui en ressort est plus nuancé : la plupart des pairs ($n = 17/22$; 77 %) et des parents ($n = 17/24$; 71 %) ont en effet une représentation positive de cette filière. Dans certains cas, cette dernière est justifiée par les bonnes perspectives d'insertion professionnelle que la formation professionnelle garantit dans le marché du travail québécois. Dans d'autres cas, parents et ami(e)s ont réévalué leur image de la formation professionnelle, auparavant négative, sur la base de l'expérience dont leur ont fait part les participant(e)s. Toujours est-il que les jeunes rencontré(e)s nous disent que presque un tiers des parents ($n = 7/24$; 29 %), mais aussi presque un quart des ami(e)s ($n = 5/22$; 22 %), font état d'une représentation négative de la formation professionnelle. Dans ces cas, l'entourage fait part aux participant(e)s des mêmes arguments négatifs véhiculés dans les représentations sociales distales.

Représentation personnelle de la formation professionnelle

- 23 Les représentations personnelles de la formation professionnelle concernent ce que les jeunes pensent de cette voie. Ces représentations donnent lieu à des attitudes, soit au jugement positif ou négatif porté sur la formation professionnelle. Nos analyses montrent qu'aucun(e) participant(e) ne témoigne d'une représentation personnelle univoquement négative de la formation professionnelle. Une distinction est néanmoins à faire entre les jeunes qui font état d'une représentation clairement positive et celles et ceux qui semblent plus nuancé(e)s. C'est ce que montre le tableau 2, dans lequel, à nouveau, les fréquences totales n'atteignent pas le nombre total de participant(e)s, puisque pour certain(e)s d'entre elles et eux le classement était impossible.

Tableau 2

Représentations personnelles de la formation professionnelle

Catégorie	N	Énoncé paradigmatique
Représentation personnelle positive	19/39	« À comparer avec [...] un cours qui se donne à l'université en marketing, c'est pratiquement le même, c'est juste qu'il y en a un qui a plus de théorie, l'autre plus de la pratique. » (P35, F, vente-conseil, 20 ans)

Représentation personnelle nuancée	20/39	<p>Jugement prudent :</p> <p>« Le monde qui allait en DEP [Diplôme d'études professionnelles], c'était parce qu'il avait de la misère [difficulté] à finir leur secondaire [...]. Mais ce n'est tellement pas ça. Il y en a que oui [qui ont de la peine à l'école], ça doit dépendre des formations. »</p> <p>(P19, F, peinture, 20 ans)</p> <p>Évolution positive :</p> <p>« Quand j'étais jeune, ça m'attirait moins, parce que j'avais l'impression que c'était plus, c'était moins prestigieux, si je peux dire, faire un DEP qu'aller à l'université ou faire un DEC [Diplôme d'études collégiales]. Sauf qu'en vieillissant, je me suis rendu compte que c'est une formation, ça reste une formation. » (P7, F, assistance technique en pharmacie, 25 ans)</p>
------------------------------------	-------	---

Note. « P... » = Code attribué à la ou au participant(e) ; H = homme ; F = femme.

Table 2

Personal representations of vocational education

- 24 Les participant(e)s ayant une représentation personnelle positive de la formation professionnelle ($n = 19/39$; 49 %) sont convaincus de la qualité et des atouts incontestables de cette voie de formation. Ces personnes la valorisent et montrent une attitude enthousiaste envers la voie qu'elles ont choisie. Lorsqu'on leur demande de comparer la formation professionnelle avec d'autres types de formations, elles ne considèrent pas celle-ci moins intéressante ou de moins bonne qualité que celles de niveau collégial, technique ou universitaire.
- 25 Deux types de témoignages caractérisent une représentation personnelle nuancée de la formation professionnelle, qui concerne l'autre moitié de l'échantillon ($n = 20/39$, 51 %). D'une part, on retrouve les personnes qui, tout en la jugeant positivement, sont beaucoup moins enthousiastes et plus prudentes que les précédentes. D'autre part, certain(e)s participant(e)s manifestent une représentation qui a évolué positivement dans le temps : avant de commencer une formation professionnelle, elles ou ils avaient développé une représentation négative, puis cette représentation s'est améliorée une fois entré(e)s en contact avec la réalité de la formation. Cependant, cette réalité ne semble pas avoir complètement effacé la première impression de la formation professionnelle, qui n'est démentie que partiellement.

Attraits de la formation professionnelle

- 26 Le dernier thème analysé portait sur les raisons qui ont poussé les participant(e)s à choisir une formation professionnelle. Cet élément, de l'ordre de la motivation, est considéré comme révélateur des attraits, des atouts de ce système de formation, tels que perçus par les jeunes. Trois catégories d'attraits de la formation professionnelle émergent de l'analyse des verbatim : l'intérêt pour sa pédagogie spécifique ; son apport en matière de possibilités d'insertion dans le marché du travail ; l'intérêt pour le domaine professionnel étudié. Ces attraits, ainsi que la fréquence de leur évocation, sont indiqués dans le tableau 3. Puisqu'une même personne pouvait évoquer plusieurs attraits, les fréquences présentées dans ce tableau se réfèrent au nombre de personnes

qui considéraient que l'attrait en question était le principal atout expliquant le choix d'une formation professionnelle.

- 27 Les jeunes qui mettent en avant l'intérêt pour la pédagogie de la formation professionnelle ($n = 32/51$; 62 %) valorisent son « format » spécifique, ses caractéristiques pédagogiques uniques : sa courte durée et son caractère très ciblé vers un métier, permettant d'aller « droit au but » ; ses contenus presque exclusivement pratiques et peu abstraits ; la présence, dans certains cas, d'enseignant(e)s qui sont elles- ou eux-mêmes des professionnel(le)s du métier et disposant d'un réseau de connaissances dans leur domaine ; l'opportunité très répandue de faire des stages qui permettent d'entrer en contact direct avec le marché du travail.

Tableau 3

Attraits de la formation professionnelle

Catégorie	N	Énoncé paradigmatique
Intérêt pour les spécificités pédagogiques	32/51	« Je ne suis pas capable de trouver la motivation pour me plonger dans les livres [...]. C'est sûr, il n'y a aucun autre cours que tu vas passer la moitié de ta journée dans une shop [en atelier] et l'autre moitié à étudier » (P12, H, soudage-montage, 21 ans)
Intérêt pour le domaine professionnel	10/51	« C'est ce que je préférerais, aussi, travailler en pâtisserie, puis faire ça. Je ne me voyais pas [...] travailler en bureau. [...] c'est le milieu où je me sentais le mieux » (P9, F, pâtisserie, 22 ans)
Intérêt pour l'insertion sur le marché du travail	9/51	« Ça ne prend pas de l'université pour faire le gros salaire [...]. Surtout dans le domaine où je m'en vais » (P48, H, soutien informatique, 20 ans)

Note. « P... » = Code attribué à la ou au participant(e) ; H = homme ; F = femme.

Table 3

Reasons for choosing vocational education

- 28 Un autre groupe de participant(e)s ($n = 10/51$; 20 %) considère que l'attrait principal de la formation professionnelle est de pouvoir exercer le métier ou travailler dans un domaine spécifique qu'elles ou ils aiment (la pharmacie, la pâtisserie, etc.) La voie professionnelle n'est donc pas valorisée en elle-même, mais elle est choisie parce qu'elle constitue le meilleur moyen d'accéder au domaine ou au métier visé.
- 29 Pour un dernier groupe de participant(e)s ($n = 9/51$; 18 %), l'attrait principal de la formation professionnelle est relié aux bonnes chances que celle-ci offre de s'insérer de manière satisfaisante dans le marché du travail. Un diplôme de la formation professionnelle représente en effet une condition, voire même une garantie, pour trouver un emploi et accéder à un bon salaire. Dans certains cas, les jeunes font état d'un véritable souci de rentabilité de leur formation, celle-ci étant donc d'autant plus valorisée qu'elle est courte. De plus, à la différence des jeunes de la catégorie précédente, les personnes dans cette catégorie valorisent la formation professionnelle en général, en tant que voie de formation, indépendamment du métier choisi.

Deux rapports à la formation professionnelle distincts

- 30 D'un point de vue conceptuel, nous considérons que le croisement de la représentation personnelle de la formation professionnelle et de ses attraits renseigne sur le « rapport » à la formation professionnelle des jeunes. D'une part, les analyses des représentations personnelles de la formation professionnelle renvoient au degré de valorisation de cette voie de formation. D'autre part, les attraits de la formation professionnelle nous renseignent des raisons expliquant cette valorisation. Afin de vérifier empiriquement l'existence de rapports spécifiques à la formation professionnelle, ces deux thèmes et les catégories correspondantes ont donc été croisés, ce qui a donné lieu à six cas de figure distincts. Le tableau 4 indique le nombre de personnes concernées par chacun de ces cas de figure. L'observation de la distribution des participant(e)s montre l'existence de deux configurations particulières de rapport à la formation professionnelle : celle d'une représentation positive associée à l'attrait pour l'insertion sur le marché du travail ($n = 6$) ; celle d'une représentation nuancée associée à un attrait pour sa pédagogie spécifique ($n = 15$).

Tableau 4

Représentations personnelles et attraits de la formation professionnelle (N)

	Intérêt pour les spécificités pédagogiques	Intérêt pour le domaine professionnel	Intérêt pour l'insertion sur le marché du travail
Représentation personnelle positive	9	4	6
Représentation personnelle nuancée	15	3	2

Table 4

Personal representations and reasons for choosing vocational education (N)

- 31 La première configuration résulte d'une lecture verticale du tableau 4 et donc du constat que la majorité des personnes attirées par les probabilités élevées d'insertion dans le marché du travail que procure la formation professionnelle font également état d'une représentation positive de celle-ci. Cette configuration pourrait renvoyer à un rapport à la formation de l'ordre de la stratégie. En effet, le choix de la formation professionnelle constituerait un moyen d'intégration professionnelle et sociale, celle-ci permettant notamment d'accéder à un bon salaire. Il semblerait également que cet attrait pour l'insertion socioprofessionnelle soit assez fort pour contrer une représentation sociale négative de la formation professionnelle. Il se peut ainsi que les bonnes perspectives d'insertion dans le marché du travail – et, par le fait même, de reconnaissance sociale – constituent un ancrage motivationnel suffisamment solide pour se préserver des préjugés négatifs vis-à-vis de cette voie de formation.
- 32 La seconde configuration résulte d'une lecture horizontale du tableau 4 et indique l'existence d'un nombre élevé de participant(e)s à la fois attiré(e)s par la pédagogie

spécifique de la formation professionnelle et présentant une représentation personnelle nuancée de celle-ci. Cette configuration semble renvoyer à un tout autre rapport à la formation professionnelle, que l'on peut qualifier de l'ordre du compromis et qui peut être révélateur d'un rapport plus général à l'école plutôt négatif. Ce compromis se ferait entre le désir d'intégrer directement le marché du travail et la nécessité d'une qualification professionnelle pour obtenir des emplois valorisants. Il consisterait donc à opter pour une formation, certes, mais courte et moins scolaire possible. Or, contrairement à la première configuration, cet élément motivationnel « par la négative » n'est vraisemblablement pas assez solide pour contrer une représentation sociale négative de la formation professionnelle. Les jeunes concerné(e)s semblent en effet s'en être partiellement approprié(e)s et avoir intégré ces préjugés dans leur représentation personnelle.

Discussion

- 33 Plusieurs éléments de discussion émergent de ces résultats et sont regroupés ci-dessous en trois sections distinctes. Premièrement, on peut comprendre des témoignages recueillis que, de manière générale, la formation professionnelle québécoise est à la fois socialement dévalorisée, mais valorisante pour les jeunes qui la fréquentent. Deuxièmement, on peut supposer que cette formation contribue à la construction d'une identité de travailleur ou travailleuse, par opposition à une identité d'élève. Enfin, nos résultats comportent des implications théoriques et pratiques pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Une formation professionnelle peu valorisée, mais valorisante

- 34 Nos analyses suggèrent d'abord que la formation professionnelle québécoise tend à être, selon les représentations sociales distales des élèves interviewé(e)s, peu valorisée socialement, ce qui confirme les résultats d'autres études (Molgat et al., 2011), ainsi que les réflexions proposées par certains auteurs (Doray, 2010). Par ailleurs, elle est perçue comme étant valorisante personnellement, comme le laissent présager les représentations personnelles et sociales proximales plutôt positives des personnes rencontrées. Ainsi, les élèves de la formation professionnelle semblent y « trouver leur compte », tout en étant conscient(e)s de certains préjugés qui l'affectent. Autrement dit, le proximal et le personnel paraissent avoir suffisamment de poids pour contrer le distal, ce qui permet aux jeunes d'être confiant(e)s dans leur choix et à leur entourage de les appuyer dans leur orientation.
- 35 Cette opposition pourrait être révélatrice d'une stratégie identitaire, destinée à « sauver la face », à préserver une estime de soi positive malgré un regard négatif de l'autrui généralisé (Camilleri, Kastersztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1990 ; Goffmann, 1973). Une autre explication plausible de cette opposition nous est fournie par la psychologie sociale, notamment par le processus de rationalisation (Dumora & Lannegrand-Willems, 1999 ; Joule & Beauvois, 2002). Par ce processus, les élèves de la formation professionnelle modifieraient leurs représentations afin de pouvoir composer avec une situation qui, au départ, était en contradiction avec celles-ci. Le constat, chez certain(e)s participant(e)s, d'une

modification au cours du temps de leur représentation personnelle de la formation professionnelle semble appuyer cette interprétation.

- 36 Somme toute, la mise en évidence d'un écart entre représentations sociales (surtout distales) et représentations personnelles, associée avec celle d'une modification de ces dernières dans le temps, semble confirmer l'existence de deux processus de changement des représentations. Le premier est celui d'une personnalisation des représentations sociales lorsque celles-ci portent sur un objet identitaire, tel que l'est la formation particulière choisie et fréquentée (Cohen-Scali & Moliner, 2008). Le second est celui d'une transformation des représentations professionnelles expliquée par l'expérience (Huteau, 2007). Dans ce cas, la fréquentation d'une formation professionnelle amène les jeunes, ainsi que, dans plusieurs cas, leur entourage proche, à revisiter leurs représentations anticipées de cette voie de formation, creusant progressivement un écart entre représentations sociales et personnelles.
- 37 Par ailleurs, le choix de la formation professionnelle n'est pas seulement, ni toujours, relié au simple choix d'un métier qui corresponde aux intérêts de l'élève, mais peut s'expliquer par d'autres raisons, indépendantes de la « vocation ». Parmi celles-ci, les perspectives d'insertion favorables offertes par le diplôme et les particularités pédagogiques de la formation professionnelle, dont sa courte durée et son orientation pratique constituent des attraits majeurs expliquant le choix de plusieurs jeunes. Dans ces cas de figure, il se peut que la formation professionnelle constitue pour ces personnes une occasion de composer avec un rapport négatif à l'école et d'obtenir une qualification. De ce point de vue, la filière professionnelle permettrait aux élèves à risque de décrochage scolaire de se qualifier et d'éviter une précarisation professionnelle, voire une marginalisation sociale (Lafond, 2008 ; Molgat et al., 2011).
- 38 Comme nous venons de le montrer, un croisement de ces analyses permet aussi de présumer l'existence de deux rapports différents à la formation professionnelle. Le « rapport stratégique » concerne essentiellement les jeunes qui valorisent cette filière parce qu'elle permet une insertion professionnelle dans des emplois intéressants et bien payés. Cette configuration pourrait appuyer l'idée selon laquelle le travail serait le vecteur principal de l'intégration et un élément fondamental de l'identité sociale (Dubar, 1996). La formation serait donc d'autant plus valorisante qu'elle permettrait d'accéder à de bonnes positions sur le marché du travail et, par-là, à une certaine reconnaissance sociale. Le « rapport de compromis » concerne les jeunes qui, tout en mettant en avant leurs spécificités pédagogiques, sont plus prudent(e)s dans leur jugement de la formation professionnelle. Dans ces cas, la formation professionnelle serait ainsi simplement un choix de repli pour des jeunes en rupture — ou à risque de rupture — avec le système scolaire (Molgat et al., 2011 ; OCDE, 2011 ; Prêteur, Constans, & Féchant, 2004 ; Trottier, 2006).
- 39 Tout compte fait, les résultats de cette dernière analyse soulèvent aussi l'importance, dans des recherches futures, de s'intéresser au rapport au savoir et à l'école des jeunes qui optent pour une formation professionnelle (Charlot, 1999 ; Rochex, 2004). Ce rapport gagne à être investigué de manière plurielle, en considérant les sens et les significations de la formation professionnelle et, plus généralement, de l'école, en fonction des spécificités de chaque parcours (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Prêteur et al., 2004). Ceci permettrait notamment de comprendre ce qui explique que certain(e)s jeunes « pensent l'école en termes d'avenir plus que de savoir et qu'apprendre ne présente pas un sens univoque » (Charlot, 1992, p. 119).

Vers une identité de travailleur ?

- 40 À la lumière de nos résultats, on peut supposer qu'au Québec le choix d'une formation professionnelle soit moins « vocationnel » que dans d'autres pays, comme la Suisse, où cette voie de formation est plus valorisée. En effet, dans ce dernier pays, et lorsque le marché des places d'apprentissage le permet, le choix d'une formation professionnelle semble davantage un véritable « premier choix » : dans la plupart des cas, ce n'est ni la filière formation professionnelle en soi ni l'impossibilité de suivre une formation intellectuellement plus exigeante qui motivent le choix, mais plutôt l'attrait pour un métier spécifique, dont l'accès est garanti par cette voie. Or, nous venons de montrer qu'au Québec, si ce cas de figure existe (catégorie « intérêt pour le domaine professionnel »), il ne semble pas prévalent : les jeunes optent pour une formation professionnelle surtout parce qu'il s'agit d'une voie qui permet d'intégrer convenablement le marché du travail (catégorie « intérêt pour l'insertion ») ou d'obtenir rapidement un diplôme (catégorie « intérêt pour la pédagogie spécifique »).
- 41 Conséquemment, on peut estimer que la formation professionnelle au Québec favoriserait d'abord la construction d'une identité de travailleur ou travailleuse. Indépendamment du métier appris, par la formation professionnelle et tout ce qu'elle permet (e.g. l'indépendance financière rapide), l'élève québécois(e) se construirait en tant que travailleur ou travailleuse et par opposition à une identité d'élève (Chaix, 1996 ; Dubar, 2007). À l'opposé, les apprenti(e)s suisses construisent différemment leur identité dans la sphère du travail (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Masdonati, Lamamra, de Puy, & Gay-des-Combes, 2007). Celle-ci serait essentiellement une identité de professionnel(le) et renverrait à des processus de construction progressive de soi en tant que professionnel(le) reconnu(e) dans un métier spécifique (Lave & Wenger, 2002). Or, nos résultats semblent indiquer que ce cas de figure serait plus marginal au Québec.

Formation professionnelle et orientation

- 42 Les résultats de l'analyse des représentations de la formation professionnelle des élèves québécois(es) permettent aussi d'extrapoler quelques réflexions, tant théoriques que pratiques, pour les sciences de l'orientation. Du point de vue théorique, ce qui précède corrobore le fait que les choix d'orientation ne relèvent pas exclusivement de processus intra-individuels (Guichard & Huteau, 2006). Il nous semble en effet important de considérer deux facteurs qui peuvent conditionner les choix d'orientation des jeunes, le premier d'ordre contextuel, le second d'ordre représentationnel.
- 43 Le premier facteur porte sur l'influence des spécificités de l'organisation scolaire sur les choix d'orientation des jeunes. Choisir une voie de formation ne relève pas toujours ou exclusivement du champ professionnel ou du métier vers lequel cette formation mène, mais également, du prestige, de la réputation de cette dernière et de sa sélectivité. Or, le prestige, la réputation et le degré de sélectivité d'une voie de formation sont tributaires des spécificités du système éducatif d'un pays ou d'une région. En ce sens, le système de formation professionnelle véhicule des visions et des valeurs sociales et éducatives bien spécifiques. Il n'est pas neutre. Il peut favoriser l'intégration des jeunes en sacrifiant toutefois son prestige, comme c'est le cas au Québec ; à l'opposé, il peut jouir de prestige, mais il sélectionne alors à l'entrée et exclut

ainsi les jeunes moins « scolaires », ce qui est le cas en Suisse. Nos résultats confirment ainsi que l'organisation de l'école apparaît comme un facteur d'influence important dans le choix des projets d'avenir des jeunes (Fouad & Bynner, 2008 ; Guichard, 2012) et un élément macrosystémique structurant ces projets (McMahon & Patton, 2006 ; Young et al., 2002).

- 44 Le second facteur relève de processus psychosociaux et renvoie à l'influence des représentations sociales et personnelles des voies de formation sur les choix d'orientation. À la lumière des résultats et réflexions que nous venons de présenter, il semble en effet que ces choix ne soient pas seulement tributaires des représentations que les jeunes ont des professions (tel que suggéré par Gottfredson, 2005, ou Huteau, 2007), mais également de leurs représentations des voies de formations envisageables. Autrement dit, le choix d'orientation est un choix aussi bien professionnel (d'un métier) que scolaire (d'une formation). Il résulte donc à la fois d'« une dialectique entre représentations (sociales et intimes) de soi et des professions » (Guichard & Huteau, 2006, p. 167)... et d'une dialectique entre représentations (sociales et personnelles) de soi et des formations.
- 45 Quant aux implications praxéologiques de ce qui précède, elles invitent à prendre en compte, dans une démarche d'orientation auprès des jeunes, les caractéristiques du système de formation professionnelle dans lequel ces derniers évoluent et le prestige dont bénéficie ce système de formation. Il devient alors important d'identifier et de différencier, dans un processus d'orientation, ce qui relève d'un choix « purement » vocationnel et ce qui est de l'ordre de l'influence des représentations sociales et personnelles d'une voie de formation. Cela permettrait, par exemple, de vérifier si les jeunes n'excluent pas des choix de métier potentiellement pertinents en raison d'une représentation personnelle ou sociale négative de la filière qui permet d'y accéder. Chez les jeunes dont la représentation personnelle de la formation professionnelle est nuancée, il s'agirait plutôt d'explorer les raisons de cette représentation, d'en comprendre les fondements ainsi que les éléments de la réalité sur lesquels elle repose. Concernant les représentations sociales de la formation professionnelle, il serait pertinent d'amener les jeunes à s'exprimer sur la façon dont elles et ils se sentent affecté(e)s, positivement ou négativement, par les représentations distales et proximales qui leur sont véhiculées à son sujet. Cela permettrait notamment de vérifier dans quelle mesure les représentations parentales ou des pairs empêchent l'engagement dans un choix de formation. Enfin, il est important d'être particulièrement attentif, dans une démarche d'orientation, au rapport spécifique que chaque jeune entretient avec la formation professionnelle. Il s'agit ici d'aider la personne à réfléchir à la façon dont elle se positionne (au plan identitaire) par rapport à la formation professionnelle et comment elle compose avec ses spécificités. Aider la personne à mieux comprendre ce qui la motive à entreprendre une formation professionnelle peut constituer un levier déterminant de sa persévérance scolaire.
- 46 La présente contribution avait comme objectif de proposer des réflexions sur la formation professionnelle au Québec en partant du point de vue des élèves qui la fréquentent. Bien sûr, ces réflexions mériteraient d'être approfondies. En particulier, il serait pertinent de procéder à des études comparatives qui s'intéressent de manière plus systématique à la façon dont des jeunes d'autres pays et régions témoignent de la formation professionnelle et se la représentent. Cela permettrait aussi de vérifier empiriquement les effets de ces éventuelles différences sur le parcours et les

représentations des élèves. Il serait également utile de comparer le point de vue des jeunes en formation professionnelle avec celui des finissant(e)s d'autres formations, telles que la formation technique, qui, au Québec, jouit apparemment d'un plus grand prestige. Enfin, des analyses auprès d'un nombre plus élevé de participant(e)s pourraient être réalisées afin de vérifier l'éventuelle influence du genre ou du milieu social sur le rapport à la formation professionnelle des jeunes. Nous avons par exemple remarqué, sans pouvoir le démontrer, que cette dernière tend à être valorisée, personnellement et socialement, surtout chez des jeunes dont les membres de l'entourage, en particulier les parents, ont un faible niveau d'éducation. Cela dit, la présente contribution a le mérite de soulever l'importance de considérer les spécificités de chaque système de formation professionnelle et de les situer dans le cadre plus global de l'organisation scolaire d'un pays et d'une région. Elle souligne également la nécessité de s'intéresser à l'hétérogénéité des élèves, notamment en ce qui a trait aux multiples formes que peut prendre leur rapport à la formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1993). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (3^e éd., pp. 188-203). Paris : Presses Universitaires de France.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec : PUL.
- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational Training and the Labour Market in Liberal and Coordinated Economies. *Industrial Relations Journal*, 39(5), 428-447.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CEDEFOP (2011). *The Benefits of Vocational Education and Training – Research Paper n° 10*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation Permanente*, 128, 103-115.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 465-482.
- CSRE (2010). *Rapport sur l'éducation en Suisse 2010*. Aarau : CSRE.
- Davis, P. A., & Foray, D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. *Revue internationale des sciences sociales*, 171(1), 13-28.

- Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. In C. Papinot et M. Vultur (dir.), *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec* (pp. 153-182). Québec : PUL.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne : HEP.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Les processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, 3-29.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work Transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (A. Arcado, trad.). Paris : Minuit.
- Gonon, P. (2004). The Dynamics of Vocational Training Innovation in Switzerland. In CEDEFOP, *Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective* (pp. 88-99). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes : Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 15-50). Québec : PUL.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. www.nfp43.unibe.ch (page consultée le 25 juin 2005).
- Hoeckel, K., Field, S., & Grubb, W. N. (2009). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training: Switzerland*. www.oecd.org/edu/learningforjobs (page consultée le 25 septembre 2012).
- Huteau, M. (2007). Représentations professionnelles. In J. Guichard & M. Huteau (éd.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 374-380). Paris : Dunod.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (10th Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : PUQ.

- Mannoni, P. (2001). *Les représentations sociales* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Masdonati, J., Lamamra, N., de Puy, J., & Gay-des-Combes, B. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte. *Formation Emploi*, 100, 15-29.
- McMahon, M., & Patton, W. (2006). The System Theory Framework. In M. McMahon & W. Patton (Eds), *Career Counseling: Constructivist Approaches* (pp. 94-109). New York: Routledge.
- MELS (2010a). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2010b). *La relance au secondaire en formation professionnelle — 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molgat, M., Deschenaux, F., & LeBlanc, P. (2011). Vocational Education in Canada: Do Policy Directions and Youth Trajectories always meet? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 505-524.
- OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.
- OFS (2010). *Indicateurs de la formation professionnelle — Degré secondaire II*. www.bfs.admin.ch (page consultée le 28 novembre 2011).
- Olympio, N. (2012). Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des « capacités » d'Amartya Sen. In F. Picard & J. Masdonati (éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 95-124). Québec : PUL.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Stalder, B. E., & Nägele, C. (2011). Vocational Education and Training in Switzerland: Organisation, Development and Challenges for the Future. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study* (pp. 18-39). Zürich: Seismo.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : étapes de choix professionnel et résiliations de contrats d'apprentissage. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 271-293.
- Trottier, C. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. In K. Beji & G. Fournier (éd.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (pp. 1-17). Québec : PUL.
- Young, R. A., Valach, L., & Colin, A. (2002). A Contextualist Explanation of Career. In D. Brown & Associates, *Career Choice and Development* (4th ed.), pp. 206-252. San Francisco: Jossey-Bass.

NOTES

1. . Pour situer le système québécois, on peut dire que dans cette province, les enseignements primaire et secondaire correspondraient aux enseignements élémentaire et collégial français, que les CFP sont comparables aux lycées professionnels français et que les études collégiales préuniversitaires et techniques ressemblent au baccalauréat général, respectivement professionnel, français.
 2. . Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
-

RÉSUMÉS

S'appuyant sur les concepts de représentation sociale, personnelle et professionnelle, cette contribution s'intéresse aux représentations de la formation professionnelle québécoise. Des analyses de contenu de 53 entrevues avec des élèves montrent que cette voie est privilégiée en raison de ses spécificités pédagogiques, de la possibilité d'apprendre un métier et des perspectives d'insertion qu'elle offre. La formation professionnelle semble socialement dévalorisée, tout en étant valorisante pour l'individu. Cette vision contraste avec celle des pays, comme la Suisse, où cette voie est valorisée, mais sélective. Ces résultats soulignent l'importance de considérer l'influence des représentations et du contexte institutionnel sur les choix d'orientation.

Based on the concepts of social, personal, and vocational representations, this contribution analyzes the portrayal of vocational education and training (VET) in Quebec. Content analyses of 53 interviews with students show that VET is preferred because of its pedagogical specificities, the opportunity to learn a trade and the attractive professional integration it assures. VET seems socially not valued, while being worthwhile for the individual. This vision contrasts with that of countries such as Switzerland, where VET is valued, but selective. Results then highlight the importance of considering the influence of representations and the institutional context on career decision.

INDEX

Mots-clés : formation professionnelle, représentations sociales, représentations personnelles, Québec, choix d'orientation 15/06/2015

Keywords : Vocational education and training, social representations, personal representations, Quebec, career decision

AUTEURS

JONAS MASDONATI

est Professeur, Université Laval, Canada. Thèmes de recherche : transitions professionnelles, construction identitaire, rapport au travail, formation professionnelle. Contact : Université Laval,

Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2320 rue des Bibliothèques, local 612, Québec, QC G1V 0A6, Canada. Courriel : jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

GENEVÈVE FOURNIER

est Professeure, Université Laval, Canada. Thèmes de recherche : parcours professionnels, transitions professionnelles et de vie, processus de construction identitaire, pratiques professionnelles. Contact : Université Laval, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2320 rue des Bibliothèques, local 650, Québec, QC G1V 0A6, Canada. Courriel : genevieve.fournier@fse.ulaval.ca

MATHIEU PINAULT

est Étudiant au doctorat, Université Laval, Canada. Thèmes de recherche : construction identitaire, identités virtuelles, rapport aux loisirs, transitions professionnelles, jeunes adultes. Contact : Université Laval, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2320 rue des Bibliothèques, local 622, Québec, QC G1V 0A6, Canada. Courriel : mathieu.pinault.1@ulaval.ca