

Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi

Mariola Misiorowska
PDG, Be International

Maryse Potvin
Université du Québec à Montréal

Sébastien Arcand
HEC Montréal

Résumé

Basé sur des entrevues semi-dirigées auprès d'apprenants immigrants en formation professionnelle et technique, de membres du personnel enseignant et administratif d'une commission scolaire montréalaise et de superviseurs de stage en entreprise, l'article analyse différents facteurs qui influent sur la réussite scolaire de ces apprenants. L'analyse des

facteurs situationnels, institutionnels et dispositionnels montre la complexité de la question de l'intégration professionnelle via la formation professionnelle et technique. L'articulation de ces différents facteurs révèle un besoin d'adaptation des pratiques institutionnelles à l'égard de cette clientèle afin de permettre une facilitation du passage entre la carrière professionnelle pré et postmigratoire.

Mots-clés : formation professionnelle et technique, immigrants, intégration, facteurs situationnels, institutionnels et dispositionnels

Abstract

This article is based on semi-directed interviews with migrant learners enrolled in vocational and technical programs, teachers, administrative staff of a Montreal school board and companies' internship supervisors. It analyses various factors which influence the success at school of these learners. The analysis of the situational, institutional and dispositional factors shows the complexity of professional integration through vocational and technical training. The convergence of these factors reveals, among others, a need for an adaptation of institutional practices towards this kind of learners in order to facilitate professional integration between pre- and post-migration process.

Keywords: vocational and technical training, migrants, integration, situational, institutional and dispositional factors

Introduction

Plusieurs personnes issues de l'immigration sont affectées par des difficultés d'intégration professionnelle. Elles développent donc des stratégies de retour aux études pour se (re) qualifier en emploi (Piché & Renaud, 2002 ; Renaud & Cayn, 2007 ; Renaud et al., 2004). Ainsi, ces personnes se retrouvent souvent à faire des choix en vue d'acquérir rapidement un diplôme et d'augmenter leurs chances de trouver un emploi qualifié (Chicha & Charest, 2008 ; Lenoir-Achdjian, Arcand, Helly, Drainville, & Vatz Laaroussi, 2009). Malgré une situation globale qui s'améliore, et ce, tant au niveau du taux de chômage qu'à celui du taux d'emploi, les personnes issues de l'immigration font face à des problèmes d'insertion socioprofessionnelle tels que : 1) des difficultés à faire reconnaître leurs acquis et compétences (Lejeune & Bernier, 2014) ; 2) leur manque d'expérience en milieu québécois et les obstacles liés à la non-reconnaissance de leurs diplômes, à la sous-estimation de l'expérience professionnelle étrangère par les employeurs ou encore aux difficultés d'accès à des ordres professionnels (Chicha & Charest, 2008 ; Alaoui, 2006 ; Rojas-Viger, 2006) et à la faiblesse de leurs réseaux menant à des emplois (Arcand, Lenoir, & Helly, 2009 ; Béji & Pellerin, 2010) ; et enfin 3) la persistance de la discrimination systémique (Eid, 2012). Ces obstacles poussent les personnes issues de l'immigration à trouver des alternatives à moyen terme, dont choisir d'étudier dans des programmes de formation professionnelle et technique (FPT). Ces programmes FPT offrent plusieurs avantages, dont les stages en milieu de travail, qui permettent aux étudiants d'appliquer concrètement les éléments théoriques de leur formation, mais également de se familiariser avec le monde du travail de leur société d'accueil. Certains immigrants se tournent vers ces FPT, car ils les perçoivent comme une voie relativement rapide d'accès au marché du travail. Cet article ressort certaines difficultés posées par les programmes de FPT aux personnes issues de l'immigration. Mettre l'accent sur la présence des personnes issues de l'immigration au sein des programmes de FPT permet d'évaluer les freins à leur intégration au marché du travail en mettant en relation la triade 1) compétences acquises à l'étranger, 2) barrières à l'emploi et 3) stratégies d'intégration.

Peu d'études se penchent sur la participation des immigrants adultes aux programmes de FPT, et une seule porte sur les moins de 20 ans (Grossmann, Roiné, & Chatigny, 2014). De même, aucune étude québécoise n'explore la situation, les stratégies et les expériences spécifiques des immigrants dans cette filière éducative. Au Québec,

celle-ci constitue un secteur spécifique de la formation des adultes de niveau secondaire (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2010), étant donné son accessibilité aux adultes qui veulent revenir aux études, ce qui n'est pas le cas dans de nombreux pays. Une seule étude en formation professionnelle, au niveau collégial, a mis en évidence les difficultés des apprenants issus de l'immigration au cours des stages (Loslier, 2015). Le présent article contribue à combler certains vides dans la littérature existante.

Cet article repose sur les données d'une recherche menée en deux temps, entre 2013 et 2015, et portant sur les perceptions de différents acteurs de la FPT (enseignants, apprenants, superviseurs de stage) quant à la situation d'apprenants adultes issus de l'immigration dans certains programmes de FPT de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), située sur l'île de Montréal. L'étude visait trois objectifs : 1) discerner les perceptions des apprenants et du personnel quant aux difficultés rencontrées par les apprenants au cours de la formation professionnelle et lors des stages ; 2) recenser les pratiques et les projets mis en place afin d'améliorer la réussite des apprenants de première génération ; 3) recueillir des recommandations qui pourraient exercer un impact positif sur la réussite de ces apprenants. Au total, 40 entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de 18 apprenants en FPT, 9 enseignants, 4 membres du personnel administratif et 9 superviseurs de stage œuvrant dans des entreprises.

Revue de la littérature

Il est difficile de comparer les programmes de FPT dans le monde, puisqu'ils ne sont pas offerts aux mêmes ordres d'enseignement d'un pays à l'autre. Toutefois, notre recension internationale des écrits sur les immigrants en formation professionnelle et technique (FPT) de niveau préuniversitaire (Misirowska, 2016) a mis en lumière quatre grandes thématiques : 1) l'impact de la FPT sur la mobilité sociale des immigrants (Baby, Lamothe, Ouellet, & Prayeur, 1994 ; Crul & Mollenkopf, 2012 ; Dahlstedt & Bevelander, 2010 ; Kvist, 2012 ; Lyons, Randhawa, & Paulson, 1991) ; 2) les choix scolaires des immigrants, entre autres celui de la FPT (Grubb, 2006 ; Kristen, Reimer, & Kogan, 2008 ; Schittenhelm, 2010 ; Støren, 2011) ; 3) l'accessibilité de la FPT aux jeunes et adultes issus de l'immigration (Chadderton & Edmonds, 2015 ; Mojab, 2000, 2006 ; Van der Meulen

Rodgers & Boyer, 2006) ; et 4) la réussite scolaire et l'intégration professionnelle des apprenants issus de l'immigration (Grønborg, 2015 ; Stamm, 2013 ; Teräs, 2012).

La majorité des recherches sur la FPT s'intéresse principalement aux enfants d'immigrants, ceux de deuxième génération et de la génération dite « 1.5 », et plus rarement à la population d'immigrants adultes de première génération (Misirowska, Potvin, Arcand, & Audet, 2014). Dans ce dernier cas, il est surtout question des réfugiés et non des immigrants économiques, déjà scolarisés et expérimentés, qui prennent la décision de suivre une formation professionnelle et technique dans leur pays d'accueil. Ceci s'explique par l'inaccessibilité des programmes de FPT pour les adultes au niveau secondaire dans la plupart des pays. À cet égard, le Québec et d'autres provinces canadiennes font exception (Doray, 2009 ; MELS, 2007).

En ce qui concerne la mobilité sociale des immigrants, et l'impact de la FPT sur cette mobilité (Baby et al., 1994 ; Lyons et al., 1991 ; Smaller, 2000), une étude comparative, effectuée en Europe et aux États-Unis sur des jeunes de deuxième génération, a montré que le choix précoce de la FPT a un impact négatif sur leur mobilité ascendante, mais de façon variable selon les pays (Crul & Mollenkopf, 2012). L'étude montre que cette mobilité est plus faible en Allemagne et en Autriche en raison d'une participation globale moins forte de ces apprenants dans les programmes de formation collégiale et universitaire de ces pays. Elle est aussi moins élevée aux États-Unis qu'en Suède ou en France, car ces jeunes accèdent difficilement à ces programmes en raison de la faible qualité de l'enseignement primaire dans les écoles en milieu défavorisé, où ces jeunes sont plus nombreux, et du coût élevé des études universitaires (*college*) aux États-Unis qui défavorise leur accès à certains de ces programmes (Crul & Mollenkopf, 2012).

En revanche, les études qui s'intéressent à l'intégration professionnelle des apprenants issus de l'immigration constatent, globalement, l'impact positif de la FPT sur le placement en emploi de ces apprenants. Cela est principalement vrai dans le système dual en Allemagne, dont les programmes alternent entre la formation et l'apprentissage en entreprise. Ce système exige une étroite collaboration entre les entreprises et les institutions scolaires (Dahlstedt & Bevelander, 2010 ; Kristen et al., 2008 ; Kvist, 2012). De plus, les emplois obtenus après avoir réussi un programme de FPT offrent plus d'avantages que ceux occupés à la suite d'études générales.

Les recherches qui s'intéressent aux choix scolaires des jeunes issus de l'immigration mettent surtout en lumière l'influence des ambitions des parents

quant aux choix d'étudier en FPT au secondaire ou au postsecondaire (Engagement Jeunesse Montréal, 2013 ; Kristen et al., 2008). Même dans les pays où la FPT est très valorisée — parce que ce type de main-d'œuvre est recherché par les entreprises —, de nombreux parents immigrants préfèrent que leurs enfants s'engagent dans un parcours scolaire pouvant les mener à des études universitaires, y voyant souvent une garantie de promotion sociale et professionnelle. Une étude sur les choix scolaires des enfants d'immigrants turques en Allemagne (Kristen et al., 2008) révèle à la fois une méconnaissance de la FPT par les parents immigrants et une préférence pour les études générales menant à l'université. Selon une vaste recension menée pour l'OCDE (Grubb, 2006), plusieurs pays, dont la Grande-Bretagne et les États-Unis, comptent sur le système de la FPT pour répondre à l'exclusion sociale et insérer les jeunes en situation de décrochage scolaire, issus des milieux défavorisés ou encore de l'immigration et des minorités racisées. Mais plusieurs s'inquiètent de l'image dévalorisée de la FPT au sein des populations immigrantes elles-mêmes, souvent vue comme un « système de seconde classe », qui offre une formation de moindre valeur et attire ceux qui ont moins d'opportunités. Or, selon Kristen et al. (2008), les enfants d'origine turque qui s'engagent en FPT en Allemagne se trouvent confrontés à la difficulté d'accéder aux stages (système dual) en raison de la préférence des employeurs envers les apprenants non-immigrants (ibid.). En Norvège, l'étude de Støren (2011) a montré qu'en raison de la discrimination par les employeurs, les jeunes issus de l'immigration font face à des difficultés pour se trouver un lieu de formation en entreprise. Par conséquent, ils abandonnent la FPT en faveur d'une formation générale, moins avantageuse en termes d'intégration professionnelle. L'étude de Schittenhelm (2010), menée en Allemagne et portant sur la présence en FPT de jeunes femmes immigrantes de seconde génération et de la génération « 1.5 », souligne les pressions exercées par leur milieu social et familial au moment de choisir leur programme de formation. Le milieu contraint souvent ces jeunes femmes à choisir les métiers et professions considérés comme 'féminins' afin de pouvoir assumer le rôle social traditionnellement assigné aux femmes, celui de conjointes et mères de famille. Ces pressions font en sorte que les jeunes femmes choisissent les programmes moins avantageux en termes de perspectives d'emploi et d'avantages salariaux, et ont plus de difficultés à terminer leur formation et à s'insérer en emploi.

En ce qui concerne l'égalité d'accès à la FPT, une étude portant sur les réfugiés dans les différents pays de l'Union européenne constate la persistance de

la discrimination raciale dans le système de la FPT, ainsi que l'insuffisance de la reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger (Chadderton & Edmonds, 2015). L'étude souligne également une inadaptabilité de l'offre de formation aux besoins de cette population, dont une absence de programmes à temps partiel qui permettraient un accès plus facile aux femmes réfugiées. Une recherche canadienne constate par ailleurs que le statut de réfugié superposé au fait d'être une femme accroît la déqualification professionnelle (Mojab, 2000, 2006). À cet égard, une autre étude portant sur le rôle des facteurs de « race » et de genre dans l'accès aux programmes de la FPT aux États-Unis souligne la nécessité de mesures adaptées pour assurer la participation des femmes et des membres des minorités racisées dans les programmes de FPT, notamment par la mise en place de services d'orientation professionnelle, et la promotion des secteurs non traditionnels auprès des femmes (Van der Meulen Rodgers & Boyer, 2006).

D'autres recherches ont porté sur des programmes spécifiques et les impacts de certaines dynamiques de discrimination dans ces programmes. Par exemple, une étude effectuée au Danemark sur la réussite et l'échec scolaires s'intéresse à l'impact des rapports entre les apprenants dans le programme de mécanique automobile en FPT sur le décrochage. L'auteur constate l'existence de frontières « ethniques » entre les apprenants — réelles ou imaginaires (Grønberg, 2015) — notamment entre les apprenants étiquetés de manière homogène comme « arabes » et les apprenants étiquetés comme « danois » (et qui se perçoivent comme « la norme »). Selon l'auteur, les enseignants jouent un rôle important dans le maintien ou l'affaiblissement de cette catégorisation entre apprenants. L'étude démontre que les relations entre les apprenants influencent leur succès scolaire et nécessitent des interventions pédagogiques de l'enseignant, telle l'intégration des apprenants immigrants dans des « communautés de pratique ». Les approches coopératives permettent aux apprenants d'obtenir une expérience professionnelle et d'apprendre à s'identifier au métier, contribuant ainsi à favoriser leur réussite scolaire et leur intégration professionnelle subséquente. Dans le même sens, l'étude de Teräs (2012), en Finlande, montre l'importance de la « classe de transition » pour les apprenants immigrants (API) qui les prépare à l'entrée dans les programmes de la FPT et qui cible autant le développement de connaissances et de compétences professionnelles que celui de « repères culturels », notamment par des visites sur les lieux de travail pour observer et comprendre le quotidien professionnel finnois.

Formation professionnelle au Québec

Au Québec, comme nous l'avons mentionné précédemment, les principales difficultés vécues par les nouveaux arrivants sur le marché du travail sont la non-reconnaissance de leurs diplômes et la sous-estimation de l'expérience professionnelle étrangère par les employeurs ou encore les difficultés d'accès à des ordres professionnels (Alaoui, 2006 ; Chicha & Charest, 2008 ; Rojas-Viger, 2006). En conséquence, plusieurs d'entre eux, après avoir essayé sans succès de trouver un emploi qualifié, se dirigent vers les programmes de formation afin d'obtenir un diplôme « québécois » et, éventuellement, d'acquérir (au travers d'un stage) une première expérience de travail qualifié au Québec (Misiorowska et al., 2014). Les programmes de formation professionnelle ont l'avantage de permettre l'obtention d'un diplôme dans un temps relativement court ; ils constituent donc une avenue intéressante pour ceux qui visent une entrée rapide sur le marché du travail. Les commissions scolaires québécoises, surtout dans la région montréalaise, enregistrent un nombre important d'élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Ce phénomène comporte des enjeux particuliers quant à l'intégration de ces élèves en classe, la recherche d'un lieu de stage, l'intégration dans le milieu de stage, et ensuite, la recherche d'emploi.

Au Québec, il existe 165 formations en FPT, de niveau secondaire, offertes sur l'ensemble du territoire. Ces formations, d'une durée d'un à deux ans, sont essentiellement de nature technique et sont dispensées dans 187 centres de formation (<https://www.quebecmetiersdavenir.com/>). Par contre, les programmes peuvent être enseignés soit dans les écoles ou les centres de formation, soit dans les entreprises. Pour l'année 2015-2016, il y avait 145 231 élèves inscrits en formation professionnelle (Diplôme d'études professionnelles ou Attestation de spécialisation professionnelle et Attestation de formation professionnelle) au Québec (BDSO, 2018).

Rappelons qu'au Québec, la formation professionnelle et technique est assurée par le système public d'enseignement de l'ordre secondaire¹. Elle est offerte dans le contexte d'un programme national élaboré sous la responsabilité du MELS et s'adresse à l'ensemble de la population du Québec (ministère de l'Éducation [MEQ], 2002). Selon

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

le programme, la formation professionnelle peut conduire à l'obtention soit d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), soit à une Attestation de spécialisation professionnelle (ASP) rattachée à un DEP. Les programmes de la formation professionnelle conduisent à l'exercice de professions, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Il importe de distinguer la formation professionnelle initiale, complémentaire, continue et standard. La formation professionnelle comprend les services liés à l'acquisition, à l'évaluation et à la sanction des compétences ciblées par les divers programmes de formation existants (MELS, 2008) ; elle vise les professions et les métiers dont le niveau de complexité correspond à l'ordre d'enseignement secondaire. La formation professionnelle initiale correspond à une formation de départ conduisant directement à l'exercice de la profession ou du métier, tandis que la formation professionnelle complémentaire se greffe à la formation initiale (scolaire ou expérientielle) et correspond plutôt à une spécialisation, à un perfectionnement ou à une mise à jour de connaissances dans un domaine donné (MELS, 2008). La formation continue est destinée aux personnes qui ont déjà quitté l'école et qui cherchent à acquérir, à approfondir ou encore à mettre à jour leurs connaissances ou leurs techniques, et à développer leurs habiletés. La formation professionnelle standard est offerte dans le contexte d'un programme national élaboré sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et s'adresse à l'ensemble de la population du Québec (MEQ, 2002).

En ce qui concerne la formation reliée à l'emploi, on distingue la formation structurée ou formelle (répartie en programmes et cours) et la formation informelle qui correspond à des ateliers, des séminaires et des activités non structurées. La formation formelle liée à l'emploi peut être parrainée par l'employeur ou non (Levesque, Doray, & Diallo, 2009). La formation liée à l'emploi comprend des activités structurées telles que des cours, des ateliers, des leçons particulières qui ne mènent pas à l'obtention d'une attestation d'études officielle, tandis que les études liées à l'emploi englobent les programmes conduisant à l'obtention d'attestations officielles (Park, 2011).

À la lumière des études recensées, on saisit mieux la complexité des facteurs explicatifs du succès scolaire et professionnel des jeunes API au secteur des adultes, qui tient d'une interaction de nombreux facteurs et conditions d'ordres institutionnel, dispositionnel et situationnel (incluant les conditions pré et postmigratoires) (Cross, 1981 ; Potvin & Leclercq, 2014 ; Potvin et al., 2014 ; Stamm, 2013).

Cadre théorique

Cette étude porte sur les perceptions de différents acteurs quant à divers enjeux liés à l'expérience d'intégration des API en FPT, incluant le milieu de stage. Notre approche reconnaît la place irréductible du sujet dans la construction de son expérience (De Gaulejac, Hannique, & Roche, 2007 ; Dubet, 1994). Nous empruntons à la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1986 ; 1997), et notamment aux travaux de François (1998) et François et Botteman (1996), un cadre simple permettant d'analyser les rapports entre l'acteur et son environnement à partir d'une triple causalité réciproque impliquant des interactions entre : a) les facteurs intrinsèques ou « marqueurs » liés à l'individu (ex. : genre, race, âge, etc.) ; b) son comportement ; et c) l'environnement extérieur (Bandura, 2007 ; Carré, 2004 ; François & Botteman, 2002). Ce modèle peut être illustré par un triangle (voir figure 1) dont les trois pôles — facteurs comportementaux (C), facteurs personnels (P) et facteurs environnementaux (E) — interagissent continuellement d'une manière qui n'est ni simultanée, ni symétrique, ni prévisible. Ces trois groupes de facteurs agissent plutôt selon des combinaisons variables en fonction de la situation donnée (Carré, 2004).

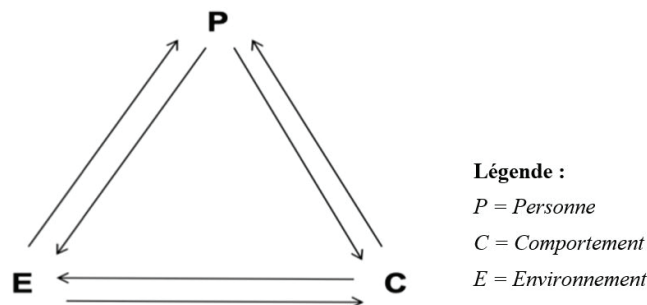


Figure 1. Modèle de la réciprocity causale triadique (inspiré de Carré, 2004)

Ainsi, les sujets prennent des décisions, mais leurs comportements, préférences et intérêts s'inscrivent dans un environnement structurant, fait de contraintes, de normes, de catégories sociales et de rapports sociaux qui influencent les choix et comportements individuels (Boudon, 2003 ; Giddens, 1986).

Nous reprenons maintenant le modèle adapté de Potvin et al. (2014), qui ont reformulé les facteurs *situationnels*, *institutionnels* et *dispositionnels/intrinsèques*

du modèle de Cross (1981) par rapport aux obstacles que rencontrent les adultes en formation, en y intégrant les facteurs « classiques » liés aux conditions pré et postmigratoires qui influencent les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation des immigrants (Rachédi & Vatz Laaroussi, 2016). Ainsi, aux facteurs *situationnels* — d'ordres académique, social, culturel et informationnel — sont intégrés les influences des processus migratoires : conditions de départ et d'arrivée ; écarts et transitions entre les systèmes scolaires du Québec et du pays d'origine ; adaptation et intégration économiques et sociales de l'immigrant et de sa famille ; acculturation liée à la socialisation dans un autre contexte ; absence de repères culturels et linguistiques ; méconnaissance du système et de ses filières, règles, cadres, démarches ; l'éloignement géographique des lieux de formation ; les conditions dans lesquelles se déroulent les études, le retard accumulé ; le capital culturel, humain et social. Pour leur part, les facteurs ou obstacles institutionnels peuvent avoir des effets systémiques, cumulatifs et préjudiciables : écueils lors de l'entrée en formation ; absence ou faiblesse des mesures de soutien à la formation (incluant en français) ; limites des finalités de la formation ; formalisme du cadre d'éducation ; limites de l'approche andragogique et individualisée ou des processus de sélection, d'évaluation, de classement, d'orientation ; faiblesses dans la dotation, l'accessibilité, l'adaptabilité ou l'acceptabilité sociale des services, des soutiens ou des pratiques reçus. Enfin, les facteurs ou obstacles *dispositionnels*, ou intrinsèques, renvoient aux impacts des autres facteurs sur le sens donné par l'acteur à l'égard de sa situation migratoire, en termes de gains ou pertes, motivation/démotivation (« tout recommencer à zéro », apprendre le français, s'intégrer au Québec, se faire un nouveau réseau social, retards et déclassements, etc.). Ils réfèrent à la perception de soi (âge, sexe, etc.) et à l'estime de soi sur le plan des apprentissages et de ses capacités ; à la confiance en soi et en l'avenir ; aux attitudes face aux efforts, aux croyances ou aux valeurs ; aux dispositions symboliques/culturelles ; au projet personnel ou professionnel et à la vision des retombées (lointaines ou non) de la formation ; aux expériences scolaires passées et aux perceptions de l'école (Potvin & Leclercq, 2014).

Ces facteurs et contraintes *situationnels*, *institutionnels* et *dispositionnels* agissent en synergie et constituent à la fois une réalité objective, s'imposant à l'individu, et une réalité subjective, par le sens donné par l'acteur à ses comportements dans des situations où ces facteurs s'interinfluencent (Potvin et al., 2014). Dans cette perspective, les expériences individuelles sont construites par des facteurs liés aux contextes (politique,

social, culturel), aux situations sociales rencontrées, ainsi qu'aux normes et logiques institutionnelles plus spécifiques (Bandura, 2007 ; Giddens, 1986) qui influent sur les dispositions, comportements et choix personnels marquant les expériences des individus, et le sens qu'ils leur donnent.

Contexte de la recherche

Au sein de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), près de 50 % des apprenants des programmes de la FPT de niveau secondaire sont nés à l'extérieur du Canada en 2012. Le Tableau 1 présente les principaux lieux de naissance des apprenants inscrits dans les programmes de FPT.

Tableau 1. Pays de naissance des apprenants de la FPT à la CSMB en 2012

Canada	3 313	50,67 %
Maroc	721	11,03 %
Tunisie	660	10,09 %
Haïti	549	8,40 %
Algérie	513	7,85 %

Cf. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (décembre 2013)

Le français est la langue maternelle de 74,8 % des apprenants de la FPT. L'arabe (8,91 %), l'espagnol (4,67 %) et le créole (3,39 %) sont les 3 langues étrangères les plus rencontrées, suivies de l'anglais, du roumain, du russe, du chinois, du persan, du portugais et du bulgare (à moins de 3 % pour chacune de ces langues).

Tableau 2. Langue maternelle des apprenants de la FP à la CSMB en 2012

Français	74,8 %
Arabe	8,91 %
Espagnol	4,67 %
Créole	3,39 %
Autres	Moins de 3 % chacun

Cf. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (décembre 2013)

Trois programmes de FPT menant à l'exercice de métiers sont offerts dans la plupart des commissions scolaires québécoises : l'attestation d'études professionnelles (AEP) — qui peut être obtenue après 240 à 720 heures de formation—, le diplôme d'études professionnelles (DEP) — de 600 à 1800 heures de formation — et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) — de 330 à 900 heures de formation (MELS, 2012). Les programmes sont dispensés sur une période de un à deux ans et accordent une grande place à la pratique ; ils comportent également des matières de base, tels le français ou les mathématiques, appliquées aux programmes.

Méthodologie

Une approche qualitative a été choisie afin de recueillir les perceptions des apprenants issus de l'immigration quant à leur expérience en FPT, ainsi que celles du personnel de la CSMB et des superviseurs de stage. L'objectif était de croiser les regards des acteurs sur les divers facteurs (processus et pratiques) institutionnels, dispositionnels et situationnels qui marquent l'expérience scolaire des API. L'enquête de terrain s'est déroulée en deux étapes.

Étape 1 : Le milieu scolaire

Cette première étape, portant sur le milieu scolaire, s'est déroulée d'octobre à décembre 2013, puis de septembre à novembre 2015. Des entrevues individuelles ont été réalisées avec 9 membres du personnel enseignant et 4 membres du personnel administratif, et des groupes de discussion (focus) avec 18 apprenants immigrants (API) — en grande majorité de première génération — dans l'un des 7 programmes suivants de la FPT à la CSMB. Ces programmes ont été sélectionnés en raison de leur forte concentration en apprenants issus de l'immigration : 1) Mécanique de machines fixes (MMF) ; 2) Assistance à la personne à domicile (APAD) ; 3) Assistance à la personne en établissement de santé (APES) ; 4) Santé, assistance et soins infirmiers (SASI) ; 5) Secrétariat ; 6) Comptabilité ; 7) Soutien informatique. Les profils des API rencontrés sont très diversifiés au moment d'entrer en formation professionnelle, comme en témoigne le Tableau 3 qui suit.

Tableau 3 : Données sur les apprenants participant à l'étude

Programme	No	Sexe	Âge	Arrivée au Québec	Pays d'origine	Dernier pays de résidence	Profession	Niveau d'études	Années d'expérience professionnelle
MMF	1	M	45	2010	Maroc	Idem	Opérateur des installations	DEP	10
	2	M	30-40	2011	Maroc	idem	Technicien de maintenance	DEP	7
	3	M	30-40	2010	Maroc	idem	Technicien génie civil	DEC	9
	4	M	30-40	2009	Maroc	idem	Enseignant	BAC	7
	5	M	+50	–	Canada (parents d'origine italienne ?)	idem	Plombier	DEP	?
	6	M	18-20	–	Canada (parents d'origine haïtienne)	idem	–	DES	sans
Secrétariat/Comptabilité	7	F	20-30	2010	Liban	Idem	Enseignante	BAC	2
	8	F	20	2001	Arménie	Russie	–	–	sans
	9	F	30-40	2002	Iraq	Idem	–	DES	sans
	10	F	31	2010	Moldavie	Idem	Enseignante	BAC	sans
	11	F	40-50	2003	Madagascar	France	Secrétaire médicale	DEP	6
	12	F	36	2007	Pérou	Idem	Secrétaire	DES	10
	13	F	20-30	2011	Moldavie	Idem	Comptable	DEC	9
Soutien informatique	14	H	50	2001	Côte-d'Ivoire	Idem	Gestionnaire	BAC	14
	15	H	32	?	Haïti	Idem	Informaticien	DEC	3
	16	H	34	2012	Ile Maurice	Idem	Enseignant	BAC	12
	17	F	40	2012	Ile Maurice	Idem	Enseignante	BAC	10
	18	M	47	2011	Égypte	Idem	Égyptologue	Maîtrise	20

Note. La profession, le niveau d'études et l'expérience professionnelle des participants sont indiqués tels qu'au moment d'immigrer au Québec, à l'exception de deux apprenants qui sont de la deuxième génération issue de l'immigration, donc nés au Canada et ayant au moins un parent né à l'étranger.

Étape 2 : Les milieux de stage

À la deuxième étape, menée à l'automne 2015, des entretiens semi-dirigés de 70 minutes en moyenne ont été réalisés auprès de 9 superviseurs de stage œuvrant dans 9 entreprises ayant reçu des stagiaires immigrants issus des programmes de FPT de la CSMB au cours des dernières années. Les questions étaient divisées en trois parties : 1) le contexte de la personne responsable des stagiaires et de l'entreprise, 2) l'accueil et la supervision de stage et 3) les pistes d'amélioration proposées par les intervenants. Le contenu des entrevues a été analysé en fonction du choix de FPT par les API et des

difficultés rencontrées pour réussir leur programme de formation et intégrer le métier. Les entreprises ont été choisies sur la base de critères déterminés en collaboration avec un responsable en FPT à la commission scolaire partenaire :

- l'accueil de stagiaires issus de l'immigration depuis plus de 3 ans ;
- au moins trois entreprises devaient être associées aux programmes les plus populaires parmi les API soit : Mécanique de machines fixes, Comptabilité/ Secrétariat et Soutien informatique ;
- au moins trois entreprises devaient avoir de « bonnes pratiques », selon la Commission scolaire ; les autres pouvaient être choisies de façon aléatoire.

Analyse croisée

L'analyse croisée des données se divise en trois thèmes :

1. le choix de la FPT : les stratégies d'insertion, la mobilité professionnelle des immigrants ;
2. la réussite d'un programme de formation : défis et éléments la facilitant ;
3. l'intégration en emploi : la relation entre la formation et l'emploi, le processus de la recherche d'emploi et les défis spécifiques des apprenants immigrants.

Pour chaque enjeu, l'analyse dégage les différents facteurs institutionnels, dispositionnels et situationnels qui influent sur la scolarisation des apprenants.

Choix de la FPT

Pour les immigrants arrivés à l'âge adulte, l'intégration en emploi se pose en fonction de stratégies individuelles ou familiales élaborées à partir du parcours professionnel prémigratoire et des opportunités perçues ou réelles qu'offre la société d'accueil. Le choix de la formation s'effectue largement en fonction des facteurs situationnels et s'inscrit donc dans la décision de se réorienter, de se qualifier à un niveau comparable, ou alors de miser sur une progression de carrière. Le choix de la FPT présente certains avantages pour les API qui cherchent à intégrer le marché du travail sans entreprendre d'études plus coûteuses en termes de temps et d'argent. Une apprenante du programme de comptabilité/secrétariat explique :

« J'aurais pu commencer bien avant parce que j'essayais d'avoir des formations mais c'était très cher et Emploi-Québec ne m'a pas vraiment aidée pour me faire connaître cette formation [FPT]. J'ai appris par hasard, après 13, 14 ans [au Québec] qu'il y avait une formation pour adultes, non seulement gratuite mais extrêmement bien et je suis vraiment très contente d'être là [...]. » (API, 9)

Selon les enseignants et membres du personnel administratif, certains API peuvent choisir les programmes de la FPT en raison d'échecs passés dans leur tentative d'intégration en emploi, ce qui met de l'avant des contraintes d'ordre institutionnel. Par exemple, quand l'exercice d'une profession est conditionnel à l'inscription à l'ordre professionnel — un processus souvent long qui exige la mobilisation de ressources matérielles et intellectuelles et qui se solde parfois par un échec — la FPT peut être vue comme un moyen de rester dans le même domaine professionnel et d'occuper un emploi relativement stable et bien rémunéré. Le DEP en mécanique des machines fixes correspond à un choix de formation qui assure un taux de placement en emploi élevé et un salaire avantageux, bien que l'emploi soit de niveau inférieur par rapport à la formation ou à l'expérience prémigratoires, comme l'explique cet enseignant du programme de MMF :

« [...] c'est un travail de niveau secondaire et eux, leurs attentes c'est plus. Pourquoi ? Parce qu'ils ont souvent un baccalauréat, ils ont souvent les maîtrises, on a même déjà eu des gens qui avaient des doctorats, qui sont assis dans nos classes à côté de quelqu'un qui n'ont pas fini leur secondaire 5, ils sont en secondaire 4. Et eux leurs attentes [par rapport à l'emploi] c'est de gérer ou de faire l'efficacité énergétique d'une centrale thermique alors que leur travail c'est de faire l'opération et l'entretien. Alors souvent ils sont déçus de ça. » (EFPT)

Un superviseur de stage (STA) en milieu de travail souligne une motivation parfois faible chez certains apprenants issus de l'immigration. Si ce répondant semble parfois associer cette faible motivation à l'origine des apprenants (africains), il constate aussi que le manque d'intérêt provient du fait que certains sont surqualifiés, ayant une formation et une expérience professionnelle prémigratoires de niveau supérieur à la formation en cours. Les facteurs institutionnels affectent ainsi les facteurs dispositionnels, notamment la motivation (devoir « tout recommencer à zéro »). Un autre STA souligne

néanmoins que les apprenants, de toutes origines confondues, « ne viennent pas faire un stage ici pour venir laver les planchers, c'est pour voir la mécanique, le fonctionnement, voir les équipements ». De façon spécifique, l'un des superviseurs fait valoir l'importance d'encourager positivement le stagiaire, à plus forte raison lorsqu'il est immigrant, puisque ce dernier est souvent moins au fait des cultures d'entreprises au Québec. Ce même STA mentionne toutefois, à propos des API, « D'habitude, ce sont des gens qui veulent s'intégrer à la société et je dirais qu'on doit leur donner leur chance autant que n'importe qui d'autre ». De même, un autre STA mentionne agir comme soutien constant et continu auprès des stagiaires immigrants. Pour un autre superviseur, le stagiaire est traité comme un véritable employé. Celui-ci transmet les connaissances au stagiaire comme s'il allait rester dans l'entreprise parce que pour lui, plus le stagiaire réussit, plus l'entreprise réussit. Enfin, un autre superviseur organise les apprentissages par un contact avec l'ensemble des employés. Le stagiaire aura ainsi différents « professeurs » qui aborderont tout ce qui est nécessaire à sa réussite.

Si la FPT correspond à une stratégie d'intégration professionnelle plus rapide et moins exigeante que les programmes universitaires ou collégiaux, deux autres éléments méritent d'être soulignés en lien avec ce choix selon les enseignants et le personnel administratif. Premièrement, l'influence qu'exercent les autres immigrants sur le choix de cette formation par les nouveaux arrivants. À cet effet, l'enseignant et l'administrateur du programme de MMF constatent que de nombreux migrants provenant de mêmes pays s'inscrivent dans ce programme parce qu'ils le considèrent comme une option d'intégration professionnelle pertinente. L'information concernant ce programme circulerait dans leurs réseaux sociaux et, pour certains, leur inscription au programme se ferait avant même d'immigrer au Québec. Or, si le choix de la FPT peut être bon pour certains immigrants, pour d'autres, il s'effectue au détriment d'avenues parfois mieux adaptées à leur expérience ou formation antérieures, et plus intéressantes pour eux, mais qui ne sont pas explorées. Dès lors, plusieurs API s'inscrivent au programme de la FPT, mais en ressortent rapidement en raison d'une inadéquation entre le programme et leurs attentes. Par manque d'information, cette situation entraîne une perte de temps pour ces apprenants, habituellement pressés d'entrer sur le marché du travail, ainsi que pour les centres de formation.

Le deuxième élément concerne le problème de la déqualification des immigrants détenant un diplôme universitaire et qui suivent un programme de FPT au Québec. Si, à

court terme, ce type de formations permet une entrée relativement rapide sur le marché du travail québécois, on peut se demander s'il permet, à plus long terme, de retrouver ou d'accéder à la profession occupée avant d'immigrer, voire simplement de cheminer vers cette profession. Une enseignante du programme en santé mentionne : « déjà, il faut défaire ce qu'ils ont appris pour refaire, puis, il y a ça aussi cette frustration [pour les apprenants immigrants] d'avoir été là et puis, de se retrouver là [à un niveau inférieur] » (EFPT). Ainsi, il importerait d'aborder avec le personnel, mais aussi avec les apprenants et les entreprises, dès l'entrée en FPT, la question des liens entre le choix de la FPT par les immigrants en cours d'intégration professionnelle au Québec et leur déqualification professionnelle ainsi que leurs impacts sur leur vie personnelle et familiale et leur image de soi.

Réussite scolaire

Pour les nouveaux arrivants, l'entrée dans le programme de formation coïncide avec l'adaptation à un nouvel environnement qui renvoie à plusieurs adaptations situationnelles liées au climat, aux déplacements physiques, à la recherche d'un emploi à des fins alimentaires ou à la recherche d'un logement. Ils sont confrontés à des obstacles et facteurs situationnels. Ainsi, selon les enseignants, plusieurs font face à des difficultés matérielles ou encore familiales dues à l'adaptation des membres de la famille à un nouvel environnement social et culturel. Selon eux, les API en FPT connaissent en général, au cours de leur formation (et en stage), une performance scolaire moins élevée que les apprenants 'natifs'. Ils sont parfois moins disponibles pour compléter les stages, notamment les femmes immigrantes. Conséquemment, certains enseignants et administrateurs déclarent jouer un rôle de soutien auprès des apprenants immigrants, en lien avec leurs difficultés personnelles ou familiales, donc un soutien dépassant largement les aspects scolaires de l'intégration.

Les enjeux de la réussite scolaire divergent en fonction du système d'études (alternance travail-étude, traditionnel, individualisé) propre aux différents programmes de la FPT en faisant partie. Par exemple, le programme de comptabilité-secrétariat permet aux apprenants d'étudier à leur propre rythme, ce qui a été souligné par les apprenants comme un grand avantage à la conciliation de la vie scolaire et familiale, mais qui

comporte le défi de se mobiliser individuellement pour atteindre les objectifs scolaires. Une élève de ce programme constate :

« [...] je me suis adaptée après deux mois. Au début c'était assez difficile parce que dans mon pays ça n'existe pas l'étude individualisée. Puis ça allait et maintenant je trouve que c'est vraiment bien étudier tout seul parce qu'on devient plus autonome. » (API, 13)

Dans le cas des programmes en santé (traditionnels), les apprenants doivent s'adapter à la manière d'interagir en formation généralement admise au Québec et, de plus, dans une langue étrangère pour plusieurs. Par ailleurs, les stages de fin d'études présentent un défi supplémentaire : celui de réussir dans un contexte professionnel inconnu où les relations avec les patients et autres membres du personnel soignant sont essentielles. Cette attitude de retrait des API aura des répercussions tant sur la réussite scolaire que sur la performance durant les stages, où justement l'autonomie, l'initiative et la communication sont particulièrement importantes. Une enseignante explique :

« Ils peuvent bien fonctionner pour faire les soins mais je trouve qu'ils ont beaucoup de difficulté avec l'initiative. C'est comme s'il faudrait toujours attendre pour qu'ils sachent ce qu'il faut faire, qu'ils se fassent dire ce qu'il faut faire plutôt que de prendre l'initiative. » (EFPT)

Une autre difficulté — d'ordres situationnel et institutionnel — vécue par les API pendant leurs stages, et soulignée également par les enseignants, concerne tout particulièrement les mères de jeunes enfants, et la gestion des horaires des stages dans les hôpitaux, qui peuvent avoir lieu le jour et le soir. Elles vivent un stress supplémentaire pour organiser leur horaire et se rendre sur le lieu de stage, ne disposant pas toujours d'un véhicule.

Du point de vue des enseignants du programme MMF, dans les classes ayant une forte proportion d'apprenants immigrants, la question des écarts à la fois générationnels et éducationnels entre les apprenants immigrants, généralement plus âgés, plus scolarisés et plus expérimentés, et les apprenants québécois constitue un défi éducatif et relationnel. Tout d'abord, il est difficile pour les enseignants de créer une synergie entre les apprenants dans les classes. Ensuite, les API atteignent un taux de réussite élevé dans

leur formation théorique, mais rencontrent des difficultés dans les classes pratiques et les stages, comme l'explique cet enseignant du programme MMF :

« [...] ils sont très forts théoriquement et ils sont peu habiles manuellement parce qu'ils n'ont pas eu la chance de le faire mais théoriquement ils sont très fort et là, ils arrivent à un lieu de stage où les gens sont forts pratiquement, mais pas théoriquement et eux, ils veulent prouver leur valeur, [...] en donnant l'impression qu'ils savent théoriquement mais là, ils perdent carrément les gens de l'industrie et ça fait des froids [...]. » (EFPT)

Les superviseurs de stage soulignent également des difficultés rencontrées par certains API à s'adapter à de nouvelles manières de faire. La communication avec les supérieurs hiérarchiques ou la prise d'initiative peuvent s'avérer difficiles pour les apprenants qui ont eu une expérience professionnelle dans des sociétés fortement hiérarchisées, ou qui sont plus âgés ou expérimentés, ou en perte de statut social en raison de l'immigration. Selon les superviseurs, les API auraient aussi plus de mal à prendre part à des activités d'équipe au sein desquelles ils doivent s'exprimer publiquement, ou encore à s'adresser à un supérieur hiérarchique pour lui poser des questions de clarification. Notons que la très grande majorité des STA rencontrés ont souligné l'importance d'avoir une très bonne collaboration entre le milieu de stage, soit l'entreprise, et le centre de formation. Comme le souligne un STA, la collaboration entre l'entreprise et le centre de formation professionnelle « c'est gagnant-gagnant pour les deux parce que pour eux, souvent, c'est difficile de trouver des endroits où ils peuvent emmener leurs stagiaires et puis nous [...] en même temps on a besoin d'aide ».

En résumé, ces apprenants auraient des aptitudes techniques (ou manuelles) moindres qui seraient attribuables en partie à la méconnaissance de l'environnement de travail, des codes culturels ou de l'organisation des lieux physiques, comme c'est le cas dans les hôpitaux, par exemple. Ces facteurs situationnels (culturels, socioéconomiques, informationnels) pour les apprenants conduisent à des défis institutionnels pour les enseignants et les superviseurs en milieu de stage, qui devront adapter leurs pratiques. Par ailleurs, certains lieux de stage semblent défavorables aux apprenants immigrants, ou encore réfractaires à les recevoir. Des situations de discrimination vécues par des apprenants, de la part d'employés ou de patients du milieu hospitalier, ont été notées. Les enseignants doivent donc identifier les lieux de stage qui seront des lieux d'apprentissage

réels pour les apprenants immigrants, et bien les préparer à intégrer ces milieux. La préparation des milieux de stage, à l'accueil et à l'intégration des API, constitue aussi un enjeu pour les entreprises et les organisations concernées.

Intégration en emploi

La FPT a pour but de permettre aux individus d'acquérir les compétences professionnelles adéquates et requises par le marché du travail (MELS, 2010). Pour plusieurs API, les centres de formation constituent à la fois des lieux d'apprentissage, des structures d'acquisition de premières expériences professionnelles au Québec, et des lieux d'immersion dans la culture québécoise du milieu de travail. Dès lors, les relations avec les collègues, les professeurs et le personnel des centres font partie des apprentissages. Notons que plusieurs API viennent de milieux professionnels et sociaux homogènes et que la FPT est également pour eux un lieu d'adaptation à la diversité culturelle, caractéristique du marché du travail montréalais. Comme ce sont les milieux de stage qui constituent une passerelle entre la formation et le marché du travail, les stages jouent ainsi un rôle essentiel dans l'apprentissage des règles non écrites propres à un domaine professionnel, et dans la compréhension du fonctionnement des organisations québécoises. Un STA exprime très bien l'importance du stage pour l'intégration professionnelle et sociale : « Le jour où il finit son stage, [...] on veut qu'il ait acquis une expérience qu'il pourra utiliser dans la vie de tous les jours ».

Les apprenants se disent généralement préoccupés par la qualité de leur stage et de l'influence de celui-ci sur leur intégration professionnelle. Un stage qui offre des opportunités d'apprentissage réelles constitue un atout certain dans leur passage vers le marché du travail, surtout lorsqu'il permet le développement d'un réseau de relations professionnelles (ou capital social) au Québec qui facilitera l'entrée sur le marché du travail ou s'il débouche sur une offre d'emploi. Or, certains API s'estiment mal accueillis et mal encadrés durant leur stage, tandis que d'autres pensent être l'objet d'un traitement différentiel par rapport aux apprenants non-immigrants. On note à cet égard une différence de perception entre les API et les STA, car ces derniers disent ne pas faire de traitement différencié : « On n'a pas eu de problème qu'on n'aurait pas eu avec un stagiaire non immigré, par exemple » (STA) ; « On fait le même accueil que pour les employés » (STA #2).

Certains enseignants s'inquiètent toutefois que les API effectuent leur stage dans une entreprise « ethnique », car ce milieu ne permettrait pas à l'apprenant d'améliorer ses compétences linguistiques en français ni de développer le réseau de contacts professionnels en dehors du groupe minoritaire, diminuant ainsi leurs perspectives d'emploi dans certains secteurs.

Enfin, selon les interviewés, les API auraient plus de difficultés que les non-immigrants à trouver un emploi à la suite de leur formation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs facteurs ont été identifiés par le personnel administratif et les enseignants, que ce soit la maîtrise insuffisante du français (et de l'anglais exigé dans certains types d'emploi), la méconnaissance des méthodes de recherche d'emploi en contexte québécois, ou le faible réseau de contacts professionnels dont disposent ces apprenants. Comme ces facteurs sont bien connus, la commission scolaire propose aux apprenants un service d'aide au placement (accompagnement pour la rédaction du CV, de lettre, préparation à l'entrevue). Les API, de leur côté, disent vouloir être soutenus par la commission scolaire dans leur recherche d'emploi, surtout pour la mise en contact avec les employeurs potentiels. Un élève du programme de soutien informatique souligne :

« J'ajouterai une recommandation qui est très pertinente que la commission scolaire invite les employeurs à venir à l'école surtout pour voir les finissants. L'école devrait inviter les employeurs petits et gros pour venir voir les étudiants. »
(API, 15)

Cette demande peut justement découler des difficultés qu'éprouvent certains API à développer leur réseau professionnel au Québec. Elle reflète également une certaine insécurité de ces apprenants face au processus de recherche d'emploi. Leurs inquiétudes rejoignent les préoccupations des enseignants et du personnel administratif quant à l'intégration professionnelle postformation.

Discussion et conclusion

Cette étude a permis de mettre en lumière les perceptions de différents acteurs quant aux facteurs liés à la réussite scolaire et à l'intégration en emploi des apprenants de première

génération en FPT au Québec, un secteur qui cherche à attirer plus d'apprenants en raison des besoins du marché du travail. Le premier constat qui ressort de cette étude est que cet environnement est complexe et que les diverses étapes d'apprentissage, impliquant des allers-retours entre la formation en classe et les stages, nécessitent des processus d'adaptation chez l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des API. Malgré des perceptions divergentes quant aux difficultés vécues par les API, principalement entre les superviseurs de stage en entreprise et les acteurs « scolaires », l'étude fait ressortir que les apprenants de première génération vivent plus de difficultés que les apprenants natifs au cours de la formation professionnelle, incluant les stages. À cet égard, les facteurs d'ordres situationnel (liés au processus migratoire, au manque d'informations et à l'adaptation dans un nouveau pays) et institutionnel (règles, formations ou pratiques peu adaptées aux réalités de ces apprenants) agissent souvent comme des obstacles à la formation en FPT de ces apprenants lorsqu'ils sont peu pris en compte dans l'adaptation des pratiques institutionnelles, et en retour, ces facteurs affectent souvent leur motivation envers leurs études, et leur vision d'eux-mêmes comme apprenants (facteur dispositionnel). En effet, certains apprenants en processus d'adaptation au Québec vivent de nombreuses difficultés liées à la langue et à leur précarité économique en tant qu'immigrants récents. D'autres, qui ont été longtemps absents du marché du travail ou qui sont en processus de réorientation professionnelle, font face à des défis principalement liés à la conciliation études-famille, à la maîtrise insuffisante de la langue française (et anglaise) ou encore au manque de réseau professionnel dans le domaine visé.

Ces facteurs *situationnels*, *institutionnels* et *dispositionnels* mettent en perspective les besoins de ces apprenants en matière d'équité, qui interpellent le milieu de la FPT quant aux adaptations institutionnelles nécessaires en termes de soutien linguistique, socioscolaire et professionnel, de reconnaissance d'acquis ou d'expériences des apprenants, de dotation en ressources, d'accessibilité des services, d'acceptabilité sociale des apprentissages et d'adaptabilité des contenus et des pratiques de tous ordres (en stage notamment). Les défis et adaptations identifiés rejoignent en partie les constats de la recherche concernant les programmes de formation du secteur de la formation générale des adultes (FGA) offerts par les centres d'éducation aux adultes du Québec, qui étaient, jusqu'à tout récemment, encore peu adaptés aux réalités et besoins des apprenants issus de l'immigration (Potvin et al., 2014). Cette étude relève plusieurs pistes pour

mieux répondre aux besoins de cette population, notamment l'adaptation des critères et pratiques en matière de reconnaissance des acquis des immigrants (et le peu d'articulation parfois entre les ministères et les commissions scolaires) ; les instruments de classement (souvent standardisés ou en français langue première) ; les supports, accompagnements et services (surtout complémentaires) tout au long de la formation ; des approches pédagogiques interactives, participatives et coopératives, comme le tutorat et le « co-coaching » entre pairs, ainsi que des activités « intégratives » de transition visant l'acquisition de connaissances et de repères culturels sur le Québec, et des méthodes d'apprentissage favorisant leur adaptation dans un nouveau contexte socioscolaire. Enfin, la formation des enseignants (et du personnel spécialisé) est également ciblée puisque l'intervention éducative doit être pertinente en fonction des réalités sociales et culturelles des apprenants, en tenant compte de l'expérience individuelle de l'adulte qui interfère dans le processus d'apprentissage.

Tout comme pour la FGA, certaines de ces adaptations pourraient être appliquées en FPT. Si quelques pratiques novatrices sont progressivement mises en place en FPT à la commission scolaire pour soutenir ces apprenants, les enseignants disent avoir besoin d'outils pour mieux soutenir cette clientèle. Ils souhaitent généralement être mieux informés des défis auxquels font face ces apprenants en matière d'immigration et d'intégration. Ils constatent que plusieurs d'entre eux auraient besoin d'être mieux préparés « pour s'intégrer au Québec » et à ses règles du jeu en emploi, notamment en ce qui concerne les relations professionnelles et hiérarchiques en milieu de travail, ou auprès des clientèles (entre autres, sur les rapports homme-femme), les attentes des milieux, les types d'attitudes et de comportements prisés ou attendus, les balises ou obligations juridiques des milieux, et d'autres dimensions incontournables.

Face à ces résultats, on peut penser que l'éducation interculturelle en milieu scolaire aurait un rôle à jouer pour outiller tant le personnel que les apprenants, particulièrement ceux de première génération. Au niveau de la direction de la CSMB, on prévoit implanter des échanges entre le personnel enseignant et administratif de la commission scolaire et des acteurs externes concernés par cette problématique, comme des organismes d'intégration et des conseillers en emploi. Il est aussi apparu nécessaire au personnel de se pencher sérieusement sur les raisons de la fermeture de milieux professionnels à certains stagiaires et diplômés immigrants (surtout d'origine arabo-musulmane) qui entraîne une discrimination à leur égard. De même, les membres

du personnel de la CSMB rencontrés soulèvent l'importance de prendre les moyens nécessaires pour adopter des pratiques équitables et des projets pour améliorer la situation. De même, des formations davantage axées sur la réalité vécue des personnes issues de l'immigration devraient être fournies aux entreprises, principalement aux PME, pour mieux favoriser la mise en place d'un processus d'attraction, d'intégration et de rétention de la main-d'œuvre issue de l'immigration. Très souvent, les employeurs hésitent à mettre en place des mesures pour mieux attirer, intégrer et retenir les employés issus de l'immigration. Cette volonté de ne pas vouloir faire de distinction entre les employés sur la base de leurs origines est certes compréhensible, mais l'absence d'une prise en compte des différences culturelles au sein des organisations et de leurs effets possibles sur les relations interculturelles peut mener à des problèmes importants de gestion à moyen et long terme (Arcand, 2013 ; Barth, 2018).

D'autres études, notamment quantitatives, seraient nécessaires pour mieux cerner le profil sociodémographique des apprenants de première génération, notamment leur catégorie d'immigration, la durée de leur séjour au Québec au moment de l'inscription, leur expérience professionnelle et leurs diplômes antérieurs. Ce type d'informations faciliterait en effet la mise en place de projets adaptés à la clientèle immigrante en formation professionnelle, caractérisée par une grande diversité de profils et de besoins. Par ailleurs, il faudrait aussi s'assurer de colliger des données sur la présence des apprenants de deuxième génération dans ce secteur et de mieux connaître leur situation.

Références

- Allaoui, M. (2006). « Carrière brisée », « carrière de l'immigrant » : le cas des Algériens installés à Montréal. *Les Cahiers du GRES*, 6(1), 111–122. <https://doi.org/10.7202/012686ar>
- Arcand, S. (2013). *Politique de gestion de la diversité culturelle dans les organisations québécoises : de l'approche stratégique au déploiement*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Arcand, S., Lenoir A., & Helly, D. (2009). Insertion professionnelle d'immigrants récents et réseaux sociaux : le cas des Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *Cahiers canadiens de sociologie*, 34(2), 373–402.
- Baby, A., Lamothe, D., Ouellet R., & Payeur, C. (1994). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas* (Rapport de recherche). Québec, Québec: Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., traduit par J. Lecompte). Paris, France: De Boeck.
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (BDSO). (2018). Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, année scolaire 2015-2016, Québec. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERT9H7I337124194568804\\$Va26&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3510](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERT9H7I337124194568804$Va26&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3510)
- Barth, I. (2018). *Manager la diversité : de la lutte contre les discriminations au leadership inclusif*. Malakoff, France: Dunod.
- Béji, K. & Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562–583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>

- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. Paris, France: PUF.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIème siècle ? *Savoirs, Hors-série*(5), 9–50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Chadderton, C. & Edmonds, C. (2015). Refugees and access to vocational education and training across Europe: a case of protection of white privilege? *Journal of Vocational Education and Training*, 67(2), 136–152. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922114>
- Chicha, M.-T. & Charest, E. (2008, mars). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : Politiques et enjeux. *Choix IRPP*, 14(2), 1–62.
- Cross, P. K. (1981). *Adult as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crul, M. & Mollenkopf, J. (2012). *The changing face of world cities: Young adult children of immigrants in Europe and the United States*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Dahlstedt, I. & Bevelander, P. (2010). General versus vocational education and employment integration of immigrants in Sweden. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 8(2), 158–192. <https://doi.org/10.1080/15562948.2010.480879>
- De Gaulejac, V., Hannique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Paris, France: Érès.
- Doray, P. (2009). La formation des adultes entre 1997 et 2002 : continuité et changements des modes de participation. Dans D. Bouteiller et L. Morin (dir.), *Développer les compétences au travail* (p. 27–53). Montréal, Québec: HEC Montréal.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France: Le Seuil.
- Eid, P. (2012, mai-août). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415–450. <https://doi.org/10.7202/1012407ar>
- Engagement Jeunesse Montréal. (2013). *Regards sur la formation professionnelle et les jeunes issus de l'immigration. Synthèse des présentations et des ateliers de discussion de l'événement tenu à Montréal le 24 avril 2013*. Comité Jeunes issus des minorités visibles d'Engagement jeunesse Montréal.

- François, P. H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche sociale cognitive. *Éducation permanente*, 135(2), 45–55.
- François, P. H. & Botteman, A. E. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan. *Carriérologie*, 6(2), 85–108.
- François, P. H. & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519–543.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press
- Grønberg, L. (2015). "... It's like the immigrants stick together, the stupid ones, and the ones who want to learn something": dynamics of peer relations, social categories, and dropout in vocational educational training. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 514–532. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933912>
- Grossmann, S., Roiné, C., & Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages : l'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal* (rapport de recherche). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Grubb, W. N. (2006, novembre). *Vocational education and training: Issues for a thematic review*. Berkeley, CA: OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43900508.pdf>
- Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 127–151. <https://doi.org/10.1177/0020715208088909>
- Kvist, A. V. (2012). Immigrant groups, vocational training, and employment. *European Journal of Training and Development*, 36(8), 809–826. <https://doi.org/10.1108/03090591211263530>
- Lejeune, M. & Bernier, A. (2014). *La reconnaissance des compétences des travailleurs immigrants qualifiés : une revue des tendances nationales et internationales pour mieux comprendre les politiques et les pratiques pour le Québec* (Rapport de

- recherche). TELUQ/Transpol. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Rapport_ReconnComp_LejeuneBernier.pdf
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I., & Vatz Laaroussi, M. (2009). Si j'avais su, jamais je ne serais venu : Discrimination en emploi et impact sur les politiques publiques : Le cas des Maghrébins au Québec. *Choix IRPP*, 15(3), 4–42.
- Levesque, M., Doray, P., & Diallo, B. (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002 : Un regard croisé Québec-Canada*. Université du Québec à Montréal, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Repéré à http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/DGARES_etude_evolution_formation_adultes_1997-2002.pdf
- Loslier, S. (2015). *La situation des étudiants québécois issus de l'immigration en stage professionnel : de la théorie au stage*. Longueuil, Québec: Cégep Édouard-Montpetit.
- Lyons J. E., Randhawa, B. S., & Paulson, N. A. (1991). The development of vocational education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 16(2), 137–150. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2603>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Une histoire de l'Éducation des adultes au Québec* (rapport de recherche). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle : Sanction des études*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/GuideFPA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Version 2010 : La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu*. Québec: Gouvernement

- du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/FPT_Quebec_Apercu_2010_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Indicateurs de l'éducation – édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Misiorowska, M. (2016). *Qu'est-ce qu'une intégration réussie ? Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec*. Québec: Presses Inter Universitaires.
- Misiorowska, M., Potvin, M., Arcand, S., & Audet, G. (2014). *Recension des écrits. Formation professionnelle et jeunes et adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*. Montréal, Groupe de recherche immigration, équité, scolarité (GRIES) et Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Repéré à <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/11/Misiorowska-ao%C3%BBt-2014-Recension-finale-FP.pdf>
- Mojab, S. (2000). The power of economic globalisation: Deskilling immigrant women through training. Dans R. Cervero & A. Wilson (dir.), *Power in practice: Adult education and struggle for knowledge and power in society* (p. 23–41). New York, NY: Jossey-Bass.
- Mojab, S. (2006). War and diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women. Dans C. Leathwood & B. Francis, *Gender and lifelong learning: Critical feminist engagements* (p. 164–175). London, UK: Routledge.
- Park, J. (2011, août). Job-related training of immigrants (Component of Statistic Canada Catalogue no 75-001-X). *Perspectives on Labour and Income*, 23(3), 1–15. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/75-001-x/2011003/article/11539-eng.pdf?st=2u8Y1k69>
- Piché, V. & Renaud, J. (2002). Immigration et intégration économique : peut-on mesurer la discrimination ? Dans R. Côté & M. Venne (dir.), *Annuaire du Québec 2003* (p. 146–151). Montréal, Québec: Fides.

- Potvin, M. & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309–349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Potvin, M., Leclercq, J. B., Vatz Laaroussi, M., Steinbach, M., Armand, F. Ouellet, C., & Voyer, B. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires* (Rapport de recherche no 2009 -PE-130938). Montréal, Québec : MELS et FQRSC. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PRS_PotvinM_rapport_16-24ans.pdf/4a2f15bc-4843-4a51-8e99-dea135d6243a
- Rachédi, L. & Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 58–69), Montréal, Québec: Fidès Éducation.
- Renaud, J. & Cayn, T. (2007). Jobs commensurate with their skills? Selected workers and skilled job access in Québec. *Journal of International Migration and Integration*, 8(4), 375–389. doi: 10.1007/s12134-007-0028-6
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J. F., & Gagné, B. (2004). Ils sont maintenant d'ici. Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. *Les Cahiers du GRES*, 2(1), 29–40. <https://doi.org/10.7202/009421ar>
- Rojas-Viger, C. (2006). Femmes professionnelles latino-américaines à Montréal : conditions d'insertion dans le milieu universitaire et au marché du travail. *Les Cahiers du GRES*, 6(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/012681ar>
- Schittenhelm, K. (2010). Social risks in successful educational careers of young female immigrants in the German education system: Coping strategies, self-help and support services. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 5(3), 3–16.
- Smaller, H. (2000). *Vocational education in Ontario's secondary schools: Past, present – and future?* (WIP # 2000-04). North York, Ontario: Centre for Research on Work and Society. Repéré à <http://www.yorku.ca/crws/network/english/Smaller.pdf>

- Stamm, M. M. (2013). Migrants as ascenders: reflections on the professional success of migrant apprentices. *Education + Training*, 55(2), 112–127. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911311304779>
- Støren, L. A. (2011). Key factors behind labour market marginalization of young immigrants: Limited access to apprenticeships, ‘state dependence’ or low qualifications? *Young*, 19(2), 129–158. doi: 10.1177/110330881001900202
- Teräs, M. (2012). Intercultural space as transitional space: Movements, transformations and dialectical relations. *Research in Comparative and International Education*, 7(4), 503–513. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.4.503>
- Van der Meulen Rodgers, Y. & Boyer, T. (2006). Gender and racial differences in vocational education: An international perspective. *International Journal of Manpower*, 27(4), 308–320. doi: 10.1108/01437720610679188