

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle
dans un métier traditionnellement masculin**

par

Lise Pratte

Mémoire présenté

à titre de réalisation partielle des exigences de la

Maîtrise en sciences de l'éducation

Janvier 2009

© Lise Pratte, 2009

Page 196 = feuille blanche.
Erreur de pagination à
partir de l'annexe E-4.
Complet tel quel.

V-760



Library and
Archives Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-49569-8
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-49569-8

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

■ ■ ■
Canada

RÉSUMÉ

Une recherche exploratoire menée auprès de sept élèves féminines, quatre travailleuses (ex-élèves en emploi) et neuf intervenantes et intervenants de cinq centres de formation professionnelle examine ce que vivent les femmes dans les parcours d'emploi traditionnellement masculins, en milieu scolaire et surtout en milieu de stage.

Les modes d'accompagnement, les types de stage et les rôles et responsabilités des personnes accompagnant les élèves font l'objet des entretiens. Les résultats montrent que le moment du stage est une période ardue pour les élèves féminines, le milieu de la mécanique automobile s'avérant particulièrement hostile à leur présence. La responsabilité de «prendre sa place» incombe à l'élève selon la majorité des intervenants et intervenantes et l'accompagnement est pratiquement inexistant dans certains milieux. Les difficultés rencontrées (discrimination, sexisme, harcèlement et aménagements physiques) confirment les recherches de Messing *et al.* (1994, 2006), Burnonville et Fournier (1998), Couture *et al.* (2005), Dugas (2004) et Dugré (2006).

Mots-clés : Accompagnement, stages, encadrement, formation professionnelle, métiers traditionnellement masculins; métiers non traditionnels.

**L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation
professionnelle dans un métier traditionnellement masculin**

Par Lise PRATTE

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle
dans un métier traditionnellement masculin**

Lise Pratte

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

CÉLINE CHATIGNY

Présidente ou président du jury

(Prénom et nom de la personne)

CÉLINE CHATIGNY

Directrice ou directeur de recherche

(Prénom et nom de la personne)

ÉLISABETH MAZALON

Autre membre du jury

(Prénom et nom de la personne)

GHISLAIN SAMSON

Autre membre du jury

(Prénom et nom de la personne)

Mémoire accepté le 14 octobre 2008

REMERCIEMENTS

Que de remerciements à faire, tout d'abord à ma directrice, Céline Chatigny pour son soutien indéfectible tout le long de ce processus qui m'a semblé interminable, moi qui me targue de n'avoir aucune patience. J'ai dû en avoir pour parvenir à accoucher de cet éléphant. (Je me sens encore comme une souris qui accouche d'un éléphant).

Des remerciements aux membres du jury, Mme Élisabeth Mazalon et M. Ghislain Samson pour leurs précieux conseils et remarques.

Des remerciements chaleureux aux participantes et participants pour votre générosité et votre accueil, ainsi qu'aux membres du RMONT et du CINBIOSE. Vous m'avez beaucoup appris.

Mes remerciements sans borne à mon mari, Michel Poirier, pour son implication autant au plan personnel que professionnel, pendant ces longues heures de correction et de remise en forme. J'ai rêvé la nuit dernière que le diplôme était décerné à deux personnes, lui et moi, et j'en étais très fière. À la veille de ce départ pour Compostelle, je tiens à te remercier du fond du cœur et à te souhaiter, en espagnol, «*buon camino, mi amor*».

À tous nos amies et amis à qui j'ai cassé les oreilles et refusé quelques sorties pour avoir le temps d'écrire ou de relire, voilà, c'est fait. Merci d'avoir été là et de m'accepter comme je suis.

Et, finalement, à mon fils Francis, je te souhaite le chemin que tu désires et peut-être plus tranquille que celui de ta mère qui, à 58 ans, roule encore à vitesse grand V mais carbure à la passion de la vie. Merci d'être là pour me supporter !

SOMMAIRE

La problématique de la place des femmes dans les métiers traditionnellement masculins (moins de 30 % dans un emploi) comprend différentes facettes (Messing et al, 1994, 2006; Burnonville et Fournier, 1998; Couture *et al.* 2005; Berthelot et Coquatrix, 1998; Dugas, 20004) autant dans le milieu scolaire que dans différents milieux de travail. Toutefois, peu d'études ont traité de l'accompagnement des élèves féminines en période de stage de fin d'étude en formation professionnelle.

Notre recherche exploratoire a pour objectif d'examiner ce que vivent ces femmes à la fois dans le milieu scolaire et dans le milieu de stage mais surtout les modes d'accompagnement et les difficultés vécues (harcèlement, sexisme, discrimination). En outre, les objectifs spécifiques de notre recherche comprennent également l'identification des étapes du stage de fin d'études (planification, réalisation et suivi), la détermination des acteurs impliqués et leurs rôles et responsabilités (élèves, enseignants, responsables de stages et autres) et les difficultés et conditions favorables à l'accompagnement des élèves.

Les résultats de la recherche montrent que le moment du stage s'avère une période ardue puisque les élèves féminines, bien que préparées, avisées et quelquefois honorées dans le milieu scolaire par le concours *Chapeau, les filles!*, éprouvent de la difficulté à trouver des entreprises accueillantes. Peut-on parler de « barrière à l'entrée » lorsque le refus est automatique? De plus, pendant le stage, l'accompagnement s'avère minimal par l'enseignant (visites de quelques minutes) et absent ou insatisfaisant en milieu de stage, le jumelage avec des employés expérimentés étant lui-même souvent déficient et la présence masculine se montrant parfois harcelante sexuellement.

Le stage est le plus souvent considéré seulement dans la perspective de la dernière étape pour la fin des études et non comme un moment stratégique prélude à l'entrée en emploi. Est-il trop long, trop court et devrait-on en avoir plusieurs ? Les opinions diffèrent selon le milieu scolaire et le milieu de travail, selon le type de stage et selon les métiers, bien que les participantes et participants à l'étude soient d'accord que l'accompagnement en milieu de stage est important pour l'apprentissage.

Les travaux comportent des entretiens avec sept élèves féminines, quatre travailleuses, une enseignante, quatre enseignants, deux conseillères et deux membres de la directions de centres de formation professionnelle, afin d'explorer le point de vue d'autres acteurs dans ces situations d'apprentissage. Quelquefois les perceptions et les réalités sont à l'opposé (sur la force physique, par exemple) ou convergentes, selon les milieux et les métiers.

Le milieu de la mécanique automobile ressort comme étant particulièrement difficile pour les stagiaires et les travailleuses, présentant une « culture masculine » réfractaire à la présence des femmes dans ces lieux de travail comme le secteur de la construction (Dugré, 2006), surtout sur les chantiers de travail où « la gang » est présente. Pour les élèves stagiaires, il s'agit d'un véritable « choc » entre ce qu'elles ont vécu en milieu scolaire et ce qu'elles vivent en stage (harcèlement, sexisme).

Parmi les stratégies utilisées pour contrer les difficultés rencontrées, le déni apparaît important (Couture *et al.* 2005), autant chez les stagiaires que chez les intervenantes et intervenants. En outre, la responsabilisation de l'élève est invoquée par toutes les participantes et les participants (prendre sa place, par exemple) mais sans la présence de support ou d'accompagnement appropriés.

Mots-clés : Accompagnement, types de stage, formation professionnelle au secondaire, métiers traditionnellement masculins ou non traditionnels.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION -----	16
PREMIER CHAPITRE -----	19
LA PROBLÉMATIQUE, LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE -----	19
1.1. Pertinence sociale et scientifique-----	25
1.1.1. Les recherches -----	25
1.1.2. Les opportunités de recherche -----	27
1.1.3. La recherche effectuée -----	29
1.2. La population visée-----	30
1.3. La question de recherche, l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques -----	31
1.3.1. La question de recherche-----	31
1.3.2. L'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques-----	32
DEUXIÈME CHAPITRE -----	33
LE CADRE CONCEPTUEL -----	33
2.1. Les sources d'information et les documents scientifiques-----	34
2.2. L'exploration des aspects concernant le stage-----	41
2.2.1. Le stage et ses définitions-----	41
2.2.2. Les types de stages et de partenariat école-travail -----	47
2.2.3. Les étapes du stage-----	52
2.2.4. Les rôles de l'enseignant, du responsable de stage et la supervision -----	53

2.3. L'accompagnement -----	55
2.3.1. L'origine de l'accompagnement -----	56
2.3.2. L'accompagnement selon les milieux -----	60
2.3.2.1. <i>L'accompagnement en éducation</i> -----	61
2.3.2.2. <i>L'accompagnement en milieu de travail</i> -----	66
2.4. Les connaissances sur la réalité et les obstacles vécus par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins. -----	74
2.4.1. Les problématiques en milieux de travail -----	75
2.4.2. Les problématiques en formation professionnelle ou technique -----	83
2.4.3. Les conséquences de ces difficultés -----	88
2.4.4. Les stratégies de survie et l'accompagnement -----	88
 TROISIÈME CHAPITRE -----	 92
 MÉTHODOLOGIE -----	 92
3.1. La planification de la recherche -----	92
3.1.1. Le type de recherche -----	92
3.1.2. L'approche qualitative -----	93
3.1.3. Les éléments de méthodologie quantitative -----	94
3.2. La collecte de données -----	95
3.2.1. La recherche d'informations provenant de centres de formation professionnelle -----	95
3.2.2. La documentation provenant d'un centre de formation professionnelle -----	97
3.2.3. Le recrutement de sujets -----	98
3.2.4. Les entretiens individuels semi-dirigés -----	99
3.2.5. Les entretiens collectifs (ou Focus Group ou groupe de discussion) -----	104
3.3. Les défis rencontrés pendant la recherche -----	108
3.3.1. Les difficultés de communication et de recrutement d'élèves et de travailleuses -----	108
3.3.2. Les obstacles d'ordre organisationnel -----	108
3.3.3. La rencontre de responsables de stage -----	109
3.4. Les limites de la recherche -----	109
3.4.1. L'absence d'observations -----	110

3.5. L'analyse et la diffusion des résultats -----	111
3.6. L'échantillon -----	112
3.7. Les intervenantes et intervenants participant à la recherche -----	113
3.7.1. Les enseignants et l'enseignante dans des métiers traditionnellement masculins -----	113
3.7.2. Les membres de direction de Centres de formation professionnelle -----	114
3.7.3. Les conseillères de Centres de formation professionnelle-----	114
 QUATRIÈME CHAPITRE -----	116
 LES RÉSULTATS DE RECHERCHE -----	116
4.1. Les caractéristiques des participantes (élèves et travailleuses) et des stages effectués. -----	116
4.1.1. Les données sociodémographiques-----	117
4.1.2. Les données concernant les programmes d'études et les stages des participantes -----	118
4.1.3. Les autres caractéristiques des élèves et travailleuses participantes -----	118
4.1.4. Les types de stages-----	121
4.1.5. Les milieux de stage: taille, emplacement et équipement -----	121
4.1.6. La présence d'autres élèves stagiaires féminines dans le milieu de stage -----	122
4.2. Les caractéristiques des intervenants et intervenantes -----	123
4.3. Les réalités et difficultés à l'étape de la formation -----	124
4.3.1. L'accompagnement à l'étape de la formation -----	128
4.4. Les réalités et difficultés à l'étape de la planification du stage -----	134
4.4.1. Les difficultés rencontrées pendant la phase de planification de stage-----	137
4.4.2. L'accompagnement à l'étape de la planification du stage-----	138
4.5. Les réalités et difficultés à l'étape du déroulement du stage -----	139
4.5.1. L'accompagnement pendant le déroulement du stage -----	147
4.5.1.1. <i>Les rôles et responsabilités des enseignants</i> -----	148
4.5.1.2. <i>Les rôles et responsabilités de la personne responsable de stage</i> -----	152
4.5.1.3. <i>La supervision</i> -----	155

4.6. Les réalités et difficultés au retour de stage -----	156
4.6.1. L'accompagnement au retour de stage -----	158
4.7. Les réalités et difficultés après le stage-----	160
4.7.1. L'accompagnement après le stage-----	164
 CINQUIÈME CHAPITRE -----	166
 LA DISCUSSION ET LA CONCLUSION -----	166
 5.1. Les points marquants de la recherche -----	166
5.1.1. L'accompagnement à l'école-----	167
5.1.2. L'accompagnement en stage : un choc! -----	167
5.1.3. L'accompagnement au sein d'entreprises de différentes tailles -----	168
5.1.4. Les « personnes accompagnantes » -----	169
5.1.5. Les stages de deux ou trois semaines et l'ATE -----	170
 5.2. Les différences entre l'école et le milieu de travail-----	170
5.2.1. Les instruments de travail et les lieux physiques -----	170
5.2.2. Le travail d'équipe ou le travail individuel -----	171
5.2.3. La famille ou la « gang» -----	171
5.2.4. Le milieu « macho » de la mécanique automobile-----	171
 5.3. Les paradoxes et les contradictions -----	173
5.3.1. Les confidences sur les difficultés en stage-----	173
5.3.2. La force physique : mythe ou réalité? -----	174
5.3.3. Les milieux syndiqués ou non syndiqués -----	174
 5.4. Les zones grises-----	174
5.4.1. Les différences entre stages de deux ou trois semaines et en ATE -----	174
5.4.2. Le Concours Chapeau les filles! et la réalité-----	175
5.4.3. Les liens entre le milieu scolaire et les entreprises -----	175
5.4.4. La stratégie du déni -----	176
 5.5. Les limites de la recherche -----	176
5.5.1. L'absence d'observations sur place -----	176

5.5.2. L'absence de rencontre ou communication avec les participantes après entretiens-----	178
5.6. Les relations avec l'industrie en mécanique automobile -----	178
5.7. L'intégration des femmes dans les stages-----	179
5.8. Les mesures préconisées ou les pistes d'interventions-----	180
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES-----	184
ANNEXE A : Programmes d'études menant à l'exercice d'une profession ou d'un métier traditionnellement masculins -----	194
ANNEXE B : Fiche de lecture -----	197
ANNEXE C : Formulaire et guide d'admission en formation professionnelle du mels (2006) -----	199
ANNEXE D : Lettres et fiches expédiées aux centres de formation professionnelle de la montérégie -----	208
ANNEXE E-1 : Documents provenant d'un centre de formation professionnelle, cahier de la candidate ou du candidat -----	211
ANNEXE E-2 : Documents provenant d'un centre de formation professionnelle, lettre et guide de l'employeur-----	215
ANNEXE E-3 : Documents provenant d'un centre de formation professionnelle, fiches d'évaluation de stage par l'employeur et l'élève-----	220
ANNEXE E-4 : documents provenant d'un centre de formation professionnelle, questionnaire d'appréciation de stage -----	223

ANNEXE E-5 : Documents provenant d'un centre de formation professionnelle, journal de bord et rapport de stage -----	229
ANNEXE F-1 : Schéma d'entrevue semi-dirigée avec les élèves féminines et lettre d'invitation -----	231
ANNEXE F-2 : Schéma d'entrevue semi-dirigée avec les intervenants et intervenantes dans les centres de formation professionnelle et les entreprises et lettre d'invitation -----	241
ANNEXE G : Schéma d'entretien collectif avec les élèves féminines -----	247
ANNEXE H : Fiches et tableaux synthèse des résultats d'entretiens -----	253

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Schéma notionnel	40
Tableau 2 : Typologie des séjours en milieu de travail	42
Tableau 3 : Typologie des stages.....	48
Tableau 4 : Définitions de l'accompagnement en France et au Québec	57
Tableau 5 : Modalités d'accompagnement.....	60
Tableau 6 : Modes d'accompagnement du milieu de l'éducation	62
Tableau 7 : Modes d'accompagnement dans les milieux de travail	67
Tableau 8 : Différences entre le coach et le mentor	73
Tableau 9 : Problématiques en milieu de travail	75
Tableau 10 : Problématiques en milieu scolaire (et de travail)	83
Tableau 11 : Caractéristiques des élèves et travailleuses selon l'âge, l'emploi antérieur, le programme d'études et le type de stage	117
Tableau 12 : Caractéristiques des intervenants et intervenantes	123
Tableau 13 : Réalités et difficultés des participantes en formation.....	124
Tableau 14 : Réalités et difficultés des participantes à l'étape de la recherche du stage ...	137
Tableau 15 : Réalités et difficultés des participantes pendant le déroulement du stage.....	139
Tableau 16 : Responsable de stage	152
Tableau 17 : Réalités et difficultés des participantes lors de la recherche d'emploi.....	161

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
ATE	Alternance travail-études
CCQ	Commission de la construction du Québec
CSF	Conseil du statut de la femme
CIME	Centre d'intégration au marché de l'emploi
CINBIOSE	Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé et l'environnement, Université du Québec à Montréal (UQAM)
COFFRE	Centre d'orientation et de formation pour femmes en recherche d'emploi
DEP	Diplôme d'études professionnelles
FMS	Formation professionnelle aux métiers spécialisés
FMSS	Formation professionnelle aux métiers semi-spécialisés
MBA	Maîtrise en administration des affaires
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MNTF	Métier non traditionnel féminin
MTM	Métier traditionnellement masculin
ONT	Options non traditionnelles
ORT	Option ressources travail
PNT	Passage non traditionnel
PME	Petite et moyenne entreprise
RMONT	Regroupement montréalais des organismes de métiers traditionnellement masculins

INTRODUCTION

La question de Legault (1977) dans Bujold et Gingras, 2000, p. 231: « Les femmes ont-elles leur place sur le marché du travail? » semble bien loin, puisque les statistiques récentes qualifient la participation accrue des femmes à la population active rémunérée comme « l'une des tendances sociales les plus importantes du dernier quart de siècle. » (Statistique Canada, 2006). D'ailleurs, les gouvernements reconnaissent le phénomène en implantant des mesures comme le réseau de garderies publiques et les congés parentaux, par exemple.

Que de chemin parcouru depuis cette phrase prononcée en 1973 par le Ministre de la Justice française: « L'homme tire sa dignité et sa sécurité de son emploi. La femme doit l'une et l'autre au mariage », (p. 39), extrait du livre que publiait Groult, en 1975, sous le titre : « Ainsi soit-elle ». Une quête d'identité qui mène aujourd'hui les femmes à l'investiture des domaines politiques, économiques, et même sportifs, impossibles d'accession à l'époque, la place des femmes au Québec s'étant, en 40 ans, transformée d'une inexistence juridique à une présence de plus en plus soutenue dans ces domaines occupés traditionnellement par les hommes.

Ce chemin les a-t-elles vraiment menées vers l'égalité? Là n'est pas le but de cette recherche, mais tout de même, examinons quelques données : les statistiques confirment qu'elles forment la majorité des familles monoparentales, occupent des emplois précaires dans des secteurs d'activité souvent tournés vers les activités communautaires et gagnent moins que leurs collègues masculins à tous les niveaux de la hiérarchie de travail (Borde, 2006; Conseil du Statut de la Femme (CSF), 1995, 2004; Statistique Canada, 2006).

De plus, certaines études indiquent que les femmes investissent les secteurs traditionnellement féminins dans une proportion de plus de 75 % (CSF, 1995, 2004; Statistique Canada, 2006), Barrette (1988) allant même jusqu'à parler de « ghettoïsation des emplois féminins », dans l'enseignement, les soins infirmiers, la santé, le travail de bureau, les ventes et services. Et les femmes sont encore peu nombreuses dans les métiers traditionnellement masculins, soit un taux de féminité de 10,8 % en 2003-2004, (proportion de femmes dans les métiers traditionnellement masculins) selon le ministère de l'Éducation (MEQ, 2004), alors que le Québec vit une période de pénurie de main d'œuvre, notamment au chapitre des métiers ou secteurs traditionnellement masculins. Cette question de pénurie a d'ailleurs fait l'objet de mentions dans plusieurs études gouvernementales (Berthelot, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989; CSF, 1995, 2004; Dugas, 2004). D'ailleurs, le Ministère de l'Emploi (2006) prévoyait un plan d'action pour l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins.

Cette faible présence des femmes dans les emplois traditionnellement masculins touche aussi la formation professionnelle et technique ainsi que l'enseignement des métiers. En effet, si dans le milieu scolaire, les femmes ont pris leur place au niveau collégial et universitaire, elles ne représentent en 2003-2004, que 12 % des élèves en formation professionnelle au niveau secondaire dans les commissions scolaires et sont pratiquement absentes à titre d'enseignantes (MEQ, 2004).

Par ailleurs, lorsque les femmes sont présentes dans les métiers traditionnellement masculins, elles rencontrent nombre de difficultés, telles : l'isolement, le harcèlement, les préjugés, les barrières à l'accès et aux choix professionnels, les aspects touchant la santé et sécurité au travail (outils non adaptés, etc.) pour ne nommer que quelques thèmes examinés par la littérature scientifique depuis quelques décennies. Ces problèmes interviennent à différentes étapes de leur

parcours, lui-même qualifié de « sinueux » ou de « course à obstacles » (Dugas, 2004).

Nous avons examiné la période de stage de fin de parcours scolaire en identifiant des modes d'accompagnement offerts par les intervenants et intervenantes des milieux scolaire et professionnel ou utilisés par les élèves féminines dans les étapes du stage. Ainsi, par une étude descriptive exploratoire au moyen d'entretiens individuels et collectifs, des expériences vécues par des élèves féminines pendant cette période, autant dans leurs aspects positifs que leurs difficultés nous sont racontées.

La recherche comporte cinq chapitres sur la problématique de recherche, le cadre conceptuel, la méthodologie utilisée ainsi que les limites de la recherche. Les résultats de recherche apparaissent au chapitre 4. La problématique de la place des femmes dans les métiers traditionnellement masculins est explorée au chapitre 2, plus particulièrement le stage de formation professionnelle menant à l'exercice de ces métiers ainsi que les modes d'accompagnement de cette étape. Nous y discutons également de la pertinence sociale et scientifique et présentons la question de recherche et les objectifs en découlant.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE, LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique à la base de notre recherche, comprenant notamment les définitions concernant un métier non traditionnel ou métier traditionnellement masculin, ainsi que les éléments que nous considérons importants afin d'appuyer notre recherche. Nous y discutons de la période du stage de fin de parcours de ces élèves féminines et de l'accompagnement de cette étape de leur cheminement ainsi que de la pertinence sociale et scientifique de la recherche proposée. Nous examinons, également, la question de la pénurie de main-d'œuvre prévue au Québec et de la participation des femmes à cette économie.

La définition ci-après d'un « métier non traditionnel » est tirée du guide J'y suis ... j'y reste! De ma formation ... au marché du travail, publié par le Comité aviseur Femmes en développement de la main-d'œuvre, en avril 2000, révisé en décembre 2003 par le ministère de l'Éducation:

Un métier est dit « non traditionnel » lorsqu'un groupe (hommes ou femmes) y est représenté à moins de 33 p. 100. Il existe des métiers traditionnellement masculins pour les hommes (coiffeur ou éducateur en garderie) et des métiers traditionnellement masculins pour les femmes (bouchère, mécanicienne d'ascenseurs, ébéniste) (p. 8).

Cependant, dans plusieurs recherches, on trouve l'expression « métiers traditionnellement masculins » (Burnonville et Fournier, 1998; Couture, Thibault, Chatigny, Messing, 2005; Dugas, 2004), ainsi qu'à l'adresse Internet de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). C'est l'expression que nous retiendrons dans ce mémoire.

La liste des programmes d'études menant à l'exercice d'une profession ou d'un métier traditionnellement masculins, annexée au présent document, a été tirée de ce site (Annexe A) (MELS) (2006).

Les femmes sont présentes de façon majoritaire dans seulement quatre des vingt et un secteurs (4/21) de la formation professionnelle et technique, soit les secteurs traditionnels pour les femmes (MEQ, 2003). Elles sont pratiquement absentes de 36 des 50 programmes « Top 50 » offrant les meilleures perspectives d'emploi dans des métiers traditionnellement masculins pour l'ensemble du Québec en 2007 (La Presse, 2008).

L'une des explications apportées par certains auteurs est celle du choix des domaines d'activités (Bujold et Gingras, 2000) mais d'autres facteurs sont invoqués tels la ségrégation professionnelle (Lemieux, 1993), la division sexuelle du travail en emploi et en formation, ce qui laisse encore les femmes dans des situations où elles vivent l'inégalité (Barrette, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989; Bourdon et Cleaver, 2000; Bujold et Gingras, 2000; Burnonville et Fournier, 1989; Dugas, 2004; Gingras et Savard, 2006; Legault, 2001; Lemieux, 1993; Messing, 1999, 2000; Veer 2004).

En effet, tel que nous le verrons au chapitre 2, de nombreuses difficultés ou problématiques ont été soulevées dans des recherches portant sur la situation des

femmes dans les métiers traditionnellement masculins. Citons-en quelques-unes : barrières à l'entrée, conciliation travail-famille ou études-famille, santé et sécurité au travail et relations humaines difficiles : isolement, harcèlement sexuel et psychologique, sexisme et violence.

Des difficultés apparaissent à trois temps différents, soit : en formation, en stage et en emploi. Certaines recherches examinent la situation au moment de la formation (Barrette, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989; Bessette et Audette, 2003; Dugas, 2004; Mazalon et Beaucher, 2002) et d'autres en situation d'emploi (Bujold et Gingras, 2000; Burnonville et Fournier, 1998; Chatigny, 2001; Chatigny et Vézina, 1995; Courville, 1990; Couture, Thibault, Chatigny et Messing, 2005; Messing (1999, 2000); Messing *et al.* (1994, 1998, 2002, 2005, 2006). Peu de recherches se préoccupent de la situation en stage (Chevrier, 2006; Lemieux, 1993; Renaud, 2008).

Or, certaines recherches soulignent la période du passage de l'école au travail comme étant une étape cruciale dans le cheminement de l'élève (Berthelot et Coquatrix, 1989; de Broucker dans Stern et Wagner, 1999; Dugas, 2004), mais sans élaborer sur les difficultés vécues à ce stade et, notamment, durant la période du stage de fin de formation.

D'ailleurs, à ce sujet, Berthelot et Coquatrix (1989) recommandaient déjà, dans une étude réalisée pour le ministère de l'Éducation auprès de 851 femmes travaillant dans des métiers traditionnellement masculins, des recherches futures et des mesures pour aider les femmes puisque : « [...] the transition from school to jobs

occasions serious problems for many students in non-traditional fields »¹ (p. 109). En effet, Berthelot et Coquatrix (1989) soulignaient les difficultés rencontrées par les femmes : sexisme, isolement, violence, harcèlement, barrières à l'accès, préjugés et recommandaient des mesures pour aider les femmes à chercher des emplois et des contacts plus étroits entre l'école et le marché du travail, spécifiant que les stages s'avèrent d'une grande importance pour trouver un emploi.

Quinze ans plus tard, Dugas (2004), dans une étude sur les lauréates du concours *Chapeau, les filles!*, soulevait également les difficultés des femmes liées au processus d'insertion professionnelle et notamment celles de « rencontrer les employeurs et d'être en mesure de leur prouver leurs compétences » (p. 37) en soulignant qu'il « existe toujours un hiatus, en matière de soutien et d'intervention, en ce qui a trait à l'étape de la recherche d'emploi et de l'insertion professionnelle des filles » (*Ibid.*, p.40).

Considérant la convergence des résultats sur les difficultés rencontrées par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins, les indicateurs des enjeux qui se présentent lors du passage de l'école à l'emploi ainsi que l'importance du stage en tant que moment important de ce passage, on peut se demander quelle est la situation des élèves stagiaires et ce qu'elles vivent en période de stage. Nous nous sommes donc arrêtée à la situation des stagiaires pendant les stages en explorant les différentes phases du stage de fin de parcours scolaire. Toutefois, nous avons

¹ «[...] la transition de l'école au travail occasionne des problèmes sérieux pour plusieurs étudiants œuvrant dans des champs non traditionnels.» Traduction libre

également examiné leur situation précédant le stage (en formation) et après le stage (suivi de stage).

La période de stage nous apparaît importante à étudier parce qu'elle n'a fait l'objet que de peu d'études spécifiques par des chercheurs, sauf dans le cadre de programmes d'alternance travail-études (ATE) (Chevrier, 2006; Mazalon, 1994; Mazalon et Bourassa, 2003; Renaud, 2008) ou dans des secteurs spécifiques (Lemieux, 1993) ou des programmes de formation des maîtres, (Langevin et Villeneuve, 1997; L'Hostie et Boucher, 2004) tel que nous le verrons plus loin. Nous avons donc exploré, auprès d'élèves, de travailleuses et d'intervenantes et intervenants, l'étape du stage de fin de parcours scolaire prévue dans les programmes de formation professionnelle menant à l'obtention d'un Diplôme d'études professionnelles (DEP) dans des métiers traditionnellement masculins.

Nous avons choisi d'examiner plus particulièrement, les modes d'accompagnement s'y rattachant. En effet, cette période représente une étape durant laquelle un support et un accompagnement adéquats peuvent influencer sur le passage de l'école au travail, tel que le soulignent Lemieux (1993) et Dugas (2004). Ainsi, la situation des élèves stagiaires et les modes d'accompagnement ou de support fournis par l'environnement scolaire et le milieu de travail à cette période ont fait l'objet de questionnement, afin de rendre compte et proposer des pistes de recherches ultérieures ou d'intervention en matière de soutien et d'intervention à cette étape de leur cheminement scolaire et professionnel. Les modes d'accompagnement nous intéressent aussi en raison de notre expérience du monde des affaires, étant à la fois coach et mentor dans des programmes de formation en entrepreneurship depuis de nombreuses années.

L'échantillon comprend donc des élèves en stage dans des métiers tels que : mécanique automobile, électromécanique, mécanique d'entretien et carrosserie, ainsi que des travailleuses du secteur de la construction bien que les normes de la Commission de la Construction du Québec (CCQ) n'autorisent pas la présence de stagiaires en milieu de travail. Ces participantes ont apporté un éclairage concernant le compagnonnage, mode d'accompagnement privilégié dans ce secteur d'activité.

Ainsi, ces femmes ont peut-être une chance de participer à l'économie du Québec et de combler une partie de la pénurie de main d'œuvre prévue au Québec dans plusieurs secteurs d'activité économique (Emploi-Québec, 2005-2009) estime à près de 700 000 le nombre de postes à pourvoir dans la province d'ici 2009), dont environ 60 % dévolus à des métiers exigeant une formation professionnelle ou technique. Selon le Secrétariat à la condition féminine, une grande majorité d'entre eux (postes) nécessiteront une formation traditionnellement réservée aux hommes (MEQ, 2003).

La participation des femmes à l'économie implique de leur offrir des moyens d'accéder aux métiers traditionnellement masculins où le taux de chômage est le moins élevé, tel qu'indiqué dans un article de Dion dans le magazine Jobboom de janvier-février 2006, qui répertorie les programmes de formation dont les diplômés présentent un taux de chômage de 0 à 5 % (p. 32). Même si certaines conditions de travail peuvent s'avérer difficiles pour les femmes dans les métiers traditionnellement masculins, ces derniers peuvent faire la différence entre un emploi précaire et un emploi permanent, un emploi mal ou bien rémunéré, susceptible de faire en sorte que les femmes puissent devenir autonomes financièrement.

1.1. Pertinence sociale et scientifique

1.1.1. Les recherches

Cette section comporte un bref survol des recherches scientifiques concernant les thèmes (réalités et difficultés des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, stages et accompagnement) qui seront revus en détail au chapitre 2. Nous y avons également noté les résultats de recherche qui font état de l'opportunité d'effectuer des recherches subséquentes sur le secteur des métiers, les stages en formation professionnelle et la place des femmes dans les métiers traditionnellement masculins.

Des chercheuses de différentes disciplines ont examiné le travail des femmes, mais peu se sont concentrées sur la place des femmes dans les métiers traditionnellement masculins. Ainsi, des chercheuses dans les disciplines de l'ergonomie et de la biologie du travail du Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) se sont intéressées au travail des femmes dans des métiers non traditionnels en partenariat avec les trois plus grandes centrales syndicales du Québec (Burnonville et Fournier, 1998; Chatigny, 2001; Chatigny et Vézina, 1995; Courville, 1990; Couture *et al.*, 2005; Messing (1999, 2000); Messing *et al.* (1994, 1998, 2002, 2005, 2006). Des recherches ont donc été conduites à partir de 1989 démontrant des cas de problématiques diverses en matière de santé et sécurité au travail des femmes et de relations de travail difficiles (isolement, sexisme, préjugés, harcèlement sexuel et psychologique).

D'autres études touchant le domaine de l'éducation ont soulevé des difficultés de même nature : sexisme, préjugés, harcèlement, isolement, discrimination (Barrette, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989; Bessette et Audette, 2003; Mazalon et Beaucher, 2002).

Des recherches ont surtout porté sur le développement de carrière des femmes et des professions non traditionnelles (Bujold et Gingras, 2000) ainsi que les choix de carrière et l'influence parentale et familiale sur les choix de carrière et la présence de « moteurs » positifs au développement de carrière des femmes ou de « freins » (Bujold et Gingras, 2000, p.242; Gingras, 2006).

Quant à la période de stage de fin de parcours scolaire, quelques recherches examinent surtout des stages en alternance travail études (ATE) (Chevrier, 2006; Mazalon et Bourassa, 2003; Renaud, 2008), des stages de formation des maîtres (L'Hostie et Boucher, 2004) ou l'encadrement des étudiants au niveau universitaire (Langevin et Villeneuve, 1997) au Québec. Pelpel (1989) examine les stages de formation dans une perspective globale en France. Cependant, à notre connaissance, aucune recherche spécifique ne concerne le stage de fin de parcours scolaire en formation professionnelle, sauf la recherche de Lemieux (1993) qui examine la situation d'élèves féminines stagiaires en formation professionnelle dans des métiers traditionnellement féminins et celles de Chevrier (2006) et Renaud (2008) sur l'encadrement de stagiaires et la participation et les apprentissages d'élèves stagiaires masculins dans un programme en ATE.

En ce qui concerne l'accompagnement, de nombreuses recherches ont été répertoriées mais elles concernent des situations d'emploi où des types d'accompagnement sont privilégiés (mentorat ou coaching, par exemple) ou des

situations où les étudiants sont en formation au niveau universitaire, où l'on retrouve du tutorat et du mentorat, sauf les recherches de Chevrier (2006) et Renaud (2008) mentionnées précédemment.

Cependant, quelques indices d'accompagnement apparaissent dans des études où sont présentées des stratégies de survie et des recommandations qui peuvent être « gagnantes » pour les femmes dans ces secteurs. Citons, par exemple, Bujold et Gingras (2000), Courville *et al.* (2005), Dugas (2004) et Gingras (2006), dont nous rapportons certains résultats de recherche dans le cadre notionnel. Notons, par exemple, le soutien, l'aide des parents, du conjoint, de la famille. Donc, des pistes qui peuvent nous aider à explorer plus à fond la question de l'accompagnement de ces femmes « non traditionnelles » (Bujold et Gingras, 2000, p. 228; Gingras, 2006). Toutefois, ces types de soutien ne sont pas analysés en termes de modes d'accompagnement et ne concernent pas spécifiquement la période du stage de fin de formation dans des métiers traditionnellement masculins.

1.1.2. Les opportunités de recherche

Quant à l'opportunité de faire des études, Sweet et Schuetze (2003) mentionne que la retraite d'un grand nombre de travailleurs spécialisés devrait offrir l'opportunité aux femmes d'entrer dans les domaines de métiers traditionnellement occupés par les hommes et les jeunes femmes doivent être encouragées et préparées pour travailler dans ces domaines. Selon eux, peu de programmes d'intégration existent pour les femmes et peu de recherches sont faites, le nombre de femmes s'avère minime et les efforts de recherche devraient être étendus: « This research effort on transition and entry programs for women should be expanded » (p. 281).

Toujours selon Sweet et Schuetze (2003), il serait important d'identifier les raisons du peu de développement de recherches dans le « field of education-work relations », ainsi que les limites méthodologiques des recherches actuelles (Maroy et Doray, 2000, dans Sweet et Schuetze, 2003). Selon ces derniers, les études scientifiques ont porté, en éducation, en sociologie et en anthropologie sur des questions reliées aux institutions scolaires et aux élèves. Cependant, les travaux sur la formation professionnelle et les métiers ou la formation en entreprise (on-the-job training) ont été pendant longtemps considérés comme faisant partie de la pratique et non des intérêts et de l'étude du domaine de l'éducation » (traduction libre, p. 281).

La dévalorisation de la formation professionnelle.

D'ailleurs, Sweet et Schuetze (2003) soulignent que c'est la faible estime de la formation professionnelle qui explique la réticence face aux difficultés d'implantation des programmes d'alternance et la principale raison du désintérêt des Canadiens dans ce système éducatif (sauf pour les programmes existant au niveau universitaire « co-op programs » (p. 280). L'image négative de la formation professionnelle avait également été soulevée par Berthelot et Coquatrix (1989) et Lemieux (1993). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a d'ailleurs inséré dans son plan stratégique 2005-2008, un axe d'intervention qui s'intitule : « La valorisation de la formation professionnelle et technique auprès des jeunes et de leur famille », afin de rehausser l'image de la formation professionnelle (MELS) (2005), mais nous suggérons que des études scientifiques pourraient peut-être aussi aider à rehausser cette image! D'ailleurs, certains travaux du Collectif de recherche sur la formation professionnelle de l'Université de Sherbrooke portent sur des questions touchant la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle; ainsi, les partenaires présents lors d'une journée d'études tenue le 13 février 2008, y confirmaient une fois de plus cette problématique et suggéraient des pistes

d'intervention pour « sortir la FP de l'ombre », selon l'expression utilisée par certains participants et participantes.

1.1.3. La recherche effectuée

Aucune des recherches répertoriées à ce jour n'a examiné spécifiquement la situation vécue lors d'un stage de formation ni l'environnement de cette étape pour des élèves féminines dans des métiers traditionnellement masculins en formation professionnelle au niveau secondaire, sauf une étude de Lemieux (1993) portant sur les stages dans des métiers traditionnels dont certains éléments nous permettent d'éclairer des aspects de notre recherche (les définitions du stage et les rôles de l'enseignant et du responsable de stage en milieu de travail, par exemple). En outre, aucune des recherches portant sur l'accompagnement ne traite spécifiquement de l'accompagnement de ces élèves féminines en formation professionnelle, puisque celles de Chevrier (2006) et Renaud (2008) portent sur des élèves masculins dans un programme de formation professionnelle.

Nous avons couvert cette étape du cheminement des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins afin de dresser le portrait de leur situation et des difficultés ou des situations favorables vécues au moment du stage ainsi que l'accompagnement dont elles ont bénéficié ou non.

La recherche est exploratoire et descriptive et comporte un échantillon de sept élèves féminines en stage ou ayant complété leur stage de fin de formation menant à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin, ainsi que quatre travailleuses.

1.2. La population visée

La population visée par cette recherche : les élèves féminines dans les programmes de formation professionnelle en métiers traditionnellement masculins dans la région de la Montérégie. Nous avons choisi cette population puisque le taux de présence de ces élèves féminins n'y est pas élevé et que les femmes y sont encore « confinées dans des secteurs traditionnellement féminins et [...] pratiquement absentes d'autres domaines, comme le transport, la machinerie, la métallurgie et le génie » pour utiliser les termes du Conseil du Statut de la Femme (CSF, 2004).

La Montérégie a été choisie pour sa croissance économique et la pénurie de main d'œuvre tel que déjà énoncé précédemment. En outre, cette région comprend 20 centres de formation professionnelle (incluant les centres spécialisés dans les métiers de la construction) et environ une dizaine d'élèves féminines par centre dans des programmes considérés comme non traditionnels soit une population totale d'environ 200 élèves. Parmi ce nombre, une trentaine d'élèves étaient en stage de fin d'études en 2006 et 2007.

Cette région comprend cinq organismes offrant un volet spécialisé dans les métiers traditionnellement masculins et regroupés sous une coopérative, Le Regroupement montérégien des organismes de métiers traditionnellement masculins (RMONT), incluant Options non traditionnelles (ONT) de Longueuil, Coffre non traditionnelle de Saint-Jean-sur-Richelieu (COFFRE), Passage non traditionnel de Granby (PNT), Option ressources travail (ORT) de Valleyfield et Femmes et métiers traditionnellement masculins de Sorel-Tracy. Ces organismes offrent des services spécialisés tels : des séances de sensibilisation aux enseignants et enseignantes, des services conseil aux conseillers et conseillères en orientation et autres professionnels

visant l'intégration des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins.

En outre, compte tenu de notre expérience et de nos relations établies avec les membres des comités de condition féminine sur le territoire et les ressources du milieu, nous considérons que la Montérégie constitue une région intéressante pour mener à bien cette étude. D'ailleurs l'intégration et le maintien des femmes dans les métiers traditionnellement masculins y ont été identifiées comme problématique par la direction régionale d'Emploi-Québec, en 2004 et fait l'objet d'une recherche de Gingras (2006) de l'Université de Sherbrooke.

1.3. La question de recherche, l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques

1.3.1. La question de recherche

La question de recherche se pose ainsi: Quels sont les modes d'accompagnement des élèves féminines en période de stage de fin de parcours scolaire en formation professionnelle menant à des métiers traditionnellement masculins?

De cette question de recherche découlent l'objectif général et les objectifs spécifiques énumérés ci-après.

1.3.2. L'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques

L'objectif général consiste à décrire et analyser les situations de stage vécues par les élèves féminines et les modes d'accompagnement pendant cette période.

Les objectifs spécifiques se détaillent ainsi :

- a) identifier les étapes du stage de fin d'études (planification, réalisation, suivi) pour trouver les situations reliées aux stages vécues par les élèves féminines;
- b) déterminer les acteurs impliqués ainsi que leurs rôles et responsabilités dans les stages (élèves, enseignants, responsables de stage, autres);
- c) caractériser les différents modes d'accompagnement vécus par les élèves;
- d) documenter les expériences des stagiaires, notamment, les difficultés et les conditions favorables à l'accompagnement des élèves.

Voyons maintenant, au chapitre 2, les notions qui ont guidé notre démarche aux fins de répondre aux objectifs précités.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel aborde différents thèmes explorés en trois parties distinctes :

- a) l'exploration des aspects concernant le stage;
- b) les modes d'accompagnement.
- c) les connaissances sur la réalité et les obstacles vécus par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins en milieu scolaire et en milieu de travail;

Nous présentons, au tableau 1, page 40, un schéma notionnel permettant de visualiser ces trois différents thèmes qui font l'objet de ce chapitre, en mettant l'accent sur le thème central de notre recherche : l'accompagnement.

Nous avons choisi la définition de Paul (2002) qui traite de l'accompagnement à l'image d'une « nébuleuse », soit un ensemble de pratiques et de théories pouvant être répertoriées sous ce terme. Ceci nous permet d'explorer à la fois les recherches portant sur les stages, les types d'accompagnement et les situations vécues par des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, à partir des sources et documents scientifiques répertoriés ci-après.

2.1. Les sources d'information et les documents scientifiques

Quant à la recherche de documentation scientifique, nous avons procédé avec les outils suivants : recherche documentaire utilisant des mots clés dans des banques de données, des catalogues et des sites Internet, sur chacun des thèmes abordés dans cette recherche, soit : a) le stage, b) l'accompagnement et c) les situations et difficultés vécues par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins. Les mots, agencements de mots, expressions ou termes utilisés pour ces recherches sont, par exemple : femmes et métiers non traditionnels, stage, alternance travail étude, probation, stage en milieu de travail, formation professionnelle, centre, métier, travail, accompagnement, tutorat, coaching, mentorat, mentor, coach, compagnonnage ainsi que des équivalents en langue anglaise.

Les documents répertoriés ont fourni des articles de revues scientifiques et de publications professionnelles ainsi que des thèses, des mémoires de maîtrise et des essais que nous avons cités dans notre recherche, sans compter l'aide des membres du RMONT.

Notre recherche a porté sur des documents existant au Québec, au Canada, en Europe, et aux États-Unis, en privilégiant les résultats de recherches effectuées principalement au Québec dans le secteur des métiers non traditionnels, depuis les années 1980. Après lecture des résumés des différents documents répertoriés, certains d'entre eux ont été sélectionnés et ont fait l'objet d'analyse en profondeur à l'aide des textes complets recherchés dans les banques de données et disponibles dans diverses bibliothèques au Québec et à l'extérieur du Canada. Des résumés de lecture ont été rédigés : le résultat comprend 50 fiches classées selon les sujets. Nous présentons d'ailleurs un modèle de fiche de lecture (Annexe B).

En complément des documents scientifiques, nous avons aussi choisi certains événements qui se déroulaient dans le secteur comme, par exemple, un colloque annuel des métiers non traditionnels, organisé par le RMONT, dans la région de la Montérégie ainsi qu'une assemblée annuelle et une session de planification stratégique de cet organisme, nous permettant de connaître les mesures mises en place pour aider les femmes dans les métiers traditionnellement masculins. Pour ces événements, en plus d'y assister personnellement, nous dressions un sommaire des activités et des résultats de discussion.

Nous devons souligner également l'apport de membres et autres personnes impliquées dans des recherches ou des activités du CINBIOSE, organisme de recherche scientifique voué à la santé des femmes en milieu de travail, et dont les résultats de recherches furent très importants pour notre mémoire. Leurs recherches ont inspiré plusieurs de nos démarches et facilité les contacts.

Avant d'aborder la question des stages et de l'accompagnement, permettons-nous une introduction sur les caractéristiques de ces femmes dans les métiers traditionnellement masculins, leur choix professionnel et leur intérêt pour le métier choisi.

Les caractéristiques des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, leur choix professionnel et leur intérêt pour le métier

Bien que la question de connaître les caractéristiques des femmes orientées vers la carrière soit « moins pertinente d'un point de vue psychologique » selon Bujold et Gingras (2000) en regard des progrès accomplis dans l'activité de travail des femmes, nous considérons qu'elle est encore valide dans le cas de femmes dans les métiers traditionnellement masculins.

D'ailleurs, Bujold et Gingras (2000), s'appuyant sur les travaux de divers chercheurs, dont Fitzgerald et ses collaboratrices (1995), soulignent :

Les carrières traditionnelles sont celles où la population féminine est prédominante, et les carrières non traditionnelles représentent celles dans lesquelles les hommes constituent la majorité des effectifs et qu'on a considérées comme exigeant un engagement plus marqué. Les femmes poursuivant des carrières non traditionnelles ont été appelées pionnières, innovatrices ou femmes non traditionnelles (p. 228).

Bujold et Gingras (2000) notent aussi les travaux de Chusmir (1983), ceux de Gagné (1999) et Baudoux (1997, 1998) concernant les caractéristiques des femmes qui exercent des professions non traditionnelles dont « un ensemble de traits considérés comme masculins », se montrant « actives, autonomes, dominantes, expressives, responsables, capables de prendre des risques, sociales et manifestant le besoin de se réaliser ainsi qu'une motivation interne plutôt qu'externe » (*Ibid.*, p. 229).

Une étude exploratoire de Fournier et Pelchat (1991) citée dans Bujold et Gingras (2000) porte sur huit femmes réalisatrices de télévision, métier considéré non traditionnel dans les années 1980. Dans cette recherche, les auteurs mentionnent :

L'analyse des données a amené les auteures à formuler l'hypothèse selon laquelle les femmes pour qui l'intégration au travail avait été plus facile (elles constituaient la moitié du groupe) étaient davantage prêtes à intégrer dans leur identité des caractéristiques traditionnellement considérées comme masculines (p. ex. le goût du pouvoir, de la compétition) (p.229).

Plus récemment, Gingras (2006) soulignait, dans une étude des variables en cause dans le maintien des femmes dans les métiers non traditionnels, un ensemble de variables « internes » (Messing, 1999) reliées aux sources de motivation, aux conditions de conciliation travail-famille et « l'adaptation individuelle » comprenant la confiance en soi, l'indépendance, l'engagement et la détermination. Gingras (2006) aborde également des variables « externes » (Messing, 1999) en rapport avec les pratiques discriminatoires en emploi, les conditions de travail, les différences physiologiques, les relations de travail et ainsi que le soutien social et d'autres aspects pendant les différentes phases de l'emploi dans un secteur traditionnellement masculin. Citons également la recherche de Gosselin (2007) qui traite de la perception des enseignants et d'une enseignante relativement à l'intégration des femmes dans les formations professionnelles traditionnellement masculines, notamment au chapitre des qualités « féminines », comme la dextérité et la minutie.

Les choix professionnels des femmes

Phillips et Imhoff (1997) dans Bujold et Gingras (2000) relèvent « Plusieurs facteurs qui semblent prédire les choix traditionnels ou non traditionnels des femmes,

notamment les croyances à propos de soi; les caractéristiques et les attitudes liées au sexe, à l'école et à la famille; les personnes-ressources (p. ex. : les conseillers, les enseignants, les employeurs); les interventions (p. ex.: les programmes de formation) » (p. 244).

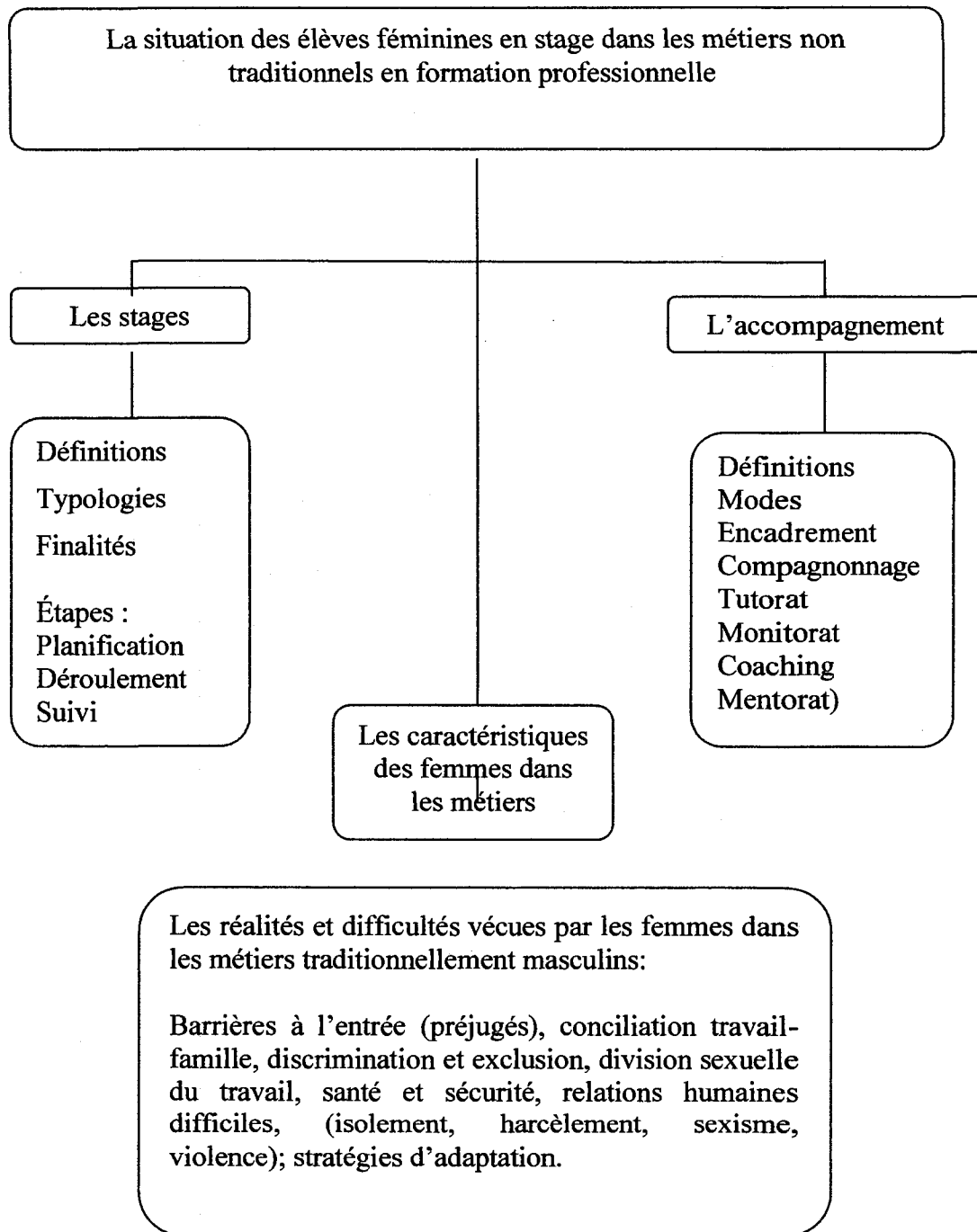
Certaines études dans le secteur de l'éducation nous donnent des pistes de réflexion au sujet du choix professionnel des élèves dans les métiers traditionnellement masculins et de certains types « d'accompagnement », d'influence positive ou négative sur leur choix.

Ainsi, Berthelot et Coquatrix (1989) ont examiné la question du choix professionnel et concluent que les élèves féminines évoquent l'intérêt pour le métier comme facteur important, confirmant les recherches antérieures à ce sujet (Barrette, 1988; Dumas, 1986; Carpentier et Turcotte, 1988 dans Berthelot et Coquatrix, 1989). Dans une recherche effectuée par Mazalon et Beaucher (2002), auprès de 42 étudiantes en formation dans des métiers non traditionnels, la majorité des élèves féminines (71,4%) n'expriment pas de craintes face au métier avant d'amorcer leur programme de formation en métier non traditionnel et certaines diplômées de niveau secondaire indiquent les bonnes perspectives d'emploi et le rejet des occupations traditionnellement féminines.

Dugas (2004) souligne également « la motivation intrinsèque, la passion pour le domaine d'élection comme étant le principal motif du choix des femmes qui s'inscrivent à des programmes de formation traditionnellement masculins ». Veer (2004) confirme également l'intérêt pour le métier et l'insatisfaction dans les métiers traditionnels pour 18 femmes sur 27 de l'échantillon de cette recherche.

Examinons maintenant les notions faisant partie du cadre conceptuel qui ont guidé notre recherche afin de répondre à la question de recherche et aux objectifs général et spécifiques. Ce cadre apparaît au schéma du tableau 1.

Tableau 1 : Le schéma notionnel des aspects abordés dans le cadre conceptuel



2.2. L'exploration des aspects concernant le stage

2.2.1. Le stage et ses définitions

Nous présentons ci-après les définitions de « stage » a) « une période de formation pratique ou de perfectionnement liée à l'exercice d'une activité ou d'un métier » (MEQ, 2006) et b) celle dans le cadre de référence de la formation en alternance publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), distinguant le stage et l'alternance travail-études tel qu'au tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Typologie des séjours en milieu de travail

TYPES DE SÉJOURS EN ENTREPRISE	FINALITÉS	STATUT DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES	INTENTIONS PÉDAGOGIQUES	PROGRAMMES D'ÉTUDES	FINALITÉS	DURÉE PAR RAPPORT AU PROGRAMME D'ÉTUDES
STAGE	Initiation Intégration Intervention	Obligatoire prescrit par le programme d'études (à unités)	Vivre une expérience en milieu de travail	Formation professionnelle Formation technique	DEP – ASP DEC – AEC	4 à 20 %
			Formation supervisée en milieu de travail	Stage clinique dans le secteur de la santé en formation professionnelle et en formation technique	DEP DEC – AEC	Plus ou moins 20 %
ALTER-NANCE TRAVAIL-ÉTUDES	Insertion	Obligatoire Prescrit par le programme d'études (à unités)	Intégration au marché du travail	Préparation à l'exercice d'un métier semi spécialisé	AFP et relevé de compétences	Environ 40 %
			Insertion sociale et professionnelle	Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)	Certification de formation en ISPJ et attestation des capacités	Plus de 33 %
			Insertion sociale et professionnelle	Insertion sociale et professionnelle des adultes (ISP)	Certification de formation en ISP (attestation locale de formation sur mesure)	Plus de 40 %
	Approbation	Au choix de l'établissement scolaire	Développement de compétences (à unités)	Formation professionnelle	DEP – ASP	Au moins 20 %
Mise en œuvre de compétences (sans unité)			Formation professionnelle Formation technique Formation universitaire (régime coopératif)	DEP – ASP DEC – AEC Baccalauréat Maîtrise Doctorat	Au moins 20 % en ajout	

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Guide administratif 2005-2006 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Direction de la formation continue et du soutien, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.

Bien que les stages et l'ATE soient regroupés sous le vocable « séjours », il est intéressant d'examiner les définitions et de vérifier en pratique ce que révèlent les participantes et intervenants et intervenantes à notre recherche au chapitre 4.

Le stage est une activité de formation prescrite ou déterminée par le programme d'études et pour laquelle des objets de formation à acquérir en milieu de travail sont préalablement définis au programme d'études et sanctionnés par l'obtention d'unités. La réussite du stage est obligatoire pour l'obtention du diplôme visé. Habituellement réalisé sur une période de courte durée et ayant lieu vers la fin de la formation, le stage comporte des finalités d'initiation, d'intégration ou d'intervention. L'élève stagiaire vit généralement un seul stage en milieu de travail (MELS, 2005, p.8).

L'alternance travail-études se distingue du stage en tant que façon différente d'apprendre. Il consiste en une série de séquences articulées de façon intégrative entre le milieu scolaire et le milieu du travail. Cela permet de développer ou de consolider certaines compétences ou éléments de compétences du programme d'études. Lors des séquences en entreprise, l'encadrement de l'élève participant à une formation en alternance doit être assumé par le personnel de l'entreprise (*Ibid.*, p. 8).

Nous pouvons ainsi noter que les finalités et les intentions pédagogiques des stages et des séjours sont différentes mais nous déplorons que les termes utilisés (initiation, intégration ou intervention) ne soient pas explicités dans le cadre de référence et que le développement de compétences ne soit inscrit que dans le cas de l'alternance travail-études et non pour le stage.

Notons également que l'encadrement de l'élève dans la formation en alternance doit être assumé par le personnel de l'entreprise, ce qui suppose, peut-être que, dans le cas du stage d'un programme de formation professionnelle, l'encadrement soit possiblement assumé par le personnel enseignant. Nous avons

donc demandé quel est le rôle de la personne responsable du stage en entreprise par des questions adressées autant aux participantes qu'aux intervenants ainsi que l'analyse de la documentation remise aux élèves, aux enseignants et aux responsables de stage par les centres de formation professionnelle.

Différentes définitions ont aussi été exprimées par des chercheurs et chercheuses :

a) Pelpel (1989) :

Un stage est d'abord un contact avec une *pratique professionnelle*...il peut amorcer un changement d'état : passage de statut d'étudiant à celui de travailleur potentiel et relève d'une *pédagogie spécifique* (p.4).

b) Hébert (1996) :

Le stage est une expérience supervisée d'apprentissage d'une profession dans un milieu réel d'intervention (le milieu de travail). Il est donc un moyen d'apprentissage, une méthode, permettant l'atteinte des objectifs contenus dans un programme de formation. Il permet au stagiaire d'observer, de participer, d'intervenir (p.2).

c) Villeneuve (1994):

Le stage se définit plus précisément comme une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession (p. 19.)

Il faut noter, cependant, que ces chercheurs et chercheuses examinent les stages dans le contexte de l'éducation au Cegep (Hébert, 1994) ou à l'Université (Langevin et Villeneuve, 1997; Villeneuve, 1994, 1997) et non dans le cadre d'un programme de formation professionnelle menant à l'obtention d'un DEP ou d'un ASP, bien que Pelpel (1989) traite à la fois d'études au niveau technique et universitaire en France.

Au Québec, nous retenons surtout la définition de Lemieux (1993) puisque sa recherche concerne des étudiantes en stage de formation professionnelle, bien que ce soit dans des métiers traditionnels : secrétariat, comptabilité, entre autres.

Le stage se situe à l'intersection de l'école et du travail, il représente un espace de transition, un peu comme un sas, pour assurer le passage de l'univers scolaire vers l'univers du travail [...] Le choix d'étudier le stage au regard de l'insertion professionnelle nécessitait en quelque sorte un déplacement de niveau de préoccupation [...]. Il fallait donc se tourner davantage vers le monde du travail et formuler une problématique de la transition professionnelle (p. 6).

Ainsi, Lemieux (1993) examine trois groupes correspondant à trois modes de formation:

- 1) le *mode scolaire* qui regroupe les élèves qui ont obtenu une formation à l'école, généralement assortie d'un stage court (E.S.C.);
- 2) le *mode combiné*, qui rassemble celles qui ont acquis une formation en alternance école-travail (A.E.T.) et

3) le *mode sur le tas*, qui réunit les jeunes qui ont effectué un stage plus long en milieu de travail.

Son échantillon se compose de 29 jeunes femmes dont 19 ayant fait un stage court, six un stage en ATE et quatre un stage en milieu de travail sur une période couvrant de 1985 à 1989 et se destinant à des emplois de secrétaires, commis ou agente de bureau, commis-comptable ou opératrice en informatique.

Lemieux (1993) souligne ce qui suit : « Au Québec comme ailleurs, on assiste en effet à un glissement de la formation professionnelle vers le milieu du travail. Ce déplacement se manifeste ici sous la forme de stages [...] de la formule de l'alternance de l'école » (p. 37) et indique que la relative nouveauté des formules et la rareté des recherches en milieu québécois sur le sujet expliquent peut-être leur développement peu accentué. Lemieux (1993) note également les attentes des milieux scolaires et du travail quant aux fonctions du stage en milieu de travail :

Le milieu scolaire et le milieu du travail s'entendent pour accorder deux fonctions aux stages : celui-ci est vu comme un outil de formation et d'intégration sur le marché du travail. Fait intéressant à souligner, c'est autour de la fonction de formation que l'on entretient, dans les deux milieux, le plus de doutes et d'inquiétudes. Il ne faudra pas négliger que dans les deux milieux, d'autres fonctions moins immédiates sont attribuées aux stages et elles concernent l'efficacité du système scolaire lui-même et les relations entre ce dernier et le milieu du travail (p. 38).

Lemieux (1993) voulait démontrer :

Qu'un court stage prévu dans un programme scolaire devait s'avérer insuffisamment long et formateur pour garantir un emploi à son terme; une formation en alternance, en assurant une pré

insertion sur le marché du travail, semblait comporter un potentiel d'insertion plus élevé et les stages en milieu de travail [...] étaient présumés peu rentables [...] quant à la transition en emploi (*Ibid.*, p. 231).

Cependant, les conclusions de son étude notent que « les choses ne sont pas si simples » puisque l'intention préalable de l'entreprise d'embaucher du personnel entre en jeu ainsi que les modes d'organisation des stages en milieu de travail. Toutefois, Lemieux (1993) souligne que les trois modes de formation retenus ont au moins un point en commun : ils visent à munir les jeunes d'une compétence qui leur permettra d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail. « Ils accordent toutefois une partie plus ou moins importante à la formation et à l'insertion en milieu de travail ». (*Ibid.*, p. 232)

D'autres recherches concernent les types de stage et surtout l'alternance école-travail et des modes de partenariat école-travail.

2.2.2. Les types de stages et de partenariat école-travail

En France, Pelpel (1989) présente une typologie intéressante des stages selon le tableau 3 qui examine les types de stage selon leur nature, leurs objectifs et leur durée moyenne.

Tableau 3 : Typologie des stages

NATURE DE L'ACTIVITÉ	OBJECTIFS	DURÉE MOYENNE	EXEMPLES
Visite	Concrétiser l'enseignement	Enseignement <i>Quelques heures</i>	visite par une classe d'une centrale nucléaire ou d'une entreprise.
Stage de sensibilisation	Prendre contact avec un milieu nouveau	<i>Quelques jours à deux semaines</i>	stage « ouvrier » des futurs ingénieurs
Stage d'observation	Recueillir des données	<i>Quelques heures à une semaine</i>	stage des futurs instituteurs dans les différentes classes primaires.
Stage en situation	S'essayer en situation réelle	<i>Plusieurs semaines</i>	stage sur le terrain des élèves de lycées. Stage hospitalier des médecins. Stage des professeurs avec les conseillers pédagogiques.
Stage en responsabilité	Prendre des initiatives Être évalué	<i>Plusieurs mois</i>	Séquences éducatives en entreprise. stage de l'élève ingénieur en entreprise, du futur professeur en lycée. Internat des médecins. Stage des étudiants en B.T.S et en I.U.T.
Travail productif			

Pelpel, P. (1989). Les stages de formation, Paris, Bordas, p. 6.

À la lecture de ce tableau, nous pouvons suggérer que les stages de fins de formation au Québec dans les programmes de formation professionnelle présentent plusieurs caractéristiques qui les situent à la fois à titre de stage de sensibilisation et d'observation alors que, dans le cas de l'ATE, nous considérons qu'il s'agit de stage en situation. Pelpel (1989) inscrit également les stages en situation et les stages en responsabilité dans le cadre d'une perspective pré professionnelle mais non les stages d'observation.

Au Québec, Hardy et Parent (2003) présentent les modèles scolaires de collaboration école-entreprise», en soulignant que la réforme de la formation professionnelle du ministère de l'Éducation du Québec de 1987 a entraîné l'établissement progressif de trois modèles de collaboration entre le milieu scolaire et le milieu du travail incarnés dans trois modèles ou types de programmes d'études, conduisant à une sanction par le ministère de l'Éducation et comportant des stages en entreprise, soit :

1^{er} modèle : Stage en entreprise obligatoire d'une durée de trois (3) semaines à la fin de chaque programme d'études. Ainsi, Hardy et Parent (2003) écrivent :

Ce stage est destiné à compléter la formation des élèves et à leur faciliter la transition vers le milieu du travail. Il est orienté vers l'application en milieu de travail des connaissances et des habiletés acquises par les élèves durant leurs études et vise la consolidation de la formation scolaire (p. 166).

Cette définition peut être comparée à celle de Henripin (1994) qui le présente ainsi :

Le stage d'intégration au milieu du travail [...] un stage obligatoire crédité qui se réalise généralement en fin de formation. L'objectif de ce stage d'intégration en est principalement un de connaissance concrète d'un milieu de travail plutôt que de mise en pratique de compétences. L'élève est évalué sur ses attitudes générales et sur ses relations dans le milieu de travail. L'objectif réel est souvent le placement (p. 34).

Les deux autres modèles, selon Hardy et Parent (2003) sont : « à la fois des stratégies pédagogiques et des modes d'organisation de la formation qui exigent une

concertation plus étroite avec le milieu du travail tout en respectant la présence du stage en fin d'études » (p. 166). Ce sont :

2^e modèle ; “école-usine” : écoles spécialisées dans des secteurs spécifiques (exemple : aérospatiale ou construction) suite à une entente entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les représentants d'organisations d'employeurs et des syndicats.

3^e modèle ; “alternance travail-études” (ATE) : défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) comme suit :

À la fois une stratégie éducative et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation dans un établissement scolaire et des stages dans un milieu de travail, et ce, dans le cadre d'un programme d'études menant à une sanction (p. 4).

Ce modèle s'avère particulièrement flexible et comprend de nombreux stages, selon les programmes et le temps de présence en milieu de travail représente environ 30 % de la formation.

D'autres recherches ont examiné les caractéristiques de l'alternance dans la formation professionnelle et la problématique d'une recherche de partenariat école-entreprise (Landry et Serre, 1994). Déjà, Mazalon (1994) s'intéressait à cette problématique ainsi que les finalités de l'alternance en réponse aux échecs scolaires, en tant qu'une adaptation au marché du travail ou approche pédagogique, lui faisant écrire qu'on devrait plutôt parler d'alternances, vu le nombre élevé de pratiques et de finalités. Puis, Mazalon et Bourassa (2003) examinent la typologie de l'alternance selon différents

facteurs tels : l'arrimage des contenus d'apprentissage (programmes adaptés aux besoins de l'entreprise) ou les logiques relationnelles dans un continuum de construction de relations école-entreprise.

Mazalon et Bourassa (2003) se sont intéressés particulièrement au contexte éducatif et politique du développement de l'alternance pour les élèves inscrits dans les programmes de formation professionnelle aux métiers semi-spécialisés (FMSS) et aux métiers spécialisés (FMS), soulignant que les expériences qui se développent au Québec sont fortement influencées par des modèles de formation instaurés depuis plusieurs décennies en formation professionnelle initiale dans certains pays industrialisés, comme la France, l'Allemagne et les États-Unis.

En outre, les recherches de Mazalon et Bourassa (2003) révèlent que, pour les stages dans les FMSS,

L'opinion des jeunes au sujet des finalités de la composante stage est fort intéressante [...] les élèves soulignent que le grand intérêt des stages est l'extension de leur chance d'employabilité. Ces jeunes considèrent qu'ils ont acquis des compétences et des attitudes transférables à n'importe quel métier qui favorise l'embauche (p. 199).

Alors que, pour les stages dans les FMS,

Dans le cadre des métiers spécialisés, les élèves inscrits sont maîtres de leurs apprentissages et vont souvent cibler des entreprises différentes selon les stages à effectuer au cours ou à la fin de leur parcours scolaire (*Ibid.*, p. 201).

Les programmes de formation professionnelle menant à l'obtention d'un DEP, soit vers un métier spécialisé, prévoient une certaine forme d'autonomie des élèves dans la recherche de stage, par exemple, et la recherche d'emploi, mais sont-ils « maîtres de leur apprentissage ou de leur stage? ». Nous avons donc examiné les différentes étapes du stage ainsi que les rôles et responsabilités des acteurs (élèves, enseignants, responsables de stages en milieu de travail) et les expériences vécues par les élèves féminines participant à notre recherche et nous présentons les résultats au chapitre 4.

D'ailleurs, une étude descriptive récente de Chevrier (2006) nous a servi à comparer les pratiques d'accompagnement des stagiaires par des tuteurs en entreprise dans un programme de formation professionnelle en ATE en mécanique de machines fixes. Il s'agit de 14 sujets : cinq stagiaires qui réalisent un quatrième stage en milieu de travail et neuf tuteurs présentant un profil d'encadrement exemplaire et, malgré ce contexte, elle souligne les lacunes de l'encadrement.

2.2.3. Les étapes du stage

Nous avons établi les différentes étapes du stage suivantes : a) la planification, b) le déroulement et c) le suivi. Voyons ce que comporte chacune de ces étapes.

La *planification du stage* comprend les éléments suivants : la planification du temps (le calendrier et les horaires); l'entente entre le milieu de travail et le milieu scolaire, ainsi que le choix du stage. L'élève a la responsabilité de trouver l'endroit du stage. Pour ce faire, l'élève bénéficie, quelquefois mais rarement, d'une liste d'employeurs ou de « documents sur les ressources du milieu qui œuvrent dans le domaine de l'aide à l'insertion des femmes » (Dugas 2004, p. 42).

Le déroulement comprend le début du stage et le jumelage de la stagiaire avec le milieu de travail et les questions administratives et, ensuite, l'exécution des tâches, les horaires et autres éléments. *Le suivi* comporte le rapport de stage et l'évaluation ainsi que la période de recherche d'emploi.

Pour nous aider dans la description des étapes d'un stage, nous avons eu accès à des documents d'un centre de formation professionnelle qui offre, dans un programme de mécanique automobile, un « stage supervisé » inscrit dans un module « Intégration au milieu de travail » comprenant un stage de fin de parcours et des documents préparés pour les enseignants, les élèves et les employeurs.

Ce module comporte les phases suivantes : rédaction d'un curriculum vitae, recherche de stage (sollicitation des entreprises et suivi de ses démarches), rédaction d'un rapport de stage, un journal de bord et un rapport de stage. (Annexes E-1 à E-5)

Nous y reviendrons au chapitre 4 traitant des résultats, mais c'est surtout les rôles des intervenants qui nous intéressent dans le cadre de l'accompagnement.

2.2.4. Les rôles de l'enseignant, du responsable de stage et la supervision

Nous nous référons à Lemieux (1993) qui décrit des situations vécues par des participantes à sa recherche en ce qui a trait aux rôles des enseignants et responsables de stage dans l'entreprise. Lemieux (1993) souligne que, lors d'observations de stage court et des débuts de la formule de l'ATE, les résultats révélaient notamment, quant au rôle des responsables de stage en entreprise, que « l'organisation et le fonctionnement des stages de l'enseignement professionnel

secondaire ne reposaient sur aucune planification d'ensemble et étaient laissés au hasard d'initiatives très locales, pour ne pas dire d'initiatives individuelles des professeurs impliqués » (p. 42).

En outre, Lemieux (1993) ajoute, quant au personnel de l'entreprise :

Il n'était pas préparé à recevoir et à former les stagiaires, de faire le lien entre la théorie et la pratique afin de reconstituer la complémentarité des apprentissages effectués (*Ibid.*, p. 42). L'entreprise hôte se révèle ainsi parfois un milieu hostile à l'arrivée des élèves qui sont perçues comme une menace pour le personnel en place (*Ibid.*, p. 235); et

Quant au rôle du superviseur de stage :

Le rôle du superviseur du stage se limitait la plupart du temps à rappeler comment il faut se comporter en stage pour être bien accueilli, pour que l'école garde sa réputation et pour qu'on ne perde pas l'endroit de stage l'année suivante. (*Ibid.*, p. 42)

Quant au rôle des enseignants, Lemieux (1993) écrit :

En outre, si l'enseignant visite les lieux du stage, c'est pour s'informer des comportements de l'élève et non pour vérifier l'évolution des apprentissages. Nous sommes loin de la tradition de compagnonnage qui prévaut en Allemagne et s'il est vrai que l'on ne peut transposer aveuglément un système aussi exemplaire soit-il, d'un pays à l'autre, nous avons des leçons à tirer. (*Ibid.*, p. 235)

Qu'en est-il des stages pour les élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins? À ce propos, soulignons Dugas (2004) sur les stages :

Les stages peuvent constituer un lieu propice de mise en valeur des aptitudes femmes et une occasion pour elles de se faire connaître et apprécier des employeurs. À cet égard, ces formules (les stages supervisés, les programmes d'alternance travail-études ou d'apprentissage en entreprise) pourraient être avantageuses pour les filles. (p. 39)

D'ailleurs, l'un des prix offerts, au concours *Chapeau, les filles!* est un stage dans une entreprise. C'est donc dire l'importance qu'on accorde à un stage!

À propos de la supervision, Lemieux (1993) insiste :

La stricte formation en milieu de travail, si elle n'est pas supportée d'une supervision adéquate et [...] d'une formation théorique structurée et intégrée [...] est insuffisante pour garantir l'élargissement des savoirs et des savoir-faire et pour favoriser une réinsertion professionnelle. (p. 206)

Nous avons donc posé des questions concernant les rôles et responsabilités des enseignants et des responsables de stage ainsi que la supervision des stages. Notre intérêt s'est aussi porté sur l'existence ou non de « conditions gagnantes » pour faciliter l'insertion ou réinsertion professionnelle des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins, comme, par exemple, l'accompagnement.

2.3. L'accompagnement

Cette section examine tour à tour la littérature scientifique sur la notion et les modes d'accompagnement dans divers milieux et, plus spécifiquement, en contexte de stage en éducation. Nous avons subdivisé cette section en deux parties puisqu'il nous semble que les recherches examinent l'accompagnement du point de vue de

l'accompagnant et, rarement, du point de vue de l'accompagné. Nous avons privilégié donner la parole aux femmes vivant l'accompagnement.

Mais, d'abord, voyons l'origine de l'accompagnement et ses définitions.

2.3.1. L'origine de l'accompagnement

L'origine du mot : accompagnement, remonte à une pratique fort lointaine, soit celle qui consistait à partager le pain (panis) avec un compagnon (cum) et donc, le compagnon « serait celui qui mange son pain en même temps qu'un autre; et plus généralement, accompagner c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose ». (Le Bouédec, 2001, p. 23)

Examinons maintenant les définitions de l'accompagnement regroupées au tableau 4 qui suit.

Tableau 4 : Définitions de l'accompagnement en France et au Québec

Terme	Définition	Auteur
Accompagnement	Une nébuleuse (protéiforme) englobant théories et pratiques professionnelles à autrui.	Paul , 2002, p. 53 (France)
	Un art qui s'apprend par la pratique. Un don, un charisme sur fond de compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être).	Le Bouëdec , 2001, p. 18 (France)
	Un art et un métier. Nous sommes dans une pédagogie de la voie et non de celle du modèle. C'est « faire la route ensemble ».	Roberge, 2001, p. 102 (Québec)
	La voie de l'accomplissement de soi, plus que celle du changement ou de la conformation à un modèle	L'Hotellier (2001) dans Roberge, 2002, p.102 (Québec)
	Fonction pédagogique visant essentiellement à aider à résoudre des problèmes et à la réflexion.	Le Boterf (1993) dans L'Hostie et Boucher, 2004, p.132 (Québec)
	Soutien à des personnes pour développer les compétences.	Lafortune et Deaudelin (2001) dans L'Hostie et Boucher, 2004, p. 132 (Québec)

L'accompagnement du point de vue de la personne accompagnant

Il semble qu'il y ait prolifération du terme « accompagnement » dans différents milieux depuis une vingtaine d'années: du domaine éducatif, scolaire, universitaire au domaine de la formation professionnelle et de l'éducation aux

adultes, ainsi que du domaine sportif, au socio-économique, à la médecine et au travail social, regroupant différentes réalités et portant différents noms, (Le Bouëdec, 2002; Lhotellier, 2001; Paul, 2002) le tout menant à une certaine confusion. De nombreux auteurs s'interrogent d'ailleurs sur le sens à donner à ce concept, s'il s'agit d'un « mot valise (où chacun met ce qu'il veut) ou [...] indique-t-il la création d'une nouvelle pratique sociale? ». (Guédon, 2001; Lhotellier, 2001; Paul, 2002)

En outre, certains auteurs déplorent l'inflation de termes anglo-saxons tels : le *caring*, le *helping*, le *coaching*, le *nursing*, le tutorat, le monitorat, le mentorat, le mentoring, le sponsoring et d'autres termes ainsi que l'absence d'équivalence de termes en français et en anglais pour parler d'accompagnement. (Cuerrier, 2001, 2003; Lhotellier, 2001; Limoges, 2001; Palkiewicz, 1997; Paul, 2001)

Nous retenons également la définition de Bovay (2001) : « Accompagner, c'est se placer en *relation d'être* plutôt qu'en relation d'aide » et celle de Limoges (2001) : « reconnaître que c'est la relation qui aide » (Limoges, 2001) et « faire la route ensemble ». (Roberge, 2001)

Dans le contexte de notre recherche, cette image du chemin s'avère plutôt juste car les candidates sont alors en cheminement vers le travail et s'engagent dans la nouvelle voie qu'elles ont choisie. C'est aussi une « voie de l'accomplissement de soi », pour reprendre les termes de Lhotellier (2001) puisqu'elles ont choisi un métier et un milieu non traditionnels malgré les obstacles qu'elles auront à rencontrer. Les personnes qui les accompagnent doivent donc être capables de cette « relation d'être » et « faire la route » avec elles. Mais, quelles sont les qualifications requises pour accompagner?

Les compétences et habiletés de l'accompagnant. Parmi les compétences et habiletés que nécessitent l'accompagnement, mentionnons, entre autres, l'accueil, l'écoute, la présence, l'empathie, le respect et surtout l'acceptation inconditionnelle de l'autre et de son expérience, là où il se trouve (Le Bouëdec, 2001; Boutinet, 2001; Paul, 2002, 2002; Lhotellier, 2001).

L'accompagnement du point de vue de la personne accompagnée

D'ailleurs, la littérature sur l'accompagnement s'intéresse le plus souvent à l'accompagnant, sauf Limoges qui présente les distinctions entre le tutorat, le coaching, le mentorat et le compagnonnage, en incluant le point de vue de la personne accompagnée, tel que détaillé au tableau 5 ci-après.

Tableau 5 : Modalités d'accompagnement

Modalité	Tutorat (parrainage)	« Coaching »	Mentorat	Compagnonnage
Métaphore	Tuteur d'arbre	Instructeur sportif	Mythe d'Ulysse et de mentor	Compagnon du devoir (Tour de France)
Cibles	-compétences génériques -savoir -savoir-faire -subsistance	-compétences spécifiques -finalité -« professionnalisation » des savoirs	-sens -savoir-être -essence -substance	-les 3 savoirs -existence -le devoir
Action-réflexion	Réflexion divergente et généralisatrice	Alternance entre l'action et la réflexion	Réflexion convergente et identitaire	Réflexion pendant l'action
Aidant	Expert attentif	Expert persuasif et prescriptif	-Sage -Témoin	Complice
Aidée	Confiance	Soumission	Admiration	Solidarité
Fréquence	Au besoin selon l'aidant	Régulière	Ponctuelle selon l'aide	Suivi sur long terme

Limoges, J. (2001) *Le maintien et son accompagnement mis en pièce!* Carriérologie, 9(1).

Cet auteur mentionne certaines attitudes de l'aidant (confiance, soumission, admiration, solidarité) et nous avons été particulièrement attentive à ces éléments dans notre exploration des types de relations que les élèves féminines connaissent lors de leur parcours et, surtout, pendant le stage.

2.3.2. L'accompagnement selon les milieux

Voyons maintenant les divers modes d'accompagnement selon les milieux (éducation, travail et sport), aux tableaux 6 et 7 apparaissant ci-après.

2.3.2.1. *L'accompagnement en éducation*

Nous explorons les modes d'éducation ayant fait l'objet de recherches dans le milieu de l'éducation tels qu'ils apparaissent au tableau-synthèse 6 présenté ci-après.

Tableau 6 : Modes d'accompagnement du milieu de l'éducation

Milieu	Modes	Clientèles	Chercheurs
Éducation	Encadrement des stagiaires et étudiants	Formation des enseignants; Étudiants en médecine, sciences juridiques, cycles supérieurs	Langevin et Villeneuve (1997) (Québec) L'Hostie et Boucher (2004) L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) Legendre (2005) (Québec)
	Encadrement des stagiaires	Élèves en formation professionnelle	Chevrier (2006) (Québec) Dolbec et Savoie-Jack (2003) dans Chevrier (2006) (Québec)
	Tutorat ou compagnonnage	Élèves et étudiants	Paul (2002) (France) Legendre (2005) (Québec)
	Tutorat ou monitorat	Étudiants universitaires	Cuerrier (2003) Bruneau (1997) (Québec)
	Mentorat	Étudiants universitaires Jeunes de milieux défavorisés	Cuerrier (2003)(Québec) Totchilova-Gallois et Lévêque (2002)
	Mentoring ou conseillances	Élèves (surtout les enfants doués)	Legendre (2005)
	Mentorat	Élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins	Bessette et Audette (2003) CIME (2007)

L'accompagnement du personnel enseignant

Les travaux de recherche présentés dans l'œuvre collective de L'Hostie et Boucher (2004) dans le domaine de l'éducation, portent surtout sur l'expérience de l'accompagnement du personnel enseignant, au primaire, au secondaire, au collégial et au niveau universitaire. D'autres modes d'accompagnement ont été mis en place dans le cadre de la formation des enseignants, dont le mentorat au Collège Maisonneuve et le perfectionnement en formation des maîtres (PERFORMA) à l'Université de Sherbrooke. De plus, L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) ont conçu un modèle d'accompagnement des enseignants novices au collégial et soulignent qu'au début, c'est un travail qui s'apparente à du coaching (style d'accompagnement directif) ou à du tutorat (p. 147).

L'encadrement des stagiaires

Les travaux de Langevin et Villeneuve (1997) ont porté sur l'encadrement des étudiants au niveau postsecondaire et, dans les disciplines de la médecine, des sciences juridiques, des cycles supérieurs ainsi que des enseignants, citant des expériences de tutorat et monitorat et la formation des professionnels à l'encadrement des stages. Toutefois, aucune de ces expériences ne concerne l'encadrement des étudiants en stage de formation professionnelle.

Langevin et Villeneuve (1997) mentionnent : « Encadrer, c'est également offrir un soutien concret pendant les stages en assurant une supervision constante et en fournissant des outils pratiques, avec ou sans le recours aux nouvelles technologies de communication » (p. 450) et déplorent que « [...] la question de l'encadrement des

étudiants représente actuellement le parent pauvre du système : ni les institutions ni les professeurs ne sont valorisés pour la qualité de leur pédagogie ou des mesures mises en place pour favoriser la réussite des étudiants ». (*Ibid.*, p. 452)

Chevrier (2006) examine les pratiques exemplaires d'un encadrement de stagiaires en formation professionnelle dans un programme de formation en ATE en mécanique de machines fixes. Elle traite, entre autres, des caractéristiques professionnelles des tuteurs, de la perception du rôle du tuteur et des pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage. Chevrier (2006) souligne que son étude s'intéresse principalement à la dimension pédagogique des stages en entreprise et a consisté à interviewer quatorze sujets : cinq stagiaires qui réalisent un quatrième (4^e) stage en milieu de travail et neuf tuteurs qui les encadrent. De plus, ces tuteurs ont été préalablement identifiés comme offrant un encadrement de qualité.

Chevrier (2006) répertorie les auteurs qui ont fait des recherches en matière d'apprentissage en milieu de travail en Australie (Billett, 2000, 2001, 2002, 2003a, 2003b), aux États-Unis (Evanciew et Rojewski, 1999) et au Québec (Hardy, Bouteiller et Parent, 2000; Hardy et Ménard, 2002), ces derniers ayant réalisé leur recherche dans le cadre du même programme d'études que Chevrier. D'ailleurs, elle souligne que « les résultats des chercheuses attribuent les conditions stimulantes principalement à l'encadrement offert au stagiaire par l'enseignant lors de ses visites en entreprise ». Elle cite également Dolbec et Savoie-Zajc (2003) dans une recherche-action identifiant les caractéristiques des entreprises considérées comme présentant un environnement de qualité, dont : la disponibilité de l'employeur et son investissement dans la formation des stagiaires.

Le tutorat dans les programmes scolaires

En France, selon Paul (2002), le modèle traditionnel de tutorat suppose une relation forte de type maître-apprenti (comme le compagnonnage). Au Québec, ce mode d'accompagnement vise surtout les élèves ou étudiants dans le cadre de programmes scolaires. Ainsi, Cuerrier (2003) souligne que « Le tutorat et le monitorat concernent l'acquisition d'un apprentissage dont le contenu est prédéterminé et défini par un programme ». (p. 15).

Le mentorat dans le milieu scolaire

Des programmes de mentorat ont été instaurés dans des universités, par exemple, le programme pour étudiants à la Maîtrise en Administration des Affaires (MBA) de l'Université de Sherbrooke.

Le mentorat des élèves dans les métiers traditionnellement masculins

Au Québec, il existe un site de cybermentorat à l'intention et l'usage des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins, mis en place dans le cadre du concours *Chapeau, les filles!* Nous avons donc demandé à nos participantes si elles connaissent ou utilisent ce mode de communication. Nous n'avons trouvé qu'une seule expérience de mentorat dans les travaux de recherche portant sur la clientèle féminine des centres de formation professionnelle et des travailleuses dans les métiers traditionnellement masculins. Il s'agit d'une expérience en cours du Centre d'Intégration au Marché de l'Emploi (CIME) en Estrie, suite aux travaux de recherche de Bessette et Audette (2003). Cette recherche-action réalisée sous forme

d'un groupe de discussion réunissait une dizaine d'étudiantes (de formation professionnelle et technique) et de travailleuses dans des secteurs considérés non traditionnels et visait l'instauration d'un projet pilote de mentorat pour ces femmes. Cette expérience est encore en cours mais c'est la seule étude, à notre connaissance, qui discute de l'application du mentorat et de l'importance de la « dimension relationnelle dans l'apprentissage et le maintien en formation [...] pour les femmes qui étudient dans une option non traditionnelle [...] parce qu'elles vivent beaucoup d'isolement dans leur formation ». (p. 49)

Nous voyons déjà la confusion entre les termes utilisés selon les milieux : tutorat, monitorat, mentorat, encadrement des stagiaires ou accompagnement, selon les auteurs et la panoplie d'applications. Explorons maintenant des modes d'accompagnement du monde des affaires et du sport : le compagnonnage, le coaching et le mentorat.

2.3.2.2. *L'accompagnement en milieu de travail*

Différents modes d'accompagnement sont présents dans les milieux de travail. Nous vous les présentons au tableau 7.

Tableau 7 : Modes d'accompagnement dans les milieux de travail

Milieux de travail	Modes	Clientèles	Chercheurs
	Compagnonnage	Gens de même métier	Paul (2002) (France)
	Coaching	Développement des compétences du personnel dans une organisation (savoir faire; notions d'efficacité, performance et excellence)	Paul (2002)(France) Délivré (1996) (France) Cuerrier (2003) (Québec) Limoges (2001, 2005) (Québec) Whittaker et Cartwright (2000) et Benadou (1995) dans Cuerrier (2003) (Québec)
	Mentorat	Toute personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel	Cuerrier, 2003, p. 23 (Québec)
		Jeunes professionnels; Jeunes entrepreneurs	Totchilova-Gallois et Lévêque (2002) (États-Unis)
		Cadres féminines	Duff (1999) (Etats-Unis)
		Développement de carrière	Cuerrier (2001) (Québec)

Le compagnonnage

Paul (2002) souligne que : « Si l'apprentissage lui-même concerne l'activité ouvrière, l'accompagnement consiste à stimuler en chacun ce qu'il a de meilleur, à le « tirer vers le haut » et lui permettre l'appropriation d'un héritage » (p. 51). Au Québec, ce terme est le plus souvent utilisé dans le secteur des métiers de la construction, qui ne prévoit pas de stage.

Le coaching

En France et au Québec, Paul (2002), Délivré (1996), Cuerrier (2003) et Limoges (2001) soulignent l'utilisation de ce mode d'accompagnement dans le développement des compétences (surtout le savoir-faire) et les notions d'efficacité, de performance et d'excellence au sein des organisations.

Le mentorat

Cuerrier (2003) écrit :

Mentor est un personnage de la mythologie grecque; c'est un ami d'Ulysse. Tenu de vaquer à ces occupations de conquérant et de guerrier, ce dernier lui confie son fils Télémaque, car il reconnaît à Mentor une grande sagesse qui peut faire de lui un bon précepteur et un conseiller avisé. (p. 11)

Depuis, « le personnage a fait son œuvre » (Cuerrier, 2003) et se retrouve dans divers domaines d'activités (affaires, psychologie, éducation). Deux types de

mentorat y sont présents : l'un que nous qualifierons de « naturel » à l'instar de Cuerrier (2003) et l'autre, soutenu par des programmes structurés au sein d'entreprises et d'institutions tel celui de la Fondation de l'Entrepreneurship au Québec en mentorat d'affaires.

Cuerrier (2003) cite la définition de Houde (1995) insistant sur « la relation affective importante impliquant des échanges réels entre les deux personnes », dans le sens de Levinson : « une relation humaine intense entre une personne expérimentée qui soutient et guide une plus jeune ». (p. 10)

Les descriptions suivantes du mentor et du mentoré selon Cuerrier (2003) ont guidé les entretiens avec nos participantes :

Le **mentor** est une personne d'expérience qui possède l'assurance et la sagesse qui l'incitent à valoriser le transfert de ses acquis à d'autres personnes moins expérimentées. Il est donc motivé et disposé à partager ses compétences, ses connaissances et sa vision de la vie avec un plus jeune, afin de soutenir ce dernier dans la réalisation de ses objectifs personnels et professionnels. (p. 23)

Le **mentoré** est une personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel, motivée à utiliser les connaissances, les habiletés, les valeurs transmises par une personne expérimentée, afin que soit facilitée l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels. (*Ibid.*, p.23)

Dans notre recherche, nous avons ainsi examiné les relations personnelles des élèves féminines avec des personnes « significatives ». Ceci fut une question précise dans les questionnaires d'entretiens, tel que présenté au chapitre 3 sur la méthodologie.

Les activités mentales dans plusieurs pays

Des activités mentales se déroulent dans de nombreux pays et les recherches et expériences abondent depuis 20 ans au Canada, aux États-Unis et en Europe. Des concepts et certaines expériences dans ces pays nous ont inspiré pour alimenter notre recherche au chapitre de l'accompagnement des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins.

Le mentorat aux États-Unis

Depuis une vingtaine d'années, les Américains ont mis en place de multiples programmes de mentorat tel que mentionné dans les travaux de chercheurs québécois et européens portant sur le mentorat (Cuerrier, 2003; Totchilova-Gallois et Lévêque, 2002). Les recherches dans le domaine des affaires y ont surtout porté sur les fonctions mentales, les relations mentales et leurs bénéfiques ou sur l'expérience du mentor, tel que le mentionnent Totchilova-Gallois et Lévêque (2002) dans leur revue de littérature américaine. Les recherches dans le secteur du sport ont porté sur le développement des athlètes.

D'autres expériences peuvent faire l'objet de mentions spécifiques comme celle de mentorat de femmes par des femmes aux États-Unis. À ce sujet, l'ouvrage de Duff (1999) présente des cas de mentorat de femmes, généralement cadres intermédiaires ou supérieures.

Nous soulignons un extrait de la recherche de Duff (1999) qui reflète les préoccupations des femmes, dont celui de la relation et la façon de décrire la relation et l'appellation « mentorat ». Il semble que la relation soit perçue beaucoup plus

comme une relation personnelle qui devient amicale et permet l'expression de toutes les facettes de ce qui est vécu par les femmes, alors que le mentorat est souvent axé vers la performance et le développement de carrières. D'ailleurs, l'auteure suggère que l'appellation soit plutôt « fostering » (p. 36) ou « marrainage » (traduction libre) suggérée par une participante à l'étude, au lieu de « mentoring » en regard de la propension des femmes à privilégier la relation dans toutes ces facettes de la vie de la femme. Tel que l'écrit Duff (1999):

Current research confirms that men are more inclined to define themselves by their professional roles than are women. Women have a broader base of defining ourselves. We don't split ourselves into separate component parts. As a result, we have a harder time segmenting our lives. At all times, I am a business owner, a writer, a mother, a wife, a daughter. When I mentor another woman, I perceive her to be a person with many intertwined roles, responsibilities, and goals. Women intuitively understand this blending of selves and bring this holistic view to our roles as mentors. (p. 39)

Nous sommes intéressés particulièrement par cette notion de relation personnelle afin de savoir si les relations personnelles que vivent les élèves féminines avec des accompagnantes ou accompagnants, s'il y a lieu, sont semblables à ce que décrit Duff (1999).

Le mentorat au Québec

Le mentorat au Canada et au Québec s'est développé un peu plus tard qu'aux États-Unis mais sa popularité ne se dément plus, autant dans les affaires, les sports et l'éducation. En effet, on y a vu poindre divers programmes de mentorat ou des expériences dans le domaine scolaire, notamment. Nous vous référons à la section précédente pour quelques exemples et soulignons l'apport de Cuerrier (2001)

présentant un modèle de référence pour la mise en place de programme de mentorat pour le monde du travail et le développement de carrière au Québec et au Canada et Houde (1995) qui présente le modèle de Kram (1985b) ci-après :

Les fonctions de mentor peuvent se regrouper selon deux catégories, à savoir les fonctions psychosociales et les fonctions de carrière. Les fonctions psychosociales sont celles qui touchent le protégé sur un plan personnel en lui permettant de construire le sentiment de sa propre valeur à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation (comprenant le role modeling : le mentor sert de modèle d'identification au protégé dans sa quête d'identité professionnelle et personnelle), tandis que les fonctions de carrière sont celles qui aident le protégé à avancer à l'intérieur de la hiérarchie d'une organisation. (p. 108)

Nous faisons la même analogie avec les élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins : elles sont à construire leur identité de travailleuses dans ces métiers ou de « femmes non traditionnelles » pour reprendre l'expression de Bujold et Gingras (2000), même si elles ne sont pas encore employées. Peut-on parler de début d'identité alors qu'elles sont en fin de parcours scolaire, dans un stage? Nous avons exploré la question avec les participantes et présentons les résultats au chapitre 4.

Les comparaisons entre coaching et mentorat

Cuerrier (2003) examine les concepts de coaching et de mentorat, qui semblent les plus confondus en pratique, et note que le Grand dictionnaire terminologique (GDT) compare le coaching au compagnonnage alors que Whittaker et Cartwright (2000) et Benadou (1995), dans Cuerrier (2003) insistent sur la notion d'interaction à court terme pour le coaching, le différenciant du long terme dans une relation mentorale.

Nous utilisons au tableau 8 les éléments présentés par Benadou (1995) car ils couvrent des points que nous considérons importants dans la distinction entre le coaching et le mentorat, soit l'axe d'orientation des activités d'apprentissage : le savoir-faire et le savoir-être ainsi que la question de la relation privilégiée dans le mentorat.

Tableau 8 : Différences entre le coach et le mentor

Le coach	Le mentor*
<p>Les activités d'apprentissage sont axées sur le savoir-faire. Elles sont d'ordre technique ou professionnel. On vise l'utilisation efficace des compétences actuelles du protégé. Les interactions avec le protégé sont à caractère professionnel. Le <i>coach</i> peut guider une équipe. Le <i>coach</i> suscite le respect par ses compétences professionnelles.</p>	<p>Les activités d'apprentissage sont orientées sur les attitudes, le savoir-être. L'engagement du mentor est politique. On vise l'actualisation, la mise en valeur du potentiel du protégé. Les interactions peuvent posséder une composante affective. Le mentor a une relation privilégiée avec une personne en particulier. Le mentor suscite le respect et l'admiration sur toute sa personne (modèle). *Il est évident que les activités du mentor n'excluent pas celles du coach.</p>

Benadou, C. (1995). *Mentors et protégés dans l'entreprise : Vers une gestion de la relation*, p. 18-24, tiré de Cuerrier, C. (2003). Répertoire de base. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, Collection Mentorat, p. 12.

Ces aspects nous amènent à rechercher quels types de relations nos participantes connaissent avec les personnes impliquées dans leur cheminement et si l'accent est porté sur le savoir-faire ou le savoir-être, sur la relation privilégiée ou l'efficacité ainsi que la durée de la relation (court terme ou long terme), entre autres éléments.

À la lecture de ces recherches sur les modes d'accompagnement, nous suggérons que les modes d'accompagnement qui semblent adéquats pour des femmes dans les métiers traditionnellement masculins peuvent prendre différentes formes, se

baser sur des relations humaines, en référence à des modèles ou de toute autre façon (support affectif, technique, etc.). Nous les avons donc interrogées sur leurs relations significatives et sur les types de support et de modes d'accompagnement qu'elles expérimentent au moment du stage.

Examinons maintenant les difficultés vécues par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins ainsi que les stratégies de survie et les recommandations de différentes recherches, afin d'y déceler des éléments pouvant faire partie de l'accompagnement. Pour faciliter la lecture de cette section, nous l'avons divisée en deux parties, la première traitant des recherches dans le monde du travail et la seconde, dans le monde de l'éducation, bien que certaines recherches considèrent à la fois une clientèle scolaire et une clientèle au travail.

2.4. Les connaissances sur la réalité et les obstacles vécus par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins.

Nous examinons d'abord certaines difficultés répertoriées aux différentes étapes du parcours des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, selon les thèmes présentés ci-après, soit : les barrières à l'entrée, la conciliation travail-famille, la discrimination et l'exclusion, la division sexuelle du travail, l'inadéquation des instruments de travail et la santé et sécurité au travail et les relations humaines difficiles où se vivent le harcèlement, le sexisme, l'isolement et la violence.

2.4.1. Les problématiques en milieux de travail

Le tableau 9 ci-après présente les résultats de recherches sur les problématiques des femmes dans les métiers traditionnellement masculins en milieu de travail.

Tableau 9 : Problématiques en milieu de travail

Difficultés	Recherches	Milieux
<i>Barrières à l'entrée et accessibilité</i>	Berthelot et Coquatrix (1989) Phillips et Imhoff (1997) dans Bujold et Gingras, 2000; Gingras, 2006 Dugas (2004) Dugré (2006) Veer (2004)	10 ans après fin d'études Métiers divers Gagnantes du concours <i>Chapeau, les filles!</i> Construction Métiers divers
<i>Conciliation travail-famille</i>	Fitzgerald <i>et al.</i> (1995) dans Bujold et Gingras (2000) Burnonville et Fournier (1998) Veer (2004)	Métiers divers
<i>Discrimination et exclusion</i>	Legault (1997), dans Bujold et Gingras (2000) Couture <i>et al.</i> (2005); Legault (2001) Messing <i>et al.</i> (1994) Messing <i>et al.</i> (2006)	Métiers divers

<i>Force physique</i>	Burnonville et Fournier (1998) Couture <i>et al.</i> (2005) Dugas (2004) Dugré (2006) Messing <i>et al.</i> (2006)	Métiers divers (syndiqués) Communications Gagnantes du concours <i>Chapeau, les filles!</i> Construction Métiers divers (syndiqués)
<i>Division sexuelle du travail</i> <i>Instruments de travail</i> <i>Santé et sécurité</i> <i>Relations humaines difficiles : sexisme, harcèlement psychologique²</i> <i>harcèlement sexuel</i> <i>rejet</i>	Burnonville et Fournier (1998) Chatigny et Vézina (1995), Courville (1990) Courville et coll.(1992) et Boucher (1997) cités par Thibault (2004) Courville et Geoffrion (1995) dans Messing (1999) Couture <i>et al.</i> 2005 Messing (1999, 2000) Messing <i>et al.</i> , 1994, 1998, 2002, 2005, 2006) Messing et Elabidi, 2002; Thibault (2004);	Métiers divers (syndiqués) Entretien paysager Communications Cols bleus Milieux hospitaliers et autres

Certaines de ces recherches méritent notre attention en fonction de notre thème central : l'accompagnement. Ainsi, dans les travaux de Walsh et Osipow (1994) dans Bujold et Gingras (2000), portant sur les "freins et les moteurs" du développement de carrière des femmes, nous trouvons des indices

² Selon la définition adoptée le 1^{er} juin 2004 et sous la responsabilité de la Commission des normes du travail (2002, c.80, a.47)

Art.81.18. Pour l'application de la présente loi, on entend par « harcèlement psychologique » une conduite vexatoire se manifestant soit par des comportements, des paroles, des actes ou des gestes répétés, qui sont hostiles ou non désirés, laquelle porte atteinte à la dignité ou à l'intégrité psychologique ou physique du salarié et qui entraîne, pour celui-ci, un milieu de travail néfaste. Une seule conduite grave peut aussi constituer du harcèlement psychologique si elle porte une telle atteinte et produit un effet nocif pour le salarié.

d'accompagnement tels : un père qui appuie, des modèles féminins ou autres éléments d'influence.

Des recherches provenant du secteur de l'éducation ont d'ailleurs confirmé des facteurs influençant le choix des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins, tels : la présence ou l'absence d'encouragement de leurs familles et surtout des parents (Berhelot et Coquatrix, 1989; Dugas, 2004; Mazalon et Beaucher, 2002). Quant à certains facteurs de support, Dugas (2004, p. 10) mentionne que l'expérience du choix résulte, entre autres facteurs, « de l'influence de personnes qui représentent des modèles (mentors) ». Il s'agit, selon les candidates interrogées, de « personnes de la famille qui, par leur rôle de modèles et les occasions d'expérimentation qu'elles ont offertes aux femmes, influencent le choix de formation et de carrière de ces dernières » (*Ibid.*, p.8) et Dugas souligne qu'il est possible que ce soit l'influence du père pendant l'enfance.

Les barrières à l'entrée et à l'accessibilité du marché du travail

Bujold et Gingras (2000) dans leur revue de littérature, citent les travaux de Phillips et Imhoff (1997) concernant les barrières à l'entrée des femmes sur le marché du travail et les facteurs limitant cette accessibilité (p.ex. le sexe, les préjugés relatifs au sexe, les stéréotypes, la discrimination, les expériences de travail) (p. 244). D'autres secteurs d'activité comme la construction (Dugas, 2004; Dugré, 2006) alors que Berhelot et Coquatrix (1989) et Dugas (2004) soulignent les difficultés des élèves finissantes à obtenir une entrevue avec des employeurs potentiels.

La discrimination et l'exclusion

La discrimination et l'exclusion font également partie des constats de recherche. Ainsi, Messing *et al.* (1994) fait état de discrimination dans l'attribution de postes de supervision et celle de Couture *et al.* (2005), dans une étude sur le maintien des femmes dans des métiers traditionnellement masculins du secteur des télécommunications, soulève que 74 % des participantes ont vécu de l'exclusion de la part de collègues masculins sous diverses formes (exclusion d'activités ou isolement, par exemple). Soulignons toutefois, tel que l'écrivent Messing *et al.* (2006) qu'il est plus difficile, pour des entreprises d'envergure au Canada, de refuser systématiquement des femmes dans leurs rangs, en raison d'une jurisprudence qui s'y est développée (p. 133), suite aux efforts syndicaux et surtout depuis le jugement de la Cour Suprême du Canada, en 1987, qui décrit la discrimination systémique ainsi :

C'est la discrimination qui résulte simplement de l'application des méthodes établies de recrutement et de promotion [...] renforcée par l'exclusion même du groupe désavantagé, du fait que l'exclusion favorise la conviction [...] qu'elle résulte de forces « naturelles », par exemple que les femmes ne peuvent tout simplement pas faire le travail. »³

La discrimination et l'exclusion sont également mentionnées par Couture *et al.* (2005), citant la recherche de Dugré (2003) sur le milieu de la construction qui

³ Dans l'arrêt *Action travail des femmes c. Compagnie de chemins de fer nationaux du Canada* (1987).

entretient une « culture masculine du milieu » : le fait d'entretenir des clichés relatifs aux rôles sociaux et économiques joués par les femmes. Nous avons noté l'expression de Couture *et al.* (2005) concernant le « culte de la force physique et de l'endurance » repris dans Dugré (2006) : « la force physique des travailleuses est l'élément principal de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance de leurs compétences par les hommes » (p. 36) ainsi que l'expression de Burnonville et Fournier (1998) concernant « le mythe de la force physique » (p. 30). Nous nous demandons si cette « culture masculine du milieu » est également présente dans les milieux où les élèves féminines effectuent leur stage.

Soulignons également l'étude de Dugas (2004) qui présente des cas de discrimination et d'exclusion, malgré que les participantes à cette recherche soient les gagnantes du concours *Chapeau, les filles!* C'est donc dire que, si les meilleures d'entre elles connaissent la discrimination et l'exclusion, que penser de la situation pour les autres!

La santé et sécurité au travail

Des questions de santé et sécurité au travail ont fait l'objet de recherches par des chercheuses des disciplines de l'ergonomie et de la biologie, notamment dans le cadre d'entente entre le CINBIOSE et les syndicats québécois depuis 1993. Nous présentons ci-après quelques résultats de ces recherches.

Les travaux de Burnonville et Fournier (1998), ainsi que ceux de Chatigny et Vézina (1995), Courville (1990); Courville et Geoffrion (1995) dans Messing (1999); Couture *et al.* (2005); Messing (1999, 2000); Messing *et al.* 1994, 1998, 2002; 2005; 2006) et Thibault (2004) ont exploré tour à tour des situations de femmes dans des

métiers traditionnellement masculins dans divers secteurs d'activités comme l'entretien paysager (Couture *et al.*, 2004 dans Messing *et al.* 2006), les tâches de cols bleus d'une grande ville (Messing *et al.* 1994), le milieu hospitalier (Messing *et al.* 1998, 2002), le milieu des télécommunications et d'autres métiers traditionnellement masculins (chauffeur de camion, horticultrice, mécanicienne, soudeuse, et inspectrice de différents unités syndicales).

Ces travaux de recherches ont porté sur les instruments de travail non adaptés et les conditions de travail souvent dangereuses dénoncées dans des études faites en collaboration avec des centrales syndicales qui décrivent des situations comme : des tâches trop lourdes pour les femmes, des équipements et outils de travail non adaptés (ceintures, bottes, gants, échelles, par exemple) ou mettant en danger la santé des femmes (Chatigny et Vézina, 1995; Couture *et al.* 2005; Messing, 2000; Messing *et al.* 1994; Messing et Elabidi, 2002; Messing *et al.* 2006) et les travaux de Courville *et al.* (1992) et Boucher (1997) cités dans Thibault (2004).

Les relations humaines difficiles : isolement, harcèlement, sexisme et violence

Les difficultés vécues par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins ressortent dans toutes les recherches précitées, dans tous les milieux, à divers degrés et avec des variations selon les secteurs d'activité. Certaines recherches retiennent particulièrement notre attention, soit la recherche de Burnonville et Fournier (1998), une enquête-terrain de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) en collaboration avec d'autres syndicats, sur les travailleuses occupant des emplois traditionnellement masculins et provenant de divers milieux de travail (camionnage, milieu carcéral, poste, entretien ménager, aérospatial). Les

chercheuses ont ainsi interrogé 88 travailleuses et 12 travailleurs de tous les milieux de travail et identifié des difficultés multiples vécues par ces dernières telles: la non adaptation des outils de travail, le harcèlement sexuel et psychologique, le non respect des collègues et de certains superviseurs, les préjugés sexistes, l'isolement, la discrimination systémique, mais surtout « c'est la négation plus ou moins subtile de leur droit au travail qui les dérange le plus » (p.46).

Publié sept ans plus tard, un rapport de recherche sur le maintien des travailleuses dans les emplois traditionnellement masculins, réalisé avec la collaboration du Service de la condition féminine de la FTQ par Couture *et al.* (2005) soulignent les difficultés vécues tant au plan des facteurs physiques que des obstacles sociaux au maintien des travailleuses. L'étude par entretiens, de 2001 à 2003, comprenait huit travailleuses techniciennes, deux travailleurs et quatre représentants, en plus d'un questionnaire auprès de 52 travailleuses du secteur des télécommunications (chauffeure de camion, mécanicienne, soudeuse et autres). Les résultats démontrent la présence de préjugés, d'équipement de travail non adapté aux caractéristiques physiques et physiologiques de la travailleuse et d'un milieu de travail non propice aux interactions sociales, d'où l'impossibilité de s'intégrer socialement avec les autres travailleurs et travailleuses.

Les recherches de Messing (1999, 2000) et Messing *et al.* (2002, 2006) citent également des cas d'agressions, d'isolement, de sexisme et harcèlement provenant de collègues, de patrons ou de clients, dans certains cas. L'étude de Couture *et al.* (2005) fait état d'un cas d'agression sexuelle par un homme dans un autre corps de métier, révélant un manque de sécurité sur le chantier.

La «majorité masculine»

Burnonville et Fournier (1998) mentionnent l'existence de la « majorité masculine », les reproches constants, le harcèlement, les attaques homophobes et même de la violence physique. Dugré (2003) dans Messing *et al.* (2005 et Dugré (2006) exposent également les problématiques dans le secteur particulièrement difficile de la construction où la « culture masculine » prédomine et les remarques sexistes, quant il ne s'agit pas tout simplement de harcèlement.

Concernant la « culture masculine », nous avons répertorié une recherche de Hart (2005) concernant le milieu de la mécanique automobile, comportant des entretiens avec trois (mécaniciennes) ayant effectué des stages dans des garages. Les entretiens furent complétés par des observations sur les lieux de travail dans deux cas sur trois. Les résultats de cette recherche exploratoire mentionnent que leur succès dépend, de façon importante, des relations humaines établies au travail et à l'extérieur, sans compter qu'elles sont des pionnières « trend setters » pour les autres travailleuses qui suivront et qu'elles doivent surmonter les « barrières ». Cette recherche aborde également la question des stages connus par les participantes et les difficultés qu'elles y ont rencontré, notamment le harcèlement sexuel pour l'une d'entre elles (donc une sur trois).

Force est de constater malheureusement que les situations n'ont guère changé en dix ans, sauf peut-être, dans certains secteurs qui ne sont plus ou ne seront plus considérés comme étant traditionnellement masculins d'ici quelques années en regard du nombre de femmes qui y sont de plus en plus présentes, selon le témoignage d'une conseillère spécialisée œuvrant dans un organisme de la

Montérégie rencontrée dans la phase exploratoire et faisant état de l'augmentation du nombre de femmes dans le métier de soudage, par exemple.

2.4.2. Les problématiques en formation professionnelle ou technique

Nous débuterons cette section par des résultats de recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport puisqu'elles concernent les femmes en formation et en emploi dans des métiers traditionnellement masculins (Berthelot et Coquatrix, 1989; Dugas, 2004). Nous présentons un sommaire des recherches répertoriées au tableau 10.

Tableau 10 : Problématiques en milieu scolaire (et de travail)

Travail et études		
<i>Division sexuelle du travail; force physique; relations humaines difficiles, etc.</i>	Berthelot et Coquatrix(1989) Dugas (2004) Veer (2004)	10 ans après fin d'études Gagnantes de concours <i>Chapeau, les filles!</i>
<i>Études Division sexuelle du travail; force physique; relations humaines difficiles, etc.</i>	Berthelot et Coquatrix(1989) Bessette et Audette (2003), Dugas (2004) Mazalon et Beaucher (2002). Cockburn(1991) et Stafford (1991) dans Messing (2006) (Angleterre)	10 ans après fin d'études Formation professionnelle et technique -Estrie Gagnantes de concours <i>Chapeau, les filles!</i> Formation professionnelle- Outaouais

Ainsi, une recherche quantitative de Berthelot et Coquatrix (1989) effectuée en 1986, auprès de 851 participantes, explorait les aspects positifs et négatifs de

l'expérience de femmes exerçant, depuis dix ans, un métier non traditionnel et diplômées de niveau secondaire (123), collégial (369) et universitaire (359) dans les secteurs d'activité suivants : photographie et imprimerie, dessin technique, boucherie et autres. Les résultats de cette recherche indiquent que les difficultés rencontrées sont présentes en plus grand nombre dans le groupe des diplômées de niveau secondaire. Il faut noter que cette étude date déjà d'une vingtaine d'années et s'intéresse à des métiers qui sont encore considérés comme des métiers traditionnellement masculins.

Par ailleurs, l'étude récente de Dugas (2004) effectuée auprès de 71 gagnantes du concours *Chapeau les filles!* dans le cadre du 10^e anniversaire, fait état de nombreuses difficultés rencontrées dans le parcours de ces femmes, dans le milieu scolaire surtout : isolement, remarques sexistes ou sexuelles, harcèlement ou discrimination de la part des élèves ou des enseignants. Les jeunes femmes déclarent rencontrer également des obstacles à l'accès « au sein du service d'admission d'un centre de formation, par exemple, qui ne croit pas que les femmes ont leur place dans un métier traditionnellement masculin ». (p. 20)

Mentionnons une étude exploratoire récente de Gosselin (2007), sur la perception de deux enseignants et une enseignante de trois programmes de formation différents dans les métiers traditionnellement masculins en formation professionnelle et portant sur l'intégration des femmes. Les résultats démontrent les préjugés des enseignants face à la présence des femmes et leur perception que les femmes s'intègrent bien dans le groupe de formation. Notons toutefois que ces enseignants rapportent un cas de harcèlement sexuel dans leur centre de formation et l'un d'eux souligne malgré tout que « l'intégration ça va super bien », et que les contraintes sont de l'ordre de la force physique, l'un d'eux spécifiant qu'elles ont leur place dans des

emplois qui requièrent des qualités dites plus « féminines » telles que la minutie et la précision, confirmant les études de Coenen-Huter (2004) dans Gosselin (2007).

Soulignons également que les enseignants et l'enseignante déclarent que les étudiantes doivent « prendre leur place » et remettent la responsabilité de l'intégration sur les épaules des femmes et non aux organisations; cette question de l'adaptation des femmes à la culture masculine ayant également été touchée par Couture *et al.* (2005), Dugré (2006) et Veer (2004).

La division sexuelle du travail et la force physique

Selon Berthelot et Coquatrix (1989) et Dugas (2004), les problématiques soulevées sont souvent identiques en milieu scolaire et en milieu de travail. Ainsi, la division sexuelle des tâches varie selon les programmes de formation en utilisant la force physique comme prétexte à cette division, non point sur une base d'efficacité organisationnelle mais bien selon l'idéologie paternaliste de « l'homme fort qui est galant et aide la femme fragile et délicate » (p. 78). Berthelot et Coquatrix (1989) soulignent que ce sont les diplômées de niveau secondaire qui font le plus souvent l'expérience de cette division sexuelle, les empêchant de gagner de la confiance en soi et renforçant les stéréotypes sexuels. D'ailleurs, la recherche de Dugas (2004) confirme également que les difficultés vécues par les élèves de la formation professionnelle sont plus grandes que celles de la formation technique.

Les relations humaines difficiles : isolement, harcèlement, sexisme et violence

Berthelot et Coquatrix (1989) indiquent comme facteur de stress important soulevé par les participantes diplômées d'études secondaires, les relations humaines difficiles dont : isolement, conflits avec client, pression, difficultés avec un superviseur et sexisme (des farces à connotation sexuelle, par exemple). Elles rapportent les propos d'une élève qui se prépare à entrer dans le monde du travail non traditionnel : « It takes a lot more psychological strength than physical strength to work in a male-dominated field » (p.35). D'autres difficultés sont citées par Berthelot et Coquatrix (1989) et Dugas (2004) telles: les pressions reliées au fait de devoir prouver qu'elles sont aussi bonnes que les hommes, le harcèlement de collègues ou d'enseignants (harcèlement sexiste ou sexuel, compétition, jalousie), la méconnaissance des outils et l'absence d'autres femmes (enseignantes et élèves), le manque de soutien de certains enseignants et la discrimination de la part d'élèves ou d'enseignants.

La recherche de Barrette (1988) porte sur la clientèle féminine étudiant dans des métiers traditionnellement masculins et les résultats présentent les difficultés suivantes: discrimination, sexisme et harcèlement sexuel subi par une étudiante sur cinq. Cette recherche fut effectuée auprès de 284 femmes en cours de formation au secondaire et au collégial dans des métiers traditionnellement masculins et 59 étudiants ayant participé à des entretiens exploratoires visant à tracer un portrait de la clientèle de femmes inscrites en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier non traditionnel.

Des recherches effectuées auprès d'élèves féminines en formation professionnelle et technique concluent également à l'existence de préjugés, d'isolement et des cas d'harcèlement psychologique. La recherche de Mazalon et Beaucher (2002) porte sur les difficultés vécues par des élèves féminines dans les programmes d'études visant des diplômes de formation professionnelle menant à des métiers traditionnellement masculins dans la région de l'Outaouais, soit 42 jeunes filles réparties dans 13 programmes différents. Les axes de cette recherche visaient :

« les projets professionnels, les représentations de soi, du métier non traditionnel, du marché du travail et de la formation professionnelle » (p.13) et identifient des difficultés reliées aux programmes d'études (travaux à effectuer, par exemple) et à la conciliation études-famille pour celles qui ont charge d'enfant. L'étude de Mazalon et Beaucher (2002) mentionne la disponibilité des enseignants mais l'existence de préjugés persistants concernant la force physique, par exemple ou des commentaires émis à la fois par des enseignants, étudiants ou employeurs, de l'isolement et des cas isolés d'harcèlement psychologique ou sexuel.

Également, la recherche de Bessette et Audette (2003) pour le Centre d'Intégration au Marché de l'Emploi (CIME) en Estrie, concernant l'établissement d'un programme de mentorat pour les femmes dans les métiers traditionnellement masculins de la région de l'Estrie, souligne que l'un des objectifs visés est de contrer l'isolement de ces femmes, que ce soit en formation ou en emploi et ce, en début de parcours scolaire ou professionnel.

Toutefois, selon Dugas (2004) et Gosselin (2007), les incidences de difficultés semblent moins présentes dans le milieu scolaire qu'au travail.

2.4.3. *Les conséquences de ces difficultés*

Certains de ces problèmes peuvent avoir des conséquences sur la qualité de vie des élèves et des travailleuses et sur leur santé (accidents de travail, stress, par exemple), sans compter qu'elles peuvent amener les femmes à quitter un métier ou à abandonner leurs études ou leur projet de travail non traditionnel (Berthelot et Coquatrix, 1989; Burnonville et Fournier, 1998; Couture *et al.* (2005); Mazalon et Beaucher, 2002; Messing (1999, 2000); Messing *et al.* (1998, 2002, 2006).

L'intégration et le maintien des femmes dans les métiers non traditionnels s'avèrent assez difficiles pour avoir commandé des études du ministère de l'Éducation et de centrales syndicales. D'ailleurs, la recherche de Gingras (2006) porte sur le maintien et l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins dans la région de la Montérégie, suite au constat de La Relance, qui déterminait un taux de maintien de 18 % seulement, en 2003, pour les femmes exerçant des métiers traditionnellement masculins dans cette région (MEQ, 2004)

2.4.4. *Les stratégies de survie et l'accompagnement*

Pour faire face à ces difficultés, les femmes utilisent diverses stratégies identifiées par les chercheuses, tel que présenté ci-après.

Burnonville et Fournier (1998) font état de stratégies utilisées par les femmes pour contrer les difficultés : affronter les harceleurs, se plaindre au patron, utiliser l'expertise syndicale. Dugas (2004) a observé quatre types de stratégies : l'auto renforcement, l'alliance, les stratégies modératrices et celles dites proactives. Ainsi, parmi les stratégies « virtuellement efficaces », nous trouvons les stratégies

d'alliance : solidarité entre filles ou alliance avec les leaders masculins. De telles stratégies sont également citées dans la recherche de Couture *et al.* (2005) auprès de femmes exerçant des métiers traditionnellement masculins dans le secteur des télécommunications. Cette étude présente les limites des stratégies utilisées (par exemple : faire ses preuves ou nier les problèmes au risque de sa santé, la réplique, la revendication d'un statut spécial, l'alliance avec des travailleurs, l'isolement volontaire, etc.).

Il est intéressant de noter que l'un des constats des chercheuses s'avère la prévalence du déni par les participantes. En effet, Messing *et al.* (2006) souligne que le déni apparaît aussi chez les représentants des employeurs et des syndicats, ce qui ne fait qu'augmenter les risques pour la santé des travailleuses. D'ailleurs, dans la phase exploratoire de notre recherche, deux candidates nous indiquaient qu'elles ne croyaient pas vivre de difficultés dans leur milieu de stage, alors que l'une d'entre elles fut retirée par l'enseignant pour cause de harcèlement!

Nous constatons cependant qu'il n'y a aucune mention d'accompagnement ou de soutien spécifique dans ces recherches (sauf, peut-être, les stratégies d'alliance), bien que nous ayons trouvé des propositions de mesures organisationnelles et personnelles et des modes d'accompagnement dans certaines recherches. Par exemple, Couture *et al.* (2005) préconisent le marrainage lors de l'arrivée des nouvelles employées et la recherche de Couture *et al.* (2004) dans Messing *et al.* (2006) dans le secteur de l'entretien paysager, alors que d'autres recherches concluent à la nécessité de mesures d'intervention tant dans les milieux scolaires qu'en milieu de travail (Burnonville et Fournier (1998). Mazalon et Beaucher (2002) suggèrent des mesures d'information auprès des employeurs, prévoyant l'encadrement des superviseurs en entreprise et un « meilleur arrimage entre le centre de formation et les employeurs alors que Couture *et al.* (2005) souligne

une préparation du milieu de travail et de la prévention, une adaptation des outils et équipements, des programmes de compagnonnage et autres.

Bessette et Audette (2003) recommandent la mise en place d'un programme de mentorat surtout pour contrer l'isolement qu'elles vivent dans leur formation et « l'adaptation à une culture, en l'occurrence masculine, qui habituée d'être majoritaire se préoccupe peu des différences de besoins, d'expression ou d'exercice d'une tâche » (*Ibid.*, p.49). Dugas (2004) aussi fait des recommandations: « Il paraît important de mettre en place des interventions en amont [...] de même que pendant leurs études et en aval de leur formation, c'est-à-dire lors de leur passage de l'école au travail et de leur intégration en emploi » (p. 56), ainsi que le soutien et le réseautage avec d'autres femmes en emploi non traditionnel, le soutien des « enseignants qui les valorisent et installent un climat de respect dans leur classe et le soutien social des proches, modèles ou mentors » (*Ibid.*, p. 20). Veer (2004), Gingras (2006) et le CIME (2007), présentent des recommandations similaires.

Même si aucune des recherches précitées ne concerne directement l'étape du stage de fin de parcours des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins, nous avons utilisé certains éléments de ces recherches afin de vérifier quelles sont les difficultés et les facteurs aidant, ainsi que les stratégies utilisées ou non par les élèves, de même que les éléments de support dont elles bénéficient ou qu'elles utilisent.

À la lumière des connaissances soulevées dans ce chapitre, des points marquants ressortent tant au sujet des difficultés vécues en formation, en stage et en emploi, que de la présence ou de l'absence d'accompagnement par différentes personnes entourant les élèves, ainsi que de leurs rôles. Ces aspects nous amènent à

formuler quatre objectifs spécifiques qui orientent la méthodologie de recherche présentée au chapitre 3:

- a) identifier les étapes du stage de fin d'études (planification, réalisation, suivi) pour trouver les situations reliées aux stages vécues par les élèves féminines;
- b) déterminer les acteurs impliqués ainsi que leurs rôles et responsabilités dans les stages (élèves, enseignants, responsables de stage, autres);
- c) caractériser les différents modes d'accompagnement vécus par les élèves;
- d) documenter les expériences des stagiaires, notamment, les difficultés et les conditions favorables à l'accompagnement des élèves.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

3.1. La planification de la recherche

La recherche a été effectuée en deux périodes distinctes, soit : une phase exploratoire (de juin à septembre 2006) permettant de recueillir des témoignages, des informations et des données qui ont servi à raffiner les schémas d'entretien et une seconde phase de septembre 2006 à septembre 2007, vu la planification des stages de fin de parcours scolaire et la disponibilité ou non des participantes. L'analyse des résultats a suivi mais de façon intermittente, la chercheuse n'ayant pu y consacrer le temps requis à l'automne 2007.

3.1.1. *Le type de recherche*

La présente recherche est de nature exploratoire et descriptive afin de répondre à la question de recherche précitée ainsi qu'aux objectifs et sous-objectifs fixés. Selon la typologie des recherches en éducation élaborée par Van der Maren (1999) et présentée dans les travaux de Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche empirique exploratoire vise « la compréhension préliminaire descriptive d'une situation » (p.83). Ainsi, l'objet de notre recherche se prête adéquatement à cette méthodologie de recherche au regard du développement des connaissances de la situation des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins et, plus

particulièrement, l'accompagnement en période de stage de fin de parcours scolaire en formation professionnelle menant à des métiers traditionnellement masculins.

La recherche est également descriptive car, selon la définition proposée par Rousseau (1990), elle a pour but essentiellement:

La description d'une population ou d'un échantillon de la population par rapport à certaines caractéristiques du milieu physique, économique, politique, social, culturel, etc., par rapport aussi à certaines caractéristiques d'ordre cognitif (intelligence, aptitudes, habiletés diverses), d'ordre affectif (personnalité, intérêts, attitudes, opinions) et d'ordre moteur (état de santé, condition physique, habiletés sportives). (p. 10)

3.1.2. L'approche qualitative

Nous avons choisi une approche qualitative comprenant à la fois : a) des entretiens semi-dirigés auprès des élèves féminines, des travailleuses, des intervenants et intervenantes et b) deux entretiens collectifs (focus group).

Deux raisons ont rendu nécessaire le choix d'une approche qualitative, soit : a) le peu de recherches réalisées sur le sujet de l'accompagnement des élèves féminines en stage de fin de parcours scolaire menant à un DEP dans un métier traditionnellement masculin, tel que démontré dans le cadre théorique et b) la nature des objectifs visés par la recherche, soit les expériences personnelles que nous désirons faire ressortir.

Parce que nous privilégions la compréhension du phénomène dans sa globalité, la méthodologie qualitative nous apparaît plus appropriée que la méthode

quantitative. De plus, la démarche plus souple favorise l'exploration d'un terrain peu connu, soit celui des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, mais surtout de celles qui étudient en formation professionnelle pour se diriger vers ces métiers. Et n'oublions pas le peu d'études sur la question de l'accompagnement de ces élèves en stage de fin de parcours scolaire et notre intention qui n'est pas de procéder à une généralisation.

À la différence de la recherche quantitative, nous privilégions la relation qui peut s'établir avec les personnes qui sont des participants et participantes et non des « sujets de recherche » (Bessette et Audette, 2003) afin de dégager les sens de leur expérience. Ainsi, tel que l'écrivent Paillé et Mucchielli (2003) :

L'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique » (p. 24) et son résultat, citant Paillé (1996c) c'est « une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet ». (p. 5)

3.1.3. Les éléments de méthodologie quantitative

Toutefois, quelques éléments méthodologiques de nature quantitative sont utilisés afin d'obtenir des renseignements concernant, par exemple, le nombre d'élèves féminines et la population totale des centres de formation professionnelle où étudient ou ont étudié les élèves participantes à la recherche, ainsi que des données chiffrées sur la fréquentation dans tous les centres de formation professionnelle en Montérégie et les programmes offrant des formations dans des métiers traditionnellement masculins pour les femmes.

3.2. La collecte de données

La collecte de données privilégie les entretiens semi-dirigés, le focus group (entretien collectif) et l'analyse de documents provenant d'un centre de formation professionnelle. Ces méthodes sont explicitées ci-après, ainsi que leur déroulement et leur validation et le détail sur la population visée par ces méthodes de collecte de données.

Nous présentons ces méthodes en fonction des étapes de la recherche présentées ci-après.

3.2.1. *La recherche d'informations provenant de centres de formation professionnelle*

Nous avons préparé une fiche avec une lettre adressée aux divers Centres de formation professionnelle dans la région de la Montérégie, expliquant la démarche de recherche. Les données concernant les centres ont été tirées du formulaire et guide d'admission en formation professionnelle du MEQ et dont copie est annexée (Annexe C). Des lettres ont été adressées à la direction puisque nous n'avions pas de contact direct, sauf dans un centre de formation professionnelle.

Vingt (20) fiches et lettres (Annexe D) ont donc été expédiées par adresse courriel apparaissant sur les données relatives à ces centres afin de valider, à la fois :

- a) l'information apparaissant au document précité quant aux programmes d'études identifiés;

- b) la présence d'élèves féminines dans des programmes menant à des métiers traditionnellement masculins; et
- c) surtout afin d'obtenir l'information sur le nombre d'élèves féminines qui devaient terminer leur formation et effectuer un stage de fin de parcours.

Le résultat de cette démarche fut très décevant : un seul centre nous a répondu par l'entremise d'une personne déjà au courant de notre recherche. Nous avons donc fait appel à des membres du RMONT, conseillères spécialisées dans l'aide et le soutien des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, tant au niveau des études qu'en milieu de travail. Ceci nous a permis d'obtenir l'information de cinq centres où nous avons pu rencontrer à la fois des élèves féminines, des travailleuses, des enseignants, une enseignante, des conseillères ainsi que des membres de la direction.

Cette situation nous pose un questionnement : y a-t-il une personne responsable pour donner de l'information ou aider spécifiquement les élèves féminines dans le cadre de leur intégration ou de leur insertion dans les métiers traditionnellement masculins?

Nous avons reçu l'aide de deux conseillères de centres de formation professionnelle, volontaires, qui avaient déjà travaillé pour des organismes voués à l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins et une conseillère œuvrant dans un organisme, et elles nous ont beaucoup aidé à contacter des élèves féminines, des travailleuses, des enseignants et enseignantes et nous ont facilité l'accès à la direction. Nous les en remercions vivement car, sans leur aide, nous aurions eu de nombreux refus. En effet, communiquer directement avec les élèves féminines, sans introduction de la part des conseillères à l'interne des centres

ou à l'externe (dans les organismes voués à l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins), aurait signifié encore plus de temps et de contacts pour obtenir des rendez-vous.

3.2.2. La documentation provenant d'un centre de formation professionnelle

Cinq petits documents relatifs au stage provenant d'un centre de formation professionnelle nous ont été rendus accessibles, soit : a) l'entente entre le centre de formation professionnelle et l'entreprise qui accepte de recevoir la stagiaire; b) un document remis à l'élève, un à l'enseignant et un autre à la personne responsable en milieu de stage; c) un exemplaire de rapport de stage et un document d'évaluation à la fin du stage et du programme suivi par l'élève, lesquels apparaissent aux Annexes E-1 à E-5.

La lecture de ces documents a visé à repérer les étapes du stage, les rôles et responsabilités des acteurs (élèves, enseignants et responsables de stage, etc.) et les éléments faisant l'objet de l'évaluation de l'élève par l'enseignant et la personne responsable du stage.

Nous comptons aussi pouvoir comparer des documents de plusieurs centres de formation professionnelle, surtout sur la question des rôles et responsabilités des intervenants et celle des modes d'accompagnement des élèves féminines mais nous n'avons pas eu accès à tous les documents de tous les centres. Les directions de centre et les enseignants nous ont cependant indiqué qu'il n'y avait pas de différence entre les documents devant servir à l'évaluation du stage en ATE et le stage de trois semaines. Nous exprimons nos doutes face à cette information. Une recherche ultérieure de documentation permettrait sûrement des comparaisons intéressantes

entre les stages en ATE et les stages de trois semaines dans plusieurs centres et sous différents aspects.

3.2.3. Le recrutement de sujets

Pour faciliter l'entrée en matière et la prise de rendez-vous, toutes les communications initiales étaient effectuées par une conseillère ou un membre de la direction d'un centre de formation professionnelle ou une conseillère œuvrant dans un organisme membre du RMONT. La personne entrant en contact, par téléphone ou en personne, avec les élèves féminines, les travailleuses, les enseignants ou les membres de la direction. Aucun contact n'a été initié directement par la chercheuse, sur les conseils de conseillères spécialisées en matière d'intégration et de maintien dans les métiers traditionnellement masculins. La personne qui contactait les élèves leur disait qu'une recherche était en cours par une chercheuse qui voulait les rencontrer pour discuter de leur stage; les personnes contactant les élèves leur faisaient part de la durée de l'entretien et avaient en mains le formulaire de consentement et les objets de la recherche. Toutefois, les formulaires de consentement étaient signés en présence de la chercheuse qui les conserve en lieu sûr. À une occasion, la chercheuse a été invitée à assister à une rencontre d'élèves féminines avec une travailleuse et a pu expliquer la raison de sa présence et les éléments de sa recherche.

Au total, 20 entretiens individuels et deux entretiens collectifs ont été réalisées. Parmi les élèves contactées pour les entretiens, un consentement fut difficile à obtenir et un autre fut refusé. Cette personne ne fait pas partie de notre échantillon. Elle invoquait qu'elle n'avait rien à dire et que tout allait bien; il faut dire qu'elle venait de commencer dans un nouvel emploi après avoir vécu une situation difficile (harcèlement) et ne voulait pas « soulever de poussière » comme elle nous a répondu.

Nous n'avons pas insisté mais il aurait été très intéressant de recevoir ses commentaires. Cette situation nous montre, encore une fois, la difficulté pour ces personnes d'aborder des sujets délicats comme les situations qu'elles ont vécues dans leur intégration au milieu.

Par la suite, les communications étaient compliquées afin d'obtenir des rendez-vous et que les élèves féminines se rendent au rendez-vous prévu, trois ne retournant pas les appels pour finalement apprendre, de la conseillère ou de l'endroit de travail qu'elles avaient quitté l'emploi ou la formation ou, selon ce que les conseillères nous ont dit, deux élèves ne voulaient pas être identifiées comme étant différentes des autres élèves féminines ou masculins dans le métier choisi. Quelques-unes ne se sont pas présentées, même si elles ont été réinvitées à deux reprises à la fois par la chercheuse et la personne du Centre de formation professionnelle impliqué.

3.2.4. Les entretiens individuels semi-dirigés

La présente section comprend la définition de l'entretien semi-dirigé, ainsi que la préparation et la tenue des entretiens individuels, le schéma d'entretien et sa validation, les lieux et la tenue des entretiens individuels avec les participantes et participants.

Les entretiens semi-dirigés

Savoie-Zajc (1997) mentionne que « l'entrevue semi-dirigée [...] est une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche » (p. 263) et elle la définit dans ces termes :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p. 266).

En effet, nous touchons des thématiques peu explorées auprès de participantes et sur des sujets délicats, intimes et complexes, dont, par exemple : le sexisme ou le harcèlement (Couture *et al.* 2005), surtout au niveau des relations établies avec les personnes qui les accompagnent dans leur cheminement.

Le schéma d'entretien

Lors d'entretiens semi-dirigés, tel que l'expriment Karsenti et Savoie-Zajc (2004) :

Le chercheur prépare ou établit un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient. (p. 133).

Nous avons préparé des schémas d'entretien présentant les thèmes pertinents à la recherche dans une certaine logique des propos, tels qu'ils apparaissent au annexes F-1 et F-2.

La validation des schémas d'entretien

Pour fins de validation, ces schémas d'entretien ont été revus par un professeur universitaire et par des personnes recrutées parmi nos connaissances personnelles, soit : a) une enseignante d'expérience, ayant occupé des postes de direction de centre de formation professionnelle, b) une gestionnaire diplômée en techniques manufacturières et c) une gestionnaire diplômée en mécanique automobile mais n'ayant jamais pratiqué ce métier. Ces personnes n'avaient aucun lien avec les centres de formation professionnelle où sont présents ou présentes les élèves ou autres intervenants et intervenantes impliqués dans la présente recherche. En outre, un professeur universitaire a également participé à la révision et à la validation des schémas d'entretien.

Ces personnes ont émis des commentaires à la fois sur le fond et la forme et, plus particulièrement :

A- La femme ayant fait sa formation plus de 10 ans auparavant en mécanique automobile, n'ayant jamais exercé ce métier, mais un métier traditionnellement féminin. Elle souligne que le stage qu'elle a connu (deux semaines) s'est bien déroulé car elle était dans une entreprise familiale. Elle propose de parler plus abondamment de la conciliation travail-famille car elle a abandonné à cause des conditions de travail (horaires et travail à temps partiel). Le questionnaire devait donc tenir compte de cette situation.

B- La gestionnaire détenant un diplôme en techniques manufacturières et ayant exercé environ cinq années, nous soulignait l'importance de détailler les difficultés selon le milieu et donc, d'obtenir des informations sur le milieu de travail (syndicat, taille, etc.).

Ces deux femmes ont émis des commentaires sur la façon d'administrer le questionnaire, sur les réticences des jeunes femmes à répondre à ces questionnaires car, comme l'une d'elles l'exprime : « il s'agit d'attirer l'attention sur les difficultés des filles et c'est assez dur comme ça; on veut pas voir ça écrit quelque part. ». Quant à la femme gestionnaire, elle suggérait de ne pas aller trop en détail sur les difficultés ou d'ajouter des sections comportant des points plus légers et positifs. À ce sujet, les deux femmes diplômées relevaient des expériences positives avec un enseignant dont elles se souviennent.

Le déroulement des entretiens semi-dirigés

Au début de chaque entretien, la chercheuse s'identifie et explique le contexte de l'entretien ainsi que les mesures en place afin de garantir la confidentialité des informations. Les entretiens sont entièrement faits par la chercheuse et les participants et participantes sont invitées à demander en tout temps l'arrêt de l'enregistrement lors de la révélation d'informations plus confidentielles ou pour obtenir un temps de réflexion avant une réponse. La chercheuse utilise les questions du questionnaire comme un guide pour amener l'élève, la travailleuse ou l'intervenant ou l'intervenante à s'exprimer sur le thème en toute liberté, sans se sentir poussé et afin d'établir un climat de confiance propice à la confiance. Toutefois, malgré tout, certaines personnes ont beaucoup de difficulté à faire part de leur situation à une personne étrangère. Bien que la chercheuse soit enseignante dans un programme offert par des centres de formation professionnelle, ses cours ne se donnent pas dans les locaux des centres de formation professionnelle. De plus, certaines élèves savaient, parce que la conseillère l'avait mentionné, que la chercheuse est avocate de formation; cela a-t-il pu influencer quelques réponses en

intimidant les élèves. Nous ne le savons pas; personne ne l'a indiqué mais nous nous demandons si cela peut causer un biais.

La confidentialité est assurée par la numérotation des cassettes d'entretiens et la suppression sur le papier de toute mention pouvant mener à l'identification des élèves et des autres participantes et intervenants et intervenantes ainsi que les personnes nommées par tous et toutes. Les cassettes audio sont conservées en sécurité et seront détruites au plus tard six mois après le dépôt du mémoire au secrétariat de la maîtrise.

Les lieux de tenue des entretiens individuels

Le choix du lieu de la tenue des entretiens individuels était laissé aux participantes et intervenantes et intervenants, à l'intérieur ou à l'extérieur des centres de formation professionnelle. Au total, sept élèves féminines ont été rencontrées dont cinq sur les lieux des centres de formation, dans un local fermé, un peu à l'écart des activités, après ou avant les cours de formation; la durée de l'entretien était d'environ une heure et quart environ. Les deux autres élèves féminines furent rencontrées au bureau de la chercheuse.

Tous les entretiens individuels avec les intervenants (enseignants, l'enseignante, les conseillères et les membres de direction de centres de formation professionnelle) ont eu lieu dans les centres de formation professionnelle, pendant ou après les heures de travail dans des salles fermées ou des bureaux privés. Toutefois, des interruptions ont eu lieu : téléphone, sonneries à la porte du local ou du bureau et personnes arrivant à l'improviste, sauf dans un cas de direction de centre, ce qui peut constituer des limites à la collecte de données.

3.2.5. *Les entretiens collectifs (ou Focus Group ou groupe de discussion)*

Afin de répondre à certains questionnements quant à la validation d'éléments révélés lors d'entretiens individuels et pour pallier à certains blocages ou tabous pouvant être présents chez les élèves féminines, nous avons prévu la tenue de groupes de discussion ou focus group.

Tel que le présente Geoffrion (1997), le groupe de discussion est « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (p. 303) et une méthode de recherche parmi les plus populaires en sciences sociales.

Quant au choix de cette méthode, nous suggérons que le déroulement de cette discussion avec des questions ouvertes et une interaction entre les participants et participantes peut aider la participation des personnes qui sont plus gênées de s'exprimer. Ainsi, à l'instar de Geoffrion (1997), nous espérons que « Le groupe donne un sentiment de sécurité aux participants. L'ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres. Il serait parfois impossible d'obtenir les mêmes confidences dans une entrevue en face à face » (p. 305). D'ailleurs, Duchesne et Haegel (2004) confirment que « cette méthode contribue à réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement [...] et elle facilite le travail de remémoration et [...]. L'entretien collectif a surtout pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle ». (p.11)

De plus, comme l'écrit Geoffrion (1997) : « Toute la gamme des comportements sociaux peut être soumise à l'analyse par le groupe de discussion » (p. 308). Nous souhaitons que les participantes à ou aux entretiens collectifs puissent

nous apporter une compréhension plus nuancée des situations ou difficultés rencontrées en cours de stage et des types d'accompagnement expérimentés par les élèves participantes.

Le schéma d'entretien collectif et la validation.

Tel que le propose Geoffrion (1997), nous avons préparé un schéma d'entretien collectif qui comprend les principaux thèmes de discussion (les étapes et déroulement des stages, les événements ou personnes marquants, les rôles des intervenants et intervenantes et l'accompagnement) ainsi que l'ordre provisoire de la discussion et dont copie a été annexée au présent document (Annexe G).

Ce schéma a été revu par une enseignante universitaire et une enseignante d'expérience ayant occupé des postes de direction de centre de formation professionnelle et par une gestionnaire diplômée en techniques manufacturières. Leurs commentaires ont permis d'améliorer le contenu du questionnaire notamment concernant les milieux où les stages ou le travail se déroulent. Cet élément semblait particulièrement important pour les personnes œuvrant dans le milieu scolaire.

La rapidité avec laquelle nous avons dû procéder, toutefois, ne nous a pas permis de modifier le questionnaire de façon détaillée puisque nous devons procéder à des entretiens alors que les participantes étaient prêtes et non selon un horaire convenu avec la conseillère.

Le recrutement des sujets

Comme pour les entretiens individuels, les communications initiales étaient faites par les conseillères ou membres de la direction de centres de formation professionnelle en expliquant les objets de la recherche sur l'accompagnement en stage. Trois travailleuses ont été trouvées par une conseillère de centre et une autre par une conseillère d'organisme. Un entretien collectif avait été prévu avec des élèves féminines qui devaient se joindre à cette rencontre, mais ne se sont pas présentées, invoquant: déménagement, trop de travail (deux emplois) ou autre activité.

Deux entretiens collectifs ont été tenus alors qu'un seul était prévu, à cause de la non disponibilité des participantes. Encore une fois, il s'agit d'une situation démontrant les difficultés de rencontrer des élèves féminines et travailleuses afin de procéder à des entretiens.

Bien que n'ayons pu mettre ensemble les élèves ayant été interviewées individuellement avec les travailleuses, en raison des difficultés de communication et d'organisation des participantes, nous avons une consolation : ces dernières furent des élèves féminines ayant fait leurs études et leurs stages dans les centres de formation professionnelle où étaient présentes certaines des élèves féminines, mais quelques années auparavant. Nous avons donc considéré que leurs témoignages pouvaient apporter d'autres éclairages.

Le lieu des entretiens collectifs

Pour les entretiens collectifs, les quatre participantes ont été rencontrées deux à la fois, pour un total de deux rencontres : l'une des rencontres a eu lieu dans une salle de conférence privée et l'autre a eu lieu au bureau de la chercheuse.

Les forces et les limites des entretiens collectifs

Le mode d'animation et le rôle de la chercheuse constituent des aspects importants de cette méthode afin d'en obtenir le maximum en terme d'information et d'efficacité, tout en s'assurant d'obtenir les renseignements nécessaires à la réalisation des objectifs de la recherche. De plus, comme l'expriment Duchesne et Haegel (2004), la dimension collective peut aussi devenir un inconvénient en ce sens que « la dynamique de groupe et les interactions entre participants sont considérées comme des éléments risquant potentiellement de détourner l'entrevue du thème discuté » (p. 12).

Nous avons souhaité que le groupe de discussion permette un échange enrichissant entre les élèves et les travailleuses participantes et peut-être la création de liens entre des femmes se dirigeant dans un métier traditionnellement masculin, mais ce ne fut pas le cas.

3.3. Les défis rencontrés pendant la recherche

3.3.1. Les difficultés de communication et de recrutement d'élèves et de travailleuses

Nous suggérons que les difficultés de rejoindre ces élèves et travailleuses proviennent de certaines situations « personnelles » dont des emplois multiples, des horaires atypiques et de la réticence à parler d'elles-mêmes et de leur situation de stage ou de travail, sujets personnels et souvent délicats.

3.3.2. Les obstacles d'ordre organisationnel

En plus des difficultés de recrutement et de communication avec les élèves féminines, nous avons vécu des obstacles d'ordre organisationnel, soit : des interruptions par des personnes qui voulaient entrer ou qui entraient dans le local (à trois occasions différentes) même lorsque celui-ci était barré; du bruit provenant d'activités de formation de d'autres programmes (n'oublions pas que nous sommes dans un environnement de métier donc avec des outils quelquefois bruyants), des interruptions téléphoniques quelquefois nuisant à la concentration et à la discussion. Par exemple, lors d'une telle interruption, la charge émotionnelle de l'élève était particulièrement forte avant l'interruption et il fut difficile de reprendre sur le thème qu'elle abordait (harcèlement); heureusement, l'échange a pu se poursuivre par la suite sur d'autres thèmes plus faciles pour la participante. Ceci témoigne des difficultés pour les élèves et travailleuses d'aborder certains thèmes et pour la chercheuse, la difficulté d'obtenir l'information. Il s'agit de situations difficiles à exprimer devant la chercheuse qu'elles ne connaissent pas.

3.3.3. *La rencontre de responsables de stage*

Notre recherche prévoyait la rencontre de responsables de stages dans les entreprises ayant eu des femmes dans les métiers traditionnellement masculins. Toutefois, nous voulions rencontrer des responsables de stages ayant eu des finissantes en stage, ce qui ne fut pas possible car ces personnes ne sont plus en poste et les remplaçants n'ont pas eu de femmes exerçant leur stage dans leur milieu de travail. En outre, le nombre de responsables de stage est limité (un par entreprise) et des enseignants nous ont souligné que ces responsables ne demeurent pas en poste très longtemps (un an environ).

3.4. **Les limites de la recherche**

Tel que l'exprime Savoie-Zajc (1997), l'une des forces de l'entrevue semi-dirigée réside dans « l'accès direct à l'expérience des individus » et la relation personnelle ainsi que les détails et les descriptions fournies par les participants et participantes ainsi que la souplesse de la méthode qui peut être adaptée. Cependant, les limites de cette méthode le plus souvent évoquées sont l'attitude du chercheur qui peut tenter de « manipuler » pour obtenir des réponses, ce qui pose des questions éthiques, et aussi la crédibilité des informations divulguées par les répondants et répondantes qui peuvent vouloir être bien vus ou vouloir rendre service au chercheur. Il peut aussi arriver que les répondants et répondantes ne répondent pas aux questions à cause de blocages de la communication ou en raison de sujets tabous.

Nous réalisons que les sujets abordés furent souvent difficiles et tabous (harcèlement, sexisme, rejet, etc.) et que le mécanisme de déni, tel qu'exprimé dans

des recherches antérieures, peut jouer un rôle important dans les limites de cette recherche. Par exemple, l'une des participantes n'a jamais mentionné aucune difficulté vécue pendant ses trois stages en ATE, comme si elle avait vécu toute cette période sans aucune trace de nuage; s'agit-il de déni ou de la réalité? Dans ce cas, l'observation aurait pu apporter plus de lumière sur la situation vécue par l'élève.

Quant à la rigueur scientifique, Savoie-Zajc (1997) souligne les critères de validation suivants de la méthode, soit : a) la crédibilité du savoir et les formes de triangulation qui sont requises et b) la transférabilité du savoir produit, c'est-à-dire, ce savoir « peut-il aider à comprendre la dynamique d'une autre situation aux caractéristiques similaires? » (p. 283). De plus, l'une des limites réside dans le fait que les résultats ne seront pas statistiquement représentatifs de l'ensemble de la population étudiée et qu'on ne peut extrapoler ces résultats, vu la taille de l'échantillon et du nombre de programmes et de centres ainsi que les difficultés de comparer des situations et des centres.

3.4.1. L'absence d'observations

Notre projet de recherche prévoyait initialement des périodes d'observations directes au moment des stages; toutefois, elles ont été abandonnées après avoir reçu des commentaires dissuadant la chercheuse de ce faire en regard de réactions pouvant affecter les élèves féminines vu leur fébrilité, l'anxiété vécue par les élèves et le stress généré par une observation directe pouvant nuire à leur performance.

Nous sommes d'avis que l'observation aurait permis de faire la lumière sur certaines situations qui ne sont pas exprimées par les élèves pour toutes sortes de raisons mais l'observation aurait permis de voir, par exemple, la différence entre les

équipements, les lieux de travail, les relations avec les collègues et les clients et d'autres éléments qui peuvent faire la lumière sur des réalités vécues par les élèves. D'autres recherches auraient avantage à être exécutées avec observations. C'est d'ailleurs le cas de recherches en ergonomie qui portent sur la situation des femmes dans les métiers non traditionnels, dont Couture *et al.* (2005).

D'ailleurs, la recherche de Hart (2005) sur les expériences de femmes techniciennes automobiles ayant gradué deux ans auparavant et exerçant leur métier a démontré la difficulté de rencontrer ces femmes et de pouvoir les observer sur les lieux de travail; d'ailleurs, l'une d'entre elles a refusé l'observation.

3.5. L'analyse et la diffusion des résultats

Les entretiens sont enregistrés intégralement sur magnétophone; les transcriptions sur papier sont faites au traitement de texte (verbatim) ainsi que des sommaires d'entretiens. La chercheuse a également reproduit les entretiens sur des disques afin de les écouter à loisir. La transcription a permis de favoriser la codification des données, lesquelles ont été répertoriées dans des fiches synthèses selon le modèle apparaissant à l'Annexe H.

L'analyse des résultats de cette recherche a été effectuée avec les méthodes prévues pour la recherche qualitative, soit : l'analyse du verbatim des entretiens semi dirigés et des entretiens collectifs par le regroupement à l'aide de « catégories conceptualisantes », selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2002), afin « d'accéder au sens des expériences, des interactions ou des logiques des événements ou des vécus qu'il (le chercheur) étudie » (p. 147).

Lors de la diffusion des résultats, un souci particulier a été apporté afin d'éviter que les descriptions ne permettent l'identification des personnes ayant participé à l'étude.

Il s'est avéré un exercice délicat à certaines occasions de ne pas donner trop de renseignements sur les individus afin de protéger la confidentialité, surtout vu le petit nombre de participantes et les liens entre les intervenants et intervenantes avec les participantes.

Les résultats sommaires ont été présentés lors de deux activités scientifiques (Pratte et Chatigny, 2007) et (Mazalon, Chatigny, et Pratte (2007)). Les résultats seront diffusés auprès d'organismes communautaires de soutien aux femmes dans les métiers traditionnellement masculins ainsi qu'aux participantes par l'envoi postal d'un résumé des résultats de recherches.

3.6. L'échantillon

Au terme de toutes les démarches réalisées, l'échantillon de cette recherche comprend 20 participants dont sept élèves, quatre travailleuses, quatre enseignants, une enseignante, deux membres de la direction et deux conseillères de centres de formation professionnelle.

Les participantes et les intervenants et intervenantes proviennent de cinq centres de formation professionnelle situés en Montérégie et les programmes d'études suivis par les élèves et travailleuses participantes sont : mécanique automobile, mécanique industrielle, électromécanique, carrosserie, plomberie et charpenterie, donc tous des programmes menant à des métiers traditionnellement masculins.

3.7. Les intervenantes et intervenants participant à la recherche

Tel qu'indiqué ci-haut, quatre enseignants, une enseignante, deux membres de la direction et deux conseillères travaillant au sein de centres de formation professionnelle ont participé à cette recherche. Tous ces intervenants et intervenantes font partie de cinq centres de formation professionnelle où sont dispensés les programmes de formation menant à des diplômes dans les métiers traditionnellement masculins suivants : mécanique automobile, mécanique industrielle, système de sécurité, carrosserie et mécanique d'entretien.

3.7.1. Les enseignants et l'enseignante dans des métiers traditionnellement masculins

Trois enseignants travaillent dans le secteur de l'automobile, dont deux enseignants en mécanique automobile et un autre, la carrosserie, alors que l'autre enseignant pratique en système de sécurité et l'enseignante en électromécanique.

Les années d'expérience en enseignement vont de trois à dix ans pour les quatre enseignants alors que l'enseignante enseigne depuis sept ans. Leurs années d'expérience dans leurs métiers respectifs varient toutefois de six à 25 ans, les enseignants cumulant un nombre plus élevé d'années d'expérience que l'enseignante, puisque les femmes dans les métiers traditionnellement masculins sont peu nombreuses et ont accumulé moins d'années d'expérience que les enseignants.

3.7.2. Les membres de direction de Centres de formation professionnelle

Les deux membres de direction de Centres de formation professionnelle ayant participé à la recherche sont de sexe féminin et masculin, la directrice présentant un nombre plus élevé d'années d'expérience (plus de 15 ans) que le directeur (moins de dix ans).

En outre, la participante de sexe féminin cumule plus de 15 ans d'expérience de direction dans divers Centres de formation professionnelle de plusieurs régions de la province où les élèves féminines étaient en minorité dans des programmes d'études menant à des métiers traditionnellement masculins comme ébénisterie, métallurgie et autres métiers de la construction.

3.7.3. Les conseillères de Centres de formation professionnelle

Les deux conseillères de Centres de formation professionnelle cumulent respectivement 13 et 18 ans d'expérience dans leurs professions, en plus d'avoir travaillé toutes deux pendant quelques années dans des organismes spécialisés à l'intégration et l'appui de femmes se dirigeant ou travaillant dans des métiers traditionnellement masculins, dans la région de la Montérégie. Ainsi, ayant travaillé à la mise en place de mesures spécifiques pour les femmes dans les organismes précités, elles proposent et organisent des activités et des rencontres aux élèves féminines. Nous reviendrons sur ces expériences dans la section traitant des résultats.

Au sein des Centres de formation professionnelle, elles ont pour mandat de veiller au suivi des élèves féminines et masculins dans leur programme d'études sans

distinction, qu'il s'agisse de situations académiques ou personnelles. Elles agissent comme personnes ressources au plan administratif mais leur expérience en matière de développement de la main d'œuvre féminine en métiers traditionnellement masculins fait en sorte qu'elles sont plus à l'écoute de ce qui se passe pour la clientèle féminine.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Vu l'abondance d'information obtenue sur les difficultés et réalités du cheminement des participantes ainsi que sur les rôles joués par les différents intervenants et intervenantes, nous divisons ce chapitre en sept sections dont les points principaux concernent les réalités et difficultés associées à leur situation de stagiaires en milieux traditionnellement masculins et à l'accompagnement qu'elles ont reçu ou non au cours des différentes étapes de leur cheminement. Ainsi, les étapes de la formation, du stage et de l'emploi servent de « toile de fond » à ce chapitre.

En introduction, nous précédonc cette section des caractéristiques des participantes et des intervenantes et intervenants ayant participé à notre recherche.

4.1. Les caractéristiques des participantes (élèves et travailleuses) et des stages effectués.

Le tableau 11 présente les caractéristiques des élèves féminines et des travailleuses selon l'âge, l'emploi antérieur, le programme d'études et le type de stage.

Tableau 11 : Caractéristiques des élèves et travailleuses selon l'âge, l'emploi antérieur, le programme d'études et le type de stage

Âge	Emplois antérieurs			Programme	Types de stages				
	18-20	21-25	26-35		Trad	N-Trad	Études	2 sem.	3 sem.
E1	X			2 ans		Mécanique automobile		X	
E2	X			1 an		Mécanique automobile			X
E3		X		4 ans		Carrosserie			X
E4		X		6 ans		Carrosserie			X
E5	X			2 ans		Mécanique automobile		X	
E6			X	8 ans		Électro mécanique		X	
E7			X	8 ans		Mécanique d'entretien		X	
T1		X			1 ans	Mécanique automobile	X		
T2		X			2 ans	Mécanique automobile	X		
T3			X	10 ans		Charpenterie			
T4			X	8 ans		Plomberie			

E : Élève T : Travailleuse

4.1.1. Les données sociodémographiques

La majorité des élèves (4/7) et toutes les travailleuses (4/4) sont âgées de plus de 21 ans, allant jusqu'à 35 ans, et quatre élèves et une travailleuse participante ont des enfants. Leur expérience de travail antérieure aux études démontre (sauf deux d'entre elles) qu'elles ont exercé des métiers traditionnels pour une période allant de un à jusqu'à dix ans avant de se lancer dans des études menant à des métiers

traditionnellement masculins. (Elles travaillaient, à temps partiel ou temps plein, en tant que : serveuse, décoratrice, préposée dans une entreprise de service (pharmacie, buanderie, etc.), sauf une élève dans un domaine connexe à la construction). Pour trois élèves et deux travailleuses, il s'agit donc d'un retour aux études après plusieurs années sur le marché du travail.

4.1.2. Les données concernant les programmes d'études et les stages des participantes

Selon le tableau 11, nous constatons que cinq élèves et travailleuses ont étudié dans le programme de mécanique automobile et que deux travailleuses exercent leur métier dans le secteur de la construction, alors que les autres élèves et travailleuses ont étudié dans les programmes de mécanique automobile, électromécanique, plomberie, charpenterie et carrosserie. Nous verrons que l'expérience scolaire et celle vécue en emploi par les travailleuses de la construction apportent un éclairage différent de celui de notre échantillon initial, d'autant plus que deux d'entre elles ont déjà étudié et travaillé en mécanique automobile auparavant.

4.1.3. Les autres caractéristiques des élèves et travailleuses participantes

L'attrait pour le travail manuel

Les élèves et les travailleuses se définissent toutes comme étant « manuelles », dont deux comme « tomboy », attirées par les outils et les équipements techniques. Une élève s'exprime ainsi : « C'est manuel; c'est physique [...] je suis un p'tit peu tomboy; c'est pas routinier. » Une travailleuse mentionne : « Je jouais avec des G.I. JOE », jouet qui représente un symbole masculin dans la culture nord

américaine; une autre dit : « Pour mes deux ans, je voulais un camion Tonka » ou une travailleuse qui dit : « J'suis le p'tit gars manqué [...] je jouais au hockey ».

Ceci est également soulevé par tous les enseignants et l'enseignante notamment dans le cas des métiers reliés à l'automobile, mais « elles ont souvent moins de connaissances techniques » et « manquent de force physique ». En outre, les rencontres ont permis de noter que toutes les élèves et travailleuses participantes présentent des caractéristiques physiques similaires : elles sont de petite taille (environ cinq pieds) et de petite stature, ce qui n'est pas toujours le cas, bien sûr.

L'attrait pour le métier et l'intérêt pour le travail avec les hommes

Les élèves féminines et les travailleuses expriment leur passion pour le métier comme premier « moteur » de leur choix de carrière ou leur retour aux études. Ceci confirme les résultats de recherches antérieures (Barrette, 1984, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989, Mazalon et Beaucher, 2002, Dugas, 2004, Veer, 2004, Gingras 2006). Les élèves disent : « Moi, j'aime les Toyota (par exemple) ; j'en ai deux voitures et je voulais travailler pour un concessionnaire ou un garage qui s'occupe de cette sorte de chars ». « J'aime les véhicules » « j'aime les chars [...] je m'aurais pas vu coiffeuse! » et une travailleuse dit : « L'alignement, j'aime ça [...] les pièces, la mécanique ».

Toutes les élèves féminines indiquent qu'elles veulent travailler avec des hommes, qu'elles se sentent à l'aise avec des « gars », qu'elles aiment mieux travailler avec des gars que des filles. « Je suis plus à l'aise avec des gars », « je suis toujours entourée de gars », « j'aime pas travailler avec des filles » sont les commentaires qu'elles émettent. Une élève souligne : « j'ai toujours eu plus d'amis

de gars que de filles »; une autre dira : « mes amis, c'est tous des gars....j'faisais de la mécanique avec mon ex-conjoint ».

Une conseillère dit : « Elles préfèrent se débrouiller seules » et souligne les caractéristiques de ces élèves : autonome, indépendante, persévérante, et ce qu'elle a constaté : « elles veulent être plus avec des gars et elles seraient plus tentées de demander de l'aide à des gars ». Une conseillère mentionne : « Les enseignants me disent que les filles sont plus sérieuses [...] son choix est plus réfléchi et elle a mûri son projet [...]. Elles ont des caractéristiques particulières [...] ont un franc parler [...] des filles qui pleurnichent, j'ai pas ça; ça ravale [...] elles sont à l'aise dans ces milieux là ».

Par contre, un enseignant mentionne qu'il y a, selon lui, deux catégories d'élèves féminines : celles qui sont sérieuses et qui veulent un métier et une autre catégorie, plus jeune, qui veulent se rapprocher de la gent masculine mais sans attrait pour le métier. Selon lui, il ressort que les classes actuelles comprennent plus de jeunes filles âgées de 18 ans et moins, qui sont moins sérieuses, comparées aux élèves féminines qu'il a eu dans ses classes auparavant. Ceci a également été confirmé par une conseillère concernant les élèves féminines, dans un seul programme d'études toutefois. Nous nous demandons s'il s'agit d'un constat présent dans d'autres programmes d'études menant à des métiers traditionnellement masculins; d'autres recherches pourraient explorer cette question en rapport avec l'âge des élèves par exemple, surtout dans le contexte du renouveau pédagogique au secondaire.

4.1.4. Les types de stages

Selon les données du tableau 11 précité, deux travailleuses ont fait des stages de deux semaines en mécanique automobile, quatre élèves ont vécu des stages de trois semaines en mécanique automobile, en mécanique industrielle et en électromécanique. Trois élèves ont fait leur stage dans le cadre d'un programme Alternance Travail Études (ATE), en mécanique automobile et carrosserie, chaque programme comprenant trois stages en entreprise pendant la formation d'une durée de 18 mois. Rappelons que les travailleuses de la construction ne font pas de stage car les règlements ne permettent pas la présence de stagiaires sur les chantiers (compagnonnage prévu par la réglementation).

4.1.5. Les milieux de stage: taille, emplacement et équipement

Les caractéristiques des milieux de stage comprennent la taille, l'emplacement, l'équipement ainsi que la présence ou l'absence antérieure de stagiaires féminines. Cinq élèves ont vécu leur stage dans des entreprises ou unités ayant environ 10 à 20 employés alors que deux d'entre elles l'ont fait dans une plus petite entreprise comprenant de un à dix employés. Deux travailleuses ont réalisé leur stage dans des petites entreprises de un à dix employés, une des élèves en ATE a effectué un stage dans une petite entreprise où elle était seule avec le patron et un autre stage dans une entreprise de 14 employés.

Les milieux de travail diffèrent également en termes d'emplacement géographique: pour cinq élèves, les entreprises étaient situées en région urbaine ainsi que pour deux travailleuses. Les entreprises situées en région

rurale étaient de plus petite taille, n'ayant souvent qu'un seul employé. Pour les deux autres travailleuses, le milieu de stage fut une petite entreprise et une PME. Pour tous les milieux de stage, l'équipement au sein des entreprises diffère également, les plus petites entreprises ne disposant pas d'équipement à la fine pointe de la technologie, comme celui utilisé par le milieu scolaire. Cette différence est particulièrement soulevée dans le domaine de l'automobile, tel qu'en témoignent les participantes de ce milieu et les intervenants et intervenantes.

4.1.6. La présence d'autres élèves stagiaires féminines dans le milieu de stage

Deux entreprises avaient déjà reçu une élève stagiaire féminine dans un métier traditionnellement masculin et l'une des stagiaires antérieures était confinée à des tâches précises non reliées à son apprentissage. Ainsi, selon le responsable de stage, l'élève était considérée comme une « vraie » stagiaire qui effectue les travaux et non seulement une stagiaire qui observe ou effectue des tâches administratives (aller chercher les voitures et les ramener, faire la « paperasse » seulement ou répondre au téléphone).

Par ailleurs, deux petites entreprises emploient des femmes dans des tâches de secrétariat et une entreprise seulement dans le secteur de la construction emploie déjà huit femmes dans des métiers traditionnellement masculins. La travailleuse recrutée par cette entreprise dit : « Mon boss y aime ça des filles; c'est bon pour le climat d'équipe ». On peut se demander si la présence d'autres femmes ayant travaillé dans le milieu de stage peut encourager les stagiaires à persévérer, ou à l'inverse, les décourager. Par exemple, dans un cas, une stagiaire mentionne qu'une élève avait antérieurement agi comme stagiaire, et le patron n'étant pas satisfait, il avait des

doutes quant à l'engagement d'une nouvelle stagiaire (chat échaudé craint l'eau froide). Peut-on penser que cette élève en stage s'est sentie encore plus « surveillée » et sur ses gardes afin de « se prouver » encore plus ? En outre, sa performance risque d'influencer négativement ou positivement l'engagement d'autres stagiaires féminines.

4.2. Les caractéristiques des intervenants et intervenantes

Le tableau 12 présente des informations concernant les intervenants et intervenantes. Ces personnes ont apporté des éclairages quelquefois différents des témoignages des participantes, enrichissant les thèmes de notre recherche.

Tableau 12 : Caractéristiques des intervenants et intervenantes

	Sexe		Années d'expérience			Types de stages		
	H	F	3-10	11-20		Pr. Études	2 sem.	3 sem.
ES1	X		X		Mécanique automobile		X	
ES2	X		X		Système de sécurité			X
ES3	X		X		Mécanique automobile		X	
ES4	X			X	Carrosserie			X
ES5		X	X		Électromécanique		X	
D1		X		X				
D2	X		X					
CO1		X		X				
CO2		X		X				

ES : enseignants - D : membre de la direction d'un CFP - CO : conseillère de CFP

Ainsi, tous les intervenants et intervenantes se sont exprimés sur les difficultés et les situations vécues par les élèves ainsi que sur leur rôle respectif dans leur cheminement.

4.3. Les réalités et difficultés à l'étape de la formation

Le tableau 13 fait la synthèse des réalités et difficultés rencontrées par les participantes dans la phase de la formation dans les métiers traditionnellement masculins en formation professionnelle.

Tableau 13 : Réalités et difficultés des participantes en formation

Thèmes	Difficultés	Sans difficulté
<i>Barrières à l'entrée et accessibilité</i>		Aucune barrière (1/7) sauf certaines réticences de membres de la famille (perception de la formation professionnelle : « pour les pas bons à l'école »)
<i>Conciliation études-famille Difficultés financières</i>	2/7 élèves avec enfants 3/7 élèves et 2/4 travailleuses (travailleuses plus âgées et retour aux études)	
<i>Santé et sécurité au travail et relations humaines Instruments de travail</i>		Aspect sécuritaire et équipement et outils à la fine pointe de la technologie

<i>Discrimination et exclusion</i>	1/5 enseignant et 1/22 élèves	Attitude positive des enseignants et collègues après période d'appivoisement.
<i>Relations avec les élèves masculins</i>	Compétition au début des classes Une fois « qu'elle a fait ses preuves : assimilation (« ils m'appellent ... nom de garçon ») 2/7 élèves sans équipe et sans aide.	Situations d'entraide, travail d'équipe « les gars nous aident »; « on se met à plusieurs » (5/7 élèves) et (3/4 travailleuses)
<i>Harcèlement sexuel</i>	Harcèlement sexuel (1/4 travailleuse lors de sa formation)	
<i>Sexisme</i>	Dans le secteur mécanique automobile (2/7) enseignants (exemple : « c'est pas un métier de femmes; j'sais pas c'que tu fais ici »).	

Tel que l'indique le tableau 13 précité, les difficultés soulevées pendant cette période sont surtout reliées à l'aspect des relations humaines, tel la discrimination ou l'exclusion, les relations avec les élèves masculins, le harcèlement sexuel et le sexisme. Par ailleurs, l'environnement d'apprentissage scolaire est décrit comme étant sécuritaire et utilisant des outils et des équipements à la fine pointe de la technologie et à l'avant-garde, les intervenantes et intervenants indiquant que cette « modernité » fait leur fierté. C'est aussi l'attitude positive des enseignants et des collègues envers les élèves féminines qui apparaît dominante (sauf exception), après un certain temps « d'appivoisement » où les élèves féminines doivent prouver qu'elles sont capables d'effectuer les tâches. Nous nous interrogeons sur cette dernière affirmation qui peut sembler discriminatoire ou constituer un facteur d'exclusion.

Les relations avec les élèves masculins; compétition ou assimilation

Huit d'entre elles (8/11) font état de situations d'entraide des élèves entre eux, de travail d'équipe et de soutien des enseignants, sauf pour deux élèves jumelées ensemble dans une équipe. Toutefois, toutes les élèves et travailleuses mentionnent qu'elles doivent « faire leurs preuves ». L'une dira : « On a de la pression au départ; c'est sûr que je suis la seule fille [...] la pression de savoir si je suis capable de faire la même job [...] y apprennent à te respecter [...] il faut faire nos preuves, après, ils nous protègent ».

Le harcèlement et le sexisme

Une travailleuse mentionne avoir été victime de harcèlement sexuel de la part d'un collègue de classe et l'intervention de l'enseignant a permis de remédier au problème; l'agresseur fut averti par l'enseignant et la direction (sans expulsion, toutefois). Ceci confirme les résultats de recherches de Mazalon et Beaucher (2002) concernant des cas de harcèlement à l'école (par collègue ou enseignant).

Le sexisme est constamment mentionné par toutes les élèves et travailleuses et dans tous les milieux. Ceci est d'ailleurs confirmé par des deux enseignants et une enseignante et par les deux conseillères. Deux cas sont répertoriés où un enseignant a eu des commentaires sexistes: « C'est pas un métier de femmes; j'sais pas c'que tu fais ici ».

Selon un enseignant. « À l'école, elles vivent un peu moins ça [...] j'essaie de les préparer [...] mais les taquineries [...] y en a qui ont carrément pas de classe [...] les filles des fois se font dire des saloperies [...] ça peut être blessant, très

blessant et les filles sont pas préparées à ça. » Alors, on peut se demander s'il les aide en n'intervenant pas ou très « mollement ». Il semble que ce soit la responsabilité de l'élève féminine de se préparer à recevoir les remarques et les méchancetés. Comment il les prépare? Nous ne le savons pas et d'ailleurs on peut se demander s'il y a une façon de se préparer à recevoir ces manifestations de sexisme. Encore une fois, la responsabilisation est portée par les femmes et non par les hommes ou les entreprises ou syndicats (Veer, 2004; CIME, 2007).

La famille

L'image qui ressort de la situation en milieu scolaire est la suivante : l'école est représentée par les élèves comme une « famille » avec les enseignants et les élèves masculins qui protègent les élèves féminines. En effet, les descriptions apportées par les sept élèves et les quatre travailleuses dressent un tableau plutôt encourageant du milieu scolaire et de leur présence dans les classes où elles sont souvent les seules femmes (ou avec une autre élève dans deux cas (2/11) sur des classes variant de 18 à 22 élèves). Cette image de la famille n'est cependant pas reprise par les intervenants et intervenantes, notamment les enseignants qui évoquent l'image de la « gang » et des difficultés rencontrées au moment de la compétition entre les élèves. Voici ce qu'un enseignant décrit :

Avoir des filles dans un groupe ça solidifie beaucoup le groupe [...] ça fait un cocon très serré ou deux clans [...] jusqu'à ce que les gars se rendent compte que les filles sont meilleures qu'eux [...] et ils entrent en compétition[...]et disent des méchancetés [...] parce qu'ils se sentent menacés [...] c'est un système de défense [...] ça va leur arriver [...] et c'est dur [...] jusqu'à ce qu'elle ait une réputation et fasse partie de la gang.

4.3.1. L'accompagnement à l'étape de la formation

Voyons ce qu'il en est de l'accompagnement. Y a-t-il, entre autres, des personnes qui ont conseillé, aidé, réconforté ou accompli des actions et des gestes qui ont accompagné les élèves?

Le soutien familial

Trois élèves ont le statut d'aînée dans leur famille d'origine, cinq viennent de milieu urbain et six proviennent de famille de classe moyenne, les parents exerçant des métiers ou professions (enseignement de métier ou au primaire), emploi dans une fabrique, préposée aux bénéficiaires, métiers : pâtisserie, mécanique, etc.). La famille des élèves a supporté leur choix pour trois d'entre elles et même aidé à trouver un stage par l'utilisation de connaissances personnelles (surtout le père, dans deux cas sur sept). La famille assume les frais pour quatre élèves (parents ou conjoint). Une seule famille rejette le choix de l'élève, les parents ne « comprennent pas que j'aie fait ce choix, vu que j'avais de très bonnes notes à l'école ». Elle a même fait son inscription au DEP en cachette. Cependant, sa grand-mère l'appuie.

Pour trois travailleuses, le père et la famille ont également été encourageants et dans deux cas sur quatre, le stage a été trouvé avec une référence du père. Dans un seul cas, la mère aurait dit : « J'aimerais mieux que tu sois danseuse que mécanicienne [...].t'a pas assez mauvais caractère! ». On peut se demander si ce commentaire ne visait pas surtout à protéger sa fille, puisque cette mère avait vécu avec un mécanicien et connaissait le milieu.

Le rôle du père est mentionné pour cinq élèves comme étant la personne qui les impliquait dans les travaux manuels effectués à la maison, qu'il s'agisse de plomberie, de menuiserie ou de mécanique automobile. Pour deux élèves, c'est le conjoint qui les incitait à travailler avec lui dans des travaux mécaniques. Chez toutes les travailleuses (4/4), le rôle du père est également souligné comme encourageant les travaux manuels et, comme une d'elles l'exprime : « J'étais considérée comme la débrouillarde, j'étais capable de faire des choses. »

Le tutorat

Rappelons que ce mode d'accompagnement s'exerce au moment de la formation et est surtout l'apanage des enseignants et enseignantes. Il s'agit pour le tuteur de s'assurer que l'élève développe les compétences requises au programme de formation, à l'image de l'arbre tuteur (tel que présenté par Limoges, 2001). Mais, ce tutorat s'exerce-t-il de la même façon lorsqu'il s'agit d'enseignants masculins ou d'enseignantes féminines ?

Le tutorat par des enseignants masculins (ou tutorat au masculin). À l'école, les élèves féminines se disent satisfaites de l'accompagnement reçu des enseignantes et enseignants, à deux exceptions près. Mais, quelle forme prend ce mode d'accompagnement? La majorité des élèves et les travailleuses participantes ont reçu l'aide, le soutien et l'encouragement de la plupart de leurs enseignants, sauf certains d'entre eux qui exercent une forme de sexisme et les découragent.

Voici quelques situations de soutien dans des circonstances personnelles difficiles d'une part, et dans le processus d'apprentissage d'autre part :

Une situation est racontée par une élève: lors de la perte d'un membre de sa famille, les autres étudiants complètent le travail débuté par l'élève et l'enseignant permet et encourage même l'élève à s'absenter sans aucune pénalité, malgré le règlement. Pendant qu'elle se prépare à partir, les autres élèves réparent son véhicule qu'elle avait laissé dans le garage et le lui rendent avant son départ pour rejoindre sa famille. Une autre élève souligne aussi le soutien d'un enseignant particulièrement à l'écoute des besoins des élèves, qui reçoit leurs doléances et mêmes leurs « peines », l'élève indiquant « je peux lui raconter n'importe quoi; il a plusieurs enfants et comprend beaucoup de choses ». Un autre mentionne qu'un enseignant la soutenait et la suivait régulièrement dans ses apprentissages.

L'accompagnement étant considéré comme « faisant le chemin ensemble » (Roberge, 2002), alors peut-on parler d'accompagnement de ce type avec les élèves féminines à cette étape? Il peut sembler que certaines situations vécues par les participantes au moment de la formation ressemblent à des modes d'accompagnement de ce type et que ce soit généralement présent pendant la formation, sauf dans certains cas particuliers. En effet, des enseignants peuvent se sentir mal à l'aise avec des filles dans leurs classes et d'autres enseignants s'avérer sexistes dans leurs remarques ou leurs gestes, sans oublier deux cas de harcèlement cités dans notre recherche. On peut se demander s'il s'agit de cas isolés qui peuvent en cacher d'autres non déclarés.

Les différences entre tutorat d'élèves féminines et masculins

Selon tous les enseignants rencontrés, le tutorat n'est pas différent pour les élèves féminines et les élèves masculins. Toutefois, selon les témoignages des élèves et des enseignants participants, le terme « protection » revient souvent, sans compter

que certains enseignants mentionnent que « les gars sont jaloux de l'attention portée aux filles » (il faut noter que cette remarque n'a pas été retrouvée dans les témoignages des élèves féminines ni des travailleuses). On peut se poser des questions : s'agit-il de « protection » des élèves féminines et l'attitude des enseignants est-elle différente parce que ce sont des femmes? S'agit-il de paternalisme? Surtout lorsqu'il y a une compétition qui entre en jeu. Les élèves féminines comparent les enseignants à un père, sauf deux d'entre elles (une sans père et l'autre en contradiction avec son père). À ce sujet, un enseignant dira : « Ce sont de papas qui accompagnent les élèves », ceci a été déclaré au même moment où nous parlions d'élèves féminines mais nous ne pouvons en déduire qu'il parlait d'élèves féminines uniquement.

Le tutorat par une enseignante (le tutorat au féminin)

L'enseignante rencontrée souligne qu'elle accompagne spécifiquement les élèves féminines car elle a elle-même « passé par là » et connaît les difficultés. Elle porte donc une attention particulière aux difficultés vécues par ces élèves et joue le rôle de conseil auprès d'elles pour toutes sortes de situations autant au niveau des difficultés d'apprentissage que des « choses personnelles ». Elle se dit particulièrement solidaire et ajoute, à la fin de l'entrevue : « Nous, les femmes, on est coriaces. » Ainsi, elle leur suggère des stratégies comme : « il faut savoir répliquer et mettre tes balises (pas de claques sur les fesses, par exemple), les jokes de cul et les niaiseries. Il faut donc avoir l'attitude pour travailler dans un monde d'hommes. Il faut régler les problèmes de un à un » (ou de une à un). Nous avons noté son expression : ses mains bougent et elle fait une moue qui signifie qu'elle ne s'en laisse pas imposer. Elle indique qu'elle discute avec l'élève et la soutient dans ces relations avec les autres élèves tout en l'avertissant de la situation en milieu de travail. Cette

enseignante met donc l'accent sur l'attitude de l'élève et non sur l'environnement de travail. Une autre élève fait l'éloge d'une enseignante qu'elle côtoie régulièrement et qui lui donne de bons conseils et l'encourage à chaque fois qu'elle la voie. Nous n'avons pu établir la fréquence de ces rencontres, toutefois.

La question de la responsabilisation de l'élève féminine revient également dans les résultats de recherches effectuées auprès d'enseignants et enseignantes (Gosselin, 2007) et nous verrons qu'il en est également ainsi dans le milieu de travail.

Le mentorat

Bien que le mentorat soit présent comme forme d'accompagnement dans le milieu scolaire, aucune des élèves ou travailleuses ne mentionne avoir expérimenté ce type d'aide pendant leur formation. Une seule élève a eu une femme professionnelle qui a agi comme mentor dans son apprentissage du métier; cette femme ne faisait pas partie du personnel scolaire mais d'une entreprise où l'élève avait travaillé auparavant. Questionnées sur l'existence du cybermentorat, aucune des élèves ou travailleuses ne sait de quoi il s'agit et n'a utilisé ce mode d'accompagnement. Lorsqu'interrogée à ce propos, la conseillère souligne que les élèves ne sont pas des adeptes de l'ordinateur et de la communication par Internet.

Les élèves féminines n'ont donc pas connu le mentorat pour les aider dans leur cheminement. Toutefois, elles ont eu du tutorat par des enseignants et enseignantes qui, généralement, ont été soucieux de leur réussite et les ont guidées pendant leurs études. Une seule a vécu un jumelage heureux de type tuteur en ATE et quelques-unes ont bénéficié d'une forme d'accompagnement auprès de conseillères de centres de formation professionnelle.

Les conseillères sont en place pour accompagner les élèves féminines et masculins, sans distinction. Les deux conseillères ont déjà œuvré au sein d'un organisme spécialisé dans l'aide aux femmes dans les métiers non traditionnels et ont déjà développé des mesures permettant leur intégration. Étant donc sensibilisées à la place des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, elles proposent des mesures spécifiques et présentent une ouverture aux élèves féminines et aux problématiques susceptibles d'être rencontrées par les élèves dans un programme d'études et dans un métier traditionnellement masculin.

Ainsi, dans un but de sensibilisation des enseignants masculins, une conseillère a invité des intervenantes d'un organisme spécialisé dans l'accompagnement des femmes dans les métiers traditionnellement masculins, à présenter une session de sensibilisation, dans le cadre d'une mesure spécifique du MELS. Cette séance, à laquelle la chercheuse a assisté comme observatrice, a eu lieu en janvier 2006 et a permis aux enseignants d'exprimer leurs craintes et leurs difficultés d'avoir des jeunes femmes dans leurs classes. Certains d'entre eux en avaient déjà eu et d'autres n'en avaient jamais eues. Les problèmes identifiés par les enseignants concernent notamment le fait qu'ils ne savent pas comment réagir lorsque les jeunes femmes se mettent à pleurer quand quelque chose ne va pas, alors que les jeunes hommes vont utiliser un langage blessant ou un geste brusque. Les enseignants ont déclaré avoir apprécié recevoir de l'information mais n'ont pas fait d'autres commentaires par la suite.

Nous avons appris que cette session de sensibilisation a eu lieu en une seule occasion dans un seul centre de formation professionnelle, malgré la sollicitation auprès d'autres centres de formation professionnelle présentant des programmes d'études menant à des emplois traditionnellement masculins. Il aurait sûrement été intéressant de pouvoir comparer les expériences vécues par les intervenants et

intervenantes, si la mesure avait été répétée dans d'autres centres de formation professionnelle. Ceci démontre également les réticences du milieu où les préjugés sont encore présents, tel que démontre la recherche de Gosselin (2007).

4.4. Les réalités et difficultés à l'étape de la planification du stage

Au chapitre deux, nous avons identifié les différentes étapes du stage suivantes : la planification, le déroulement et le suivi. C'est dans le même ordre chronologique que les résultats d'entretien avec les participantes et les intervenants et intervenantes sont présentés, en utilisant au besoin des informations concernant la documentation utilisée. Pour ce faire, nous référons à la documentation remise aux élèves dans le cadre du programme Mécanique automobile comportant un stage de trois semaines. Nous traitons surtout des difficultés rencontrées par les stagiaires, lesquelles apparaissent dans un tableau à chaque étape.

La planification, la recherche de stage et la documentation

Cette étape comprend la recherche de stage par les élèves, soit des démarches similaires à la recherche d'emploi, suite au module « Intégration au milieu de travail ». On peut se demander pourquoi ce module porte le terme « intégration » alors que, des témoignages reçus des participantes révèlent qu'il s'agit plutôt d'une « approche » du marché et non d'une réelle intégration, surtout lorsque nous parlons de stage de fin de parcours d'une durée de deux ou trois semaines? Est-ce vraiment de l'intégration malgré son appellation? Cette question mériterait sans doute d'être étudiée.

Voici comment une conseillère ayant déjà donné la formation au niveau de la recherche de stage, résume le processus:

Un mois et demi avant le stage, on remet aux étudiants une enveloppe de recherche de stage [...] ils ont une semaine et demie à deux semaines pour se trouver un stage [...] c'est un peu plus difficile pour les femmes mais généralement elles se trouvent des stages [...] on rencontre le groupe [...] on les sensibilise au milieu de stage.

Il faut noter que nous n'avons pas de témoignage spécifique des participantes ni des intervenants sur le type d'informations qui sont données aux élèves par rapport aux difficultés liées au stage. On peut se demander si ces difficultés sont abordées ou discutées avec les élèves. Encore une fois, faisons-nous face au déni, mais cette fois du côté des intervenants?

Lorsqu'interrogées sur le processus de recherche de stage, deux élèves en mécanique automobile soulignent qu'elles tentent de choisir l'entreprise en fonction du type de véhicule qu'elles préfèrent (la marque ou une caractéristique spécifique) alors que six élèves mentionnent qu'elles recherchent un lieu près de leur endroit de résidence personnelle, mais ceci n'assure pas qu'elles puissent être acceptées en stage. Au contraire, deux se sont vues refuser un stage dans deux endroits qu'elles avaient choisi en premier, en fonction de ce critère. D'ailleurs, un enseignant souligne qu'il indique aux stagiaires que ce n'est pas recommandé.

La documentation remise à l'élève et à l'entreprise

L'accès à des documents a été permis pour les stages de fin de parcours de trois semaines utilisés dans le programme Mécanique automobile, mais refusé pour

les documents relatifs aux stages dans le cadre de programmes en ATE, ayant reçu comme information que les documents de stage étaient sensiblement les mêmes. Cependant, à la lumière d'autres informations reçues, nous questionnons cette affirmation puisqu'il semble que certains centres de formation professionnelle demeurent plutôt « frileux » au partage de l'information et de la documentation relative aux programmes en ATE.

Nous avons donc utilisé deux documents remis aux élèves et aux entreprises dans le cadre de la recherche de stage du programme Mécanique Automobile : a) Cahier de la candidate ou du candidat et b) Guide de l'employeur. Ce cahier comporte des directives, une fiche de renseignements sur l'entreprise d'accueil, un rapport de stage et une fiche d'appréciation du stage. Le Guide de l'employeur comprend une lettre adressée à l'entreprise, un guide qui présente le rôle du responsable de stage, une liste des tâches pouvant être effectuées par le stagiaire, une lettre de dégageant de responsabilités et la grille d'évaluation des attitudes et des comportements. Ces documents sont reproduits aux annexes E-1 et E-2.

Au tableau 14 et dans la section qui suit, nous avons répertorié les difficultés et situations vécues selon les témoignages reçus des participantes et des intervenants et intervenantes, à l'étape de la planification du stage.

4.4.1. Les difficultés rencontrées pendant la phase de planification de stage

Tableau 14 : Réalités et difficultés des participantes à l'étape de la recherche du stage

Thèmes	Difficultés	Sans difficultés
<i>Barrières à l'entrée et accessibilité</i>	6/7 élèves jugent cette période difficile 1/7 refus du patron : « j'veux pas d'femme » 1/7 se fait dire : « j't'avertis; j'veux pas de trouble dans ma chop » 1/7 refus car domaine spécialisé.	1/7 ayant vécu une « visite d'un jour » au secondaire. 2/7 ont reçu l'aide du père qui a fait appel à ses connaissances.

Ainsi, tel qu'il appert au tableau 14, les difficultés relatives à l'accessibilité au stage sont nombreuses, sauf pour deux élèves ayant obtenu l'aide de leur père. Toutefois, nous croyons qu'il est pertinent de parler d'une attitude qui prévaut chez les participantes: la persévérance. Ainsi, malgré des déceptions et de la peine : par exemple, l'une d'entre elles, refusée après une entrevue dans un endroit qu'elle avait choisi, décrit : « j'sus dans mon char, je pleure et je me dis : vas-y t'es capable » et elle continue sa recherche vers d'autres endroits.

Chez les intervenants et intervenantes, le discours varie selon qu'il s'agisse d'enseignants ou de conseillères et selon les programmes. Ainsi, une conseillère mentionne :

En carrosserie, il n'y a pas de difficulté ni dans d'autres secteurs [...] car les entreprises voient ça d'un bon œil. En mécanique automobile, elles doivent travailler plus fort, faire plus de démarche, les employeurs sont un peu plus fermés car ils veulent

que ce soit un employé futur [...] mais ils sont moins sympathiques à leur cause [celle des femmes] que dans d'autres secteurs.

Une autre conseillère souligne que les filles ont plus de difficulté à se trouver un stage dans un métier traditionnellement masculin, sans distinction. Elle dit : « je pense que lorsqu'elles téléphonent, c'est plus difficile », en soulignant qu'elles doivent le plus souvent se rendre sur les lieux de travail et rencontrer la personne responsable. Un enseignant dans un programme relié à la construction mentionne qu'il n'y a pas eu de difficulté particulière pour les filles car « la réception est toujours bonne. La construction, ça demeure un milieu macho mais c'est pu si surprenant que ça de voir une fille ».

Nous avons noté les différences entre les déclarations des participantes, des enseignants et des conseillères. Est-ce que les enseignants savent les difficultés rencontrées ou s'ils les ignorent? Ceci n'a pas été révélé par les participantes ni les intervenants.

4.4.2. L'accompagnement à l'étape de la planification du stage

À l'étape de la planification du stage, les intervenants et intervenantes ne semblent pas jouer un rôle d'accompagnement car l'élève doit être autonome dans sa recherche de stage. Il n'y aura intervention que dans de rares cas, selon une conseillère et un enseignant. Par exemple, nous n'avons pu valider s'il existe une liste d'endroits de stage bien qu'un enseignant nous l'ait indiqué.

4.5. Les réalités et difficultés à l'étape du déroulement du stage

Le déroulement du stage varie selon les programmes, les types de stage, les milieux de stage, les personnes impliquées (les personnes accompagnant l'élève, les responsables de stage, les enseignants et enseignantes et les conseillères) et la taille des entreprises. Toutefois, les sous-étapes du déroulement comprennent l'accueil, les travaux exécutés et les questions de santé et sécurité au travail et les relations humaines. Le tableau 15 présente un sommaire des réalités et difficultés rencontrées par les participantes à différents moments du déroulement du stage.

Tableau 15 : Réalités et difficultés des participantes pendant le déroulement du stage

<i>Thèmes</i>	Difficultés	Sans difficulté
<i>Accueil</i>	Pas d'information sur l'entreprise, les équipements, les outils, l'emplacement des toilettes (5/7)	2/7 accueillies par le patron (petite entreprise)
<i>Travail d'équipe ou individuel</i>	Travail individuel dans petites entreprises (mécanique automobile) (3/7)	Travail d'équipe (4/7) dans PME ou entreprise avec syndicat
<i>Observation ou exécution</i>	3/7 élèves confinées à l'observation se sont plaints aux superviseurs 5/7 élèves assignées à des employées d'expérience qui les faisaient expérimenter des tâches; 2/7 ont été jumelées avec des employés qui manifestaient de la réticence : « y me laissait faire sa job pis y allait se promener » et « il ne voulait pas que je touche à ses outils ».	

<i>Santé et sécurité au travail et relations humaines</i> <i>Instruments de travail et environnement de travail</i>	environnement physique : saleté, bruits et humidité; vitesse d'exécution (5/7)	
<i>Force physique</i>	1/7 élève mentionne les difficultés à soulever des pneus de camion (mécanique automobile). 1/7 élève indique qu'elle « ne fait pas de frame » parce que c'est trop dur » (carrosserie)	1/7 élève mentionne qu'elle est plus forte que les garçons : « j'sus pas faite avec de la mousse de caleçon ».
<i>Isolement et sexisme</i>	Un véritable « choc » : « les hommes ne savaient pas ce qu'une fille faisait là ». En groupe, au lunch, 7/7 élèves rapportent des « jokes plates » à caractère sexuel ou des remarques désobligeantes et irrespectueuses : « une fille, c'est pas fait pour ce métier-là; tu devrais être dans la cuisine »; « une fille c'est pas capable de forcer »; « t'es ben trop p'tite; qu'est-ce que tu fais là? ».	2/7 élèves travaillaient directement avec les patrons (petites entreprises).
<i>Harcèlement sexuel</i>	1/7 élève a dû être retirée du stage par l'enseignant deux jours avant la fin car harcelée par le responsable de stage. Elle dira : « c'était lui qui signait ma feuille de stage » et elle voulait passer et avoir son diplôme. 1/4 travailleuse mentionne avoir vécu le harcèlement sexuel en stage.	
<i>Harcèlement psychologique</i>	1/7 élève mentionne qu'un employé la dénigrait sans relâche « ôte-té de là; t'es rien qu'une fille; t'es pas capable » en plus de l'engueuler constamment. Après une plainte, elle fut changée d'équipe.	

<i>Évaluation</i>	1/7 élève a reçu une note soulignant que sa confiance en soi méritait amélioration. L'enseignant souligne que les élèves féminines « sont souvent, sont tout le temps insécures, sont jamais sûres ».	
-------------------	---	--

Ainsi, des difficultés apparaissent au moment de l'accueil, même si dans le guide de l'employeur apparaissent les responsabilités suivantes : l'accueil et la présentation de la stagiaire aux employés du service et l'information sur l'organisation et les exigences du service. Dans les faits, les présentations sont brèves : « C'est (nom de la stagiaire); elle est ici pour trois semaines » et l'élève doit se débrouiller.

D'autres difficultés concernent le travail individuel alors que les élèves ont effectué des travaux d'équipe la plupart du temps lors de leur formation. En outre, trois élèves ont été confinées à l'observation avant de se plaindre aux superviseurs. Dans tous les cas, les superviseurs ont accepté et ont assigné les élèves à d'autres mécaniciens. Ainsi, nous voyons que les stages sont souvent l'occasion d'une adaptation de l'élève aux situations. Il semble donc y avoir des réticences à la présence d'une femme et la responsabilité de prendre leur place leur incombe.

Les participantes et les intervenants et intervenantes sont tous d'accord que c'est au chapitre des relations humaines qu'apparaissent les plus grandes difficultés pendant le stage : discrimination, exclusion, isolement, sexisme; harcèlement sexuel et psychologique et rejet. De plus, dans notre recherche, les difficultés rencontrées

sont surtout en mécanique automobile. Il est vrai que notre échantillon comprend une majorité d'élèves et de travailleuses ayant étudié dans ce secteur. Voyons donc d'autres difficultés soulevées et inscrites au tableau 15.

La sécurité, l'environnement de travail et la force physique

Bien qu'elles rencontrent des difficultés, nous nous interrogeons à savoir si les élèves, dans leur désir de bien faire et « de faire partie de la gang » ne négligent pas elles-mêmes l'importance de l'aspect de la sécurité et si elles ont assez d'expérience pour juger de la dangerosité des lieux ou des équipements.

Les élèves soulèvent rarement la question de la force physique alors que toutes les travailleuses en parlent abondamment. On peut penser que les travailleuses sont confrontées à des travaux exigeant une certaine force physique pendant des durées de temps plus longues et ce, à longueur d'années et non seulement lors du stage. Les enseignants (sauf deux) ne rapportent pas de difficultés sur le plan de la force physique et soulignent souvent, au contraire, que certaines élèves sont capables de faire le travail autant qu'un garçon; toutefois, ils insistent sur le travail d'équipe et l'entraide au sein des équipes. Pourtant, deux enseignants ont reçu des confidences de stagiaires féminines, lors de retour de stage, qui disent: « c'est difficile de s'intégrer avec une gang de gars (milieu de la mécanique automobile); c'est un métier très dur » et d'autres commentaires du type : « C'est trop dur physiquement [...] c'est chaud, on ouvre la porte y fait froid, l'humidité, les positions souvent pas confortables [...] elle dira : je me sens sale tout le temps [...] ou la pression de l'environnement. »

Chez les conseillères, les constats sont unanimes, dont l'une d'elles qui souligne :

En stage, elles rencontrent ces difficultés [...] quand elles finissent leurs journées, elles sont fatiguées [...] y se couchent [...] elles voient que c'est très difficile [...] elles sont très très fatiguées; la marche est très haute entre l'exigence physique à l'école et l'exigence physique en stage mais c'est au bout de six mois qu'elles réalisent qu'elles sont pas capables de le faire plus longtemps. Les élèves n'ont peut-être pas été assez sensibilisées à ces difficultés. Dans les autres programmes, ce ne sont pas les mêmes difficultés qu'en mécanique automobile.

La discrimination et l'exclusion

Deux élèves rapportent de l'exclusion du groupe de travailleurs pendant leur stage. Soulignons que ce sont les deux élèves qui ont subi du harcèlement de la part d'un employé de l'entreprise. Elles soulignent toutes deux l'attitude des autres employés qui les excluait pendant l'heure du lunch. Une seule conseillère parle de ce sujet. Les autres intervenantes et intervenants sont restés silencieux sur la question. Nous nous demandons s'il s'agit de déni des intervenants et intervenantes.

L'isolement et le sexisme

L'image est ici totalement différente de la situation en formation: un véritable « choc » pour les élèves. Qu'elles soient élèves en stage ou travailleuses, neuf d'entre elles soulignent que les relations humaines s'avèrent difficiles en milieu de travail et pour l'une d'elles, en stage, ce fut un choc : « Je pensais pas que c'était comme ça » et elle parle de sa déception alors qu'une autre dit : « Mon père me l'avait dit, mais je le croyais pas (père mécanicien) ». Seules deux élèves indiquent qu'elles n'ont pas eu de difficulté, ayant travaillé ou fait leur stage dans des petites entreprises, seules avec le patron. Ainsi, individuellement, les problèmes se posent moins, là où se soit plus difficile, c'est en groupe, ou, ce que nous avons appelé le

« syndrome de la gang », dont nous verrons quelques commentaires émis par un enseignant, entre autres.

Selon deux élèves et deux travailleuses, c'est surtout dans le domaine de la mécanique automobile que le sexisme s'exprime, bien que les travailleuses de la construction en vivent également, selon les chantiers. De plus, les deux travailleuses ayant œuvré dans le secteur de la construction et le secteur de l'automobile soulignent que le milieu de la mécanique automobile semble le plus fermé. Ceci est d'ailleurs confirmé par une conseillère interviewée et ces travailleuses qui soulignent le « milieu macho » de la mécanique automobile et le non respect des femmes dans ce secteur.

Les stratégies des élèves en stage

Les recherches font état de quelques stratégies adoptées par les femmes œuvrant dans les métiers traditionnellement masculins identifiant, notamment: ignorer, répondre, rire ou se plaindre des remarques sexistes faites par les hommes. Nous avons donc exploré avec les participantes quelques stratégies pour contrer les difficultés soulevées.

En stage, la principale stratégie des élèves féminines par rapport aux difficultés soulevées par les participantes en stage s'avèrent surtout le silence et l'ignorance par rapport aux remarques sexistes et dégradantes : elles disent feindre d'ignorer les remarques des hommes mais en sont blessées. Une d'elle souligne : « moi, je suis toute petite, et on se moquait de moi, que je n'étais pas capable de faire la job [...] je faisais semblant de ne pas entendre, mais je ne croyais pas que c'était si

difficile ». Répétons-le, c'est un véritable choc pour ces élèves qui ne vivent pas de difficultés similaires pendant leur formation.

En ce qui a trait à la plainte, deux d'entre elles ont utilisé la plainte dans les cas de harcèlement pendant le stage mais aucune mesure n'a été prise contre les harceleurs. On a préféré retirer les participantes du stage ou de l'équipe.

De plus, les entretiens révèlent peu sur leurs stratégies; les stagiaires semblent plutôt démunies et à la merci de l'environnement qu'elles subissent. Peut-être que le déni est assez fort qu'elles ne veulent tout simplement pas voir la réalité pour obtenir ce diplôme tant convoité et pour lequel elles ont travaillé si fort pendant tous ces mois de préparation avant le stage?

Le harcèlement sexuel

Une élève a dû être retirée du stage qu'elle effectuait, deux jours avant la fin, étant victime de harcèlement sexuel de la personne responsable de stage au sein de l'entreprise. Elle mentionne qu'elle n'a pas beaucoup d'expérience dans la vie et que le harcèlement est apparu petit à petit. En effet, au début, elle souligne qu'il était gentil et que, peu à peu, il est devenu de plus en plus familier, allant jusqu'à lui faire des propositions. Elle se sentait extrêmement gênée et savait que « c'était lui qui signait ma feuille de stage », qu'elle « voulait passer » et avoir son diplôme. Elle se sentait coincée et l'avait confiée à son amie, sans mentionner tout ce qui se passait à l'enseignant qui, cependant, s'est aperçu que quelque chose n'allait pas, lors d'une de ses visites, car l'attitude de l'élève avait changé, elle semblait plus distante, plus froide qu'à l'habitude.

Le harcèlement psychologique

Une des élèves a subi du harcèlement psychologique d'un employé et fait une plainte et fut changée d'équipe. L'homme en question ne fut pas réprimandé par l'entreprise; ce fut un « sujet tabou ». L'enseignant s'est occupé de demander le changement d'équipe qui fut fait rapidement. Il souligne d'ailleurs que cet employé ne veut pas travailler avec une femme. Il semble que cet employé n'ait fait l'objet d'aucune mesure bien qu'il s'agisse d'une entreprise syndiquée ayant adopté une politique pour contrer le harcèlement. C'est comme si l'événement avait été classé ou même peut-être ignoré par les instances syndicale et patronale. Nous nous interrogeons à savoir si de tels comportements se produisant en stage font l'objet de notes ou de remarques ou s'ils sont tout simplement ignorés, comme dans ce cas-ci, sauf dans des cas graves.

Revenons à la notion de « syndrome de la gang » et lisons le témoignage d'un enseignant du secteur de la mécanique automobile s'exprime ainsi :

Il faut que les étudiantes [...] les mécaniciennes passent au travers de ce premier embûche (le stage) et après il faut qu'elles se fassent accepter par le restant de la gang de gars qui est dans le garage [...] une gang de gars, le quotient y baisse [...] d'habitude c'est à peu près deux au-dessus de la plante verte. Dans un garage, des fois, on nivelle par le bas donc faut que les filles soient capables de se faire accepter par la gang et d'accepter toutes les niaiseries qui se passent, comme dans une chambre de hockey.

Il rajoute :

À la différence des garçons, les filles se font beaucoup plus taquiner [...] se sont fait dire « une fille c'est fait pour laver de la vaisselle »

[...] même par des responsables de stage [...] y veulent tester : vas-tu être capable de subir les attaques des autres gars, de recevoir ces mesquineries là? Jusqu'à date, y testent, y vérifient c'est nouveau pour eux aussi [...] y en ont pas souvent, y sont pas différents des autres gars dans le garage [...] pour dix stagiaires hommes, y ont une stagiaire fille.

Il semble, selon ces témoignages, que les situations doivent être gérées par les participantes et que la « responsabilité » soit placée sur les épaules de l'élève ou de la travailleuse et non sur les gens et le milieu. C'est comme s'il y a une acceptation que le milieu est comme il est et que l'on ne peut le changer; que ce sont les femmes qui doivent s'y adapter. On peut se demander si elles reçoivent de l'aide pour se défendre! Voyons donc ce qui en est de l'accompagnement.

4.5.1. L'accompagnement pendant le déroulement du stage

Afin de nous aider pour l'accompagnement, nous avons répertorié les rôles et responsabilités des intervenants et intervenantes (enseignants, enseignantes et responsables de stages) pendant cette étape, en nous posant des questions sur le type d'accompagnement et se demandant s'il s'agit de coaching, de tutorat, de mentorat ou de compagnonnage.

Pour y arriver, nous avons utilisé la documentation en comparant le contenu aux témoignages reçus. Nous y traitons autant d'informations relatives aux stages d'une durée de trois semaines qu'aux stages en ATE.

4.5.1.1. *Les rôles et responsabilités des enseignants*

Dans le cas d'un stage de trois semaines, la lettre adressée à l'entreprise explique les activités dont sera responsable l'enseignant (ou formateur, selon le texte) dans les termes suivants:

Durant son stage, le stagiaire sera sous votre responsabilité et votre surveillance. Notre formateur sera disponible pour assurer la bonne marche de ce stage :

- Il communiquera avec vous le premier jour de stage, pour s'assurer que l'étudiant s'est présenté chez vous tel que convenu.
- Il vous rencontrera à la fin de la première semaine ou au début de la seconde semaine afin de s'assurer de la qualité de l'intégration de l'élève dans votre milieu.
- Il vous téléphonera à la fin de la deuxième semaine pour fixer la date de votre rencontre d'évaluation du stage et parler au stagiaire.
- Il vous rencontrera tel que vous aurez convenu pour faire ensemble l'évaluation finale du stage.

Selon les données recueillies pendant la recherche, la présence de l'enseignant varie beaucoup selon le type de stage (deux ou trois semaines ou stages en ATE). Ainsi, dans les stages de deux ou trois semaines, les enseignants, désignés comme « responsables de stage » (sic) dans la documentation du Centre de formation professionnelle (alors que le responsable de stage devrait être à l'emploi de l'entreprise), effectuent un ou deux appels téléphoniques pendant le stage et deux visites sur les lieux. Une conseillère confirme cette présence pendant les stages de deux ou trois semaines: « l'enseignant appelle au courant de la première journée de stage pour vérifier si l'étudiant s'est présenté; à la fin de la première semaine, il se

déplace pour rencontrer l'employeur et la stagiaire; la deuxième semaine, il appelle uniquement, à moins de problème. La troisième semaine, il rencontre l'employeur et l'étudiante pour l'évaluation du stage. » Ainsi, le temps accordé par l'enseignant à cette tâche varie entre une visite ou deux visites de cinq à 30 minutes, selon les élèves et les enseignants. N'oublions pas que les enseignants et enseignantes sont responsables d'une vingtaine d'élèves en stage au même moment et que le temps consacré comprend le temps de déplacement; sur une période de deux ou trois semaines, c'est court.

Un enseignant mentionne :

Mon rôle c'est de s'assurer que tout est fait selon les règles et c'est certain qu'on a le temps de faire une seule visite par élève par stage (stage de trois semaines). Pendant cette rencontre, on questionne l'élève et le technicien avec qui la personne est jumelée mais y a toujours une personne responsable, plus au niveau de la paperasse.

Un autre enseignant souligne :

L'enseignant s'assure que ce qu'on fait faire au stagiaire est pertinent donc très rapidement si pendant deux jours de temps vous passez le balai, vous m'appellez et je parle à votre milieu de stage et si y peuvent rien faire, je vous change de place [...] il faut être vigilant [...] aussi s'assurer que le milieu de stage va lui offrir des conditions de stage intéressantes (va voir plusieurs technologies, travailler dans quelque chose de pertinent, etc.) et que les réglementations soient suivies. Donc, ce n'est pas du compagnonnage sur une base continue.

L'enseignant réfère-t-il à son mode d'accompagnement ou à celui de la personne responsable du stage? Nous n'en sommes pas certaine.

Par conséquent, les spécifications aux rôles et activités des enseignants et enseignantes semblent bien définies et suivies pour ce qui est des stages de deux et trois semaines. Mais, s'agit-il d'accompagnement? Avons-nous des éléments qui nous aident à définir si l'enseignant accompagne c'est-à-dire «fait le chemin ensemble»? Nous soumettons qu'il n'y a pas d'accompagnement de ce type par l'enseignant.

En ATE, la situation semble différente. Les enseignants effectuent un ou deux appels mais entre trois et neuf visites sur les lieux. En effet, chaque stage est d'une durée de trois semaines. Un enseignant de ce programme souligne : « Une fois par semaine, on se présente. On prend des rendez-vous [...] mais j'aime bien arriver à l'improviste ou là je vais voir si l'étudiant participe ou pas ou pour discuter avec les responsables et [...] je vais prendre un 20 minutes pour parler avec mon étudiant [...] faire le tour avec les employés [...] une visite dure environ 45 à 60 minutes chaque semaine et un rapport écrit qu'on va mettre dans leur dossier ».

D'ailleurs, voyons comment le présente une direction de Centre soulignant la principale différence entre le stage de deux (ou trois semaines) et les programmes en ATE de la façon suivante : « pour le stage, l'enseignant suit l'élève et approuve les endroits de stage; toutefois, en ATE, « c'est comme si l'enseignant confie son poulain à quelqu'un » et il s'assure que le stage se passe bien à tous les niveaux ». D'ailleurs, selon cette direction, « le suivi est plus serré en alternance qu'en stage de fin de programme de deux ou trois semaines ». Nous avons peut-être ici des éléments qui peuvent s'apparenter à une relation d'accompagnement par l'enseignant ou l'enseignante; toutefois, comme dans le cas des stages de deux ou trois semaines, la responsabilité du stage relève de l'entreprise et de la personne responsable de stage, selon les intervenantes et intervenants.

Là où nous avons trouvé des interventions des enseignants pendant le stage, c'est dans des cas d'application de « mesures d'urgence » tel : a) le retrait d'un élève d'une situation de stage, tel que ceci s'est produit dans un cas de harcèlement sexuel et b) un cas de harcèlement psychologique. Dans les deux cas, les enseignants sont intervenus pour souligner à la direction les agissements de la personne responsable de stage afin de faire cesser le harcèlement.

Dans un de ces cas, l'enseignant mentionne « qu'aucune élève ne sera plus envoyée comme stagiaire dans cette entreprise » qui, aux dires de l'enseignant, « ne veut pas de femmes dans l'entreprise » et qui souligne que l'élève, selon lui, « avait insisté fortement pour être engagée comme stagiaire à cet endroit ». Encore une fois, l'intervenant remet la responsabilité (pour ne pas dire la « culpabilité ») de la situation sur les épaules de l'élève féminine et non du milieu de travail ou l'utilisation de mesures qui permettraient d'aider l'élève et de faire en sorte que la situation change pour l'avenir. Ces situations rappellent les propos concernant les préjugés d'enseignants masculins (et même une enseignante), tel que souligné par Gosselin (2007).

En somme, l'accompagnement par l'enseignant s'avère minimal car, selon les enseignants et les conseillères, l'apprentissage de l'autonomie est visé à l'étape du stage. Toutefois, un enseignant et une conseillère soulignent qu'ils pourront aider si l'élève vit une problématique, tel que démontré par les interventions précitées. Cependant, s'agit-il d'accompagnement? En ont-ils le temps? À la lecture de leurs propos, il n'y a pas assez de temps pour ce faire non plus. Nous n'avons donc aucune donnée supportant les modes d'accompagnement que nous cherchions à identifier, si ce n'est des interventions ponctuelles qui ne sont pas du type de « faire le chemin ensemble » ; à notre avis, les élèves féminines sont laissées à elles-mêmes et il n'y a intervention que lors d'événements significatifs graves (harcèlement) qui exigent

l'intervention des responsables des institutions scolaires, même lorsque les intervenants connaissent les difficultés récurrentes vécues par les stagiaires féminines. C'est comme s'il y avait une barrière entre le milieu des affaires et le milieu scolaire, sauf quelques cas de jumelages heureux dans des situations plus précises.

4.5.1.2. Les rôles et responsabilités de la personne responsable de stage

Tel que présenté au tableau 16 ci-après, notre échantillon comprend trois élèves qui ont eu le patron comme responsable de leur stage, ainsi qu'une travailleuse; trois élèves ont eu un superviseur ou gérant ou contremaître ainsi qu'une travailleuse. Une seule élève a eu un employé comme responsable de stage et a connu du harcèlement sexuel. Quant aux travailleuses de la construction, elles n'ont pas eu de stage mais du compagnonnage.

Tableau 16 : Responsable de stage

Patron	3/7 élèves	1/4 travailleuse
Contremaître ou gérant	3/7 élèves	1/4 travailleuse
Employé	1/7 élève	

Nous n'avons trouvé aucune mention, dans la documentation remise, de la distinction entre le responsable de stage au plan administratif (tuteur administratif) et la personne avec la stagiaire est jumelée (encadreur ou tuteur opérationnel) (Chevrier, 2006). Toutefois, dans les témoignages, nous avons obtenu quelques éléments de distinction.

Lorsque le responsable de stage était le patron, par exemple, il n'y avait pas de distinction entre le rôle administratif et opérationnel. Toutefois, nous pouvons faire une distinction entre les trois élèves qui ont eu le patron comme responsable de leur stage : une élève a vécu une situation difficile car le patron l'a laissée en charge du garage pendant ses absences répétées et elle a dû s'occuper de questions financières et organisationnelles alors qu'elle devait être accompagnée pendant son stage. Elle a finalement quitté l'entreprise à la fin du stage et n'était pas satisfaite de son stage. Les deux autres élèves n'ont pas eu de difficulté et se sont senties « appuyées » et se déclarent satisfaites de leur accompagnement. Par exemple, une élève mentionne le rôle joué par le propriétaire de la petite entreprise où elle était : « il me montrait ce qu'il y avait à faire et m'encourageait à faire tous les travaux; il supervisait ce que je faisais; y était à côté mais y me laissait faire! ».

Quant au rôle et responsabilités de la personne responsable de stage, voyons celles reliées à la supervision et au retour de stage, tel que nous l'avons vu dans le Guide de l'employeur remis à l'entreprise : « Application des compétences acquises : assigner la ou le stagiaire à des tâches reliées à ses apprentissages; préciser les consignes d'exécution de la tâche assignée; prévoir des tâches variées; assigner de temps à autre à des tâches connexes et donner l'occasion d'observer des tâches reliées aux nouvelles technologies ». (Annexe E-2)

Dans les faits, le responsable de stage est la personne employée au sein de l'entreprise et qui a pris la responsabilité de la stagiaire. On peut se demander si le terme « responsabilité » s'avère adéquat en regard du rôle de cette personne. En effet, de façon générale, les personnes responsables des stages sont souvent celles qui signent les documents mais non les employés avec lesquels les stagiaires sont jumelées pour effectuer les activités reliées au travail.

Nous présentons ci-après la description du processus vu par un enseignant dans le cadre d'un stage de trois semaines : « le stagiaire va assister le technicien et, dépendamment du garage [...] des garages vont le laisser faire [...] et compléter sa connaissance. [...] ça dépend du technicien qui est avec la personne [...] il peut changer de personne aux deux ou trois jours. » Par ailleurs, dans un stage en ATE, le jumelage est effectué pour quelques semaines, souvent dans une équipe de travail.

Ainsi, une conseillère utilise le terme « compagnonnage » dans l'extrait suivant concernant un stage en mécanique automobile.

Les responsables de stage sont les gérants de service, en mécanique auto, par exemple. En général, les responsables paient l'étudiant à un employé régulier et l'étudiant va le suivre pendant le stage, ils vont les faire accompagner par quelqu'un de l'entreprise qui est dans le métier, genre compagnonnage [...] des fois y a des bonnes affinités et d'autres fois, c'est plus difficile [...] les filles s'adaptent bien [...] elles font leur possible pour s'adapter au milieu [...] c'est plus faire leur place dans l'équipe de travail qui est difficile [...] s'adapter aux farces, aux blagues, s'adapter à certaine aide, y en a qui sont trop aidants ou pas assez aidants : débrouille toi t'es une fille.

Encore une fois, la notion de responsabilisation de l'élève est mentionnée par des intervenants et le compagnonnage est mentionné mais est-il exercé, nous en doutons.

Concernant l'accompagnement des stagiaires en mécanique automobile, un enseignant mentionne:

D'habitude, dans les garages, c'est toujours les mêmes, parce que y a des mécaniciens qui veulent pas avoir des stagiaires [...] des

personnes qui sont attirées pour avoir des stagiaires [...] et que les stagiaires soient en sécurité [...] bien encadrés [...] que le mécanicien va bien vérifier [...] que le véhicule soit conforme aux réparations.

Il est à noter que les documents de stage seront signés par le responsable de stage.

Ainsi, les élèves féminines sont censées être jumelées à des employés d'expérience qui leur enseignent parfois les rudiments du métier et les laissent expérimenter ce qu'elles ont appris en classe, sauf dans certains cas où la relation a été plus difficile nécessitant l'intervention urgente de l'enseignant.

4.5.1.3. *La supervision*

Voyons ce qu'il en est au plan de la supervision, étape essentielle du stage selon Lemieux (1993). Le Guide de l'employeur prévoit que le responsable de stage doit:

- Superviser la ou le stagiaire
- Adopter une attitude réceptive afin de faciliter l'intégration
- Réviser et contrôler le travail assigné
- Faire part de vos observations sur la qualité du travail
- Discuter des moyens à prendre pour améliorer sa performance
- Noter et commenter son attitude et son comportement
- Aviser le Centre de toute absence, retard chronique et accident dans les plus brefs délais. (p. 2)

Dans notre recherche, les employés avec qui les stagiaires sont jumelées n'ont pas donné leur avis, selon les témoignages reçus, ni signalé d'absence ou de retard ou autre point relatif à l'évaluation. C'est le responsable de stage qui remplit la fiche et qui devait vérifier auprès des employés; toutefois, aucune des stagiaires ne se

rappelle avoir eu connaissance de discussions entre la personne responsable de stage et l'employé ou les employés qu'elles accompagnaient. L'une d'elles a d'ailleurs déclaré : « je n'ai jamais eu connaissance de l'évaluation et on n'en a jamais discuté avec moi », ce qui semble le cas pour toutes les participantes.

4.6. Les réalités et difficultés au retour de stage

Le déroulement de cette étape du stage comprend l'évaluation, la fiche d'évaluation, le journal de bord et le rapport de stage lors du retour de stage, étape cruciale à l'évaluation.

L'évaluation. À la fin du stage, une fiche d'évaluation du stage préparée par l'élève et par le superviseur de stage de l'entreprise est remise à l'enseignant au retour de stage dans une enveloppe cachetée. Cette fiche comporte deux parties, soit les sections a) attitudes et comportements et b) évaluation des compétences, telles qu'elles apparaissent à l'Annexe E-3. Il est primordial que l'élève soit présent à cette séance, sinon il sera en échec.

Les directives concernant l'évaluation du stage comprennent des éléments critères qui, à notre avis, font vraisemblablement partie du comportement beaucoup plus que des tâches à effectuer. Par exemple, il y est écrit que le ou la stagiaire doit faire preuve de disponibilité, d'initiative et se conformer aux règles de l'entreprise concernant l'assiduité, la ponctualité et les règles de santé et sécurité.

Le rapport de stage. Un rapport de stage est produit et présenté lors d'une rencontre de « retour de stage ». Cette rencontre, d'une durée d'environ deux heures, permet à l'enseignant et aux élèves de faire un compte rendu des stages, de remettre

les documents relatifs à l'évaluation et de vérifier si les travaux ont été faits et les évaluations rendues par les entreprises et l'élève.

Dans l'examen du journal de bord des élèves d'une classe, une différence a été identifiée entre une élève féminine et les élèves masculins. Ainsi, dans la section « points à améliorer » dans le dossier d'une élève, était inscrit « la confiance en soi ». Questionnée à ce sujet, l'élève féminine souligne qu'elle était très gênée et qu'elle manquait de confiance en elle au moment du stage, tout comme pendant la formation. L'enseignant confirme par la suite qu'elle avait fait beaucoup de progrès. Selon cet enseignant, les élèves féminines manquent souvent de confiance en soi; « sont souvent, sont tout le temps insécures, sont jamais sûres ».

S'agit-il d'un cas isolé? Nous l'ignorons. Il aurait fallu examiner les documents de plusieurs classes pour procéder à des comparaisons. Les autres commentaires que nous avons trouvés concernent, par exemple, l'amélioration de la vitesse et l'assiduité, indistinctement que ce soit filles ou garçons. Ces remarques n'ont pas été discutées précisément lors de la rencontre du retour de stage.

Le retour de stage. La chercheuse a eu l'occasion d'assister à une séance de retour de stage de trois semaines et d'interviewer des élèves féminines et masculins sur le stage. Tous les élèves ont souligné l'importance du stage dans leur cheminement et leur hâte de chercher un emploi dans leur domaine. Dans cette classe de (18) élèves, seulement deux élèves masculins avaient obtenu un emploi à la suite du stage, au même endroit où ils travaillaient déjà (à temps partiel) avant le stage. Aucune élève féminine n'avait obtenu d'emploi.

4.6.1. L'accompagnement au retour de stage

Voyons maintenant s'il y a accompagnement au retour du stage. Un enseignant souligne qu'il fait le suivi des élèves féminines après leur stage et rapporte que certaines élèves parlent des difficultés vécues lors du stage. C'est le seul enseignant qui le mentionne. C'est à ce moment là que les élèves féminines peuvent également faire part des difficultés rencontrées au plan des relations humaines, soit : discrimination, exclusion et sexisme, mais il semble qu'elles ne le mentionnent pas à l'enseignant (du moins, pas dans la séance à laquelle nous avons assisté ; nous pouvons penser qu'il en est ainsi puisque les enseignants ne semblent pas au courant de ce qui se passe sauf lorsque leur intervention est requise dans des cas importants).

En résumé, toutes les élèves, les travailleuses, les enseignants, l'enseignante et les conseillères nous ont décrit les rôles de l'enseignant et des responsables de stages de façon quasi identiques sans accompagnement (sauf un cas) lors d'un stage de trois semaines. Toutefois, la situation semble différente pour l'ATE où nous avons reçu des témoignages de jumelages heureux et d'accompagnement de type coaching. Voici relaté un jumelage particulièrement heureux raconté par une élève qui souligne l'apport positif d'un mécanicien spécialiste, pendant plus de trois semaines et pendant les deuxième et troisième stages de l'élève, alors que ce dernier, en plus de lui accorder de l'attention et lui montrer comment faire, l'encourageait dans la poursuite de son objectif et dans les travaux qu'elle exécutait, en lui disant qu'on l'engagerait pour ses compétences, soit dans ce garage soit dans un autre. D'ailleurs, pendant le dernier stage de cette élève, un autre stagiaire, de sexe masculin, fut accepté dans le garage et sa performance comparée à l'élève. Celle-ci reçut des

éloges de son travail de plusieurs mécaniciens alors que le travail de l'autre stagiaire ne fut pas jugé acceptable et ce dernier quitta le garage.

Rappelons que cette situation s'est produite lors de stages en ATE et que ce type de relation n'a pas été établi dans le contexte d'un stage de trois semaines, sauf dans un cas où la stagiaire était seule avec le propriétaire qui la traitait «comme sa fille», tel qu'elle le décrit.

L'accompagnement en ATE est plus soutenu en termes de temps d'apprentissage puisque l'alternance signifie que l'élève effectue au moins vingt pourcent (20 %) du programme en dehors du Centre de formation professionnelle, soit trois séjours de trois semaines et les élèves font les deux derniers stages dans les mêmes entreprises, même s'il leur est suggéré de choisir des endroits différents. D'ailleurs, les élèves sont souvent engagées à temps partiel au moment du deuxième stage. Ainsi, les élèves développent des relations plus fréquentes avec des employés et des équipes de travail qui deviennent leurs collègues de travail et elles seront engagées par la suite. Dans notre recherche, les élèves féminines ayant fait leur stage en ATE sont demeurées au sein des entreprises comme employées suite au stage, sauf celle en mécanique automobile.

La différence entre le stage de trois semaines et l'ATE

De plus, n'ayant pas eu accès aux documents concernant les stages en ATE, nous n'avons pu établir s'il y avait une distinction nette inscrite dans les documents quant aux rôles des responsables de stage au plan administratif et ceux au plan opérationnels. Ainsi, des questions plus spécifiques sur les rôles et les différences des divers responsables de stages auraient sûrement permis un éclairage plus complet.

Nous avons donc vu qu'il n'y a pas vraiment d'accompagnement permettant aux élèves féminines de s'intégrer dans des équipes de travail ou de se faire accepter en tant que stagiaire féminine et plus tard, travailleuse. Certains milieux restent encore réfractaires à la présence des femmes et les modes d'accompagnement sont rares. La recherche de Chevrier (2006) sur l'encadrement de stagiaires démontre que certaines entreprises ont des programmes intégrés permettant l'accueil et l'accompagnement de stagiaires et de nouveaux employés. Nulle mention de ce type de programmes dans notre échantillon. Il est vrai que les entreprises où les participantes ont fait leur stage sont majoritairement des PME qui n'ont pas en place de programmes spécifiques en matière de ressources humaines, de toute façon, et on y trouve encore moins des mesures pour aider les stagiaires féminines. D'ailleurs, notons que l'un des constats de Chevrier (2006) c'est que, malgré ces mesures, des lacunes persistent au niveau de l'accompagnement notamment au plan de la formation des tuteurs et des relations entre l'institution scolaire et le milieu de stage.

4.7. Les réalités et difficultés après le stage

Dans la section suivante, nous traiterons de situations qui apparaissent après le stage, lors de la recherche d'emploi et surtout les barrières à l'entrée, tel que présenté au tableau 17.

Tableau 17 : Réalités et difficultés des participantes lors de la recherche d'emploi

Thèmes	Difficultés	Sans difficultés
<i>Barrières à l'entrée et accessibilité</i>	11/11 élèves et travailleuses expriment des difficultés à trouver un emploi (surtout en mécanique automobile où le métier est plus ou moins ouvert aux femmes, selon une conseillère).	Emploi comme aviseur technique et non comme mécanicienne; l'employeur dit : « une femme ça paraît mieux en arrière du comptoir »)

Qu'il s'agisse d'emplois dans un secteur ou dans un autre, les élèves et travailleuses participantes révèlent des difficultés quant à l'accès au milieu de travail. Ces difficultés sont connues de certains enseignants et intervenants. Un enseignant souligne, par exemple, que certaines entreprises avec une « mentalité plus vieille » (pour reprendre l'expression de l'une des élèves) vont « prendre les filles en stage mais non en emploi. » Par contre, un autre enseignant dira, concernant les emplois à la fin des stages:

Dans la grosse majorité des cas, il y a des emplois après le stage, dans plusieurs programmes. Le stage, c'est souvent une occasion pour l'employeur, une espèce de présélection [...] s'ils peuvent en retirer une forme de pré sélection, ils en profitent [...] les filles peuvent rester à l'emploi.

Les conseillères sont moins optimistes :

Stages [...] est-ce qu'ils restent? Est-ce que les patrons vont les garder? En carrosserie, elles restent [...] Leur milieu de stage, c'est généralement pas le milieu de travail régulier [...] ils restent trois à six mois, après, elles se trouvent un emploi qui sera le travail régulier. En mécanique automobile, y restent moins longtemps et,

après avoir fait deux entreprises et que c'est difficile [...] elles décrochent à l'intérieur d'un an.

Une autre situation est relatée par une conseillère :

[...] j'en ai eu d'autres qui ont été bien accueillies en stage mais qu'après ça quant est arrivé l'emploi y avait plus de possibilité d'emploi même si au départ c'était ouvert [...] tout un coup, oups y avait plus d'emploi après le stage [...] c'est plus fermé.

D'ailleurs, un enseignant raconte l'anecdote suivante : le cas d'une entreprise qui a choisi un stagiaire pour l'emploi alors que les évaluations des deux stagiaires (féminine et masculin) démontraient que la stagiaire féminine avait réussi mieux que le stagiaire masculin. En outre, la stagiaire féminine s'est fait offrir un emploi comme aviseur technique. Questionné à ce sujet, le gérant de service aurait dit : « les clients préfèrent une fille au comptoir, ça paraît mieux en arrière du comptoir », démontrant ainsi une certaine forme de sexisme et confirmant la division sexuelle du travail également. Ceci confirme les constats des travaux des chercheuses du CINBIOSE sur le sujet.

Le secteur de la mécanique automobile

Une conseillère mentionne, en parlant du secteur de la mécanique automobile :

C'est un métier très rough sur le plan personnel, c'est des hommes durs, y sont forts [...] sont pas nécessairement fins [...] les filles trouvent ça difficile de faire leur place dans ces équipes là [...] d'être acceptées par leurs collègues [...] ont de la difficulté à demeurer dans le domaine.

Ajoutons un témoignage reçu lors de nos entretiens, soit celui d'un enseignant qui raconte un cas où la travailleuse féminine a vécu une forme de discrimination :

Plusieurs anciens élèves (une fille et plusieurs garçons) sont allés dans une entreprise, en stage, en même temps et ont été engagés. Il y a eu une différence entre la fille et les garçons au niveau de l'intégration qui ne s'est pas déroulée de la même manière pour la fille que pour les garçons : les responsabilités, la croissance dans l'entreprise, la rapidité avec laquelle ils ont eu l'autonomie [...] elle prend sa place pareille, ça prend plus de temps, elle finit par avoir sa place, mais y a une petite réticence.

Rappelons aussi les informations obtenues d'une conseillère à l'effet que même celles qui ont gagné le concours *Chapeau, les filles!* ne continuent pas nécessairement dans le métier. Elle relate, entre autres, le cas d'une élève qui a gagné le concours et est cependant retournée dans un métier traditionnellement féminin dans le milieu hospitalier. Elle indique également que d'anciennes élèves ont travaillé pendant une année avant de s'inscrire au programme de vente de pièces, ainsi que les cas d'élèves féminines qui, n'ayant pas terminé leur formation en mécanique sont devenues vendeuses de pièces dans toutes sortes d'entreprises, grâce aux connaissances acquises en mécanique : elles connaissent les pièces. Tous les cas relatés concernent des jeunes mécaniciennes dans le secteur de la mécanique automobile.

Ceci soulève des questions concernant les mesures incitant les femmes à s'inscrire en formation dans des métiers traditionnellement masculins et des initiatives comme le concours *Chapeau, les filles!*, surtout si les perspectives d'emploi ne sont pas accessibles dans le métier. Elles ont de la difficulté à percer et à se maintenir dans le métier pour toutes sortes de raisons qui ont d'ailleurs été

explorées dans notre recherche et la recherche de Gingras (2006) sur les problématiques de maintien en emploi dans les métiers traditionnellement masculins.

4.7.1. L'accompagnement après le stage

Lorsque l'élève obtient son diplôme, elle doit chercher un emploi et ne reçoit pas d'aide directement du centre de formation professionnelle car il n'y a pas de service de placement dans les centres qui ont fait partie de la présente recherche. Un enseignant mentionne qu'il lui arrive d'aider des élèves à trouver un emploi qu'il s'agisse d'une élève ou d'un élève mais sans mesure spécifique pour les aider. Ce sont donc des initiatives personnelles des intervenants ou intervenantes. L'accompagnement pour les élèves féminines après le stage est donc très limité. Les conseillères ne participent à aucune mesure en ce sens, sauf lorsque l'élève féminine se présente à elles, ce qui s'avère l'exception. Tour à tour, les deux conseillères soulignent qu'il n'y a, dans leur centre de formation professionnelle, aucune mesure spécifique pour les élèves féminines alors que ces dernières ont plus de difficulté à trouver un stage et à trouver de l'emploi dans le métier, surtout dans certains métiers comme la mécanique automobile. Selon elles, des élèves dans les métiers comme système de sécurité ou carrosserie ont moins de difficulté à trouver de l'emploi. (Ceci fut confirmé par les enseignants dans ces métiers). De plus, elles soulignent que l'accompagnement pendant le stage est la responsabilité de l'entreprise et de la personne responsable du stage et qu'elles ne participent pas à cette phase.

Chez les enseignants et enseignante, même message : ils n'interviennent pas à ce stade, sauf dans de rares cas, car l'élève diplômé est maintenant à la recherche d'un emploi. Selon les élèves et les intervenants, aucune mesure d'accompagnement spécifique n'est prévue pour la période après stage et la recherche d'emploi, les

élèves étant laissées à elles-mêmes (comme les élèves masculins également). Toutefois, un centre de formation professionnelle devait instaurer une mesure d'accompagnement spécifique pour les élèves à l'automne 2007, ayant identifié des difficultés à ce stade de leur parcours, mais la mise en place en a été retardée.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION ET LA CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous traitons des points marquants de la recherche sous différents aspects relatifs à l'accompagnement selon les milieux, la taille des entreprises, les personnes impliquées ou « accompagnants », les différences entre les stages de deux ou trois semaines et l'ATE ainsi que les différences entre l'école et le milieu de travail. Nous y indiquons également certains paradoxes ou contradictions soulevées par les participantes et les intervenants et intervenantes, des zones grises et les limites de la recherche.

5.1. Les points marquants de la recherche

Notre recherche porte principalement sur l'accompagnement des élèves féminines en stage de fin de formation dans des programmes menant à des métiers traditionnellement masculins. Nous avons donc examiné le cheminement particulier de ces femmes dans le cadre des différentes étapes de stage : planification, déroulement et suivi selon les différences entre les milieux scolaires et milieux de travail. Voici les points marquants de notre recherche.

5.1.1. L'accompagnement à l'école

Parmi les constats intéressants que nous avons faits, mentionnons les différences entre l'accompagnement intervenu aux différents moments du passage de la formation à l'emploi, incluant les stages de fin de parcours. Plusieurs entretiens révèlent que la situation diffère selon les milieux. Ainsi, les femmes prennent de plus en plus leur place dans les formations en métiers traditionnellement masculins : de plus en plus d'élèves féminines (bien que le taux soit encore faible) et une attitude plus ouverte des institutions et des intervenants et intervenantes quant à la présence des femmes.

Cependant, l'accompagnement est-il présent? Selon nous, au regard de la définition que nous avons conservée de l'accompagnement comme étant « faire le chemin ensemble », le milieu scolaire présente des situations où les enseignants et enseignantes agissent en tant que tuteurs et tutrices et les élèves féminines s'en déclarent satisfaites pendant la période des études, malgré quelques situations où le sexisme apparaît en classe, notamment, ou dans des cas isolés, le plus souvent le fait d'un enseignant seulement. A ce moment-là, l'institution réagit à la plainte et fait en sorte d'éloigner la personne harcelante par des mesures appropriées. D'ailleurs, les institutions scolaires concernées affirment avoir adopté des politiques en matière de harcèlement et de tolérance zéro.

5.1.2. L'accompagnement en stage : un choc!

Là où se gâte cette « belle ambiance d'accueil », c'est en milieu de travail, principalement au moment du stage en entreprises, premier contact avec la « réalité »

qu'elles découvrent lors du stage. Il semble, selon les intervenants, qu'elles sont « avisées » que ce sera difficile, mais elles vivent un choc, comme nous l'avons écrit déjà, malgré tout. N'oublions pas l'importance, également, du stage de fin de session, dont l'issue peut vouloir dire l'échec ou la réussite de l'élève tant et aussi longtemps que le diplôme n'est pas émis.

À ce stade de son cheminement scolaire et professionnel, l'élève féminine est confrontée à un milieu qui se révèle hostile avec des difficultés telles que : sexisme, rejet, discrimination, exclusion et harcèlement sexuel et psychologique. Il est vrai que toutes ces difficultés n'apparaissent pas avec la même intensité dans chacun des milieux de travail mais elles sont présentes dans divers milieux, surtout lorsqu'il n'y a pas de syndicat dans l'entreprise. En effet, les entreprises syndiquées ont souvent adopté des politiques spécifiques qui garantissent un minimum de protection pour les employées ou les stagiaires; ceci permet peut-être de réduire à tout le moins les incidences ou, du moins, de formuler des plaintes.

5.1.3. L'accompagnement au sein d'entreprises de différentes tailles

Selon notre recherche, les participantes ont plutôt effectué leur stage ou leur travail au sein de petites entreprises sans syndicat et avec un petit nombre d'employés. Dans certains cas, les entreprises où ont travaillé nos participantes ne comprenaient que le chef d'entreprise et un ou deux employés masculins; quelquefois, des femmes dans des tâches administratives ou cléricales.

Une autre question peut se poser : les milieux syndiqués offrent-ils de l'accompagnement? Dans le secteur de la construction, le compagnonnage est prévu, mais dans les autres milieux où nos participantes ont fait leur stage, nous n'avons pas

trouvé de structure d'accompagnement formelle pour les stagiaires, à la différence de ce que nous lisons dans la recherche de Chevrier (2006) sur l'encadrement des stagiaires dans un programme en ATE.

5.1.4. Les « personnes accompagnantes »

Et qui accompagne ces élèves féminines? La littérature reconnaît l'enseignant ou l'enseignante et les responsables de stage au sein des entreprises. Ainsi, quelquefois le patron accompagne la stagiaire dans les plus petites entreprises : une expérience qui peut s'avérer heureuse pour deux élèves mais, pour les autres, qu'en est-il? Un employé d'expérience assigné par le « responsable de stage » souvent gérant des lieux, et, dans certaines entreprises, les membres d'une équipe de travail où est intégrée la stagiaire. Ces « accompagnants » sont-ils volontaires? Dans certains cas, oui, dans d'autres cas, nous croyons qu'ils y sont « forcés » et réagissent en rejetant la stagiaire, tel que nous l'avons vu dans les résultats d'entretien. Ceci confirme les résultats de Lemieux (1993).

Il faut l'avouer, la situation n'est pas claire, ni dans la documentation ni dans les faits : qui joue le rôle d'accompagnant? En quoi consiste vraiment ce rôle? Quels sont les éléments qui permettent d'évaluer le mode d'accompagnement, les modalités et les effets sur l'accompagnée? Y a-t-il formation? Nulle part dans notre recherche, nous n'avons eu de témoignages ou d'indices d'une quelconque formation pour ces intervenants au moment du stage.

5.1.5. Les stages de deux ou trois semaines et l'ATE

Notre recherche révèle des différences entre les expériences vécues par les élèves féminines selon le type de stage : stage de fin de parcours de deux ou trois semaines et en ATE, l'accompagnement y étant différent en raison, notamment, du temps que passe l'élève dans une même entreprise, soit au moins deux périodes de trois semaines, avec différents employés ou quelquefois le même employé pendant des semaines, voir presque un mois dans certains cas. Le suivi, les rapports et la fréquence des visites de l'enseignant, le nombre de discussions avec les responsables de stage et l'implication entre l'école et le milieu de travail peuvent faire toute la différence. Rappelons ce « jumelage heureux en ATE » tel que rapporté dans la section précédente. Aucun lien avec les témoignages reçus en stage de trois semaines.

5.2. Les différences entre l'école et le milieu de travail

Reprenons l'idée du « choc » : les élèves féminines s'avèrent en choc lors du stage en relation avec les situations ou les aspects qui suivent.

5.2.1. Les instruments de travail et les lieux physiques

À l'école, en mécanique automobile par exemple, puisqu'elles ont expérimenté les travaux sur des voitures presque neuves avec de l'équipement à la fine pointe de la technologie, elles n'ont pas idée de l'état des lieux et des équipements lorsqu'elles arrivent sur les lieux de travail. Bien qu'avisées des différences, elles n'ont souvent jamais mis les pieds dans un garage (sauf quelques-unes, exceptionnellement).

5.2.2. Le travail d'équipe ou le travail individuel

À l'école, elles travaillent en équipe avec des hommes et rarement seules, quel que soit le métier qu'elles apprennent. Par ailleurs, lorsqu'elles arrivent en stage, les flots de travail sont souvent conçus pour une seule personne et elles se retrouvent dans un espace restreint avec un homme d'expérience qui ne veut pas nécessairement la présence d'une personne étrangère, surtout d'une femme. Un choc réciproque pour certains, tel qu'en témoigne un enseignant « les gars sont pas préparés à ça ». Une recherche ultérieure pourrait éclairer davantage les situations vécues par les employés devant superviser une stagiaire dans un métier traditionnellement masculin.

5.2.3. La famille ou la « gang »

La notion de « famille » dont parlent les élèves féminines et qui n'est pas démentie, au contraire, par les intervenants et intervenantes au niveau scolaire, un enseignant parlant de « père », une conseillère parlant de « famille », les élèves féminines entretiennent cette vision du milieu de travail qui s'avère totalement fautive dans la réalité. Elles y trouvent un milieu souvent hostile qui ressemble plus à une « gang » avec des règles de discrimination et d'exclusion si la personne qui désire devenir membre n'est ou n'agit pas comme les autres membres.

5.2.4. Le milieu « macho » de la mécanique automobile

Bien que recevant l'enseignement par un mécanicien ou un technicien en mécanique dans l'établissement scolaire, l'élève féminine n'a pas idée de ce qu'est le milieu de la mécanique automobile, même si les enseignants avertissent les élèves féminines (même lorsque le père est lui-même mécanicien), rien n'y fait : elles sont

surprises et incrédules. L'attitude de la « gang », elles ne connaissent pas. Plusieurs d'entre elles vivent alors le rejet des collègues, les attitudes sexistes, les remarques désobligeantes, l'isolement quelquefois jusqu'au harcèlement psychologique ou sexuel de la part d'employés, de contremaîtres ou de responsables de stage au sein de l'entreprise.

Premier questionnement : L'amélioration des conditions vécues à l'école permettant aux élèves féminines de se sentir plus confortables accentue-t-elle le « choc » de la réalité à l'arrivée en stage? D'où, nous croyons, que le « choc » comme l'a décrit une élève en parlant du milieu de stage et les difficultés qu'elles expriment n'est pas prévisible pour les élèves qui entretiennent une représentation ou une « pensée magique » à l'égard du milieu de travail. Cependant, quelquefois, l'expérience vécue en classe peut s'avérer assez positive pour l'élève et lui permettre de poursuivre son cheminement dans certains métiers traditionnellement masculins.

Deuxième questionnement : Nous avons examiné dans notre partie théorique l'importance des relations humaines soulignées par quelques recherches notamment aux États-Unis. D'où notre intérêt pour la question de l'accompagnement à titre de relations où les deux individus « font le chemin ensemble ». Nous n'avons pas trouvé dans les témoignages reçus de nos participantes ou des intervenants ce type de relation mais quelques cas rares de relations positives ayant été expérimentées par certaines participantes pendant le stage.

5.3. Les paradoxes et les contradictions

5.3.1. *Les confidences sur les difficultés en stage*

Quelques paradoxes : des contradictions entre les déclarations des élèves féminines et les déclarations des enseignants concernant les difficultés lors des stages. Ainsi, les élèves ne semblent pas se confier à leurs enseignants lors du retour de stage ou pendant le stage non plus, sauf dans un cas. Même au niveau des difficultés à trouver un stage, les enseignants ne le savent pas toujours, sauf lorsque la situation est critique. Ils interviennent souvent en réaction lors d'un événement grave.

Peut-être parce qu'il s'agit d'un enseignant masculin? En serait-il autrement s'il s'agissait d'une enseignante? Nous n'avons pas de données pour affirmer ceci; une recherche subséquente pourrait répondre à cette question.

Il semble que les élèves féminines se confient plus facilement à des conseillères lorsque ces dernières les interrogent sur le déroulement du stage. De plus, les documents ne semblent pas refléter la réalité difficile des élèves malgré que nous n'ayons pas examiné de nombreux dossiers; une telle recherche pourrait être effectuée et apporter un éclairage peut-être différent.

Cependant, les conseillères sont d'accord : le profil des élèves féminines comprend des caractéristiques qui font qu'elles ne se confient pas facilement, même à des femmes.

5.3.2. *La force physique : mythe ou réalité?*

Dans le milieu scolaire, les difficultés reliées à la force physique ne sont mentionnées que par les enseignants et les deux conseillères en parlant du milieu de travail. En effet, les élèves n'évoquent pas ce type de difficulté lors de leur passage scolaire (même les travailleuses). Toutefois, les travailleuses ainsi que les élèves ayant terminé leur stage mentionnent les difficultés reliées aux travaux (force physique requise, par exemple, pour poser ou enlever des pneus). Il semble donc qu'il y ait plus de « réalité que de mythe » pour emprunter l'expression de Gosselin (2007), confirmant ainsi les études des chercheuses du CINBIOSE mentionnées dans la partie théorique (Couture *et al.* 2005; Messing, 2006).

5.3.3. *Les milieux syndiqués ou non syndiqués*

Tel que nous l'avons souligné, les milieux syndiqués semblent présenter moins de problématiques (selon notre échantillon restreint) mais il serait intéressant de faire plus de recherches à ce sujet.

5.4. **Les zones grises**

5.4.1. *Les différences entre stages de deux ou trois semaines et en ATE*

Nous incluons dans les « zones grises » les différences entre la durée des stages de deux ou trois semaines et en ATE. Dans notre recherche, les entretiens ont révélé que les élèves féminines ayant vécu la formule de l'ATE présentent moins de situations problématiques que celles ayant connu des stages de deux ou trois

semaines. En effet, elles soulignent les difficultés à « se faire une place », à se faire connaître dans cette période de temps si courte (sauf une seule élève). Il y aurait sûrement place pour une étude permettant de présenter les réelles différences entre ces stages.

5.4.2. *Le Concours Chapeau les filles! et la réalité*

Même les gagnantes du concours *Chapeau les filles!* Expriment leurs difficultés, dont l'une de nos élèves féminines, le tout confirmant les données des recherches dont celles de Dugas (2004) et Veer (2004). Que penser lorsque même les gagnantes sont confrontées à des réalités problématiques tout le long de leur parcours et que, auréolées en milieu scolaire, elles se retrouvent presque « ostracisées » en milieu de travail, hostile et quelquefois dangereux pour leur santé et sécurité? C'est assez pour décourager les autres qui suivent et même les intervenants et intervenantes, non?

5.4.3. *Les liens entre le milieu scolaire et les entreprises*

Lisons ce qu'en dit une conseillère, concernant le concours *Chapeau, les filles!* et son impact : « il faut trouver un moyen d'impliquer plus les entreprises car ça fait trop école, trop milieu scolaire et les filles ont besoin d'entrer en contact avec les employeurs [...] et on a besoin de sensibiliser les employeurs [...] y a pas assez d'employeurs à la sortie. »

5.4.4. *La stratégie du déni*

Une stratégie mérite notre attention : le déni.

Nous pouvons donc nous demander si le déni prévaut car les entretiens n'ont permis, à notre avis, que de faire ressortir les situations les plus importantes et de nombreuses situations n'ont pas été racontées, surtout si nous comparons les entretiens des élèves à ceux des travailleuses, notamment au plan des difficultés d'ordre physique et de relations humaines.

N'oublions pas que les difficultés qu'elles connaissent sont très intimes et difficiles à dévoiler à une autre personne. Comment et à qui confier être victime de harcèlement sexuel ou psychologique? Sujets très délicats, en effet. Répétons-le : peut-être que le déni est assez fort pour obnubiler leur réalité afin d'obtenir ce diplôme tant convoité, confirmant ainsi des résultats des recherches antérieures (Couture *et al.* 2005)?

5.5. **Les limites de la recherche**

5.5.1. *L'absence d'observations sur place*

Nous considérons que les résultats manquants auxquels nous aurions voulu référer pour compléter les entretiens proviennent, entre autres, des questions posées, du temps passé avec les participantes et participants (un entretien par personne d'environ 60 minutes) et de l'absence d'observations directes sur les lieux de stages. Notre manque de formation en analyse du milieu explique en partie la décision de ne

pas procéder à des observations directes alors que nous les avions prévues lors de notre demande d'autorisation de recherche. Nous avons également eu peur de nuire aux candidates en étant là, sur les lieux de travail et de repos, à observer à la fois le travail et leurs interactions; elles auraient pu être intimidées, malgré toutes nos bonnes intentions au contraire.

Une recherche récente en ergonomie, impliquant des observations, a été réalisée auprès de travailleuses actives dans une entreprise de télécommunications, secteur traditionnellement masculin (Couture *et al.*, 2005). Les observations ont permis une analyse plus poussée des situations réelles vécues par ces femmes.

Notre recherche comportant une majorité de participantes ayant fait des stages en mécanique automobile, nous croyons pertinent de citer une étude américaine effectuée par Hart (2005) auprès de trois femmes mécaniciennes. Des entretiens (trois fois chacune) et des observations sur les lieux de travail de deux d'entre elles ont permis d'analyser plus en détail les barrières à l'entrée et leurs relations à l'interne et à l'externe des milieux de travail en soulignant que les femmes qui réussissent le mieux ont développé une expertise spécifique et demeurent des « trendsetters » ou pionnières, tel que le mentionnait Gingras (2006). Les résultats de cette recherche soulignent la nécessité pour les institutions scolaires de travailler en collaboration étroite avec l'industrie automobile et aussi la mise en place de programmes de mentorat pour aider les femmes mécaniciennes. Nous sommes d'avis que de tels programmes ou tout autre programme visant l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins avec modes d'accompagnements appropriés, pourraient s'avérer bénéfiques, tel que préconisé par diverses recherches dont celles de CIME (2007).

Soulignons que Hart (2005) rapporte également des difficultés vécues lors de stages effectués dans des entreprises même si leur programme d'études était commandité par l'entreprise dans le secteur d'activité; ces difficultés allant jusqu'au harcèlement dans un cas sur trois (1/3). Nous voyons des analogies avec notre recherche puisque la majorité des élèves de notre échantillon a étudié en mécanique automobile.

5.5.2. L'absence de rencontre ou communication avec les participantes après entretiens

À la suite des entretiens collectifs, il a été impossible de rejoindre les participantes afin de revoir les résultats obtenus et comparer les entretiens individuels et collectifs; en effet, deux travailleuses seulement peuvent être rejointes car l'une est retournée au travail et l'autre exerce ces fonctions au même endroit, dans une institution publique et nous considérons que l'échantillon serait très limité.

5.6. Les relations avec l'industrie en mécanique automobile

Selon les témoignages des enseignants, des conseillères et de la direction, les relations avec l'industrie sont plutôt l'apanage des individus. En effet, il s'agit principalement de relations individuelles entre les enseignants (mécaniciens d'expérience et souvent encore actifs) et les entreprises de différentes tailles, tel qu'en témoigne un enseignant :

Le monde de la mécanique automobile, c'est un petit monde [...] le directeur fait partie d'une association et tout le monde se parle dans ça [...] les techniciens ont une réputation à garder [...] si le stagiaire a fait une bonne prestation [...] leur nom peut ressortir; les

concessionnaires vont garder le CV en banque [...]. Les garages qui sont fermés à l'emploi des femmes [...] les directeurs qui sont fermés à ça, y veulent pas en entendre parler [...] y a une anecdote là-dessus [...] on a des contacts très privilégiés avec des directeurs de services [...] un directeur de garage lui demande s'il a quelqu'un avec des qualifications spécifiques et l'enseignant a envoyé une élève [...] le directeur de service a reparlé à l'enseignant et a dit : « Ne me fais plus jamais ça, c'est un apprenti mécanicien que je t'ai demandé, pas une apprentie mécanicienne; les femmes ça va pas dans le garage ». La personne envoyée correspondait exactement à ce qu'il voulait [...] donc on n'envoie pas de stagiaire fille là-bas. [...] Moi, je le dis personnellement aux filles de ne pas aller dans certains garages car [...] on vous considérera pas, même si vous faites une bonne impression [...] même si c'est un gros garage [...]. C'est difficile de passer à travers du préjugé du patron [...] elle est petite avec un petit poids [...] et elle a une passion très forte pour l'automobile. L'employeur demande : est-ce que tu penses que t'es capable de faire la job et ça été très frustrant pour elle ?

Cependant, lorsqu'il s'agit de l'ATE, les relations impliquent la participation active de la direction et des enseignants et celle des entreprises afin d'établir des modes de fonctionnement, tel que le confirme les recherches de Mazalon. Ces liens doivent être renforcés également dans le cadre des stages de deux ou trois semaines.

5.7. L'intégration des femmes dans les stages

Comme le soulignait entre autres, Dugas (2004), Gingras (2006) et les résultats de Relance d'Emploi-Québec (2004), l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins s'avère difficile alors que la situation de l'intégration dans les classes se fait de façon plus harmonieuse. Nous soumettons que les stages représentent la première occasion des élèves de se confronter aux réalités du milieu et que plus d'un stage est requis afin de se familiariser avec les travaux et la

culture organisationnelle, sinon un seul stage avec accompagnement soutenant et adapté pour l'intégration des femmes dans les métiers traditionnellement masculins.

5.8. Les mesures préconisées ou les pistes d'interventions

De nombreuses pistes ont été préconisées par les chercheuses, visant à la fois des actions pour les élèves et les travailleuses dans les formations et métiers traditionnellement masculins, et des mesures prévoyant l'intégration par les entreprises. Les conseillères interrogées parlent abondamment de mesures nécessitant la concertation entre le milieu scolaire et le milieu des affaires, surtout celles qui ont participé à des interventions de première heure dans des domaines tels : la soudure, où de nombreuses femmes ont maintenant des emplois grâce à des actions soutenues qu'elles ont entreprises il y a plusieurs années auprès des entreprises et des institutions. Il reste encore beaucoup à faire toutefois tel que le constatent les plus récentes recherches pour le compte de ministères (Emploi-Québec, MEQ) préoccupés par la pénurie de main d'œuvre et la participation des femmes à l'économie (Barrette, 1988; Berthelot et al., 1989; Dugas, 2004; Gingras, 2006).

Les objectifs de cette recherche étaient de décrire et d'analyser les situations de stage vécues par les élèves féminines et les modes d'accompagnement pendant cette période. Ainsi, les objectifs spécifiques visaient: a) les caractéristiques et les réalités vécues par les femmes dans les métiers traditionnellement masculins; b) les étapes du stage de fin de parcours scolaire; et) les modes d'accompagnement ainsi que les acteurs impliqués et leurs rôles et responsabilités.

Cette recherche exploratoire auprès d'élèves féminines en stage de fin de parcours menant à des métiers traditionnellement masculins permet de dégager

certaines réalités vécues à différentes étapes de leur parcours scolaire et professionnel, dont des difficultés à la fois d'ordre physique et psychologique, confirmant les recherches de Chatigny (1995, 2001); Dugas, 2004; Mazalon *et al.* (1994, 2002, 2004, 2007); Messing *et al.*, (2000, 2002, 2005, 2006) et d'autres chercheurs du domaine de l'éducation et de l'ergonomie. De plus, les entretiens avec des travailleuses, des enseignants, une enseignante, deux membres de la direction et deux conseillères confirment des situations difficiles encore présentes, surtout dans des milieux où la « culture masculine » prédomine, notamment en mécanique automobile.

La période du stage de fin de parcours a été revue avec les stagiaires et les intervenants dans ses différentes phases (planification, déroulement et suivi) et les réalités et difficultés ont été soulevées aux différentes étapes du stage (planification, déroulement et suivi) dans tous les milieux et de façon percutante en mécanique automobile.

Qu'en est-il de l'accompagnement de ces élèves pendant cette période jugée cruciale? Utilisant la définition de Paul (2002), la recherche a permis d'identifier une « nébuleuse » de théories et de pratiques qui comprennent des éléments de tutorat, de coaching et de compagnonnage, selon les milieux et le moment du parcours de l'élève féminine. Ainsi, le tutorat apparaît lors de la formation, alors que le milieu de travail préconise le « coaching » ou le compagnonnage. Toutefois, la recherche démontre que, du point de vue des élèves féminines, le « coaching » n'a pas été utilisé et que le compagnonnage connaît des ratés puisque les « accompagnées » ont été laissées seules ou changées d'équipes si elles se plaignaient (de harcèlement, par exemple). Quant aux stratégies utilisées pour contrer les difficultés rencontrées, les stagiaires se plaignent peu, souffrent en silence ou semblent plutôt dans le déni, ce qui ajoute à ce qui semble généralisé par tous les participants, hommes et femmes : responsabiliser la

femme qui se retrouve dans un « milieu d'hommes » au point de la « culpabiliser » de sa présence dans ces univers masculins.

La recherche permet de dégager des paradoxes et des contradictions, mais surtout de souligner la confusion qui règne au niveau des appellations de modes d'accompagnement et des personnes « accompagnantes », ainsi qu'au plan des rôles et responsabilités des tuteurs ou des responsables de stage ou des « encadreurs » (Chevrier 2006), pendant la période de stage. Elle lève aussi le voile sur des différences entre les stages de deux ou trois semaines et les stages effectués dans des programmes en alternance : soit, deux « mondes », semble-t-il, comme l'existence de deux « mondes » entre l'école et le milieu de travail.

Des pistes de réflexion et de recherches y sont identifiées et confirment les résultats de recherches scientifiques en milieu scolaire (Barrette, 1988; Berthelot et Coquatrix, 1989; Bessette et Audette, 2003; Dugas, 2004; Mazalon et Beaucher, 2002) et en situation d'emploi (Bujold et Gingras, 2000; Burnonville et Fournier, 1998; Chatigny, 2001; Chatigny et Vézina, 1995; Courville, 1990; Couture, Thibault, Chatigny et Messing, 2005; Messing (1999, 2000); Messing *et al.* (1994, 1998, 2002, 2005, 2006); Veer, 2004 et CIME, 2007). Et ce, sans oublier les quelques recherches qui examinent la période de stage (Lemieux, 1993; Chevrier, 2006) et y font des recommandations.

Notre brève incursion dans l'univers des femmes dans les métiers traditionnellement masculins nous amène à constater qu'il reste un « travail de titan » pour explorer toutes les facettes de leur présence dans les milieux de travail. Nous n'avons vu qu'une infime partie de la pointe de l'iceberg. Toutefois, nous nous devons de souligner que des obstacles et difficultés ressortent suffisamment pour

amorcer un travail d'amélioration des conditions de stage afin de favoriser l'accès à l'emploi des élèves féminines dans les métiers traditionnellement masculins.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barrette, D. (1988). *Analyse de la situation vécue par des femmes dans un programme de formation professionnelle à l'éducation des adultes et menant à l'exercice d'un métier non traditionnel*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Beauchemin, M. (2006). Montréal, Laval et Rive-Sud. D'excellentes perspectives d'emploi. *Journal La Presse*, 11 février 2006, Cahier Carrières/Formation/Emplois, p. 5.

Berthelot, M. et Coquatrix, N. (1989). *Positive and negative aspects of women's experience in non-traditional occupations*, Ministère de l'Éducation, Coordination à la condition féminine.

Bessette, S. et Audette, M. (2003). *Projet pilote de mentorat en Estrie*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME).

Borde, V., Cousineau, M.-E., Dussault, A.-M., Loïselle, S. et Saint-Hilaire, M. (2006). Communautaire Oh! Misère! *Gazette des Femmes*, janv-fév. (2006), p. 4. Document accessible à l'adresse « www.relais-femmes.qc.ca/documents/avantages_sociaux.pdf ». Consulté le 15 mars 2006.

Bourdon, S. et Cleaver, A.-F. (2000). Le genre et le stéréotype du diplômé lors de l'insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, no 3, 677-700.

Boutinet J-P. (2001). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9 (1), 67-78. Document accessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/03_boutinet/ ». Consulté le 13 février 2006.

Bovay, M. (2001). L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail : l'angle psychosocial. *Carriérologie*, volume 9(1). Document téléaccessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/05_bovay/ ». Consulté le 13 février 2006.

Bruneau, M. (1997). Le tutorat et le monitorat : faits et questions. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants; un défi du XXIe siècle* (p. 280-314). Montréal : Les Éditions Logiques.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière, Théorie et recherches* (2^e éd.). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.

Burnonville, F. et Fournier, M.-C. (1989). *Quand le masculin se conjugue au féminin. Étude de la FTQ sur les travailleuses qui occupent des emplois traditionnellement masculins*. Montréal : Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ), Service de la condition féminine.

Chatigny, C. et Vézina, N. (1995). Analyse du travail et apprentissage d'une tâche complexe; étude de l'affilage du couteau dans un abattoir. *Travail Humain*, 58:3, 229-252.

Chatigny, C. (2001). Les ressources de l'environnement : au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 3(2).

Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME) (2007). *Femmes de métier Femmes de qualité*. Sherbrooke.

Courville, J. (1990). *Différences biologiques entre les hommes et les femmes* et Université du Québec à Montréal, Montréal.

Couture, V., Thibault, M.-C., Chatigny, C. et Messing, K. (2005). *Rapport de recherche sur le maintien des travailleuses dans les emplois traditionnellement masculins*. Montréal : Centre de recherche interdisciplinaire en biologie, société et environnement (CINBIOSE) et Service de la condition féminine de la Fédération des Travailleurs du Québec (FTQ).

Cuerrier, C. (2001). *Le Mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship

Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, Collection Mentorat.

Cuerrier, C. (dir.). (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada: recueil des meilleures pratiques*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.

De Broucker, P. (1999). Moving Away from the Maze : Transitions from School to Work in Canada. In D. Stern et D.A. Wagner (dir.), *International Perspectives on the School-to-Work Transition* (p.125-155) New Jersey: Hampton Press, Inc.

Délivré, F. (1996). *Le métier de coach*. France : Éditions d'Organisation Eyrolles.

Dion, M.-C. (2006). Braver l'inconnu, *Jobboom magazine*, du 15 janvier au 15 février 2006, 7(1), 30-32. Document téléaccessible à l'adresse « www.jobboom.com/magazine ». Consulté le 20 février 2006.

Doyle, L. (1995). *Mise à jour de la place des femmes en formation professionnelle dans l'ensemble de l'éducation des adultes*. Rapport de recherche, Québec : Conseil du Statut de la femme.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entrevue collectif*, France : Nathan Université. Document téléaccessible à l'adresse « <http://www.nathan-u.com> ». Consulté le 23 juillet 2006.

Duff, C. (1999). *Learning from other women*. New York : American Management Association.

Dugas, N. (2004). *Sortir des sentiers battus; le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse www.MEQ.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm ». Consulté le 8 octobre 2005.

Dugré, G. (2003). *Les stratégies identitaires des femmes œuvrant dans l'industrie de la construction*. Mémoire de maîtrise, HEC Montréal.

Dugré, G. (2006). *Travailleuses de la construction*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Gauthier, B. (dir.). (1997). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p.303-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gingras, M., et Savard, R. (2006). *Maintien des femmes dans les métiers non traditionnels : identification des variables en cause*. Collectif de recherche en counselling et développement de carrière (CRCDC). Université de Sherbrooke.

Gosselin, L. (2007). *Étude exploratoire sur la perception des enseignant(e)s de l'intégration des femmes dans les formations professionnelles traditionnellement masculines*. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Gouvernement du Canada (2006). *Les femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe*. (5e édition). Canada : Statistique Canada.

Gouvernement du Québec (1984). *Les femmes : une force économique insoupçonnée*. Conseil du Statut de la Femme. Résumé des ateliers du Colloque du Conseil du Statut de la Femme, Québec.

Gouvernement du Québec (2004). *Les conditions de vie des femmes en Montérégie : mise à jour 2004*. Québec : Conseil du Statut de la Femme, Collection « Femmes et développement des régions ».

Gouvernement du Québec (2003). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2003). *J'y suis... j'y reste*, Ministère de l'Éducation du Québec, Coordination du Comité aviseur Femmes en développement de la main-d'œuvre. Document téléaccessible à l'adresse

« www.mels.gouv.qc.ca/stat/Statdet/colleff.htm ». Consulté le 27 février 2006

Gouvernement du Québec (2004). *Les enquêtes Relance*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse « www.recherched.gouv.qc.ca-Delphes ». Consulté le 25 novembre 2005 et le 27 mai 2008.

Gouvernement du Québec (2004). *Relance sur la situation d'emploi des femmes qui se sont dirigées vers des métiers traditionnellement masculins*. Québec, Emploi-Québec, Direction régionale d'Emploi-Québec de la Montérégie.

Gouvernement du Québec (2004). *Chapeau les filles! Concours 2004-2005-Revue de littérature sur les femmes et les métiers traditionnellement masculins*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse « www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm ». Consulté le 9 octobre 2006.

Gouvernement du Québec (2004-2005). *Le plan d'action annuel d'Emploi-Québec 2004-2005*, version abrégée. Québec : Emploi-Québec. Direction des affaires publiques et de l'information sur le marché du travail. Document téléaccessible à l'adresse « <http://emploi Quebec.net/publications> ». Consulté le 25 mars 2006.

Gouvernement du Québec (2005), *Fiche : Étape, phase, stade*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse « www.mels.gouv.qc.ca/gar/fiches/gar352.asp ». Consulté le 30 mai 2006.

Gouvernement du Québec (2005). *Plan stratégique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du Loisir et du Sport*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse

« www.mels.gouv.q.c.a/administ/planstrategique/2005-2008/planstra05-08.pdf ». Consulté le 3 février 2006.

Gouvernement du Québec (2005). *Guide administratif 2005-2006 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, direction de la formation continue et du soutien, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Document téléaccessible à l'adresse « www.mels.gouv.q.c.a/administ/ ». Consulté le 30 mai 2006.

Gouvernement du Québec (2005). *Regard sur la formation professionnelle, une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : «www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm». Consulté le 3 mai 2007.

Gouvernement du Québec (2006). *Perspectives professionnelles du marché du travail pour 2005-2009*. Québec : Ministère de l'Emploi.

Gouvernement du Québec (2006). *La formation professionnelle et technique au Québec. Programmes de formation, Mécanique automobile*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse «www2.inforouteftp.org/guide/detprogsec.asp/ ». Consulté le 25 mai 2006.

Gouvernement du Québec (2006). *Un métier à mon image. Formulaire et guide d'admission formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse « <http://inforoutefpt.org/monteregie> ». Consulté le 30 juillet 2006.

Gouvernement du Québec (2006). *Programmes d'études menant à l'exercice d'une profession ou d'un métier traditionnellement masculin*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse « http://inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/metierstm/documents/listeMTM.pdf ». Consulté le 30 juillet 2006.

Gouvernement du Québec (2006). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Groult, B. (1975). *Ainsi soit-elle*. Paris : Grasset.

- Groult, B. (2006). Mes idées sont plus jeunes que moi. *Gazette des Femmes*, janv.-fév., p. 16.
- Guédon, M.-C. (2001). L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail : l'angle psychosocial. *Carriérologie* 9(1). Document téléaccessible à l'adresse « www.carrieroogie.uqam.ca/volume09_1-2/ ». Consulté le 21 février 2006.
- Hardy, M. et Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. In M. Hardy (dir.), *Concertation Éducation Travail, politiques et expériences* (p. 161-187). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hardy, M. (dir.) (2003). *Concertation Éducation Travail, politiques et expériences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hart, G.S. (2005). *The road less traveled : Experiences of female community college graduate automotive technicians*. New York: New York University.
- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat?* (p. 29-43). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Essai, Éditions du Méridien, Montréal.
- Johnson, B. et Ridley, C.R. (2004). *The Elements of Mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Landry, C. et Serre, F. (dir.) (1994). *École et entreprise, vers quel partenariat?*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131, 37-49.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (dir.) (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- La Presse (2008). *Éducation 2008, reportage publicitaire*. Journal La Presse, 3 janvier 2008.

Le Bouëdec (dir.) (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible?*, Paris, Éditions L'Harmattan.

Le Bouëdec (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *In L'accompagnement dans tous ses états* (p.43-56). Paris : Éducation permanente, 153(4).

Legault, M.-J. (2001). Violence auprès des femmes dans les secteurs d'emploi non traditionnellement féminins et indemnisation. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (PISTES) 3 (1). Document téléaccessible à l'adresse « www.pistes.uqam.ca ». Consulté le 8 août 2005.

Legault, M.-J. (2003). *En 2003, est-ce par choix que les filles n'optent pas pour les emplois traditionnellement masculins*. Les MTM, une passion contagieuse?. Colloque du Réseau montréalais des organismes en métiers non traditionnels (RMONT, Longueuil).

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Coll. Le défi éducatif, 3^e édition.

Lemieux, N. (1993). *Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*. Ste-Foy : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS), Série Études et recherche, vol. 11.

L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-Intervention.

L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. *In* M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p.127-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-Intervention.

Lhotellier, A. (2001). L'accompagnement: tenir conseil. *Carriérologie* 9(1), 26-65. Document téléaccessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/02_lhotellier/ ». Consulté le 16 février 2006.

Limoges, J. (2001). Le maintien et son accompagnement mis en pièce! . *Carriérologie* 9(1). Document téléaccessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/11_limoges/ ». Consulté le 16 février 2006.

Limoges, J. (2001). Des démarches d'insertion et d'employabilité aux stratégies de maintien professionnel. *Carriérologie* 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/16_limoges/ ». Consulté le 16 février 2006.

Limoges, J. (2005). *Une approche développementale de l'accompagnement mentorale dictée par les tiers de carrière et l'efficience*. Le mentorat efficace, une question d'avenir. Actes du Colloque Mentorat Québec, 3,4 et 5 décembre 2005, Montréal.

Mazalon, É. (1994). La problématique du partenariat dans les formations en alternance ». In C. Landry. et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat?* (p. 125-138). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Mazalon, É. et Beaucher, C. (2002). *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels. Quelle problématique*. Rapport final préliminaire.

Mazalon, É. et Bourassa, B. (2003). Alternance en formation professionnelle au Québec. Du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In M. Hardy (dir.) *Concertation Éducation Travail, politiques et expériences* (p. 187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec,.

Mazalon, É., Chatigny, C. et Pratte, L. (2007). *De l'école à l'emploi : étude des obstacles à la réussite des femmes dans les métiers traditionnellement masculins et perspectives de recherche*. Communication, Réseau REF, octobre 2007, Sherbrooke, Québec.

Messing, K., Dumais, L., Courville, J., Seifert, A.M. et Boucher, M. (1994). Evaluation of exposure data from men and women with the same job title . *Journal of Occupational Medicine*, vol. 35, no 8, p. 913-917.

Messing, K. Chatigny, C. Et Courville, J. (1998). Light and heavy work in the housekeeping service of a hospital. *Applied Ergonomics* 9 (6), p. 451-459.

Messing, K. (1999). *La pertinence de tenir compte du sexe des « opérateurs » dans les études ergonomiques : Bilan de recherches*. Montréal : Centre pour l'étude des interactions biologique entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), Université du Québec, Pistes 1, p. 11.

Messing, K. (dir.). (1999). *Comprendre le travail pour le transformer*. Bruxelles: Bureau technique syndical, Confédération européenne des syndicats.

Messing, K. (2000). *La santé des travailleuses: la science est-elle aveugle?*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Messing, K. et Elabidi, D. (2002). Aides-soignants et aides-soignantes : la collaboration dans les tâches physiques lourdes. In *Travail des hommes, Travail des femmes. Le mur invisible*, Cahiers du Genre, no 32-2002, (p. 5-24). Paris : L'Harmattan.

Messing, K., Seifert, A.-M, Vézina, N., Balka, E. et Chatigny, C., (2005). *Qualitative Research Using Numbers: An Approach Developed in France and Used to Transform Work in North America*, Baywook Publishing Co., Vol. 15, no 3.

Messing, K, Seifert, A.M., et Couture, V. (2006). Les femmes dans les métiers non-traditionnels: le général, le particulier et l'ergonomie. *Revue Travailler*, 2006 : 131-148, 131-147.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Montréal: Les Éditions Logiques.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. In *L'accompagnement dans tous ses états* (p.43-56). Paris : Éducation permanente, 153(4).

Paul, M. (2001). *Ce qu'accompagner veut dire*. *Carriérologie*, 9(1), p.122-144.. Document téléaccessible à l'adresse «www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/ ». Consulté le 16 février 2006.

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

Pratte, L. et Chatigny, C. (2007). *L'accompagnement des élèves féminines en période de stage de fin d'étude en formation professionnelle*. ACFAS, mai 2007. Colloque L'état de la recherche en formation professionnelle au Québec, Trois-Rivières, Québec.

Renaud, R. (2008). *Analyse de la participation et des apprentissages en stage des élèves du DEP en Carrosserie*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et formation spécialisées.

Roberge, M. (2001). Réflexions d'une praticienne de l'orientation sur l'accompagnement et les transitions socio-professionnelles. *Carriérologie*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse « www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1/09_roberge/ ». Consulté le 16 février 2006.

Roberge, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. In *L'accompagnement dans tous ses états* (p.100-107). Paris : Éducation permanente, 153(4).

Rousseau, R. (1990). Les principaux types de recherche. In R. Rousseau (dir.), *Le projet de recherche*. Rimouski : Les Éditions Jonathan, volume 5.

- Savoie-Zajc (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Stern, D. et Wagner, D.A. (dir.) (1999). *International Perspectives on the School-to-Work Transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Sweet, R. et Schuetze, H. (2003). New policy and research directions. In H. G. Schuetze et R. Sweet, R. (dir.), *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training* (p. 276-286). Montréal: McGill-Queen's University Press,
- Schuetze, H.G. et Sweet, R. (dir.). (2003). *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Thibault, M.-C. (2004). *Les conditions d'insertion et de maintien des femmes dans les emplois non-traditionnels*. Mémoire de maîtrise en biologie, Université du Québec, Montréal.
- Totchilova-Gallois, E. et Lévêque, M. (2002). La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. In *L'accompagnement dans tous ses états* (p.155-165). Paris : Éducation permanente, 153(4).
- Tremblay, D.-G. et Le Bot, I. (2003). Système dual allemand. In M. Hardy (dir.), *Concertation Éducation Travail, politiques et expériences* (p. 83-100). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Veer, B. (2004). *Le parcours des femmes de Laval dans les métiers traditionnellement masculins*. Gouvernement du Québec. Emploi Québec Laval Dimension Travail.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Villeneuve, L. (1997). Formation des professionnels à l'encadrement des stages. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. (p. 188-199). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Walker, L.-D. et Loïselle, J. (1997). La communication télématique comme soutien aux stagiaires des programmes de formation des enseignants. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. (p. 210-232). Montréal : Les Éditions Logiques.

ANNEXE A

**PROGRAMMES D'ÉTUDES MENANT À L'EXERCICE D'UNE PROFESSION OU
D'UN MÉTIER TRADITIONNELLEMENT MASCULINS**

ANNEXE B

FICHE DE LECTURE

FICHE DE LECTURE NOo

Auteur (s):
Titre:
Édition et publication
Date(s) de lecture:

SOMMAIRE :

Thèmes abordés :

Clientèle visée :

SECTIONS :

- 1.
- 2.
- 3.

Citations choisies :

CONCLUSION :

RÉFÉRENCES :

ANNEXE C

**FORMULAIRE ET GUIDE D'ADMISSION EN FORMATION
PROFESSIONNELLE DU MELS (2006)**

FORMATION *professionnelle*

FORMULAIRE ET GUIDE D'ADMISSION

**UN MÉTIER
À MON
IMAGE...**



COMMISSIONS SCOLAIRES DE LA MONTÉRÉGIE
ADMISSION EN FORMATION PROFESSIONNELLE

En Montérégie,

LA FORMATION PROFESSIONNELLE EST ACCESSIBLE ET EN DEMANDE!

Les 12 commissions scolaires de la Montérégie sont fières d'offrir à la population du Québec plus de cent programmes fort variés, dont une trentaine en langue anglaise, répartis dans 17 secteurs d'activités différents.

Étudier en Montérégie, c'est partager le quotidien de plus de 1,3 million de personnes réparties sur un vaste territoire de 11 000 km² où s'intègrent les activités liées à des espaces ruraux, urbains et récréatifs, le tout à proximité de la métropole! La Montérégie présente l'un des meilleurs bilans du marché du travail au Québec. Le taux d'emploi est de 63,1% comparativement à 61,7% pour Montréal et à 59,8% pour l'ensemble du Québec. Pas étonnant qu'avec un tel dynamisme économique, quatre diplômées et diplômés sur cinq, en mars 2003, se soient trouvés un emploi dans les neuf mois suivant l'obtention de leur diplôme d'études professionnelles.

La popularité des personnes détentrices d'un DEP s'étend au-delà des frontières montérégiennes; en effet, on vient de loin pour étudier en Montérégie et on y recrute notamment du personnel en :

- Arboriculture et élagage
- Arpentage et topographie
- Assistance technique en pharmacie
- Carrelage
- Conduite de grues
- Conduite de machines industrielles
- Conduite de procédés de traitement de l'eau
- Confection sur mesure et retouche
- Ebénisterie
- Entretien et réparation de caravanes
- Fabrication de moules
- Finition de meubles
- Grandes cultures
- Horticulture ornementale
- Tôlerie de précision (aéronautique)
- Rembouillage artisanal
- Serrurerie
- Industrial Construction and Maintenance
- Mechanics
- Ornamental Horticulture
- High-Pressure Welding,
- Recreational Vehicle Maintenance and Repair

Par ailleurs, plusieurs programmes sont offerts en alternance travail-études dans huit commissions scolaires de la Montérégie.

Les filles qui s'inscrivent dans les options menant à des métiers dit non-traditionnels peuvent compter sur la collaboration et le soutien de toutes et de tous!

Le personnel qualifié des 20 centres de FP, est prêt à vous offrir une formation à votre image, à faciliter vos apprentissages et à vous transmettre l'amour du métier afin de vous donner satisfaction ainsi qu'aux entreprises qui vous embaucheront.

BIENVENUE À TOUTES ET À TOUS EN

DIRECTIVES POUR REMPLIR LE FORMULAIRE DE DEMANDE D'ADMISSION

Généralités

Écrivez à l'encre bleue, en lettres carrées.
(Des preuves peuvent être exigées en tout temps.)
Toutes les sections doivent être complétées
(Le formulaire peut être utilisé pour un maximum de trois demandes d'admission.)

Section A

Numéro du ou des programme(s)

voir la carte des programmes au verso du guide, sous la colonne «SANCTION SESAME».

Section B

Code permanent : 4 lettres et 8 chiffres

(sur le bulletin ou le relevé)

Section D

Si vous avez moins de 18 ans, vous devez compléter cette partie.

Section E

Au 30 septembre dernier, fréquentiez-vous un établissement scolaire?

Si oui, cochez les cases pertinentes.

Si non, cochez la case «aucune formation».

Signature

Signez à l'encre bleue et ajoutez la date.

(La deuxième signature est obligatoire si vous avez moins de 18 ans.)

N.B. : N'oubliez pas d'indiquer votre adresse de retour dans le coin supérieur gauche de l'enveloppe et de l'affranchir suffisamment.

LISTE DES SECTEURS

1. Administration, commerce et informatique
2. Agriculture et pêches
3. Alimentation et tourisme
4. Arts
5. Bois et matériaux connexes
6. Chimie et biologie
7. Bâtiment et travaux publics
9. Électrotechnique
10. Entretien d'équipement motorisé
11. Fabrication mécanique
13. Communication et documentation
14. Mécanique d'entretien
15. Mines et travaux de chantier
16. Métallurgie
18. Cuir, textile et habillement
19. Santé
21. Soins esthétiques

FORMALITÉS D'ADMISSION au DEP et à l'ASP

Formulaire d'admission de la Montérégie

Pour soumettre une demande d'admission en formation professionnelle, la personne intéressée remplit le formulaire papier ou s'inscrit en ligne sur le site web srafp.com

Traitement de la demande d'admission

En général, les commissions scolaires exigent que la demande d'admission soit accompagnée d'un versement. (Vérifiez le montant et les modalités de paiement auprès du service des admissions concerné.)

Nombre de demandes d'admission

Des demandes d'admission peuvent être présentées dans plusieurs établissements de formation.

Il est possible de faire trois choix différents en variant soit le programme, soit le centre ou la commission scolaire. Les choix doivent être priorisés. Le formulaire devra être expédié ainsi que la documentation requise au centre ou à la commission scolaire correspondant au premier choix.

Documents à fournir

La demande d'admission doit être accompagnée de :

1. Pour la personne ayant déjà fréquenté

un établissement public scolaire au Québec :

- 1.1 une photocopie du certificat de naissance;
- 1.2 une copie du plus récent relevé de notes ou relevé des apprentissages émis par le ministère de l'Éducation;
- 1.3 une copie du plus récent bulletin scolaire de niveau secondaire.

2. Pour la personne n'ayant jamais fréquenté un établissement public scolaire au Québec :

- 2.1 un original ou une copie certifiée conforme du certificat de naissance, mentionnant les noms des parents;
- ou un original ou une copie certifiée conforme de l'acte de naissance de la personne délivré par le directeur de l'État civil depuis le 1er janvier 1994.

2.2 une copie du relevé de notes émis par une autre province;

ou une copie du document émis par le MRCI

NOTE : Une personne née hors Québec sera appelée à fournir d'autres documents.

Dates à respecter

- **Cours débutant à l'automne :**
la demande d'admission en formation professionnelle doit parvenir au centre de formation professionnelle choisi :

Première période d'admission

Au plus tard le 1^{er} mars

Une réponse est transmise dans un délai maximal de 45 jours.

Deuxième période d'admission

Au plus tard le 30 avril

Une réponse est transmise vers le 20 mai.

- **Cours débutant à d'autres dates :**

Il est possible de présenter une demande d'admission en tout temps de l'année.

(Vérifiez auprès du service des admissions.)

Places disponibles

Il se peut que des places soient disponibles pour le métier souhaité à une date ultérieure ou dans un autre centre de formation professionnelle. De même, le centre où la demande est présentée peut avoir des places disponibles dans un autre métier. *(Vérifiez avant d'abandonner votre démarche.)*

Les commissions scolaires sont tenues de limiter le nombre des admissions dans les programmes du secteur Soins esthétiques contingentés par le ministère de l'Éducation.

D'autres contraintes peuvent aussi amener les centres de formation professionnelle à limiter le nombre de places disponibles.

LES DOSSIERS INCOMPLETS NE SONT PAS TRAITÉS.

INSCRIPTION

Dès que l'analyse du dossier d'admission est complétée, les commissions scolaires procèdent à l'inscription des candidats retenus selon le processus établi et les délais prescrits.

LE PROGRAMME D'AIDE FINANCIÈRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC
EST ACCESSIBLE AUX PERSONNES INSCRITES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

www.afe.gouv.qc.ca

Contenu du dépliant :

- Les conditions générales d'admission
- Les formalités d'admission
- Les dates à respecter
- Un texte sur la Montérégie
- Les directives pour remplir le formulaire d'admission

Au verso :

- Les programmes offerts dans les 20 centres de formation professionnelle des commissions scolaires de la Montérégie
- et en pièce jointe :**
- Le formulaire de demande d'admission

CONDITIONS D'ADMISSION au DEP et à l'ASP

Diplôme d'études professionnelles (DEP)

Être titulaire du diplôme d'études secondaires (DES) et respecter les conditions particulières du programme établies par le ministre ;

ou

avoir atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où la personne commence sa formation professionnelle et avoir obtenu les unités de 3^e, 4^e ou 5^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique (*selon les conditions d'admission au programme*);

ou

avoir atteint l'âge de 18 ans et posséder les préalables fonctionnels prescrits par le ministère de l'Éducation : **test de développement général (TDG) et préalables spécifiques en langue d'enseignement et/ou en mathématique**

(*selon les conditions d'admission au programme*);

ou

avoir obtenu les unités de la 3^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique et, en concomitance avec sa formation professionnelle, poursuivre sa formation générale dans des programmes d'études du 2^e cycle de l'enseignement secondaire

(*vérifiez les programmes où cela est disponible*);

ou

se voir reconnaître les apprentissages équivalents par le ministère de l'Éducation (MEQ) ou le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI).

Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)

Être titulaire du diplôme d'études professionnelles (DEP) exigé à titre de préalable à ce programme;

ou

exercer un métier ou une profession en relation avec ce programme d'études.

Exigences particulières pour certains programmes

Voici quelques exemples : Le DEP en SERRURERIE exige que la personne n'ait pas d'antécédents criminels; le DEP en ÉLECTRICITÉ exige que la personne puisse distinguer les couleurs etc.

Attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS)

L'AENS répond aux exigences du ministère de l'Éducation pour l'admission en formation professionnelle à titre d'«apprentissages équivalents» reconnus par le ministre.

Cette attestation est décernée aux personnes âgées de 16 ans et plus au 30 juin, qui réussissent les tests prescrits. Cette solution est cependant plus adaptée à la clientèle adulte.

Test de développement général (TDG)

Le TDG est un test d'habiletés générales qui, une fois réussi et allié à des préalables spécifiques en langue maternelle et/ou en mathématique, selon le programme choisi, permet d'être admis en formation professionnelle.

Reconnaissance d'acquis extrascolaires

Toute personne qui, peu importe sa formation, a acquis des compétences hors du cadre scolaire (travail, bénévolat, expériences de vie, culture personnelle etc.) peut se voir reconnaître des acquis extrascolaires susceptibles d'être traduits à l'intérieur d'un DEP.

La personne intéressée remplit un portfolio dans lequel elle précise ses compétences et consent à la confirmation de ses déclarations par une évaluation. La réussite des épreuves accorde les unités correspondantes sanctionnées par un relevé de notes.

Pour plus d'information, communiquez avec le Centre d'évaluation des compétences de la Montérégie au

1-888-432-4526

Ces conditions générales d'admission sont déterminées par le ministère de l'Éducation du Québec. Pour en savoir davantage, consultez le centre de documentation de votre établissement, naviguez sur le site Web de la formation professionnelle en Montérégie au www.inforoutefpt.org/monteregie ou téléphonez au centre de formation professionnelle choisi au numéro indiqué à l'intérieur de ce dépliant.

**Les programmes
de la formation professionnelle
par ordre alphabétique**
PROGRAMMES FRANÇAIS

Arboriculture-élagage
Arpentage et topographie
Assistance aux bénéficiaires en établissement de santé
Assistance dentaire
Assistance familiale et sociale aux personnes à domicile
Assistance technique en pharmacie
Boucherie de détail
Boulangerie
Briquetage-maçonnerie
Carrelage
Carrosserie
Charpenterie-menuiserie
Coiffure
Comptabilité
Conduite de grues
Conduite de machines industrielles
Conduite d'engins de chantier
Conduite de procédés de traitement de l'eau
Conduite et réglage de machines à mouler
Confection sur mesure et retouche
Cuisine actualisée
Cuisine d'établissement
Décoration intérieure et étalage
Dessin de bâtiment
Dessin industriel
Ébénisterie
Électricité d'entretien
Électricité de construction
Électromécanique de systèmes automatisés
Entretien et réparation de caravanes
Entretien général d'immeubles
Épilation à l'électricité
Esthétique
Fabrication de moules
Finition de meubles
Fleuristerie
Gestion d'une entreprise spécialisée de la construction
Grandes cultures
Horticulture ornementale
Imprimerie
Installation et entretien de systèmes de sécurité

Lancement d'une entreprise
Matriçage
Mécanique agricole
Mécanique automobile
Mécanique d'engins de chantiers
Mécanique d'entretien en commandes industrielles
Mécanique d'entretien préventif et prospectif industriel
Mécanique de véhicules légers
Mécanique de moteurs diesels et de contrôles électroniques
Mécanique de véhicules lourds routiers
Mécanique industrielle de construction et d'entretien
Mise en oeuvre de matériaux composites
Outillage
Pâtisserie

SECTEUR *	SANCTION SÉSAME	DEP (heures)	ASP (heures)	Préalables**			GRANDES- SEIGNEURIES	HAUTES- RIVIÈRES	MARIE- VICTORIN	NEW FRONTIERS	DES PATRIOTES
				Sec. 3	Sec. 4 Sec. 5	DEP					
2	5079	915		3							
7	5238	1800			4			3			
19	5081	630		3				4			
19	5144	1500			4		2				
19	5045	960			4		2	4			
19	5141	1200			4		2				10
3	5268	900		3					5		10
3	5270	795		3					5		
7	5108	900		3					6		
7	5112	690		3					6		
10	5217	1590			4		1				
7	1428	1350			4		2		6		
21 C	5245	1455			4		2	4	6		
1	5231	1350			4		1-2	4	6		10
15	5248	870		3							
11	5230	900		3							
15	5220	1095		3							
6	5213	1800			4						
11	5193	1350			4			3			
18	5149	1470			4						10
3	5159		525			X			5		
3	1038	1350			4			4	5		
4	5005	1800			4				6		
7	5250	1800			4				6		
11	5225	1800			4			3			
5	5030	1650			4						10
9	5052	1800			4			3			
9	1430	1350			4				6		
9	5281	1800			4				6		
7	5214	975		3							10
7	5211	900		3					7		
21	5068		450			X		4			
21 C	5035	1350			4		2	4	6		
11	5249		1185			X		3			
5	5142	900			4						10
2	5173	1035		3			2				
1	5163		450			X			6		
2	5254	1095			4						
2	1088	1350			4						
13	5246	1350			4				5		
9	5242	1485			4		1				
							Gr.-Seign.	H.-Riv.	M.-Vic.	N. Front.	Des Patr.
1	5264		330				1-2	4	6		10
11	5041		900			X					
10	5070	1800			4						
10	5192	1800			4		1	3			
10	5055	1800			4						
14	5006		450			X					
14	5012		450			X					
10	5154	1800			4			3			
10	5259		810			X					
10	5049	1800			4						
14	5260	1800			4						
5	5072	900			4				6		
11	5042		900			X			6		
3	5039	1350			4				5		

Les commissions scolaires de la Montérégie



Commissions scolaires					
SAINT-HYACINTHE	SOREL-TRACY	TROIS-LACS	VAL-DES-CERFS	VALLÉE-DES-TISSERANDS	EASTERN-TOWNSHIPS
G	H	I	J	K	L
				20	
12	13		18	19	
12					
				19	
12					
12					
12	13		18	19	
12	14	15	17-18	19	
		16			
	13				
		16			
		15			
			17		
12					
12	13				
			18		
12	13	15	18		
12					
12		15			
12				20	
12				20	
St.-Hyac.	S.-Tracy	Tr.-Lacs	V.-des-Cerfs	V.-des-Tiss.	E.-Townsh.
12	13	15	17-18	19-20	
		15			
12			18		
12		15			
	13				
	13				
		15			
		15			
	13		17	19	

Les lettres de A à L et les chiffres de 1 à 20 réfèrent au centre de formation professionnelle de chacune des commissions scolaires de la Montérégie qui dispense le programme indiqué.

- A** **COMMISSION SCOLAIRE DES GRANDES-SEIGNEURIES** www.csdgs.qc.ca
50, boulevard Taschereau
La Prairie (Québec) J5R 4V3 Tél. : (514) 380-8899
- #1 **Centre de formation Compétence de la Rive-Sud**
399, rue Conrad-Pelletier
La Prairie (Québec) J5R 4V1 Tél. : (514) 380-8899 poste 4851
- #2 **École de formation professionnelle de Châteauguay**
225, boulevard Brisebois
Châteauguay (Québec) J6K 4Y6 Tél. : (514) 380-8899 poste 4881
- B** **COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTES-RIVIÈRES** www.csdhr.qc.ca
210, rue Notre-Dame
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 6N3 Tél. : (450) 359-6411
- #3 **École professionnelle de Métiers**
100, rue Laurier
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 2Y5 Tél. : (450) 347-3797
- #4 **Centre de formation professionnelle Chanoine-Armand-Racicot**
940, boulevard de Normandie
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3A 1A7 Tél. : (450) 348-0413
- C** **COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN** www.csmv.qc.ca
13, rue Saint-Laurent Est
Longueuil (Québec) J4H 4B7 Tél. : (450) 670-0730
- #5 **Centre de formation professionnelle Jacques-Rousseau**
444, boulevard de Gentilly Est
Longueuil (Québec) J4H 3X7 Tél. : (450) 651-6800
- #6 **Centre de formation professionnelle Pierre-Dupuy**
1150, chemin du Tremblay
Longueuil (Québec) J4N 1A2 Tél. : (450) 468-4000
- #7 **Centre de formation professionnelle Gérard-Filion**
1330, boulevard Curé-Poirier Ouest
Longueuil (Québec) J4K 2G8 Tél. : (450) 679-9100
- D** **COMMISSION SCOLAIRE NEW FRONTIERS** www.csnewfrontiers.qc.ca
214, rue McLeod
Châteauguay (Québec) J6J 2H4 Tél. : (450) 691-1440
- #8 **Châteauguay Valley Career Education Centre**
54, rue Roy, Case postale 190
Ormstown (Québec) J0S 1K0 Tél. : (450) 829-2396
- #9 **Nova Career Centre**
214, avenue McLeod
Châteauguay (Québec) J6J 2H4 Tél. : (450) 691-2540
- E** **COMMISSION SCOLAIRE DES PATRIOTES** www.csp.qc.ca
1740, rue Roberval
St-Bruno-de-Montarville (Québec) J3V 3R3 Tél. : (450) 441-2919
- #10 **Centre de formation professionnelle des Patriotes**
2121, rue Bombardier
Sainte-Julie (Québec) J3E 2M8 Tél. : (450) 645-2370
- F** **COMMISSION SCOLAIRE RIVERSIDE** www.rsb.qc.ca
299, boulevard Sir-Wilfrid-Laurier
Saint-Lambert (Québec) J4H 2V7 Tél. : (450) 672-4010
- #11 **ACCESS**
6300, rue Auteuil, bureau 121
Brossard (Québec) J4Z 3P2 Tél. : (450) 443-5314
- G** **COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE** www.cssh.qc.ca
2255, avenue Sainte-Anne
Saint-Hyacinthe (Québec) J2S 5H7 Tél. : (450) 773-8401
- #12 **École professionnelle de Saint-Hyacinthe**

Pose de revêtements souples	7	5115	900		3				7			
Procédés infographiques	13	5221	1800			4			5			
Production de bovins de boucherie	2	5168	1245			4						
Production horticole	2	5210	1470			4						
Production laitière	2	5167	1245			4						
Production porcine	2	5171	1170			4						
Production textile (opérations)	18	5243	885		3							
Réalisation d'aménagements paysagers	2	5071	930		3							
Réceptionniste en hôtellerie (autorisation provisoire)	3	5283	645			4						
Réfrigération	7	5075	1800			4			6			
Rembourrage artisanal	5	5080	1350			4					10	
Réparation de magnétoscopes et de caméscopes	9	5083		675			X		6			
Réparation d'appareils électroniques audio-vidéos	9	5271	1800			4			6			
Représentation	1	5054		450			X		6		10	
Santé, assistance et soins infirmiers	19	5287	1800			4+		4				
Secrétariat	1	5212	1485			4		1-2	4	6	10	
Secrétariat juridique	1	5226		450			X			6		
Secrétariat médical	1	5227		450			X	2		6		
Serrurerie	14	5162	1290			4		1				
Service-conseil à la clientèle en équipement motorisé	10	5258	930			4		1				
Service de la restauration	3	5293	960		3				4	5		
Soudage haute-pression	16	5234		600			X					
Soudage-montage	16	5195	1800			4			3	6		
Soutien informatique	1	5229	1800			4		2			10	
Techniques d'usinage	11	5223	1800			4			3	6		
Tôlerie de précision	11	5244	1275			4				7		
Usinage sur machines-outils à commande numérique	11	5224	885-420***				X			6		
Vente conseil	1	5196	900			4		1		6	10	
Vente de pièces mécaniques et d'accessoires	10	5194	1095			4		1				
Vente de pièces de quincaillerie, bois et matériaux de construction	7	1451	1215			4		1				
Vente de voyages	3	5236	1245			5				6		
PROGRAMMES ANGLAIS			DVS	AVS			DVS	Gr.-Seign.	H.-Riv.	M.-Vic.	N. Front.	Des Pa
Accounting	1	5638	1350			4					8-9	
Assistance in Health Care Establishments (autorisation provisoire)	19	5581	630		3						8	
Automobile Mechanics	10	5692	1800			4					9	
Carpentry	7	1928	1350			4					8	
Desktop Publishing	13	5721	1800			4						
Hairdressing	21 C	5745	1455			4					9	
Home Care and Family and Social Assistance	19	5545	960			4+					8	
Industrial Construction and Maintenance Mechanics	14	1990	1800			4						
Interior Decorating and Display	4	5505	1800			4					9	
Landscaping Operations	2	5571	930			4					8	
Machining Techniques	11	5723	1800		3							
Ornamental Horticulture	2	1588	1350			4					8	
High-Pressure Welding	16	5734		600			X				9	
Professional Cooking	3	1538	1350			4						
Professional Sales	1	5696	900			4						
Recreational Vehicle Maintenance and Repair	7	5714		975	3							
Residential and Commercial Drafting	7	5750	1800			4					9	
Restaurant Services	3	5630	900		3							
Sales Representation	1	5554		450			X					
Secretarial Studies	1	5712	1485			4					8-9	
Starting a Business	1	5556		330							8-9	
Welding and Fitting	16	5695	1800			4					9	

Légende :

DEP : Diplôme d'études professionnelles.

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle.

DVS : Diploma of vocational studies

AVS : Attestation of vocational specialisation

C : Programme contingenté par le ministère de l'Éducation

* : Les programmes de formation professionnelle sont répartis entre 21 secteurs d'activités. (voir la liste au verso ou sur le site Web de la formation professionnelle)

** La section "préalables" porte sur les exigences d'admission aux différents DEP et ASP. En ce qui a trait aux DEP, les préalables réfèrent aux programmes d'étude. Les préalables 4+ et 5 réfèrent à des exigences supplémentaires en secondaire 5. Des apprentissages équivalents peuvent être reconnus comme préalables.

*** L'ASP 5224 dure seulement 420 heures pour les personnes ayant obtenu le DEP 5223.

Pour obtenir des informations (temps plein ou partiel, frais particuliers, prêts et bourses, déductions pour fins d'impôt, etc.) sur chacun des programmes répertoriés, on peut aussi consulter le recueil montréalais des procédures d'admission ou naviguer sur le site Web de la formation professionnelle en Montérégie à l'adresse www.inforoutefpt.org/monteregie

Pour toute reconnaissance d'acquis extrascolaires en formation professionnelle dans la Montérégie, on peut communiquer avec le :

Centre d'évaluation des compétences de la Montérégie

Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Saint-Hyacinthe (Québec) J2S 5H7

Téléphone : 1-888-432-4526 Télécopieur : (450) 771-4298

ANNEXE D

**LETTRES ET FICHES EXPÉDIÉES AUX CENTRES DE FORMATION
PROFESSIONNELLE DE LA MONTÉRÉGIE**

Lise Pratte,
Étudiante à la Maîtrise en Sciences de l'Éducation
Université de Sherbrooke
550 boul. de la Magdeleine
La Prairie Qc J5R 4N8
Tél. : 450-444-6248

Le 21 mars 2006

Centre de Formation
(adresse postale et internet)

Objet : Informations sur les étudiantes dans les programmes de métiers non traditionnels

Bonjour,

Dans le cadre de la recherche que j'effectue pour l'obtention de la maîtrise en sciences en éducation, je fais un petit sondage concernant les étudiantes dans les programmes de métiers non traditionnels.

Les informations concernent, notamment, le nombre d'étudiantes dans les programmes de votre Centre de formation professionnelle ainsi que celles qui **seront en stage en juin et décembre 2006 de même que les modes d'accompagnement offerts : tutorat, coaching et mentorat.**

Le sujet de notre mémoire porte présentement le titre suivant :

**Les femmes dans les métiers non traditionnels :
du stage et de l'accompagnement en période de transition de l'école au travail.**

Nous vous sommes reconnaissants de nous transmettre l'information le plus tôt possible afin que nous puissions terminer notre première ébauche de projet de recherche.

Vous remerciant de votre collaboration, nous vous prions d'agréer l'expression de nos salutations distinguées.

Lise Pratte

Centre de formation professionnelle

CFP-10

Secteur	Nom du programme	Nombre Étudiantes inscrites	Nombre Étudiantes en stage juin 2006	Nombre Étudiantes en stage décembre 2006
2	Arboriculture-élagage			
2	Grandes cultures			
2	Production de bovin de boucherie			
2	Production horticole			
2	Production laitière			
2	Production porcine			
2	Réalisation d'aménagements paysagés			
3	Boucherie de détail			
5	Ébénisterie			
5	Rembourrage artisanal			
6	Conduite de procédés de traitement de l'eau			
9	Électromécanique de systèmes automatisés			
10	Carrosserie			
10	Mécanique agricole			
10	Mécanique automobile			
10	Mécanique engin chantier			
10	Mécanique véhicules légers			
10	Mécanique moteurs diesel			
10	Mécanique véhicule lourd routier			
11	Conduite de machine industrielle			
11	Conduite & réglage de machine à moulée			
11	Dessin industriel			
11	Mise en œuvre de matériaux composite			
11	Technique d'usinage			
11	Tôlerie de précision			
11	Installation et entretien de systèmes de sécurité			
14	Mécanique d'entretien en commandes industrielles			
14	Mécanique d'entretien préventif & prospectif industriel			
14	Serrurerie			
15	Conduite d'engins de chantier			
15	Conduite de grues			
16	Soudage haute pression			
16	Soudage montage			

ANNEXE E-1

**DOCUMENTS PROVENANT D'UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

CAHIER DE LA CANDIDATE OU DU CANDIDAT

MÉCANIQUE AUTO

INTÉGRATION AU MILIEU DU TRAVAIL

Code du module 341 906

Cahier de la candidate ou du candidat

Directives et renseignements

NOTE : Ce module est réussi lorsque la candidate ou le candidat a satisfait aux exigences requises par les spécifications du cahier des épreuves en automobile. L'évaluation du stage comprend 6 éléments-critères.

1. Sollicitation d'un stage auprès d'une entreprise et suivi
 - 1.1 Solliciter des entreprises
 - 1.2 Assurer le suivi

2. Participe activement aux activités du métier dans l'entreprise
 - 2.1 Participer aux tâches professionnelles en faisant preuve :
 - D'un intérêt marqué
 - De disponibilité
 - D'autonomie
 - D'initiative

 - 2.2 Se conformer aux règles de l'entreprise
 - Souci de la qualité du travail
 - Assiduité
 - Ponctualité
 - Respect des règles de santé sécurité et protection de l'environnement

Note importante : La réussite des éléments-critères 2.1 et 2.2 est obligatoire sans manquement pour obtenir succès.
L'évaluation de ces éléments est la responsabilité de l'entreprise d'accueil.

3. Journal de bord et rapport de stage
 - 3.1 Consigner dans un journal de bord les activités réalisées à chaque jour du stage et préciser les nouveaux acquis ou techniques.

CONSIGNE : Le journal de bord doit être remis à la rencontre de groupe lors du retour du stage. Il vous servira aussi pour l'exposé que vous êtes tenu de faire lors de cette rencontre.

4. Exposé sur les tâches réalisées au cours du stage
 - A) Décrire 2 ou 3 activités réalisées au cours du stage
 - B) Comparer le milieu scolaire et le milieu du travail par rapport aux activités décrites

5. Déterminer, à l'aide d'exemples, les points forts et les points faibles de la formation en lien avec les exigences du marché du travail

- A) Points forts de la formation
- B) Points faibles de la formation
- C) Liens avec le marché du travail

6. Détermination des besoins de formation :

Établir au moins 2 besoins futurs de formation pour augmenter votre performance en milieu de travail :

- A) Premier besoin
- B) Deuxième besoin

NOTE IMPORTANTE :

- A) Le seuil de réussite est de 16 points sur 20 et le respect de la règle de verdict 2.1 et 2.2
- B) La rencontre de groupe au retour du stage est obligatoire et compte pour 7 points. Donc, si vous êtes absent au retour de stage vous êtes en échec, car le seuil de réussite est de 16 points sur 20.

Si vous êtes en difficulté pendant votre stage, avisez le « Centre » immédiatement au [redacted] poste [redacted]. Laissez votre message à la secrétaire avec quelques détails et votre superviseur de stage vous rejoindra dans les plus brefs délais.

Si vous omettez d'aviser le Centre de cette situation , vous vous exposez à un verdict d'échec.

Nous vous suggérons fortement de faire parvenir une lettre de remerciement à l'entreprise qui a bien voulu vous recevoir comme stagiaire

BON STAGE

ANNEXE E-2

**DOCUMENTS PROVENANT D'UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

LETTRE ET GUIDE DE L'EMPLOYEUR

Le....

Monsieur,

Pour faire suite à votre acceptation de recevoir des stagiaires venant de notre institution, il me fait plaisir de vous informer que () se présentera chez vous pour un stage du (au). Nous souhaitons que le stagiaire assume certaines tâches de façon à permettre d'évaluer l'apprentissage reçu.

Durant son stage, le stagiaire sera sous votre responsabilité et votre surveillance. Notre formateur sera disponible pour assurer la bonne marche de ce stage :

- Il communiquera avec vous le premier jour de stage, pour s'assurer que l'étudiant s'est présenté chez vous tel que convenu.
- Il vous rencontrera à la fin de la première semaine ou au début de la seconde semaine afin de s'assurer de la qualité de l'intégration de l'élève dans le milieu.
- Il vous téléphonera à la fin de la deuxième semaine pour fixer la date de votre rencontre d'évaluation du stage et parler au stagiaire.
- Il vous rencontrera tel que vous aurez convenu pour faire ensemble l'évaluation finale du stage.

Le stage est une partie intégrante de sa formation. Celui-ci doit se conformer aux règlements de votre institution et il est entendu que vous avez toute autorité à cet effet. Si toutefois, le stagiaire, par sa conduite, entravait la bonne marche de vos opérations, veuillez nous en aviser immédiatement au (poste).

Vous trouverez ci-joint :

- Le guide de l'employeur qui présente le rôle du responsable de stage
- La liste des tâches pouvant être effectuées par le stagiaire
- La lettre de dégageant des responsabilités
- La grille d'évaluation des attitudes et des comportements.

Veillez accepter, Monsieur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

La direction

MÉCANIQUE AUTOMOBILE 5292

INTÉGRATION AU MILIEU DU TRAVAIL

Code du module 341 906

Guide de l'employeur

1. GÉNÉRALITÉS

L'objectif du stage étant de s'intégrer au milieu du travail, la ou le stagiaire devrait pouvoir appliquer un certain nombre de compétences acquises pendant sa formation.

Cependant, considérant, que l'entreprise est structurée en fonction du rendement et de la qualité du travail, il serait important que la ou le stagiaire connaisse les règles de fonctionnement dès le début de son stage et qu'un suivi de la part du responsable du stagiaire soit effectué avec elle ou lui à quelques reprises durant le stage.

À cet effet, nous vous présentons à titre indicatif, un tableau décrivant les grandes lignes du rôle du responsable du stage dans l'entreprise.

2. RÔLE DU RESPONSABLE DE STAGE EN ENTREPRISE

Accueil de la ou du stagiaire :

- Présenter la ou le stagiaire aux employés du service
- Donner de l'information sur l'organisation
- Faire connaître les exigences du service
- Faire visiter l'entreprise si possible

Application des compétences acquises

- Assigner la ou le stagiaire à des tâches reliées à ses apprentissages
- Préciser les consignes d'exécution de la tâche assignée
- Prévoir des tâches variées
- Assigner de temps à autre à des tâches connexes
- Donner l'occasion d'observer des tâches reliées aux nouvelles technologies

Superviser la ou le stagiaire

- Adopter une attitude réceptive afin de faciliter l'intégration
- Réviser et contrôler le travail assigné
- Faire part de vos observations sur la qualité du travail
- Discuter des moyens à prendre pour améliorer sa performance
- Noter et commenter son attitude et son comportement
- Aviser le **Centre** de toute absence, retard chronique et accident dans les plus brefs délais

3. CONSIGNES SUPPLÉMENTAIRES À L'EMPLOYEUR

- Pour toute difficulté avec la ou le stagiaire veuillez communiquer avec le **Centre** au [redacted] **poste** [redacted]. L'enseignant superviseur de stage vous rappellera et discutera du problème avec vous.
- Durant les 3 semaines de stage, l'enseignant superviseur de stage doit rendre visite au stagiaire et au responsable de stage dans l'entreprise au moins à deux reprises en plus d'un appel téléphonique. Il communiquera avec vous pour prendre rendez-vous
- Pour fin d'obtention du diplôme vous devez remplir la fiche d'évaluation de stage qui comporte 2 parties (A : Attitudes et comportements, B : évaluation des compétences) et remettre le tout à la ou au stagiaire le dernier jour de stage, dans une enveloppe cachetée.

Note importante :

L'évaluation faite par l'entreprise est primordiale pour fin d'obtention du diplôme.

La ou le stagiaire doit la remettre à l'enseignant, dès le retour du stage, soit la journée suivante de la fin du stage.

**AU NOM DE LA OU DU STAGIAIRE ET AU NOM DU CENTRE, NOUS VOUS
REMERCIONS SINCÈREMENT DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION**

La Direction

ANNEXE E-3

**DOCUMENTS PROVENANT D'UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

FICHES D'ÉVALUATION DE STAGE PAR L'EMPLOYEUR ET L'ÉLÈVE

FICHE D'ÉVALUATION DE STAGE PAR L'EMPLOYEUR ÉVALUATION FORMATIVE DES COMPÉTENCES

Bloc d'identification

Nom de la ou du stagiaire _____ No de l'élève stagiaire _____

Nom du superviseur du stage de l'entreprise _____

Nom de l'entreprise _____ Date du stage _____ au _____

Faire un crochet (✓) dans la case approprié selon votre jugement sur l'ensemble du stage. Si un des items ne s'applique pas, veuillez cocher N/A.

TÂCHE NO.	DESCRIPTION DE LA TÂCHE	BON	MOYEN	INACCEPTABLE	N/A	REMARQUES
1	ENTRETIEN GÉNÉRAL D'UN VÉHICULE AUTOMOBILE					
	Effectuer des travaux de lubrification					
	Effectuer des travaux sur les roues, pneus					
2	Effectuer des travaux sur courroies, filtre à air, échappement					
	RÉPARATION SUSPENSION, DIRECTION ET FREINS					
	Démonter, réparer et remonter des composantes					
	Vérifier le bon fonctionnement (mise à l'essai)					
3	ENTRETIEN SYSTÈME DE REFROIDISSEMENT, CHAUFFAGE ET CLIMATISATION					
	Entretien système de refroidissement et chauffage					
4	RÉPARATION DE CIRCUITS D'ÉCLAIRAGE					
	Réparer des faisceaux électriques, des câbles et composants					
5	RÉPARATION DES FREINS ANTI-BLOCCAGE ET DES ACCESSOIRES DE SÉCURITÉ					
	Réparer des circuits sur ces systèmes					
	Vérifier le bon fonctionnement et l'intégrité des systèmes					

TÂCHE NO.	DESCRIPTION DE LA TÂCHE	BON	MOYEN	INACCEPTABLE	N/A	REMARQUES
6	RÉPARATION DES SYSTÈMES DE DÉMARRAGE, DE CHARGE ET DES ACCESSOIRES ÉLECTROMAGNÉTIQUES Diagnostiquer l'état des systèmes de charge, de démarrage. Vérifier le bon fonctionnement de ces systèmes					
7	ENTRETIEN ET RÉPARATION DE SYSTÈMES D'ANTIPOLLUTION Diagnostiquer des anomalies sur ces systèmes Remplacer des composants					
8	RÉPARATION DE SYSTÈME D'ALLUMAGE ÉLECTRONIQUE Remplacer des composants de système d'allumage Vérifier le bon fonctionnement du système réparé (essai)					
9	RÉPARATION DE MOTEURS À COMBUSTION INTERNE Démonter un moteur à combustion interne Réparer et remplacer les composants selon les besoins					
10	RÉPARATION DES ORGANES DE TRANSMISSION Remplacer des composants de différents systèmes Effectuer des travaux sur une boîte de vitesse automatique					

AVIS IMPORTANT

Nous vous remercions de prendre le temps de remplir cette fiche d'évaluation en compagnie de l'enseignant. Elle constitue un élément important dans son cheminement à l'intégration du marché du travail.

Merci de votre collaboration,

LA DIRECTION

Signature _____

Date _____

FICHE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE – MÉCANIQUE AUTOMOBILE

ÉVALUATION DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS

Nom de la ou du stagiaire _____	Code permanent _____
Nom du superviseur du stage de l'entreprise _____	
Nom de l'entreprise _____	Date du stage _____ au _____

Faire un crochet (√) dans la case appropriée selon votre jugement sur l'ensemble du stage. Si un des items ne s'applique pas veuillez ne pas cocher.

ATTITUDE ET COMPORTEMENT	Bon	Moyen	Inacceptable	Remarques
1- Apparence et présentation (Tenue vestimentaire)				
2- Respect des directives de l'entreprise				
3- Respect des règles de santé et de sécurité				
4- Nettoyer son poste de travail				
5- Relation avec le personnel et la clientèle				
6- Politesse				
7- Discrétion				
8- Assiduité à son poste de travail				
9- Ponctualité				
10- Ouverture à la critique et aux conseils de ses pairs				
11- Langage				
12- Disponibilité à coopérer				
13- Persévérance				
14- Autonomie				
15- Respect des consignes verbales et écrites				
16- Initiative				
17- Communication en général				
18- Intérêt pour le métier				
19- Méthode de travail				
20- Habileté manuelle				
21- Sens des responsabilités				
22- Sens de l'organisation du travail				
23- Esprit d'équipe				
24- Souci de la qualité du travail				
25- Efficacité de production par rapport à la norme				
26- De façon générale, les attitudes et les comportements sont				

_____ Signature de l'employeur	____/____/____ Date de l'évaluation
-----------------------------------	--

ANNEXE E-4

**DOCUMENTS PROVENANT D'UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DE STAGE

APPRÉCIATION DU STAGE

1. Durée de votre stage (nombre de jours) : _____

2. L'accueil a-t-il été :

- a) très bon?
- b) bon?
- c) passable?
- d) froid?

3. Avez-vous reçu des explications sur le fonctionnement de l'entreprise (connaissance des lieux, des personnes, des équipements en général)?

- a) très bon?
- b) bon?
- c) passable?
- d) froid?

4. Pendant le stage, quel pourcentage de votre temps avez-vous consacré à :
(Note : le total de a, b, c, d, et le e doit évaluer 100%)

- a) observer le travail des autres? _____ %
 - b) effectuer un travail lié à votre domaine de formation? _____ %
 - c) effectuer un travail sans lien avec les tâches normales d'un mécanicien? _____ %
 - d) ne rien faire? _____ %
 - e) autre chose? _____ %
- _____
- _____

5. En général, le travail que vous aviez à faire était :

- a) beaucoup trop facile
- b) assez facile
- c) adapté à vos capacités
- d) assez difficile
- e) trop difficile

6. Vous considérez que les connaissances acquises jusqu'à maintenant lors de votre formation :

- a) Sont excellentes
- b) Vous donnent une base solide
- c) Sont insuffisantes
- d) Sont trop nombreuses; on vous en montre trop pour rien
- e) Sont limitées; on insiste seulement sur ce qui est important

7. Vous considérez que les connaissances acquises jusqu'à maintenant lors de votre formation :

- a) sont trop théoriques
- b) devrait être plus théoriques
- c) sont trop pratiques
- d) devrait être plus pratiques
- e) représentent un bon équilibre entre la théorie et la pratique

8. Votre stage complète ce que vous avez appris lors de la formation. Il a été :

- a) Très utile
- b) Indispensable
- c) Non pertinent, ça ne sert pas tellement
- d) Inutile, c'est une perte de temps

9. Votre stage complète ce que vous avez appris lors de la formation. Il a été :

- a) excellent
- b) bon
- c) suffisant
- d) insuffisant
- e) très insuffisant

10. Comme stagiaire, vous avez eu l'impression que vos collègues de travail :

- a) Se méfiaient de vous
- b) Essayaient de vous ignorer
- c) Étaient heureux de votre présence
- d) S'intéressaient à vous
- e) S'empressaient de vous conseiller, de vous aider

11. D'après vous, le climat de travail était :

- a) excellent
- b) très bon
- c) bon
- d) pas facile
- e) très difficile

12. Lors de votre stage, quel a été votre comportement?

- a) Vous avez tout de suite été à l'aise
 - b) Au début, vous étiez mal à l'aise, mais après quelques heures, vous étiez suffisamment adapté
 - c) L'adaptation n'a pas été facile, mais vers la fin du stage, ça allait bien
 - d) Vous n'avez pas pu vous adapter pendant le stage
 - e) Autre (précisez) :
-
-

13. Grâce au stage, pensez-vous que les gens de l'entreprise :

- a) connaissent mieux les finissants de votre secteur
- b) sont déçus
- c) ont appris à vous connaître
- d) ont une mauvaise opinion de votre programme d'études
- e) ont été heureux de vous accueillir

14. La supervision du stage par le responsable de formation a été :

- a) Excellente
- b) Bonne
- c) Suffisante
- d) Insuffisante
- e) Manquante (le responsable n'est pas venu)
- f) Absente (le responsable est venu, mais vous ne l'avez pas vu)

15. Est-ce que la réalisation d'un stage peut favoriser l'entrée sur le marché du travail?

- a) certainement
- b) peut-être
- c) pas du tout
- d) aucune opinion

16. Avec un stage semblable, l'employeur est-il en mesure de porter un jugement sur :

- a) Votre comportement Oui Non
- b) Vos connaissances Oui Non
- c) Vos habiletés Oui Non

17. Quelles conséquences cette expérience de stagiaire a-t-elle eues sur votre intégration au milieu du travail?

- a) Vous connaissez mieux le fonctionnement d'une entreprise.
Oui Non
- b) Vous êtes davantage sensibilisé à ce que signifie « travailler ».
Oui Non
- c) Vous êtes motivé à bien travailler.
Oui Non
- d) Vous avez pris conscience de la nécessité de continuer à vous perfectionner.
Oui Non

18. En définitive, votre stage a-t-il été :

- a) très agréable Oui Non
- b) enrichissant Oui Non
- c) facile Oui Non
- d) pertinent Oui Non

19. Comment avez-vous jugé votre période de stage?

- a) Trop longue
- b) Assez longue
- c) Trop courte

ANNEXE E-5

**DOCUMENTS PROVENANT D'UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

JOURNAL DE BORD ET RAPPORT DE STAGE

MÉCANIQUE AUTOMOBILE

Module: Intégration au milieu de travail

Nom du/de la stagiaire: _____

Code du module:

Endroit du stage: _____

Signature du correcteur: _____

Superviseur de l'entreprise: _____

JOURNAL DE BORD
RAPPORT DE STAGE

1	2	3	4	5	6
Jour et date	Tâches effectuées	Équipements utilisés	Nature de votre participation	Nouveaux acquis	Points à améliorer

Signature du stagiaire: _____

Date: _____

ANNEXE F-1

**SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVEC LES ÉLÈVES FÉMININES ET
LETTRE D'INVITATION**

SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF (ÉLÈVE)

*** questions importantes**

PREMIÈRE PARTIE :

Introduction : accueil de l'élève, présentation brève du projet de recherche en insistant sur la confidentialité et le volontariat, en lui donnant une idée des questions qui suivront (sur le stage et l'accompagnement), selon les parties 2 et 3 du schéma d'entretien et signature du consentement et explication de la raison de l'enregistrement.

Débuter enregistrement si le climat est favorable..

DEUXIÈME PARTIE : questions et sujets abordés

1. RETOUR SUR LE STAGE

1.1 Caractéristiques du ou des stages.

1.1.1 durée*

1.1.2 endroit (environnement physique)

1.1.3 rémunération (s'il y a lieu)

1.2 Avec des collègues (élèves) du centre de formation professionnel? D'autres femmes dans un métier non traditionnel?

1.3 Qu'as-tu apprécié le plus de ton stage? Et le moins?*

2. PLANIFICATION DU STAGE -CHOIX

2.1 Comment le lieu de stage a-t-il été choisi?

2.2 Documentation : Avais-tu une liste des lieux de stage? Qui te l'a fournie?

2.3 Y a-t-il des personnes qui ont influencé le choix du lieu de stage? *

2.3.1 As-tu reçu de l'aide ou du support:

a) de l'enseignant

b) de ta famille

c) de tes ami(e)s

d) d'autres personnes?

3. DÉROULEMENT DU STAGE

3.1 ACCUEIL :

3.1.1 Comment s'est déroulé l'accueil dans ton milieu de stage? (a) la première journée la faire raconter en détail (l'accueil par les responsables de l'entreprise, par l'équipe, par le formateur ou collègue s'il y a lieu); b) après la première journée.)

3.1.3 Quels ont été les moments importants de cette étape?

3.1.4 Quelles ont été les personnes significatives? (négativement ou positivement)*

3.1.3 Es-tu satisfaite de l'accueil ? (de 0 à 10, par exemple)

3.2 RÉPONSES À TES BESOINS :

3.2.1 Lorsque tu avais besoin de renseignement ou d'un objet, à qui devais-tu t'adresser? Dans les faits, à qui t'adressais-tu? As-tu obtenu ce dont tu avais besoin? Comment?

3.3 TÂCHES ET FONCTIONS :

3.3.1 Raconte-moi ce que tu as fait entre la première journée de stage?

3.3.1.2. Décris une journée de travail à la fois en précisant quelles sont les personnes (que tu as rencontrées, avec qui tu as travaillé, discuté, bavardé, mangé, etc).

3.3.2 Décris une journée qui a été marquante ou particulière pour toi? Pourquoi a-t-elle été marquante ? Ce qui est arrivé et avec qui?

3.3.3 Est-ce que les tâches que tu as effectuées correspondaient à ce que tu t'attendais? Est-ce que tu étais contente ou déçue du travail?

3.3.4 Qui étaient tes collègues de travail? *était-ce toujours les mêmes? T'apportaient-ils quelque chose de différent?

3.3.6 Dans l'ensemble, qu'est-ce que tu as apprécié le plus? Pourquoi ? Le moins apprécié? Pourquoi ? Le plus difficile? Pourquoi ? Le plus intéressant? Pourquoi ?

3.4 SITUATIONS OU ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS OU MARQUANTS

3.4.1 A part ce que tu m'as raconté, Quelles sont les situations ou événements importants ou marquants vécus pendant ton stage? Expliciter *

3.4.2 A part ce que tu m'as raconté, Quelles ont été les personnes significatives ou marquantes avec lesquelles tu as été en interaction : a) de façon positive; b) de façon négative? Pourquoi ?*

3.5 RÔLE DES ENSEIGNANTS ET RESPONSABLE DE STAGE

3.5.1 Selon toi, quel rôle a joué ton enseignant dans ton stage? Était-il présent sur les lieux? Y avait-il des échanges? Comment ça s'est passé? Décris la situation.

3.5.2 Es-tu satisfaite ou insatisfaite du rôle de l'enseignant? Pourquoi? (évaluer sur une échelle de 0 à 10) *

3.5.3 Qui était responsable de ton stage au travail? Comment s'est passé la rencontre avec le responsable de stage? Qui est-ce?

3.5.4 Y a-t-il eu des personnes significatives ou marquantes (positivement ou négativement) auprès de toi dans le centre de formation ?

4. PERCEPTION DU STAGE

4.1 Comment voyais-tu le stage avant de le faire? Et, maintenant, comment le vois-tu?

4.2 À quel genre de soutien tu t'attendais? Est-ce que c'est ce qui est arrivé?

4.3 Est-ce que le fait d'être une femme t'a favorisée ou défavorisée

- a) auprès des entreprises pour trouver un stage;
- b) auprès de l'entreprise où tu as effectué ton stage ?
- c) auprès de tes collègues de stage ?
- d) auprès de tes collègues de classe
- e) auprès de tes enseignants ?
- d) auprès des entreprises pour te trouver un travail;
- auprès des entreprises ou dans la classe?

5. PARCOURS SCOLAIRE ET CHOIX PROFESSIONNEL

5.1 Comment s'est fait ton choix de métier non traditionnel? Est-ce que des personnes ont influencé ce choix ou ont aidé à la poursuite du choix. *

5.2. Y avait-il d'autres filles dans ton programme d'études ? Si oui, avaient-elles ton âge ? As-tu eu des échanges avec elles ? Sais-tu si elles ont trouvé un stage et si elles en sont satisfaites ?

6. SUIVI DU STAGE

6.1 Parle-moi de ton évaluation : qui l'a fait et dans quelles circonstances? As-tu participé au retour de stage? Comment s'est passée cette activité?

6.2. Parle moi de la période actuelle. As-tu un emploi? Combien de temps après le stage? Quelles sont tes activités actuelles?

6.3. Es-tu en recherche d'emploi? Est-ce que tu reçois de l'aide ou du soutien? *

TROISIÈME PARTIE :

a) En terminant, pour m'aider à comprendre tout ce qui est important pour toi, y a-t-il d'autres informations ou événements que tu veux me raconter sur ton expérience du stage et des personnes qui ont accompagné ce moment de ta vie? *

b) Qu'est-ce qui, selon toi, est important dans cette phase du chemin vers l'emploi dans le secteur non traditionnel choisi? Qu'est-ce qui serait important, selon toi, pour toi et pour les femmes qui se dirigent vers ces métiers? *

c) Si tu en avais le pouvoir, qu'est-ce que tu changerais dans ton stage et pourquoi?

QUATRIÈME PARTIE :

Questionnaire d'informations personnelles.

Renseignements socio-démographiques

1. Quel est ton âge? De 18 à 20 ans _____
De 21 à 25 ans _____
De 26 à 35 ans _____
De 36 ans et plus _____

2. As-tu des enfants? Combien? Quel âge ont-ils ?? _____

3. Es-tu soutien de famille?

4. Distance entre le lieu de résidence et le CFP

Ou le lieu d'emploi. :

Renseignements scolaires

5. Nom du programme d'études poursuivi

6. Quelle était ton occupation avant de t'inscrire à ce programme?

a) sur le marché du travail :

b) aux études :

c) à la maison :

d) au chômage :

e) travail autonome :

f) autre (spécifiez)

6.1 Si tu as répondu oui, à 6 a) spécifiez les emplois occupés avant la formation?

6.2 Ces emplois étaient-ils dans les métiers non traditionnels? Si oui, lesquels.

6.2. Degré de scolarité antérieur

Primaire :

Secondaire, premier cycle :

Secondaire, deuxième cycle :

Collégial :

Universitaire : _____
Autre, précisez : _____

6.3. Ces études étaient-elles dans les métiers non traditionnels? Si oui, lesquels.

Merci d'avoir collaboré à cette recherche!

Pour terminer, as-tu des questions, des commentaires sur le déroulement de l'entretien qu'on vient d'avoir ? Est-ce que tu aimerais être informée des résultats de la recherche ? Si oui, est-ce que tu veux me laisser des coordonnées pour que je te contacte le moment venu ?

Invitation à participer au projet de recherche

Pour les élèves :

L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin

Lise Pratte, étudiante à la Maîtrise en éducation, Faculté D'Éducation
Direction de mémoire : Céline Chatigny, professeure et chercheure, Université de Sherbrooke,
Faculté d'Éducation

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux **comprendre ce que vivent les finissantes en formation professionnelle dans les métiers non traditionnels, aux différentes étapes du stage et quels sont les modes d'accompagnement pour cette période.**

Les objectifs de ce projet de recherche sont les suivants :

Objectif général:

Décrire et analyser les situations de stage vécues par les élèves féminines et les modes d'accompagnement pendant cette période.

Objectifs spécifiques :

- a) Identifier les étapes du stage de fin d'études (planification, réalisation, suivi);
- b) Déterminer les acteurs impliqués ainsi que leurs rôles et responsabilités dans les stages (élèves, enseignants, responsables de stage, autres);
- c) Caractériser les différents modes d'accompagnement vécus par les élèves;
- d) Identifier les difficultés et les conditions favorables à l'accompagnement des élèves.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à deux entrevues d'une durée d'environ 45 minutes et un entretien collectif d'une durée d'environ 1 heure 30 minutes. Chaque entrevue sera effectuée au lieu et moment qui vous conviendront, en utilisant un magnétophone. L'enregistrement pourra être retranscrit au moyen d'un logiciel de traitement de données ou faire l'objet de notes et servir pour identifier des thèmes au moyen de l'analyse qualitative. L'entrevue et les données ne seront accessibles qu'à la chercheuse et sa directrice.

Soyez également assurée qu'en tout temps vous pouvez faire cesser votre participation à cette étude ou éviter d'aborder des sujets ou thèmes proposés. Il est également convenu que la séquence des entrevues sera discutée et convenue avec vous, au préalable, afin de minimiser tout risque ou inconvénient que vous jugerez à propos et permettre un déroulement harmonieux de cette étude.

Nous sollicitons votre participation à cette étude pour une période maximale d'environ six (6) mois au total, soit de la fin de vos études, (entrevue pré-stage), pendant votre stage et pendant la période de recherche d'emploi (entrevue post-stage), ainsi qu'une entrevue collective qui devrait avoir lieu après votre entrevue, selon votre disponibilité et l'occurrence de la fin des études, du stage et de la recherche d'emploi.

Participante ou participant :
Signature :

Chercheuse ou chercheur :
Signature :

Nom :

Nom :

Pour la communication des résultats :

No de téléphone : _____

Adresse:

Date :

Date :

ANNEXE F-2

**SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVEC LES INTERVENANTS ET
INTERVENANTES DANS LES CENTRES DE FORMATION
PROFESSIONNELLE ET LES ENTREPRISES ET LETTRE D'INVITATION**

SCHEMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF (ENSEIGNANT)

PREMIERE PARTIE :

Introduction : accueil de l'enseignant, présentation brève du projet de recherche en insistant sur la confidentialité et le volontariat, en lui donnant une idée des questions qui suivront (sur le stage et l'accompagnement), selon les parties 2 et 3 du schéma d'entretien et signature du consentement.

Démarrer enregistrement.

DEUXIEME PARTIE : questions et sujets abordés

1. PRÉSENCE DES ÉLÈVES FÉMININES

Combien d'élèves féminines sont présentes dans vos classes? En stage? Dans quels programmes menant des métiers traditionnellement masculins?

2. LE STAGE

2.1 Quelles sont les différentes étapes des stages dans les programmes ou vous enseignez?

2.2 Selon vous, qu'est-ce que les élèves féminines apprécient le plus pendant les stages? Qu'est-ce qu'elles apprécient moins ou pas du tout?

3. RÔLE ET RESPONSABILITÉS

3.1 Quels sont les rôles et responsabilités des enseignants et responsables de stages?

3.2 Y a-t-il des situations ou événements qui demandent votre intervention? Si oui, lesquels.

4. L'ACCOMPAGNEMENT

4.1 Avez-vous accompagné des élèves féminines en stage pendant la dernière année scolaire? Si oui, comment.

4.2 Quel serait, selon vous, les meilleurs moyens pour accompagner les élèves féminines dans leur parcours?

TROISIÈME PARTIE :

En terminant, quelles sont les autres informations ou événements que vous considérez important dans cette période de stage pour les élèves féminines?

QUATRIÈME PARTIE :

Questionnaire d'informations personnelles.

Renseignements personnels

1. Centre de formation professionnelle _____
2. Programmes _____
3. Années d'enseignement _____
4. Années d'expérience autres; spécifiez _____
5. Nombre d'élèves dans les programmes : _____
6. Nombre d'élèves féminines dans les programmes menant à des métiers traditionnellement masculins : _____

Merci d'avoir collaboré à cette recherche!

Invitation à participer au projet de recherche

Pour les responsables de stage, les enseignants et le personnel de direction ou conseillers des centres de formation professionnelle ainsi que les conseillers et conseillères d'organismes offrant des services spécialisés :

L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin

Lise Pratte, étudiante à la Maîtrise en éducation, Faculté D'Éducation
Direction de mémoire : Céline Chatigny, professeure et chercheure, Université de Sherbrooke,
Faculté d'Éducation

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux **comprendre ce que vivent les finissantes en formation professionnelle dans les métiers non traditionnels, aux différentes étapes du stage et quels sont les modes d'accompagnement pour cette période.**

Les objectifs de ce projet de recherche sont les suivants :

Décrire et analyser les situations de stage vécues par les élèves féminines et les modes d'accompagnement pendant cette période.

Objectifs spécifiques :

- a) Identifier les étapes du stage de fin d'études (planification, réalisation, suivi);
- b) Déterminer les acteurs impliqués ainsi que leurs rôles et responsabilités dans les stages (élèves, enseignants, responsables de stage, autres);
- c) Caractériser les différents modes d'accompagnement vécus par les élèves;
- d) Identifier les difficultés et les conditions favorables à l'accompagnement des élèves.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à deux entretiens d'une durée d'environ 45 minutes. Chaque entretien sera effectué au lieu et moment qui vous conviendront, en utilisant un magnétophone. L'enregistrement pourra être retranscrit au moyen d'un logiciel de traitement de données ou faire l'objet de notes et servir pour identifier des thèmes au moyen de l'analyse qualitative. L'entrevue et les données ne seront accessibles qu'à la chercheuse et sa directrice.

Soyez également assuré q'en tout temps vous pouvez faire cesser votre participation à cette étude ou éviter éviter d'aborder certains sujets ou thèmes proposés. Il est également convenu que la séquence des entretiens sera discutée et convenue avec vous, au préalable, afin de minimiser tout risque ou inconvenient que vous jugerez à propos et permettre un déroulement harmonieux de cette étude.

Toutes les données recueillies par cette étude sont **entièrement confidentielles** et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité ainsi que l'identité du milieu de travail seront assurées par une identification au moyen d'un code numérique lors de la transcription des entrevues. Toute information permettant de vous identifier sera éliminée. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans le mémoire de maîtrise, un

ou des articles scientifiques et de vulgarisation, et communication dans un congrès et auprès d'organismes communautaires de soutien aux femmes en non traditionnel ainsi qu'une présentation des résultats aux participantes par l'envoi postal d'un résumé des résultats de recherches.

Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau personnel de la chercheuse et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et la directrice de mémoire. Les données brutes seront détruites trois (3) ans après le projet, soit au plus tard en 2009 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. **Vous êtes entièrement libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Il n'y a aucun risque quant à votre évaluation : aucune information ne sera communiquée à vos supérieurs s'il y a lieu. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 2 heures sur une période de six (6) mois. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la place des femmes dans les métiers non traditionnels s'avère l'un des bénéfices directs prévus par votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec la chercheuse Lise Pratte, au (450) 444-6248. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec M. André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca.

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. Je m'engage à respecter la confidentialité des informations qui seront partagées lors de l'entretien collectif et à ne pas dévoiler l'identité des participantes à la recherche. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

J'accepte de participer à l'entretien :

Participante ou participant :
Signature :

Chercheuse ou chercheur :
Signature :

Nom :

Nom :

Pour la communication des résultats :

No de téléphone : _____

Adresse:

Date :

Date :

ANNEXE G

SCHÉMA D'ENTRETIEN COLLECTIF AVEC LES ÉLÈVES FÉMININES

SCHÉMA D'ENTRETIEN COLLECTIF (ÉLÈVES)

PREMIÈRE PARTIE :

Introduction : accueil des élèves et tour de table :

Vous avez vécu des stages dans les métiers non traditionnels, nous avons besoin de savoir comment vous avez trouvé les stages, quelles sont vos expériences et votre opinion sur les stages et l'accompagnement.

Nous allons réfléchir ensemble sur ces questions, si vous le voulez bien.

Présentation brève du projet de recherche en insistant sur la confidentialité et le volontariat, en leur donnant une idée des questions qui suivront (sur le stage et l'accompagnement), selon les parties 2 et 3 du schéma d'entretien.

Instructions : demander à la personne de s'identifier avant de parler (prénom ou surnom) et démarrer enregistrement.

DEUXIÈME PARTIE : questions et sujets abordés

THÈME : Les femmes dans les métiers non traditionnels

1. Selon votre expérience personnelle, quelles sont les caractéristiques des femmes que vous connaissez dans les programmes menant aux métiers traditionnellement masculins ?

THÈME : Le stage

2. Quel est le type de stage que vous avez connu?

Stage de fin de parcours (2 ou 3 semaines) ?

Alternance Travail-Études (3 stages)?

2.1 Selon vous, quelles en sont les différences?

2.2 Caractéristiques de vos stages.

a) durée*

b) endroit (environnement physique)

c) rémunération (s'il y a lieu)

2.3 Selon vous, ça s'est bien passé ou non? Explicitez les situations.

2.4 Quelles ont été les étapes des stages (planification, déroulement et suivi) dans vos programmes d'étude? Est-ce que les étapes se sont bien déroulées ou non?

2.4.1 Quelles ont été les éléments marquants ou caractéristiques des étapes?

Planification (avant) :

Pendant le stage :

Après le stage :

2.5 Est-ce que vous aviez des collègues avec vous pendant le stage? Homme ou Femme? Explicitez.

THÈME: Étapes du stage :

3.1 Planification (recherche de stage)

3.1.2 Choix du stage : lieu, personnes influentes, aide ou support? Par qui? Avez-vous rencontré des difficultés à cette étape? Ou la recherche de stage a été Facile? Décrivez la situation.

3.2 Déroulement du stage :

3.2.1 Qui vous a accueilli? Y a-t-il eu des personnes significatives (négativement ou positivement)?

3.2.2 Tâches et responsabilités : Décrire les tâches et fonctions qui vous furent attribuées. Correspondaient-elles à vos apprentissages en formation?

3.2.3 Aviez-vous des collègues de travail? Si oui, décrivez avec qui vous travaillez, qui s'occupe de votre stage (direction de stage) et autres situations concernant les personnes vous entourant, s'il y a lieu.

3.3 Y a-t-il des situations ou des événements importants ou marquants que vous désirez relater ou décrire? Avez-vous eu connaissance ou avez-vous entendu parler d'événements par d'autres femmes?

3.4. Y a-t-il eu des personnes significatives ou marquantes pendant votre stage? Avez-vous entendu d'autres femmes parler de personnes qui les ont marquées pendant leur stage?

3.3 Suivi du stage :

3.3.1 Comment s'est déroulé le rapport de stage et la rencontre finale avec les élèves et les enseignants? Qui a signé votre rapport de stage et l'évaluation?

3.3.2 Comment s'est déroulé votre recherche d'emploi? Combien de temps? Travaillez vous dans le secteur que vous avez choisi? Si oui, depuis combien de temps? Sinon, pourquoi?

3.4 PERCEPTION D'APPRÉCIATION ET EXPÉRIENCE

3.4.1 Qu'est-ce que vous avez apprécié le plus de votre stage? Selon vous, qu'est-ce que les élèves féminines apprécient le plus pendant le stage?

3.4.2 Qu'est-ce que vous avez apprécié le moins et qu'est-ce que les autres femmes n'apprécient pas?

3.4.3 Selon votre expérience, y a-t-il une différence entre les différents métiers au niveau de l'appréciation des femmes ?

3.4.4 Selon votre expérience, est-ce que les femmes vivent des difficultés pendant le stage ou le parcours scolaire? Explicitez. Est-ce que vous avez entendu parler de difficultés vécues par d'autres femmes?

THÈME : Rôles et fonctions des enseignants, des responsables et autres

4.1 Pour vous, quel a été le rôles des enseignants? Selon vous, cela est-il le cas pour les autres femmes?

4.2 Pour vous, quels ont été les rôles du ou de la responsables de stage? Selon vous, cela est-il le cas pour les autres femmes?

4.3 Pour vous, quels ont été le rôle de la direction auprès des élèves féminines? Selon vous, cela est-il le cas pour les autres femmes?

4.4 Pour vous, quel est le rôle des conseillers et conseillères auprès des élèves féminines? Selon vous, cela est-il le cas pour les autres femmes?

4.5 Y a-t-il d'autres personnes qui jouent un rôle au niveau du stage?

THÈME : L'accompagnement

5.1 D'après votre expérience, quels sont les moyens prévus et les moyens réels pour accompagner les élèves féminines lors des stages? Les avez-vous utilisés? Si oui, lesquels. Décrire. Est-ce que vous avez vécu une expérience agréable ou non?

5.2. D'après votre expérience, quels seraient, selon vous, les autres moyens pour accompagner les élèves féminines dans leur parcours?

4.3 Avez-vous participé au Concours Chapeau, les filles? Quels ont été les résultats? Avez-vous apprécié ou non et pourquoi?

PARTICIPANTE 1 :

- 1. Prénom ou surnom _____
 - 2. Programme _____
 - 3. Centre de formation professionnelle _____
 - 4. Période de stage : _____
 - 5. Emploi actuel (depuis) _____
- 2007-05-06

PARTICIPANTE 2 :

- 1. Prénom ou surnom _____
- 2. Programme _____
- 3. Centre de formation professionnelle _____
- 4. Période de stage : _____
- 5. Emploi actuel (depuis) _____

PARTICIPANTE 3 :

- 1. Prénom ou surnom _____
- 2. Programme _____
- 3. Centre de formation professionnelle _____
- 4. Période de stage : _____
- 5. Emploi actuel (depuis) _____

PARTICIPANTE 4 :

- 1. Prénom ou surnom _____
- 2. Programme _____
- 3. Centre de formation professionnelle _____
- 4. Période de stage : _____
- 5. Emploi actuel (depuis) _____

PARTICIPANTE 5 :

1. Prénom ou surnom
2. Programme
3. Centre de formation professionnelle
4. Période de stage :
5. Emploi actuel (depuis)

PARTICIPANTE 6 :

1. Prénom ou surnom
2. Programme
3. Centre de formation professionnelle
4. Période de stage :
5. Emploi actuel (depuis)

2007-05-06

ANNEXE H

FICHES ET TABLEAUX SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'ENTRETIENS

Tableau synthèses:

ES2	C1	C2	C3	D1	D2	C01	C02
Exp. C.							

CARACTÉRISTIQUES I

CFP							
Programme							
Nb F/Classe							
Nb H/Classe							
Exp. Ant.							
Exp. C.							

CARACTÉRISTIQUES

Organisme							
Programme							
Nb F							
Exp. Ant.							
Exp. CO							

STAGES

Recherches

Journaux, internet							
Aide du père							
Aide de l'enseignant							
Aide du conjoint							
Dates							
Nb de jours							
Milieu R ou U							
Nb d'E N T							
Nb d'E T							
Rémunération							
Type de stage							

RÔLES

Tableau synthèses

	ES2	C1	C2	C3	D1	D2	C01	C02
Stratégies								
Isolément								
Réponse								
Attaque								
Retrait								
Suivi du stage								
Rapport								
Sign. Rapport Ens.								
Sign. Rapport Resp.								
Entretien (Ens.-Resp.)								
Diplômation								
Recherche d'emploi								
Journaux, Internet								
Aide externe								
Ens.								
Famille								
Autre								

- Codes**
- E: ÉLÈVE
 - ES: ENSEIGNANT(E)
 - C: CONSEILLER (ÈRE)
 - D: DIRECTION DE CFP
 - CO: CONSEILLER (ÈRE)