

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE À L'ÉGARD DE L'IMPORTANCE DE
CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de Maîtrise en éducation

PAR

KARINA BILODEAU

OCTOBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

RÉSUMÉ

Pour faciliter l'accès au marché du travail, la scolarisation doit permettre la connaissance du monde du travail et l'acquisition de compétences générales et spécifiques qui assureront une capacité d'adaptation. Pour développer les attitudes et les compétences recherchées par le monde du travail, il semble a priori nécessaire qu'une importance capitale soit accordée à cet apprentissage. Actuellement, les connaissances sont limitées en ce qui concerne les perceptions des jeunes à l'égard de l'importance des critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle.

Cette étude vise donc à identifier l'importance qu'accordent les jeunes du secondaire à divers critères d'employabilité nécessaires à l'insertion professionnelle pour ensuite la comparer en fonction de l'âge et du type de cheminement scolaire. Pour ce faire, une étude exploratoire de nature quantitative est réalisée auprès de 1098 élèves volontaires d'écoles secondaires publiques du Bas-Saint-Laurent.

L'analyse sommaire des données obtenues montre, de façon générale, que la plupart des jeunes partagent les mêmes perceptions à l'égard des critères d'employabilité. Cependant, les perceptions des élèves du secondaire diffèrent par rapport à l'importance accordée à la communication, à l'honnêteté, à l'assiduité, à la politesse et à l'autonomie selon le cheminement scolaire suivi, principalement quand ces derniers ont 15 et 16 ans. Ces résultats portent à envisager de nouvelles études sur les élèves de 15 et 16 ans de l'adaptation scolaire avec l'instauration des parcours de formation axée sur l'emploi qui doivent faciliter leur connaissance du monde du travail et leur accès à l'emploi.

MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, employabilité, monde du travail, adolescents, perceptions de l'importance, adaptation scolaire.

SUMMARY

To facilitate work access, education should enable the knowledge of the workplace and the acquisition of general and specific skills that will provide some versatility and adaptability. To develop attitudes and skills for the workplace, it seems necessary that importance is given to this learning. However, knowledge is limited according to perceptions of youth on the importance of criteria in the employability.

This research aims therefore to identify the importance that high school students give to various criteria necessary for employability and then to compare these results based on age and type of educational progress. A quantitative exploratory study was conducted among 1098 students of high schools of the Bas-St-Laurent.

The analysis of data obtained shows, in general, that most students share the same perceptions about employability's criteria. Nevertheless, perceptions of students differ according to communication, honesty, attendance, courtesy and autonomy by monitoring progress in school, especially when they were 15 and 16 years old. These results suggest further studies about these struggling students aged 15 and 16 years old with the introduction of Work-Oriented Training Path which should facilitate their understanding of the workplace and their access to employment.

KEYWORDS: Occupational development, employability, workplace, youth, perceptions of importance, special education.

AVANT-PROPOS

Étudier est une passion pour moi depuis mon tout jeune âge. C'est donc avec enthousiasme et intérêt que je me suis lancée dans ce projet de maîtrise que je suis maintenant fière de déposer. Cet accomplissement n'est que le premier d'une série, je l'espère, comme la réalisation de cette recherche m'incite à continuer dans cette voie pour faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine.

Je profite de l'occasion pour remercier les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue pendant le déroulement de ce projet. D'abord et avant tout, je pense à Monsieur Frédéric Deschenaux et à Madame Julie Beaulieu, directeur et co-directrice de recherche. À distance, ils ont su me fournir l'encadrement dont j'avais besoin tout en m'encourageant à travailler de manière autonome; ils ont toujours été présents et disponibles quand j'avais des questionnements et leurs commentaires étaient toujours constructifs et formateurs.

De même, je souhaite remercier Messieurs Abdellah Marzouk et Jean-François Boutin pour leurs précieux commentaires lors des séminaires de tronc commun et pour l'intérêt manifesté pour mon travail de recherche et pour mon cheminement scolaire. Je remercie également Monsieur Marc Tardif qui m'a généreusement fourni des informations concernant la mise au point de son questionnaire. J'aimerais finalement remercier les personnes qui ont accepté de faire partie du comité d'évaluation de mon mémoire, soit Monsieur Léon Harvey et Madame Annie Pilote.

Par ailleurs, je tiens à remercier mes parents pour leurs encouragements et la manifestation continuelle de leur fierté envers le travail accompli. Je salue finalement la grande compréhension et le soutien de mon conjoint, Gilles Gaudreau, qui a su m'encourager à mettre des efforts dans mon projet de recherche, même à des moments indus.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
SUMMARY	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
LA SITUATION DES JEUNES SE PRÉPARANT À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'accès au monde du travail.....	4
1.2 L'influence de l'âge.....	6
1.3 La situation des jeunes non diplômés.....	7
1.4 L'accès au monde du travail pour les jeunes faiblement scolarisés	10
1.5 Les parcours de formation qualifiante	13
CHAPITRE 2	15
LA SITUATION DES JEUNES SE PRÉPARANT À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : UNE RECENSION DES ÉCRITS.....	15
2.1 Le manque de réalisme des jeunes quant à leurs capacités	16
2.2 La situation des jeunes non diplômés après un an	17
2.3 La situation des jeunes faiblement scolarisés après cinq ans	21
2.4 La formation dans un CFER.....	24
2.5 Le rôle de l'école dans la préparation au monde du travail	26
CHAPITRE 3	27
LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE DE L'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : CADRE CONCEPTUEL.....	27
3.1 Les perceptions	27
3.2 L'insertion professionnelle.....	29
3.2.1 Le paradigme fonctionnaliste	29
3.2.2 Le paradigme phénoménologique	31
3.2.3 Le paradigme humaniste	36
3.2.4 Le paradigme structuraliste	36
3.2.5 La définition retenue	41
3.3 L'employabilité.....	42
3.4 Les élèves en difficulté.....	48
3.4.1 Les élèves à risque.....	50
3.4.2 Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.....	52
3.4.3 Les élèves ayant des difficultés comportementales.....	54
3.5 Les objectifs et les questions de recherche.....	55
CHAPITRE 4	59
LA MÉTHODOLOGIE	59
4.1 Population et échantillon.....	63

4.2	<i>Instruments de mesure</i>	65
4.3	<i>Procédure de collecte des données</i>	69
4.4	<i>Analyse des données</i>	70
CHAPITRE 5		72
L'IMPORTANCE ACCORDÉE AUX CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : RÉSULTATS		72
5.1	<i>L'importance accordée aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle</i>	73
5.2	<i>L'importance accordée aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle selon l'âge</i>	77
5.3	<i>L'importance accordée par les élèves du secondaire du même âge aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle selon le type de cheminement suivi</i>	96
5.3.1	<i>L'importance de critères d'employabilité selon le type de cheminement scolaire</i>	96
5.3.2	<i>L'importance de critères d'employabilité selon le type de cheminement scolaire et l'âge</i>	118
CHAPITRE 6		139
LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE DES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : DISCUSSION		139
6.1	<i>L'importance accordée aux critères d'employabilité : premiers constats</i>	139
6.2	<i>L'influence de l'âge dans les perceptions des élèves : absence de résultats significatifs</i>	143
6.3	<i>L'influence de l'âge et du cheminement scolaire</i>	145
6.3.1	<i>La communication : une compétence disciplinaire liée à l'employabilité</i>	146
6.3.2	<i>L'importance de l'honnêteté</i>	147
6.3.3	<i>L'absentéisme à l'école et la perception de l'importance de l'assiduité</i>	148
6.3.4	<i>L'importance de la politesse</i>	149
6.3.5	<i>L'autonomie dans l'exécution du travail : une attitude à développer en adaptation scolaire</i>	149
6.3.6	<i>L'importance de la motivation</i>	150
6.3.7	<i>L'importance de la productivité dans un monde de l'emploi compétitif</i>	151
6.3.8	<i>L'engagement personnel : une question d'effort</i>	152
6.3.9	<i>Le respect des attentes et des normes sociales : une question de conformité</i>	154
6.3.10	<i>Les relations interpersonnelles et sociales : une question d'habiletés sociales</i>	156
6.3.11	<i>L'exécution du travail : une question d'exigences</i>	156
CONCLUSION		158
LES LIMITES DE LA RECHERCHE		165
LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE		167
BIBLIOGRAPHIE		171
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE SUR LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ		179

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 1 : INVENTAIRE DES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ D'UNE PERSONNE SELON UN DOCUMENT PRODUIT PAR LE CENTRE FRANÇOIS-MICHELLE (2007).	47
TABEAU 2: RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LE SEXE.	64
TABEAU 3: RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LEUR ÂGE.	64
TABEAU 4: RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT POURSUIVI ET LE NIVEAU SCOLAIRE.	65
TABEAU 5: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ SELON LES DIMENSIONS DE LA VIE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE (MEQ, 1992).	69
TABEAU 6: LES DIFFÉRENCES STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVES OBSERVÉES PAR RAPPORT AUX CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ SELON L'ÂGE ET LE TYPE DE CHEMINEMENT DES RÉPONDANTS.	145

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ JUGÉS TRÈS IMPORTANTS PAR LES JEUNES DU SECONDAIRE.....	74
FIGURE 2: CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS SELON LES JEUNES DU SECONDAIRE.....	75
FIGURE 3: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX CATÉGORIES DE CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ.....	76
FIGURE 4: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTIVATION SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	77
FIGURE 5: IMPORTANCE ACCORDÉE AU SENS DES RESPONSABILITÉS SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	78
FIGURE 6: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'AUTONOMIE SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	79
FIGURE 7: RÉPARTITION DE L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'INITIATIVE SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	80
FIGURE 8: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'HONNÊTETÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	81
FIGURE 9: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PERSÉVÉRANCE SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	81
FIGURE 10: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ENGAGEMENT PERSONNEL SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	82
FIGURE 11: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ASSIDUITÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	83
FIGURE 12: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PONCTUALITÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	84
FIGURE 13: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA POLITESSE SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	85
FIGURE 14: IMPORTANCE ACCORDÉE AU RESPECT DES CONSIGNES SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	86
FIGURE 15: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX ATTENTES ET AUX NORMES SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	87
FIGURE 16: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA COMMUNICATION SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	88
FIGURE 17: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA SOCIABILITÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	89
FIGURE 18: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX ATTITUDES FACE À L'AUTORITÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	89
FIGURE 19: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES ET SOCIALES SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	90
FIGURE 20: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA QUALITÉ DU TRAVAIL SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	91
FIGURE 21: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PRODUCTIVITÉ SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	91
FIGURE 22: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'EXÉCUTION DU TRAVAIL SELON L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	92
FIGURE 23: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE 11 ET 12 ANS.....	93
FIGURE 24: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE 13 ET 14 ANS.....	94
FIGURE 25: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE 15 ET 16 ANS.....	94
FIGURE 26: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE 17 ET 18 ANS.....	95
FIGURE 27: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTIVATION SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	97
FIGURE 28: IMPORTANCE ACCORDÉE AU SENS DES RESPONSABILITÉS SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	98

FIGURE 29: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'AUTONOMIE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	99
FIGURE 30: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'INITIATIVE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	100
FIGURE 31: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'HONNÊTETÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	101
FIGURE 32: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PERSÉVÉRANCE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	102
FIGURE 33: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ENGAGEMENT PERSONNEL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	103
FIGURE 34: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ASSIDUITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	104
FIGURE 35: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PONCTUALITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	105
FIGURE 36: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA POLITESSE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	106
FIGURE 37: IMPORTANCE ACCORDÉE AU RESPECT DES CONSIGNES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	107
FIGURE 38: IMPORTANCE ACCORDÉE AU RESPECT DES ATTENTES ET DES NORMES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	108
FIGURE 39: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA COMMUNICATION SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	109
FIGURE 40: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA SOCIABILITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	110
FIGURE 41: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX ATTITUDES FACE À L'AUTORITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	111
FIGURE 42: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES ET SOCIALES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	112
FIGURE 43: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA QUALITÉ DU TRAVAIL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	113
FIGURE 44: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PRODUCTIVITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	114
FIGURE 45: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'EXÉCUTION DU TRAVAIL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT SUIVI.....	115
FIGURE 46: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE LA FORMATION GÉNÉRALE (SECONDAIRE 1 À 5 RÉGULIER).....	116
FIGURE 47: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DE LA FORMATION GÉNÉRALE ENRICHIE (SECONDAIRE 1 ET 2).....	117
FIGURE 48: LES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ LES PLUS IMPORTANTS POUR LES JEUNES DES PROGRAMMES DE L'ADAPTATION SCOLAIRE.....	117
FIGURE 49: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTIVATION SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	119
FIGURE 50: IMPORTANCE ACCORDÉE AU SENS DES RESPONSABILITÉS SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	120
FIGURE 51: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'AUTONOMIE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	121
FIGURE 52: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'INITIATIVE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	122
FIGURE 53: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'HONNÊTETÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	123
FIGURE 54: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PERSÉVÉRANCE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	124
FIGURE 55: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ENGAGEMENT PERSONNEL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	125
FIGURE 56: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ASSIDUITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	126

FIGURE 57: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PONCTUALITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	127
FIGURE 58: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA POLITESSE SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.	128
FIGURE 59: IMPORTANCE ACCORDÉE AU RESPECT DES CONSIGNES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	129
FIGURE 60:IMPORTANCE ACCORDÉE AU RESPECT DES ATTENTES ET DES NORMES SOCIALES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.	130
FIGURE 61: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA COMMUNICATION SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	131
FIGURE 62: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA SOCIABILITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	132
FIGURE 63: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX ATTITUDES FACE À L'AUTORITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.	133
FIGURE 64: IMPORTANCE ACCORDÉE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES ET SOCIALES SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	134
FIGURE 65: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA QUALITÉ DU TRAVAIL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	135
FIGURE 66: IMPORTANCE ACCORDÉE À LA PRODUCTIVITÉ SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	137
FIGURE 67: IMPORTANCE ACCORDÉE À L'EXÉCUTION DU TRAVAIL SELON LE TYPE DE CHEMINEMENT ET L'ÂGE DES RÉPONDANTS.....	138

INTRODUCTION

La mission de l'école québécoise s'élabore autour de trois axes : instruire, socialiser, qualifier. En effet, elle vise la construction des connaissances et le développement des capacités intellectuelles des jeunes, le développement socioaffectif des citoyens en devenir et la promotion des valeurs à la base de la démocratie. Elle doit aussi rendre possible pour tous l'accès à un diplôme qui reconnaîtra les compétences des futurs travailleurs (MELS, 2006). Bien que le Programme de formation de l'école québécoise souhaite la réussite de tous par l'entremise de ses visées d'instruction, de socialisation et de qualification, il demeure que certains élèves ne réussissent pas à obtenir l'un des diplômes du secondaire dans le cadre de la formation générale et soient susceptibles de demeurer faiblement scolarisés (Thériault, 1999). De fait, d'année en année, près de 15 000 élèves quitteraient l'école secondaire sans avoir obtenu un diplôme (Bujold, 2003). Cumulant des années de retard dans les disciplines scolaires de base, certains jeunes se retrouvent dans des programmes particuliers de formation où ils cheminent à leur rythme, bien souvent jusqu'à ce qu'ils ne soient plus obligés de fréquenter l'école. Il s'avère alors essentiel de se questionner sur l'avenir de ces jeunes qui quittent l'école sans diplôme quand il est reconnu que les décrocheurs ont de la difficulté à s'insérer sur le marché du travail et à conserver un emploi à long terme (Janosz et Leblanc, 1996, cités par Fortier, 2005; Lessard *et al.*, 2007). Il semble d'ailleurs que ces difficultés d'insertion professionnelle découleraient d'un certain nombre de compétences déficientes en ce qui concerne l'employabilité de ces jeunes.

Pour pallier au manque de qualification des élèves en difficulté susceptibles de demeurer faiblement scolarisés, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place des parcours de formation qualifiante, et ce, pour favoriser le développement de l'employabilité des jeunes. Depuis 1988, les élèves qui cumulent des années de retard ont la possibilité de suivre des programmes variés qui accroîtront leur employabilité et leur faciliteront l'accès au marché du travail. Or, pour favoriser les apprentissages d'un élève, notamment en ce qui a trait à l'employabilité, il apparaît important d'élargir les perceptions de ces jeunes quant à l'importance de l'acquisition de ces connaissances dans leur vie. Le développement de cette perception de l'importance des comportements nécessaires en emploi assurera une prise de conscience chez le futur travailleur quant au rôle de ceux-ci dans le processus d'insertion professionnelle, ce qui facilitera également l'adoption de pareils comportements. Dans cette perspective, ce mémoire s'intéresse aux différents parcours de formation de l'école québécoise tant du secteur régulier que de l'adaptation scolaire et tente de vérifier s'ils favorisent le développement des perceptions des élèves de divers groupes d'âge quant à l'importance de l'employabilité dans leur insertion professionnelle. Avec cette étude, il sera possible d'examiner l'apport de la scolarisation dans la conscientisation des élèves des divers cheminements à l'importance de critères d'employabilité dans l'accession au monde du travail, ce qui n'a pas encore été fait dans le domaine de la recherche.

Pour rendre compte des différentes étapes de la réalisation de ce mémoire, les premiers chapitres décriront les éléments théoriques de l'objet d'étude. Ainsi, le premier chapitre énonce les éléments de la problématique inhérente à la recherche. Le second chapitre

présente, quant à lui, la recension des écrits scientifiques qui apportent des considérations importantes pour la recherche. Au chapitre trois, la définition des concepts clés dans cette recherche est présentée, soit les perceptions, l'insertion professionnelle, l'employabilité et les élèves en difficulté. Par ailleurs, le quatrième chapitre de ce mémoire dresse le portrait de la méthodologie employée pour sélectionner les participants de l'étude et pour recueillir les données à l'aide du questionnaire utilisé. Au cinquième chapitre, les résultats concernant les perceptions des jeunes du secondaire quant à l'importance de critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle sont exposés. De fait, la présentation des résultats est structurée en fonction des questions de recherche et des objectifs encourus. Avant de conclure, les résultats obtenus sont analysés et discutés de manière à dégager les données significatives de l'étude et à établir des liens avec d'autres recherches. Le chapitre de la conclusion est finalement l'occasion de se rappeler l'importance de la formation scolaire dans le développement de perceptions justes par rapport à l'importance des divers critères d'employabilité. Ce chapitre ouvre également sur les limites à considérer dans cette recherche de maîtrise et sur les retombées évidentes des résultats obtenus. Il est à noter que le questionnaire utilisé pour obtenir les perceptions des élèves sur l'importance des critères d'employabilité se retrouve en annexe de ce mémoire.

CHAPITRE 1

LA SITUATION DES JEUNES SE PRÉPARANT À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'accès au monde du travail

Accéder au marché du travail demande un niveau minimal de qualification, que l'emploi exige l'obtention d'un diplôme particulier ou non. Il y a plusieurs décennies, les jeunes pouvaient quitter l'école sans avoir acquis une formation spécifique et se trouver facilement un emploi (Bujold, 2003) alors qu'aujourd'hui, il est reconnu que le niveau de scolarité est directement lié à l'employabilité des jeunes (Inchauspé, 2003, cité par Rousseau, 2003). D'ailleurs, plusieurs études révèlent que les jeunes les moins scolarisés sont les plus vulnérables aux problèmes d'insertion professionnelle (Ayotte, 1996; Chagnon, 2000; Charest, 1997a; Charest, 1997b; Dupont et Tardif, 1994; Gauthier *et al.*, 2004; MELS, 2007b; Saint-Pierre, 2001; Thériault, 1999; Trottier, 2000; Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2007). Bien que des travaux sur l'insertion professionnelle des jeunes sous scolarisés montrent l'existence d'un marché de l'emploi pour une main d'œuvre non qualifiée (Dupont et Bourassa, 1994; Gauthier *et al.*, 2004; Vultur, 2003), il ressort des statistiques du MELS que le nombre d'emplois accessibles pour ces personnes sans diplôme a chuté de 34,8% entre 1990 et 2004 (MELS, 2005, cité par Deschenaux, 2007). En 2002 par exemple, le taux d'emploi des jeunes québécois de 15 à 24 ans se situait à 57,2% (Vultur, 2003), ce qui admet un taux de chômage important pour cette population peu importe le niveau de scolarité atteint. Dans un monde du travail marqué

par une instabilité économique, ce taux d'emploi risque de chuter et ce sont les jeunes les moins scolarisés qui risquent le plus d'en payer le prix.

Devant une économie de plus en plus axée sur le développement du savoir, les emplois requièrent davantage d'années de scolarité (Fortier, 2005; Mauduit-Cordon, 1999), ce qui tend à faire diminuer le nombre d'emplois disponibles n'exigeant pas ou peu de qualifications (Gauthier *et al.*, 2004; Vultur, 2006). Ce faisant, il peut être malaisé pour certains de se tailler une place dans le monde de l'emploi et d'acquérir de l'expérience, et ce, particulièrement sans qualifications reconnues, le diplôme recevant une fonction d'attestation des compétences et des connaissances reconnues par le système scolaire et la société (Guichard et Huteau, 2007). Pour Bujold (2003) et Fortier (2005), le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) représente même l'exigence minimale pour réussir à conquérir le marché du travail. Le diplôme constitue en fait une condition facilitant l'accès au monde du travail s'il est combiné à des stratégies de recherche d'emploi et à une capacité d'adaptation en emploi ; seul, il ne garantit pas un emploi (Gingras, 2006). Enfin, il faut préciser qu'il existe une relation directe entre le niveau de scolarisation atteint et la capacité d'insertion sur le marché du travail dans des emplois stables et reliés à la formation (Saint-Pierre, 2001), ce qui suggère que le nombre d'années d'études améliore l'employabilité des jeunes. Des données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004) attestent même qu'une diminution des taux de chômage ainsi qu'une hausse des taux d'emploi soient liées au niveau de scolarité qui s'élève et à l'obtention d'un diplôme.

1.2 L'influence de l'âge

Il convient par ailleurs de reconnaître l'influence de l'âge dans la capacité de se maintenir en emploi devant les fluctuations de l'économie, car ce sont les personnes les plus récemment entrées sur le marché du travail qui sont les premières à être touchées par leurs conséquences en raison de leur manque d'expériences. Les jeunes sont en effet les individus les plus durement touchés par la précarisation de l'emploi et par les périodes de difficultés économiques (Gingras, 2006). En ce sens, les premières années qui suivent la fin des études représentent une période charnière dans l'insertion sur le marché du travail : les 15 à 19 ans ayant des taux de chômage beaucoup plus élevés que les 20 à 24 ans (Bourdon et Vultur, 2007; Saint-Pierre, 2001). Toutefois, la situation sur le marché du travail s'améliore avec l'âge quoique la réalité des jeunes moins scolarisés ne progresse pas autant que les jeunes dans l'ensemble (MELS, 2007b); le nombre d'années d'études ayant un lien avec l'insertion professionnelle des jeunes.

Il est alors juste de croire que l'âge d'une personne est intimement associé à l'expérience et à la connaissance du monde du travail. Plus elle est jeune, moins elle accumule d'années d'expérience sur le marché du travail et plus elle doit user de ses qualités personnelles et générales pour se faire valoir, dans la mesure où elle reconnaît les attitudes et comportements favorables à l'accès au marché de l'emploi. Dans cette perspective, certaines qualités liées à l'employabilité sont plus importantes pour les adolescents que pour les adultes expérimentés, notamment celles liées aux habiletés sociales (Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006). En situation économique difficile, les

caractéristiques individuelles exercent souvent même un effet important sur la capacité à demeurer en emploi (Fournier, 1996), d'où la nécessité de posséder certaines qualités liées à l'employabilité.

Dans cette optique, les possibilités d'emplois étudiants constituent une activité professionnelle riche de sens pour la préparation à la vie de travailleurs. Grâce à ces emplois pendant leurs études, les jeunes ont la chance d'identifier et de développer des comportements recherchés qui vont leur permettre de s'adapter au monde qui s'ouvre à eux à leur sortie de l'école. Ces expériences sont d'autant plus l'occasion pour eux d'identifier des secteurs d'emplois qu'ils préfèrent, de développer leur identité professionnelle et de réaliser l'importance de la formation (Cohen-Scali, 2006; Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006) et de certaines qualités liées au contexte du travail.

1.3 La situation des jeunes non diplômés

En dépit des retombées bénéfiques de l'expérience acquise, le travail pendant la scolarité peut aussi entraver la poursuite des études et dans certains cas, nuire à la diplomation. Les jeunes qui n'ont qu'un faible intérêt pour l'école ont vraisemblablement tendance à s'investir davantage dans le travail (Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006). N'ayant qu'une faible motivation à continuer leurs études, certains élèves peuvent être tentés d'arrêter leur scolarisation devant l'opportunité d'obtenir un emploi, une stratégie qui peut se révéler néfaste devant les fluctuations de l'économie qui affectent surtout les jeunes.

Or, les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme et, dans la majorité des cas sans réelle préparation au marché du travail (Charest, 1997b), entretiennent des buts irréalistes par rapport au niveau de scolarité atteint en ce qui concerne les fonctions de travail visées (Chagnon, 2000; Dupont et Bourassa, 1994; Horth, 2003; Sadao et Walker, 2002). Il appert en ce sens que certains jeunes, particulièrement ceux en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ont une faible maturité vocationnelle, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas prêts à faire des choix appropriés par rapport à leur avenir professionnel (Chagnon, 2000; Dupont et Tardif, 1994).

Dans les faits, la maturité vocationnelle se construit autour de quatre composantes : elle implique en premier lieu des choix cohérents, soit concordants entre eux, et des choix pertinents, c'est-à-dire réalistes eu égard des capacités et des intérêts de la personne. En outre, la maturité réfère à une connaissance de soi et à une connaissance des métiers et du fonctionnement du marché du travail. Elle concerne en conséquence les attitudes de l'individu (Guichard et Huteau, 2007). Étant donné que les jeunes n'ont souvent que peu d'expérience de travail, il arrive qu'ils ne connaissent pas leurs aptitudes et leurs intérêts professionnels et qu'ils aient de la difficulté à se projeter en tant que travailleurs dans un domaine d'emploi correspondant à leur personnalité, à leurs habiletés et à leurs compétences (Ayotte, 1996; Ganz, 2000; Thériault, 1999). Il importe à cet effet de signaler que le réalisme des jeunes quant à leurs aspirations professionnelles et à leurs attitudes face à l'emploi augmente avec l'âge de ces derniers (Hartung, Porfeli et Vondracek, 2005), ce qui atteste les effets de la maturation physiologique et psychologique.

Par ailleurs, certains jeunes ne semblent pas entretenir une compréhension exacte de ce qui les caractérise et de leurs réelles capacités (Ganz, 2000; Gerber, 2005d; Sadao et Walker, 2002) en plus de valoriser beaucoup plus l'expérience et le savoir-faire acquis dans le monde concret du travail que le diplôme non obtenu (Charbonneau, 2007; Fortin et Picard, 1999; Vultur, s.d.). Certes, pour certains individus, il est possible de relativiser le rôle du diplôme dans l'insertion professionnelle dans la mesure où le réseau social, les caractéristiques individuelles et l'expérience de travail acquise durant les études ou les premières années de vie active viennent influencer la rapidité du processus (Bourdon et Vultur, 2007; Gerber, 2005a; Vultur, 2007). Il faut reconnaître aussi que le diplôme est une condition nécessaire mais non suffisante à l'accès au marché du travail, particulièrement dans le cas d'emplois peu spécialisés (Bourdon et Vultur, 2007; Gauthier *et al.*, 2004; Laflamme, 1996). Toutefois, il importe de se rappeler que près de 15,9% des jeunes non diplômés sont inactifs sur le marché du travail et que 22% d'entre eux sont en recherche d'emploi (Charest, 1997b), ce qui laisse présumer que ceux-ci n'ont pas développé de bonnes stratégies pour s'insérer professionnellement.

Qui plus est, il apparaît que les jeunes, particulièrement ceux en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, manifestent une employabilité déficiente. Certaines habiletés, attitudes et connaissances liées au contexte du travail paraissent à ce propos lacunaires chez une proportion importante de jeunes telles les capacités à maîtriser ses émotions (stress, peur, colère, mauvaise humeur), à accepter la critique, à accepter qu'une personne leur montre comment faire le travail, à travailler avec les autres, à respecter les exigences de quantité

et de qualité des tâches à effectuer, à être ponctuel et assidu, à apprendre de nouvelles tâches, à s'habiller convenablement, à demander de l'aide, à garder son espace de travail propre, à respecter les normes de santé et de sécurité et à faire preuve d'une bonne hygiène (Dupont et Bourassa, 1994). Les élèves en difficulté présenteraient de plus un manque d'habiletés sociales (Bradette, 1998; Dupont et Tardif, 1994; Thériault, 1999), notamment en ce qui se rapporte à l'acceptation de l'autorité et à l'aide aux pairs en plus de présenter parfois d'importantes lacunes en lecture et en résolution de problèmes (Dupont et Tardif, 1994). Finalement, ces jeunes seraient très peu autonomes et disciplinés et ils auraient un faible sens des responsabilités (Baby *et al.*, 1995; Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006). Pourtant, ces diverses habiletés et capacités déficientes chez une proportion de jeunes constituent des critères d'employabilité valorisés par les employeurs dans leur recherche de candidats pour des emplois de divers types. Il appert donc essentiel que l'école fournisse l'occasion aux élèves d'être conscientisés au rôle de ces attitudes et comportements et qu'elle leur permette de les développer pendant leur scolarisation. À l'heure actuelle cependant, aucune étude n'autorise à penser que les divers cheminements scolaires contribuent à l'évolution des représentations des élèves à l'égard de l'importance de l'employabilité pour obtenir un emploi.

1.4 L'accès au monde du travail pour les jeunes faiblement scolarisés

Pour accéder au monde du travail et pour être en mesure de s'y adapter, il s'avère important, particulièrement pour les jeunes qui éprouvent des difficultés, de développer dans un premier temps une compréhension juste de leurs caractéristiques personnelles, de

leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs besoins particuliers pour compenser les difficultés vécues au quotidien, et ceci, pour être en mesure de faire valoir leurs capacités (Gerber, 2005b; Gerber, 2005d; Rousseau, 2004). Dans les faits, un bon nombre de jeunes ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ont du mal à s'exprimer sur leurs besoins parce qu'ils ne se perçoivent pas comme ayant d'importantes difficultés. Cette méconnaissance a inévitablement des répercussions sur l'appréciation que les jeunes ont à leur égard (Rousseau, 2004) et sur l'adaptation de leur comportement dans le monde de l'emploi.

À ce sujet, Gerber (2005b) souligne le fait que les difficultés d'apprentissage voient leurs effets persister au-delà de la vie scolaire. Les jeunes qui y sont confrontés doivent donc en être conscients et être préparés à mettre en place de façon autonome des moyens pour pallier à leurs problèmes. Il paraît envisageable dans cette optique que tous les problèmes rencontrés par les jeunes en milieu scolaire aient des répercussions sur la vie future, qu'il s'agisse de problèmes d'adaptation ou d'apprentissage. Gerber (2002) insiste d'autant plus sur la capacité de l'école à adapter ses ressources pour supporter les élèves en difficulté dans leurs apprentissages contrairement au monde du travail, ce qui peut accentuer les difficultés de ces derniers à s'ajuster aux exigences en emploi.

Ce faisant, il est primordial que les jeunes en difficulté développent durant leur scolarisation une bonne connaissance de soi associée à une compréhension exacte de leur profil d'apprenant, une bonne capacité à se décrire et une habileté à se défendre, c'est-à-dire à faire valoir toutes leurs capacités plutôt que l'accent soit mis sur leurs faiblesses

(Gerber, 2005c). Dans cette perspective, lorsque le jeune est capable de découvrir ses forces et ses limites et de cerner ses aspirations et ses besoins tout en identifiant les moyens de les combler, il apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement (MELS, 2006).

De plus, considérant que les difficultés scolaires ont des retombées même après le passage à l'école, il importe que des pratiques éducatives favorisent le développement des habiletés, attitudes et connaissances reconnues et valorisées par le monde du travail pour que soit facilitée l'insertion professionnelle des jeunes (Dupont et Tardif, 1994). En ce sens, les programmes de formation doivent d'une part conscientiser les élèves à l'importance d'exhiber des comportements valorisés par le marché de l'emploi et d'autre part, permettre la connaissance du monde du travail et l'acquisition de compétences générales et spécifiques au travail qui assureront une certaine polyvalence et capacité d'adaptation de cette main-d'œuvre peu qualifiée.

Une étude de Bilodeau *et al.* (1997) a à cet effet montré que les élèves en formation au marché du travail reconnaissent l'importance de la ponctualité, de la communication et du respect de l'employeur et des collègues de travail. Cependant, aucune étude ne permet actuellement de penser que tous les jeunes du secondaire reconnaissent l'importance de l'ensemble des compétences générales liées à l'employabilité et des compétences spécifiques au travail dans leur insertion professionnelle.

1.5 Les parcours de formation qualifiante

Avec la triple mission de l'école québécoise, il est certain que la scolarisation doit favoriser la qualification des élèves tout au long des années d'études. Parmi tous les parcours offerts, il s'avère que les parcours de formation qualifiante représentent un modèle de référence en offrant la possibilité de développer l'employabilité des jeunes en difficulté par l'entremise de cours préparatoires au marché du travail et d'une période d'alternance travail-études. Ces programmes ont d'ailleurs été instaurés pour répondre au besoin de qualification des élèves en difficulté. L'exposition aux cultures du marché du travail peut assurément être considérée comme une expérience facilitant l'apprentissage des aptitudes et des compétences utiles en emploi (Harmer, 2009), lesquelles ne sont pas explicitement enseignées dans le contexte scolaire (Charbonneau, 2007; Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006).

Ces parcours se définissent par des objectifs de socialisation et d'insertion sur le marché du travail (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995), lesquels passent notamment par le développement de l'employabilité des jeunes. Plus encore, les activités mises en place dans ces programmes tentent d'encourager les jeunes à se découvrir avec réalisme par une prise de conscience de leurs réelles possibilités. De fait, les principaux résultats liés à ces programmes dénotent que les stages en entreprise par le biais de l'alternance travail-études agissent comme un des facteurs principaux de motivation et qu'ils représentent une bonne expérience de travail pour les jeunes concernés. Pour ceux qui décident de se trouver un emploi à la fin de leur cheminement scolaire, il ressort que leur

formation aux métiers semi-spécialisés a été l'occasion d'acquérir de l'expérience, ce qui les place dans une meilleure position pour chercher et obtenir un travail (Bilodeau *et al.*, 1997).

Pour faciliter le développement d'une identité professionnelle juste, il semble important que les élèves inscrits dans ces programmes qualifiants complètent la formation proposée ce qui ne serait le cas que pour près de la moitié d'entre eux (Bourassa, 1993; Dupont et Bourassa, 1994). Il est à noter que les jeunes sous scolarisés qui présentent de faibles compétences associées à leur employabilité et qui valorisent selon Vultur (s.d.) l'expérience et les savoir-faire représentent les élèves ciblés par ce type de cheminement. Dans la mesure où les élèves susceptibles de décrocher de l'école en raison de leurs difficultés entretiennent des perceptions erronées de leurs aptitudes (Sadao et Walker, 2002) et des caractéristiques importantes du monde de l'emploi, il convient de se demander si les divers cheminements de la formation générale et de l'adaptation scolaire contribuent à l'évolution des représentations des élèves en difficulté ou non quant à l'importance de l'employabilité dans le processus d'insertion professionnelle.

CHAPITRE 2

LA SITUATION DES JEUNES SE PRÉPARANT À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : UNE RECENSION DES ÉCRITS

Pour approfondir le vécu et le cheminement scolaire des élèves, particulièrement ceux qui présentent des difficultés et qui ne suivent pas un parcours scolaire linéaire, une recension des écrits a été effectuée. De fait, l'attention est surtout portée sur cette population, car elle présente un cheminement moins conventionnel que les jeunes de la formation générale qui étudient pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Cette recension permet de porter un regard d'abord sur l'appréciation des jeunes de leurs habiletés professionnelles pour ensuite en connaître davantage sur les trajectoires empruntées pour leur insertion sociale et professionnelle et sur leur situation sur le marché du travail quelque temps après avoir quitté le système scolaire. À propos, il se dégage des études que plus le temps entre la sortie de la formation et le moment d'une enquête est long, plus l'inactivité des jeunes tend à être faible, car les chances de s'être trouvé un emploi sont plus grandes (Guichard et Huteau, 2007). En outre, la recension des écrits a permis la découverte d'un programme d'études adapté pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires favorisant une meilleure connaissance de soi, une acceptation de ses limites et une prise de conscience de ses réelles capacités qui se traduit par l'ajustement de ses aspirations.

2.1 Le manque de réalisme des jeunes quant à leurs capacités

Les écrits consultés témoignent d'une difficulté chez certains jeunes à évaluer correctement leurs habiletés et leurs capacités. Dans leur recherche, Gingras, Dupont, Marceau et Favreau (2002) ont justement voulu évaluer les habiletés professionnelles de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits en *Insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ) et identifier les perceptions qu'ils en avaient pour ensuite vérifier le réalisme de ces élèves quant à leurs capacités.

Leur étude, qui a demandé à 171 jeunes de remplir deux questionnaires, a mis en lumière un manque de réalisme chez ces derniers. En comparant les réponses du Questionnaire d'évaluation de soi (QES) qui relèvent de l'auto-évaluation du jeune de différentes aptitudes avec celles de l'évaluation proprement dite de ces mêmes aptitudes à partir de la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA), les résultats montrent des auto-évaluations plus élevées que les évaluations. Ainsi, l'ensemble des élèves interrogés s'évaluent très positivement sur l'ensemble des habiletés proposées dans le QES quoique les habiletés liées à la réussite scolaire obtiennent les moyennes les plus faibles.

D'après les résultats de ces chercheurs, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, particulièrement les garçons, estiment être bons dans tout ce qui relève des activités manuelles concrètes. Cependant, il faut remarquer que le niveau de difficulté a un impact sur l'appréciation que les jeunes se font de leurs habiletés étant donné que les élèves qui ont d'importantes difficultés d'apprentissage ont tendance à s'évaluer plus faiblement. La mise en relation des évaluations et des auto-évaluations des élèves

n'admettant aucun résultat significatif, les auteurs concluent que les jeunes manquent de réalisme dans leur connaissance d'eux-mêmes et de leurs aptitudes (Gingras *et al.*, 2002). Ces résultats rejoignent les écrits qui rapportent que les élèves en difficulté ne perçoivent pas leurs faiblesses (Gerber, 2005b; Gerber, 2005d; Rousseau, 2004). Bien qu'il soit possible, selon le principe de désirabilité sociale, que les jeunes consultés aient cherché à montrer dans leur auto-évaluation qu'ils sont capables de beaucoup, une question demeure, soit l'absence de relation entre les réponses des deux tests administrés.

2.2 La situation des jeunes non diplômés après un an

Dans une étude réalisée par Charest (1997b), la situation des jeunes non diplômés de la formation générale sur le marché du travail est examinée un peu moins d'un an après qu'ils aient quitté l'école. Au total, 2071 jeunes ont répondu à l'entrevue téléphonique. De ce nombre, il faut noter que 15,2% sont des jeunes diplômés de la formation générale, 47,7% sont des jeunes non diplômés de la formation générale qui ne sont pas considérés comme des élèves en difficulté et 36,7% sont des élèves non diplômés qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

À propos de la population consultée, il paraît important de signaler qu'un pourcentage important de jeunes, diplômés ou non, présentent déjà un retard scolaire à 14 ans. En effet, près du quart des jeunes diplômés de la formation générale (24,1%) affichent un retard scolaire à 14 ans tandis que près des trois quarts des jeunes non diplômés (73,6%) sont dans cette situation. Ces statistiques admettent le constat que le redoublement qui

entraîne le retard scolaire n'est pas seulement le fardeau des élèves en difficulté, quoique ceux-ci constituent la majorité de la population concernée.

En ce qui se rapporte aux élèves non diplômés au moment de leur dernière année de fréquentation scolaire, la majorité avait atteint une troisième année du secondaire. Parmi les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation par contre, il est possible de remarquer une plus forte proportion de jeunes encore au premier cycle du secondaire comparativement à ceux qui ne font pas partie de cette catégorie.

Dans sa recherche, Charest (1997b) visait à identifier l'activité principale au moment de l'entrevue, le parcours suivi depuis le départ de l'école et les perceptions des jeunes du marché du travail. Les résultats de cette étude indiquent qu'entre 35,6% et 45,3% des jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont en emploi au moment de l'entrevue, ce qui signifie qu'entre 54,7% et 64,4% de ces jeunes ne sont pas actifs parce qu'ils sont aux études, en recherche d'emploi ou tout simplement inactifs. Cette donnée soulève l'hypothèse que certains de ces jeunes en difficulté n'arrivent pas à décrocher un emploi ou ne voient pas la nécessité de travailler après l'arrêt de leurs études. En fait, près du quart de tous les jeunes interrogés, qu'ils soient diplômés ou non, est à la recherche d'un emploi au moment de l'entrevue et près d'un jeune sur dix se retrouve en période d'inactivité, ce qui n'est pas négligeable, particulièrement lorsqu'il est question des jeunes diplômés de la formation générale qui rencontrent les exigences pour continuer des études ou pour occuper des emplois demandant le diplôme d'études secondaires.

Parmi les élèves en difficulté qui avaient bénéficié d'un stage durant leur parcours scolaire, 46,1% étaient en emploi comparativement à 26,2% de leurs homologues qui n'en avaient pas effectué, ce qui démontre l'impact du stage et de l'expérience acquise pour accéder au monde du travail par la suite.

Eu égard de l'âge des répondants, il apparaît que les personnes les plus jeunes sont moins présentes sur le marché du travail comparativement à leurs aînés, ce qui admet l'hypothèse qu'un ou deux ans d'écart peut faire toute la différence sur la capacité de s'insérer professionnellement. Cette information corrobore les résultats de Fournier, Drapeau et Thibault (1995) qui exposent que les personnes les plus âgées sont celles qui ont le plus tendance à se sentir en contrôle de leur vie professionnelle parce qu'elles ont un degré de maturité vocationnelle significativement plus élevé qui les aide à se trouver et à maintenir un emploi. De même, ce résultat permet de supposer que la maturité et l'expérience acquises avec l'âge favorisent une meilleure connaissance du monde du travail et par le fait même une meilleure employabilité pour de plus grandes chances d'accéder au marché de l'emploi.

En ce qui a trait aux parcours suivis depuis la sortie de l'école secondaire, Charest (1997b) dégage 24 profils de cheminement dont neuf regroupent 85% de la population étudiée. De ces profils, il se dégage d'abord que 18,5% des jeunes non diplômés et 32,8% des jeunes diplômés appartiennent au profil d'individus qui ont un emploi et qui n'ont ni étudié ni chôme depuis l'arrêt de leurs études. Ensuite, 13,3% des jeunes non diplômés et

14,8% des élèves diplômés sont en chômage alors qu'ils ont travaillé à certains moments sans étudier; il s'agit du deuxième profil le plus important. Enfin, le troisième profil en importance chez les non diplômés concerne les jeunes inactifs depuis leur sortie de l'école, il regroupe 10,6% des répondants. Cette proportion, qui est la même chez les jeunes diplômés, mais qui constitue le quatrième profil le plus fréquent, atteste que près d'un jeune sur dix peu importe son cheminement scolaire n'est pas prêt à travailler à sa sortie de l'école.

Finalement, Charest (1997b) a sondé les perceptions du marché du travail des jeunes convoqués en entrevue. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes accordent au travail une valeur importante comme outil de développement personnel et comme façon d'établir des contacts avec les gens bien avant de considérer le salaire et les conditions de travail, quoique ces deux aspects demeurent assez importants pour une majorité d'entre eux. Parmi les facteurs facilitant l'obtention d'un emploi, le fait d'avoir des contacts et de l'expérience de travail est prédominant comme le fait d'avoir un diplôme et certaines qualités personnelles.

Il appert cependant que les jeunes non diplômés soient nombreux à ignorer les facteurs pouvant favoriser leur embauche, c'est le cas de près d'un jeune sur cinq. Il se dégage aussi que les difficultés à se présenter et à faire valoir ses compétences pour occuper l'emploi convoité constituent des aspects difficiles dans la recherche d'un travail. Pourtant, les jeunes savent combien il est important de faire valoir ses qualités personnelles devant un employeur, mais ils sont moins nombreux à mentionner leurs

expériences de travail et encore moins nombreux à parler de leur formation (Charest, 1997b).

En somme, cette étude trace un portrait intéressant de la situation des jeunes qui ont volontairement ou non terminé leurs études. Il est à noter d'une part que le retard scolaire n'est pas uniquement le lot des élèves qui ne parviennent pas à être diplômés. D'autre part, il faut convenir que l'accès au marché du travail n'est pas une mince tâche pour une grande proportion de jeunes, particulièrement ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme et qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il faut d'autant plus souligner que l'accès à une certification n'a pas permis à tous les jeunes diplômés d'obtenir un emploi. Ce résultat de recherche questionne de ce fait la capacité de l'école à développer l'employabilité de ses élèves. Dans le portrait qui est dressé, il est néanmoins clair que le facteur âge a un impact dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes comme l'âge influe sur la connaissance suffisante du monde du travail et de ses prérequis.

2.3 La situation des jeunes faiblement scolarisés après cinq ans

Considérant le niveau d'activité des jeunes un an après leur sortie de l'école, il convient de s'interroger plus particulièrement sur le sort des jeunes faiblement scolarisés cinq ans après leur sortie du système scolaire. C'est en effet l'objectif poursuivi par Trottier et Gauthier (2007) qui souhaitent plus précisément découvrir dans quelle mesure ils parviennent à s'insérer sur le marché du travail. À partir d'entrevues semi-structurées, les chercheurs examinent le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle de 46 jeunes de la formation générale ou de la formation professionnelle qui ont connu ou non des

difficultés d'apprentissage et qui n'ont pas obtenu le diplôme du programme auquel ils étaient inscrits.

En ce qui concerne le cheminement scolaire des jeunes rencontrés, six types de parcours peuvent être dégagés, soit une formation générale, une formation professionnelle entreprise en 4^e secondaire, une formation professionnelle après l'obtention d'un DES, une formation semi-professionnelle, un parcours de formation dans des cheminements particuliers et une inscription en formation professionnelle après l'abandon d'études collégiales. Au moment de leur sortie du système éducatif, ces jeunes ont entre une 2^e et une 5^e année du secondaire reconnue. Or, cinq ans après l'arrêt de leur scolarisation, plusieurs expriment leur regret d'avoir interrompu leurs études, car ils se rendent compte avec leur expérience du marché du travail de l'importance du diplôme et d'une formation spécialisée.

À propos de leur insertion professionnelle, quatre types de jeunes peuvent être décrits : ceux qui se sont stabilisés sur le marché de l'emploi depuis au moins deux ans, ceux en voie de stabilisation, ceux en situation d'emploi précaire et ceux en marge du monde du travail. D'abord, la moitié des répondants composent le groupe de jeunes stabilisés sur le marché du travail depuis deux ans ou plus. Ces derniers surviennent à leurs besoins, maintiennent une autonomie financière et proposent des projets de vie réalisables : un bon nombre de ces jeunes occupant le même emploi depuis leur sortie de l'école. En ce qui a trait aux jeunes qui sont en voie de se stabiliser en emploi (11%), il faut remarquer qu'ils parviennent également à subvenir à leurs besoins et à maintenir une autonomie

financière, mais qu'ils conservent un emploi régulier depuis moins de deux ans. Ces travailleurs ont, en fait, pris plus de temps à découvrir leur domaine d'intérêt et ont occupé plus d'emplois différents que le premier groupe de personnes insérées professionnellement.

Par ailleurs, les jeunes qui sont en situation de précarité d'emploi (26%) n'ont pas encore réussi après cinq ans à s'assurer un emploi stable, ce qui rend plus laborieuse leur capacité à subvenir à leurs besoins et à manifester une autonomie financière. Concernant ces individus aux profils très distincts, il est possible de signaler la présence de chômage et d'une recherche prolongée d'une identité professionnelle qui colle à qui ils sont.

Finalement, le groupe composé des jeunes en marge du marché du travail (13%) fait référence aux personnes sans emploi qui reçoivent majoritairement des prestations d'aide sociale. De façon générale, ceux-ci n'ont pratiquement jamais travaillé depuis leur sortie du monde scolaire et ce sont ces derniers à qui principalement une 2^e ou une 3^e année du secondaire est reconnue. Parmi les jeunes de ce groupe, une proportion importante avait étudié dans un cheminement particulier de formation avant l'abandon scolaire. Or, cette proportion de jeunes inactifs correspond aux résultats obtenus par Charest (1997b) dix ans plus tôt, quoique celle-ci soit plus préoccupante compte tenu qu'il y a cinq ans au lieu d'une année qui séparent le moment de l'entrevue et la fin des études. Dans cette optique, il est envisageable que la situation des élèves non diplômés sur le marché de l'emploi n'ait pas beaucoup changé après une décennie.

Quoi qu'il en soit, il ressort principalement de cette étude que ce sont les jeunes qui ont quitté l'école avec le moins d'années de scolarité reconnues qui éprouvent le plus de difficulté à obtenir et à se maintenir en emploi. Les difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école, jumelées à une scolarité écourtée, ont tout compte fait des répercussions lors de l'entrée dans le monde du travail, d'où la nécessité pour l'école québécoise de trouver des moyens pour garder ses élèves le plus longtemps possible pour développer leur employabilité.

2.4 La formation dans un CFER

Dans une étude de Baby (2005), il est possible de percevoir l'impact de la formation dans un Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER) sur les élèves qui y poursuivent leurs études. Ces centres de formation représentent depuis 1995 une alternative dans la scolarisation des élèves en difficulté, il s'agit donc d'une ressource à la disposition des jeunes pour accroître leurs connaissances et leurs compétences avant de quitter les bancs d'école.

À partir d'un questionnaire avec une dimension rétrospective, le chercheur analyse entre autres l'évolution des aspirations professionnelles et des perspectives d'avenir des jeunes. Les changements, qu'ils soient présents ou absents, positifs ou négatifs, sont alors associés aux études dans un CFER en prenant pour acquis que tous les autres facteurs susceptibles d'influencer la situation étaient demeurés constants. De façon générale, les résultats obtenus par Baby (2005) indiquent une forte association entre les comportements observés et le passage dans un CFER.

Des 88 élèves qui ont répondu au questionnaire, 22,4% ont des aspirations professionnelles à la hausse, 56,5% ont conservé le même niveau d'aspirations professionnelles et 21,2% ont des aspirations à la baisse. Pour obtenir ces résultats, le chercheur a comparé le métier que les répondants souhaitaient exercer avant et depuis qu'ils sont aux CFER, puis il a comparé les choix de métiers à l'échelle de prestige socioprofessionnel de Blishen (1971). En cherchant à savoir si les jeunes voient l'avenir différemment depuis leur passage dans un CFER, les résultats de Baby (2005) révèlent que 66,2% des jeunes indiquent qu'ils voyaient l'avenir plus positivement depuis qu'ils fréquentent un CFER tandis que 20,5% envisagent l'avenir de la même façon et 9,1% avouent voir l'avenir de façon plus pessimiste. Même si certains élèves révisent leurs projets d'avenir à la baisse, il demeure qu'ils maintiennent une attitude positive face à l'avenir et à eux-mêmes.

En somme, cette recherche permet de constater que des études dans un CFER favorisent des prises de conscience de sa situation personnelle et que même si des révisions à la baisse des projets d'avenir surviennent, il n'y a pas de détérioration de l'image de soi chez les jeunes. Au contraire, la plupart des répondants conservent ou améliorent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. En outre, il ressort que la pédagogie employée pour la formation personnelle de l'élève concourt à faire en sorte que le jeune se connaisse mieux et accepte ses limites alors que la formation à l'emploi mise sur un entraînement à la polyvalence des fonctions de travail de base et sur la transférabilité des apprentissages faits dans ce contexte (Baby, 2005). Ce type de centre de formation fournit de ce fait un

modèle d'enseignement de bonnes augures pour le développement d'une image de soi réaliste et pour la promotion de l'employabilité des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires.

2.5 Le rôle de l'école dans la préparation au monde du travail

À la lumière des études consultées, il apparaît évident que l'école joue un rôle de premier plan dans la préparation des élèves au marché du travail en fournissant des occasions variées d'acquérir des connaissances sur le monde du travail et des compétences utiles pour occuper un emploi. La scolarisation du jeune assure en ce sens l'accessibilité à un monde de l'emploi stable dans un délai raisonnable. De fait, certains élèves ne parviennent pas à obtenir de diplôme en raison de leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Étant peu scolarisés, ces jeunes rencontrent plus de problèmes à s'insérer professionnellement, notamment en raison de stratégies déficientes pour se trouver et se maintenir en emploi.

Pendant leur passage à l'école, ces jeunes ont besoin d'être encadrés pour développer une connaissance d'eux-mêmes qui soit suffisante pour leur permettre de prendre des décisions réalistes quant à leur orientation professionnelle. Il semble d'autant plus qu'ils doivent accroître leur employabilité pour faire face aux diverses éventualités du marché du travail. Pour les élèves en difficulté, le programme offert dans un CFER tend à faire ses preuves à ce sujet. L'efficacité de ce programme particulier de formation admet l'étude des cheminements offerts dans le système scolaire à savoir s'ils permettent eux aussi, quels qu'ils soient, le développement d'une connaissance de soi et d'une employabilité efficiente dans le monde de l'emploi.

CHAPITRE 3

LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE DE L'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : CADRE CONCEPTUEL

La présente étude vise à analyser la perception d'élèves du secondaire quant à l'importance de divers critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle. Avant d'entreprendre une pareille étude, plusieurs concepts méritent une attention particulière pour favoriser une compréhension plus fine du développement de l'employabilité, laquelle contribue à l'insertion professionnelle des jeunes qu'ils présentent des difficultés ou pas. Après avoir défini ce que sont les perceptions d'une personne, il est important de déterminer ce que constitue l'insertion professionnelle et de cerner les critères qui caractérisent le développement de l'employabilité en vue de l'accès au marché du travail. Enfin, il importe de déterminer qui sont les élèves considérés en difficulté comparativement à ceux qui ne le sont pas.

3.1 Les perceptions

Pour les fins de cette recherche, il s'impose avant tout de spécifier que les perceptions des jeunes réfèrent à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et de leurs aptitudes (Barbeau, 1993, cité par Chagnon, 2000) et par le fait même à l'estime qu'ils ont à leur égard. Les perceptions sont associées à des conceptions, à des prises de conscience, à des impressions personnelles et à des intuitions que les jeunes entretiennent à propos d'un sujet particulier. Les conceptions que les jeunes nourrissent à leur égard sont intimement liées à leur connaissance et à leur estime d'eux-mêmes et sont particulièrement reliées à

la motivation face aux études et à la réussite scolaire (Barbeau, 1993, cité par Chagnon, 2000; Martinot, 2001).

Qui plus est, il est possible de relier les perceptions aux représentations sociales, ces dernières constituant une construction sociale témoignant de la relation entretenue par un sujet par rapport à un objet. Les représentations sociales, et les perceptions par le fait même, relèvent d'opinions et d'attitudes relatives à un objet social; elles possèdent vraisemblablement un caractère figuratif qui permet de donner sens à des actions et de comprendre et d'appréhender des réalités (Fortier, 2008). À propos, l'analyse des représentations sociales s'articule autour de trois dimensions : les connaissances du sujet sur l'objet, les attitudes positives ou négatives face à l'objet et la hiérarchie des éléments relevant de la perception de l'individu (Fortier, 2008), cette hiérarchie étant liée au degré d'importance accordé à un aspect comparativement à un autre.

Il se dégage d'ailleurs que les représentations d'une personne jouent un rôle majeur dans ses attitudes et qu'elles guident ses comportements et orientent son action (Cohen-Scali, 2006; Fortier, 2008; Fournier, 2002). Les comportements liés au monde du travail sont, en ce sens, déterminés par les perceptions de soi, les représentations quant à la tâche et au contexte ainsi que par les conceptions entretenues par rapport aux autres. Les perceptions, liées aux représentations sociales, se caractérisent par une forme de connaissances socialement utiles ayant une visée pratique dans l'interprétation d'une réalité commune d'un groupe (Fortier, 2008).

3.2 L'insertion professionnelle

Alors qu'à une époque tous les individus aptes au travail obtenaient presque aussitôt un emploi, il semble que de nos jours, certaines personnes, qui ne possèdent pas les aptitudes et les attitudes recherchées, ont peine à être embauchées (Guichard et Huteau, 2007). Dans cette perspective, il devient important de s'interroger sur ce qui caractérise l'insertion professionnelle, soit l'accès au marché du travail. Quatre grands paradigmes orientent la définition de l'insertion professionnelle, des paradigmes s'inspirant des conceptions subjective ou objective de la sociologie ou des conceptions de la société en termes de continuité ou de changement. Il convient de spécifier que la description théorique qui suit à propos de ces paradigmes s'appuie sur le travail de Laflamme (1993).

3.2.1 Le paradigme fonctionnaliste

Caractérisé par son objectivisme et sa position régulationniste, le paradigme fonctionnaliste, avec son courant dominant du système social, envisage les éléments culturels ou sociaux par le fait qu'ils remplissent une ou plusieurs fonctions. Dans cette optique, la société est perçue comme un ensemble d'éléments en interaction et en équilibre à l'intérieur d'un tout (Laflamme, 1993).

Dans le domaine de la formation et de l'insertion professionnelle, ce courant est dominant. Selon ce paradigme, il s'avère que les acteurs, tant du milieu scolaire que du monde du travail, sont animés par une motivation économique. Le marché du travail se définit en termes de demandes et d'offres de travail, le salaire devenant un résultat de

cette confrontation (Bourdon et Vultur, 2007; Guichard et Huteau, 2007). Ce faisant, les employeurs recherchent l'efficacité dans la production pour maximiser leurs bénéfices, laquelle est associée à une main d'œuvre bien formée, performante et fidèle à l'entreprise. Les travailleurs, pour leur part, investissent dans leur formation pour augmenter leurs possibilités de revenus et la rapidité de leur insertion ainsi que pour s'assurer de meilleures conditions de travail, et ce, tant que l'investissement se montre profitable (Becker, 1964, cité par Vultur, 2006; Charbonneau, 2007; Gauthier *et al.*, 2004; Laflamme, 1996).

À cet effet, le niveau de scolarisation est un facteur d'identification des personnes les plus aptes et productives (Laflamme, 1996), ce qui montre que l'éducation, associée à l'obtention d'un diplôme, est un critère de sélection par les employeurs, d'où toute son importance. La formation constitue en conséquence la façon d'accéder au monde du travail et de réguler celui-ci (Groot et Van den Brink, 2000; Laflamme, 1993). Qui plus est, le diplôme constitue un point de repère pour les employeurs attestant des connaissances et des capacités de la personne détentrice susceptibles d'être mises à contribution en emploi et de la rendre plus productive (Becker, 1964, cité par Vultur, 2006; Gauthier *et al.*, 2004; Guichard et Huteau, 2007; Laflamme, 1996; Vultur, 2006).

Avec son courant interactionniste qui se rapproche davantage de l'approche subjective, le paradigme fonctionnaliste met également l'accent sur l'individu dans son contexte social immédiat dans une perspective volontariste. Il est alors postulé que l'individu n'accepte jamais d'être considéré comme un moyen au service de buts fixés par une organisation et

que dans n'importe quelle organisation, tout acteur conserve une autonomie qu'il utilise d'une façon quelconque pour faire des choix dans les limites de sa rationalité. Dans le monde de l'éducation, lorsqu'il fait face à des choix, tout jeune tend à évaluer les coûts et les bénéfices envisageables de ceux-ci notamment en ce qui concerne ses cours et ses possibilités d'orientation professionnelle (Laflamme, 1993). Le processus d'insertion professionnelle renvoie subséquemment à une décision de l'individu de consacrer une plus forte proportion de son temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi plutôt qu'aux loisirs ou aux études, et ce, pour lui permettre d'acquérir une autonomie financière et de subvenir à ses besoins (Trottier et Gauthier, 2007).

En somme, dans une approche fonctionnaliste, l'insertion professionnelle réfère à un processus issu des choix d'une personne d'assumer un rôle dans le marché de l'emploi. Dans un marché marqué par l'offre et la demande, les travailleurs et les employeurs aspirent chacun à maximiser leurs profits, les uns espérant le meilleur salaire qui soit selon la formation acquise et la reconnaissance de leur diplôme et les autres, en recherchant une main d'œuvre qualifiée et polyvalente.

3.2.2 Le paradigme phénoménologique

S'inscrivant dans la conception régulationniste de la société, la phénoménologie adhère à une vision subjective de la sociologie. Ainsi, la compréhension des phénomènes sociaux s'effectue à partir des expériences subjectives des acteurs, soit de leur vécu et de leur

conscience de la réalité sociale. L'analyse des situations dans ce paradigme se concentre davantage sur les processus que sur les systèmes (Laflamme, 1993).

Selon le paradigme phénoménologique, aucun consensus concernant une définition de l'insertion professionnelle n'existe, quoiqu'elle soit souvent expliquée comme un processus lié à la période d'entrée dans la vie active. Il représente ainsi un processus précaire et dynamique (Bourdon et Vultur, 2007) qui se déroule sur une période caractérisée par des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité professionnelle. Dans cette optique, l'insertion professionnelle commence quand un individu consacre du temps à un travail rémunéré ou à sa recherche et se termine lorsque l'individu ne recherche plus d'emploi, car il en a trouvé un durable qu'il considère garder à long terme (Trottier *et al.*, 1997). La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes est alors fonction de l'investissement en capital humain et de l'analyse du cheminement professionnel basée sur la signification personnelle que les acteurs attribuent à leur participation aux formes d'accès à l'emploi (Bourdon et Vultur, 2007). La définition de l'insertion professionnelle est dans cet ordre d'idées axée principalement sur les représentations que les individus se font de leur insertion professionnelle et sur leur appréciation de celle-ci. Ce phénomène se veut donc un processus individuel, car l'opinion de l'un peut diverger de l'autre devant une situation similaire.

Toujours selon le paradigme phénoménologique, l'insertion professionnelle réfère aux conditions, aux situations et aux comportements individuels face au marché du travail et

la période de transition avant qu'elle ne soit complétée est influencée par différents facteurs personnels et contextuels (Vultur, 2003). Certains facteurs personnels peuvent ainsi favoriser ou nuire au développement vocationnel et par le fait même à l'insertion professionnelle, tels que les intérêts et les aptitudes de la personne, le niveau de scolarité, le degré de connaissance du monde du travail, la capacité à prendre des décisions et à demeurer actif dans la recherche d'emploi, l'estime de soi, la motivation et les aspirations professionnelles. En ce qui a trait aux facteurs contextuels, il convient de signaler le rôle du réseau de relations, du niveau d'activités socio-économiques d'une région et de la réglementation du marché du travail (Fournier *et al.*, 1995; Gauthier *et al.*, 2004).

D'après une étude de Trottier *et al.* (1997), il est possible de répartir en six thèmes les représentations de diplômés universitaires quant au processus d'insertion professionnelle. Le premier thème a trait à la stabilité sur le marché du travail et au fait d'exercer un emploi à durée indéterminée et de ne pas prévoir le quitter. Le deuxième thème représentant l'insertion professionnelle pour les diplômés est relié à l'employabilité individuelle. Ce faisant, un individu est inséré à partir du moment où il a développé une capacité à se maintenir sur le marché du travail grâce à sa polyvalence et à ses compétences reconnues par les employeurs. L'employabilité est dans ce cas perçue comme la capacité d'éviter le chômage et de mettre en valeur ses diverses compétences. Ensuite, le troisième thème ressortant des représentations des personnes rencontrées concerne la participation au marché du travail, c'est-à-dire le fait d'occuper un emploi.

Plus encore, la correspondance formation/emploi constitue un autre thème lié à l'insertion professionnelle, ce qui revient à présenter ce processus par l'adéquation de l'emploi avec la formation reçue pour rendre celle-ci rentable. Le cinquième thème qui se dégage des entrevues avec les diplômés universitaires est l'engagement dans le travail, soit la sensation d'être mobilisés par les responsabilités liées à l'emploi et de maîtriser les tâches demandées. Enfin, le dernier thème qui définit les représentations des répondants concerne l'intégration sociale dans le milieu du travail et la profession. Ce thème réfère, pour les diplômés, à la reconnaissance de leurs compétences par leurs pairs : l'insertion professionnelle devenant une confirmation de leur identité de travailleurs par autrui.

En outre, il semble que certains diplômés n'ont pas nécessairement une représentation très précise d'eux-mêmes et de leurs potentialités alors que d'autres ont une bonne idée de leur identité professionnelle sans réussir à être reconnus par leurs pairs. De ce fait, il semble que des rapprochements puissent être établis entre les diplômés universitaires et les élèves en difficulté qui n'ont pas, dans certains cas, une représentation fidèle de leurs capacités. Dans cette perspective, les difficultés d'insertion ne tiennent pas uniquement compte aux contraintes du monde du travail, mais aussi au caractère flou de l'identité professionnelle de certains. En somme, l'insertion professionnelle renvoie tant à un processus de stabilisation sur le marché qu'à un processus de socialisation professionnelle.

Dans un autre ordre d'idées, il ressort d'un écrit de Fournier et Bourassa (2004) que les individus intégrés professionnellement sont ceux qui éprouvent des satisfactions au

travail et qui accèdent à une stabilité de l'emploi assurant une sécurité d'existence. Devant ces deux conditions, l'intégration est assurée et permet l'élaboration de projets d'avenir. Lorsque ces critères ne sont pas remplis, trois types d'intégration peuvent être définis, soit les intégrations incertaine, laborieuse et disqualifiante. La première forme, l'intégration incertaine, se caractérise par un rapport positif au travail sans toutefois une stabilité de l'emploi. La seconde forme, l'intégration laborieuse, consiste en l'inverse : le travailleur n'est pas satisfait de son travail, mais il bénéficie d'une stabilité en emploi. Il apparaît en fait que malgré sa sécurité en emploi, ce type de travailleur ne réussit pas à se réaliser dans ses tâches et à entretenir des relations satisfaisantes à son travail. La dernière forme d'intégration, celle qui est disqualifiante, est associée à la précarité d'emploi : les individus de cette catégorie sont à la fois insatisfaits de leur situation et instables du côté de leur emploi. Ces travailleurs ont la situation professionnelle la plus incertaine.

En définitive, l'approche phénoménologique accorde une place importante à l'individu dans le processus précaire et dynamique de l'insertion professionnelle. L'insertion d'une personne dépend de l'investissement consacré en temps et en énergie, lequel est déterminé à partir de la signification personnelle que les acteurs attribuent à leur participation à la recherche d'emploi (Bourdon et Vultur, 2007). L'insertion professionnelle est de ce fait axée principalement sur les représentations et l'appréciation que les individus s'en font. En ce sens, ce processus individuel peut être perçu en considérant la stabilité en emploi, l'employabilité individuelle, la participation active au marché du travail, la correspondance formation/emploi, l'engagement dans le travail et

l'intégration en emploi qui se traduit par une reconnaissance de ses compétences par ses pairs.

3.2.3 Le paradigme humaniste

Ce paradigme s'inscrit dans le changement d'un point de vue subjectif et présente une vision de la société dans laquelle il faut dépasser les limites de l'ordre social qui brime l'individu. Pour les tenants de ce paradigme, il est concevable que tout travailleur consacre un certain nombre d'heures au travail hétéronome, dit aliénant, pour s'assurer un revenu, mais il est souhaité que ce temps soit le plus court possible pour permettre davantage de travail autonome qui favorise le développement des aptitudes et des potentialités de l'individu (Laflamme, 1993). Dans cet ordre d'idées, Bourgeault (2004) dénonce la tendance des sociétés actuelles à placer toute activité humaine et tout besoin de formation sous le signe du travail. Pourtant, le travail ne devrait pas prendre toute la place dans la vie, la vie devant permettre davantage l'action et la créativité de l'individu. Quoi qu'il en soit, dans cette vision humaniste de l'insertion professionnelle, le travail doit uniquement être soumis aux nécessités naturelles de subsistance, mais ne doit pas supplanter les activités de l'œuvre et de l'action.

3.2.4 Le paradigme structuraliste

Ce courant se définit d'un point de vue objectif par une conception de la société qui doit être radicalement changée. Selon ce paradigme, les changements s'effectuent par

l'intermédiaire des structures à l'origine de l'aliénation de l'individu, notamment la division de la société en classes sociales. L'insertion professionnelle, pour sa part, se structure par différents facteurs qui influencent le marché du travail, notamment le système scolaire, les politiques gouvernementales et les pratiques d'entreprise (Bourdon et Vultur, 2007).

Pour les tenants de ce paradigme, le système d'enseignement est perçu comme un appareil idéologique de l'état, participant à la reproduction des structures facilitant la domination et l'exploitation dans la société, qui vise l'éducation à une conscience professionnelle, morale et civique selon le niveau d'enseignement. Dans cette perspective, l'école tend de plus en plus à s'aligner au monde de l'emploi avec une multiplication des programmes d'études toujours de plus en plus adaptés au marché du travail (Bourdon, 2001). De cette façon, l'école prépare professionnellement les jeunes à accepter de se maintenir dans la position associée à leur classe sociale. Cette division de la société capitaliste fait en sorte qu'il existe deux types de marchés du travail : un marché primaire, réunissant les grandes entreprises syndiquées et un marché secondaire, caractérisé par des emplois précaires non syndiqués (Laflamme, 1993).

À ce propos, l'analyse des structures de la société capitaliste permet de comprendre l'insertion professionnelle des jeunes et leurs difficultés en tenant compte de la capacité d'accueil du monde du travail. L'insertion professionnelle, définie en termes d'offre et de demande de main-d'œuvre par les économistes et en termes de développement des habiletés liées à l'employabilité des travailleurs par les psychologues, doit surtout être

considérée en fonction de la sortie des jeunes du système d'enseignement et de leur capacité de négociation sur le marché pour l'obtention d'un poste. À cet effet, il s'agit là d'un processus à caractère multidimensionnel par son inscription dans le temps et par la variété des situations possibles, un processus dans lequel l'effet des structures et le rôle de la position sociale de l'acteur dans celles-ci doivent être mis en évidence (Laflamme, 1993).

Toujours selon Laflamme (1993), l'insertion professionnelle se compose de trois étapes : la formation, la transition et l'intégration professionnelles. Dans les faits, ces étapes se produisent indépendamment des acteurs, les stratégies mises en place par les acteurs résultant de l'intériorisation de ceux-ci du fonctionnement des structures du monde social. Dans un premier temps, la formation professionnelle est associée à une période de socialisation vue comme une façon de transformer un individu en un être social ayant développé des compétences indispensables à son intégration. Selon cette visée, l'accent dans la formation est mis sur l'utilitarisme, ce qui justifie de plus en plus le recours à diverses formes de stages et d'alternance travail-études (Bourdon, 2001). Les compétences à acquérir sont tout autant techniques que sociales. En effet, les compétences techniques réfèrent à des savoirs propres à l'exercice d'un métier qui sont monnayables sur le marché de l'emploi et qui déterminent l'accès à un salaire; soit la qualification du futur travailleur. Les compétences sociales, pour leur part, regroupent les habiletés et savoirs sociaux qui contribueront à façonner le cheminement dans la transition et l'intégration professionnelles. Ces compétences s'articulent notamment

autour du respect de l'autorité et de la hiérarchie, de la ponctualité, du travail bien fait et d'un certain degré d'autonomie.

Par cette formation professionnelle, le système d'enseignement prépare donc le jeune à sa transition professionnelle, qui est perçue comme une période de structuration-déstructuration où les acteurs quittent le système d'enseignement pour entrer sur le marché du travail où les rapports sociaux ne sont pas organisés de la même façon qu'ils les ont connus. À cette étape du processus de l'insertion professionnelle, la position du travailleur dans sa recherche d'un travail rémunéré est fonction du pouvoir de son diplôme et de son capital social. Cette notion de transition professionnelle désigne le passage de l'école au monde du travail selon un temps plus ou moins réparti (Mercure, 2007). De plus en plus, cette étape est associée à l'hyperactivité des jeunes qui choisissent de travailler en même temps qu'ils étudient. Le travail étudiant, souvent à temps partiel, permet d'acquérir une certaine expérience et de s'offrir des biens. Cette période de transition se termine officiellement à la fin des études quand l'individu se trouve un emploi qu'il considère valable (Bourdon, 2001).

Finalement, l'intégration professionnelle est définie de façon générale comme la période nécessaire à l'adaptation à un nouveau contexte ou à la socialisation dans une organisation. Lors de cette phase du processus d'insertion, le travailleur obtient un emploi qu'il perçoit satisfaisant et pour lequel il répond de façon acceptable aux exigences de l'employeur (Mercure, 2007). Dans une période où le marché de l'emploi est caractérisé par la précarité de ses postes, il faut certes considérer la socialisation dans une

organisation, mais tout autant les facteurs qui la détermineront. Il se dégage alors que les difficultés majeures d'intégration de certaines personnes reposent sur l'absence d'habiletés sociales, notamment eu égard de leur motivation, de leur respect de la hiérarchie et de leur absentéisme. Dans les faits, l'intégration professionnelle se termine au moment où le travailleur obtient la stabilité en emploi (Laflamme, 1993).

Ce processus long et complexe varie d'une personne à l'autre en fonction de trois types de variables : les caractéristiques individuelles, la préparation à l'insertion et les facteurs structurels propres au contexte dans lequel le jeune veut être intégré (Goyette, s.d.). Plus encore, l'insertion professionnelle est associée à la stabilisation sur le marché du travail, soit à la permanence du poste occupé en emploi, mais elle est aussi liée à l'employabilité de la personne, à sa capacité d'éviter le chômage et à son aptitude à mettre en valeur ses capacités et sa polyvalence (Trottier, 2000).

En somme, l'approche structuraliste met l'accent sur les facteurs liés à l'organisation du marché de l'emploi et aux interrelations entre les divers acteurs pour expliquer l'insertion professionnelle au lieu de miser sur les stratégies et les trajectoires individuelles comme l'envisage la perspective phénoménologique (Bourdon et Vultur, 2007). L'individu gravite autour des structures qui composent le marché et sa préparation professionnelle initiale favorisera son processus d'insertion bien plus que sa capacité personnelle de se vendre auprès des employeurs. De ce fait, l'individu doit en premier lieu compléter une formation étant donné qu'elle constitue un facteur d'identification des personnes les plus aptes et productives pour un travail quelconque. Par la suite, il est confronté à une

période de transition où son diplôme et ses compétences professionnelles reconnues influencent sa position professionnelle et favorisent éventuellement la stabilité recherchée en emploi.

3.2.5 La définition retenue

À la lumière de ces quatre paradigmes, l'approche fonctionnaliste est celle retenue dans le cadre de cette recherche. Dans cet ordre d'idées, l'insertion professionnelle est définie comme un processus issu des choix d'une personne d'assumer un rôle sur le marché du travail dans la mesure où celle-ci présente les caractéristiques nécessaires en emploi. Ce processus met par le fait même l'accent sur l'individu et les fonctions de son employabilité, laquelle permet d'accéder et de se maintenir en emploi.

Pour comprendre l'approche retenue, il est évident qu'il faille considérer le vécu, les perceptions et les motivations de l'individu concerné dans le processus d'insertion professionnelle. Au-delà du fait que l'insertion professionnelle relève de la décision de l'individu, il apparaît important que celui-ci reconnaisse et remplisse les conditions préalables d'accès à l'emploi. Le diplôme étant souvent un critère de sélection de même que plusieurs compétences générales, si la personne ne rencontre pas les caractéristiques recherchées par les employeurs, elle devra les acquérir. Au-delà du diplôme et de l'influence des différentes structures, il semble que ce soit la personne qui détermine le plus son processus d'insertion professionnelle, car ses choix, ses représentations et ses caractéristiques individuelles permettent d'expliquer la trajectoire empruntée.

Quoi qu'il en soit, l'insertion d'une personne dépend d'une part de l'investissement consacré en capital humain notamment dans l'éducation, et d'autre part, de la signification accordée au fait d'obtenir et de conserver un travail rémunéré par l'entremise d'attitudes et de comportements recherchés par les employeurs. Il est notable de ce fait que l'école doit concourir au développement de perceptions justes à l'égard de l'importance de ces attitudes et de ces comportements. Peu importe les conditions du marché du travail, la volonté et la capacité d'un individu de se trouver et de maintenir un emploi lui assureront une stabilité. Il peut alors être envisagé d'après les études de Charest (1997) et de Trottier et Gauthier (2007) que l'inactivité résulterait pour certains d'une déficience d'employabilité, d'une méconnaissance des aspects importants pour être embauchés ou, pour une minorité d'élèves en grande difficulté, d'un manque d'intérêt à chercher du travail (Leduc-Browne, 1999). Néanmoins, pour certains, il n'est pas omis que le rôle des structures puisse influencer la rapidité du processus d'insertion professionnelle; le diplôme obtenu détenant plus ou moins de valeur dans certains contextes d'emploi où la main-d'œuvre disponible est plus nombreuse. Dans ces cas, le plus haut diplôme acquis devient un facteur de sélection, et ce, même s'il ne constitue pas l'exigence initiale.

3.3 L'employabilité

Pour décrocher un emploi, un individu doit présenter des caractéristiques recherchées, valorisées et reconnues par les employeurs (Dupont et Tardif, 1994; Guichard et Huteau, 2007). À cet égard, pour réussir son insertion professionnelle, le travailleur doit développer des compétences professionnelles générales associées à son employabilité et

des compétences professionnelles particulières liées à l'exercice du métier en question (Bilodeau *et al.*, 1997). Dans cet ordre d'idées, l'intégration professionnelle d'une personne dépend fortement de ses capacités et de ses habiletés (Charest, 1997a) : son employabilité variant d'autant plus selon l'âge, l'expérience, les caractéristiques personnelles et dans bien des cas des exigences de l'environnement socio-économique (Guichard et Huteau, 2007).

Il existe différentes catégories de capacités fonctionnelles qui permettent aux personnes de fonctionner dans des activités de la vie quotidienne, ce qui inclut tout autant la vie sociale que professionnelle. La première catégorie réfère aux capacités fonctionnelles de base et concerne les habiletés pour répondre à ses propres besoins de base. Les habiletés en matière de lecture et de calcul sont ensuite associées aux connaissances de base pour arriver à décoder et à comprendre des messages et à utiliser les nombres. Enfin, une personne doit développer des habiletés sociales qui réfèrent cette fois aux habiletés générales nécessaires pour occuper un emploi et participer à une vie sociale de manière autonome (Charest, 1997a).

De façon générale, trois définitions font référence à cette capacité à se maintenir en emploi : l'une est représentée par la performance attendue sur le marché du travail, l'autre, l'employabilité dite initiative, se définit par les capacités individuelles à se vendre sur le marché, et la dernière, l'employabilité interactive, se résume en l'adaptation de ses aptitudes à son environnement. Plus que tout, il est possible de constater qu'il ne s'agit pas d'une qualité innée chez la personne, qu'elle constitue plutôt une construction sociale

qui varie selon le contexte de l'emploi. Pour développer son employabilité, il faut que des compétences soient acquises, lesquelles permettent d'accéder à un emploi à l'intérieur d'un délai raisonnable et de le maintenir (Guichard et Huteau, 2007).

L'employabilité se définit comme l'ensemble des connaissances et des compétences qui rendent un individu apte à postuler pour un emploi, quel qu'il soit (Saint-Pierre, 2001). Ce concept s'explique donc à partir d'une série de critères décrivant le bon travailleur et réfère à cette capacité à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se trouver un emploi et le conserver (Évéquoz, 2004; Guichard et Huteau, 2007; Harvey, 2001, 2005; MELS, 2007b). L'employabilité représente, en effet comme le suggèrent Dupont et Tardif (1994):

l'ensemble des habiletés, attitudes et connaissances, générales et spécifiques, requises pour entrer et s'adapter au marché du travail; elles sont regroupées en quatre catégories selon qu'elles sont liées au développement de carrière de l'individu (par exemple la prise de décision, la connaissance de soi et du monde du travail, la recherche et le maintien de l'emploi), au contexte de travail (par exemple la ponctualité, de bonnes relations interpersonnelles, la connaissance des règles de l'organisation), à la formation de base (par exemple lire, écrire, compter) et aux exigences physiques, perceptuelles et motrices (par exemple la force musculaire et l'endurance, la perception des formes, la dextérité digitale et manuelle) (page 31).

De même, ces attitudes, ces habiletés et ces savoir-être généraux nécessaires pour obtenir et maintenir un emploi réfèrent, de l'avis des responsables et du personnel enseignant des programmes de formation qualifiante et du personnel des services d'aide à l'emploi, aux capacités d'adaptation et d'intégration dans des équipes de travail, au dynamisme, à la motivation, à la persévérance (Bourdon et Vultur, 2007), à la confiance en soi, à l'intérêt porté au travail, au respect des règles et au sens du travail bien fait (Bilodeau *et al.*,

1997). L'initiative dans l'exécution du travail, l'efficacité de la communication orale, l'autonomie et le sens des responsabilités représentent plus encore d'autres compétences liées à l'employabilité d'une personne (Bilodeau *et al.*, 1997; Bourdon et Vultur, 2007; Évéquoz, 2004). De surcroît, Évéquoz (2004) mentionne l'importance de la capacité à entrer en relation avec autrui, à apprendre et à rechercher l'information. Outre l'initiative, la motivation, l'adaptabilité et la confiance en soi, Leduc-Browne (1999), de son côté, soulève la valeur de l'estime de soi, de l'ambition, de la pensée positive et de la volonté de réussir.

Or, les capacités d'apprentissage, la motivation au travail et plusieurs qualités personnelles importent quand vient le temps de se faire valoir devant un employeur. Lorsqu'il est question de qualités personnelles recherchées par des employeurs, Baby, Lamothe, Larue, Ouellet, et Payeur (1995) dégagent de leurs entrevues auprès de gestionnaires d'entreprise le vécu, l'entregent, l'apparence, l'honnêteté, la souplesse, la fiabilité, l'amabilité, la disposition à l'entraide de ses pairs, le fait d'être travaillant, la débrouillardise, l'autonomie, l'initiative, la capacité à apprendre rapidement et la capacité à lire et à compter. En outre, en contexte de travail, il faut relever l'importance de la ponctualité, de l'assiduité, de la loyauté, du maintien du taux et de la qualité de production, du respect des règles de sécurité, de la capacité d'apprentissage de nouvelles tâches par des instructions verbales (Dupont et Tardif, 1994).

Quoi qu'il en soit, l'employabilité renvoie à des traits de personnalité, à des qualités, à des comportements situationnels et à des compétences qui attestent d'un savoir-être et

d'une capacité d'adaptation au contexte professionnel. Alors que certains traits de caractère sont innés chez la personne et affectent son employabilité, les comportements et les compétences peuvent être développés par l'apprentissage. En ce sens, un individu ne naît pas employable, mais il le devient grâce au processus adaptatif par lequel il trouve des réponses adéquates à des situations données dans un contexte déterminé (Évéquoz, 2004).

Dans la poursuite de ses travaux de recherche, la Chaire de recherche Normand Maurice a élaboré une échelle d'employabilité, un outil d'évaluation destiné aux stages des parcours de formation axée sur l'emploi. Ce document d'évaluation des élèves produit par l'entremise du Centre François-Michelle (2007) répertorie 29 éléments liés à l'employabilité. Ces critères d'employabilité réfèrent à des habiletés de travail transférables (Baby *et al.*, 1995) et à des compétences transversales en raison de leur caractère générique lesquelles correspondent au sens du Programme de formation de l'école québécoise à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (MELS, 2001). Le Tableau 1 de la page suivante définit les critères d'employabilité utilisés dans le document d'évaluation du Centre François-Michelle, quinze d'entre eux serviront à l'élaboration de l'instrument de mesure pour cette recherche.

Tableau 1 : Inventaire des critères d'employabilité d'une personne selon un document produit par le Centre François-Michelle (2007).

- La communication (capacité d'interagir avec d'autres personnes par la parole, l'écriture, le geste, le support visuel);
- L'attitude positive envers l'autorité (qui se soumet volontiers à l'autorité de quelqu'un et qui accepte la critique);
- Le souci des clients (préoccupé, attentif et vigilant envers le client);
- L'assiduité (exactitude à se trouver là où l'on doit être d'une manière constante);
- L'honnêteté (qui se conforme aux règles de la morale, de la probité, de la loyauté);
- L'hygiène corporelle (ensemble des soins apportés au corps pour le maintenir propre);
- La politesse (ensemble des règles de savoir-vivre, de courtoisie en usage dans une société, respect de ces règles);
- La ponctualité (qualité d'une personne qui respecte l'heure de ses rendez-vous ou l'horaire établi);
- L'initiative (action de décider, de proposer ou d'entreprendre quelque chose avant les autres ou selon sa propre détermination);
- La persévérance dans les tâches (capacité de maintien volontaire d'une activité impliquée par une tâche prolongée);
- La qualité du travail (souci de rendre une marchandise ou un service appréciable);
- La sociabilité (disposition à créer et à entretenir des rapports avec les autres);
- Le travail d'équipe (désir de collaborer avec ses collègues dans un projet, de faire partie d'une équipe et de travailler ensemble efficacement);
- Le stress (réaction automatique à la fois émotive, psychologique et physiologique, en réponse aux stimuli de son environnement);
- Le respect des consignes (application d'une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter);
- La motivation (ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif);
- La santé et la sécurité (situation dans laquelle quelqu'un n'est exposé à aucun risque, à aucun danger d'accident);
- Le raisonnement et la résolution de problème (capacité de comprendre une situation afin d'en identifier les enjeux importants et de résoudre un problème);
- La productivité (rapport mesurable entre une quantité et les moyens mis en œuvre pour y parvenir);
- La tenue vestimentaire (ensemble des vêtements propres à une activité, à une circonstance);
- Le respect du matériel et des lieux (traiter avec de grands égards ou ne pas porter atteinte au matériel et aux lieux de travail);
- La maîtrise de soi (contrôle sur la manifestation de ses émotions);
- Le sens des responsabilités (marqué par le bon sens et la réflexion, qui pèse les conséquences de ses actes, qui est fiable);
- L'autonomie dans l'exécution des tâches (capacité d'une personne à mettre en œuvre des décisions par la réalisation d'actions, d'activités ou de tâches);
- L'endurance (capacité de l'organisme à résister à la fatigue, à la souffrance);
- L'utilisation de documents (tâches liées à l'interprétation des documents et à l'inscription de l'information dans des documents);
- L'utilisation de l'informatique (utilisation efficace des outils informatiques);
- La lecture (interagir avec un texte ou un mot dans le but de comprendre le sens de ce qui est écrit);
- La créativité (aptitude à produire dans une situation, des compositions, des idées, des produits qui sont essentiellement nouveaux).

3.4 Les élèves en difficulté

À l'adolescence, de nombreux changements surviennent chez la personne pour lui permettre de réaliser la transition vers la vie adulte. Ces changements d'origines multiples (biologiques, psychologiques, sociales, personnelles, institutionnelles culturelles et historiques) viennent influencer la façon d'être du jeune dans les différents contextes où il gravite (Schmidt *et al.*, 2003). Cette étape de la vie marque l'entrée progressive dans le monde adulte où des changements dans les rôles sociaux s'établissent et où les jeunes doivent s'y adapter (Bradette, 1998). Après la puberté, les jeunes développent l'affirmation de leur rôle sexuel et doivent accepter leur nouvelle identité et les responsabilités qui y sont associées (Guichard et Huteau, 2007; Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006). La fin de l'adolescence se traduit par l'acquisition d'une maturité physique et psychologique et se manifeste généralement par la fin de la scolarité et l'accès au marché de l'emploi (Guichard et Huteau, 2007). Pour certains individus dont la réussite scolaire est incertaine, cette étape de la vie est plus laborieuse. Ces derniers ne sont en définitive pas nécessairement prêts à prendre des décisions concernant leur orientation comme ils n'ont pas toujours la maturité pour le faire.

Bien que le Programme de formation de l'école québécoise souhaite la réussite de tous par l'entremise de ses visées d'instruction, de socialisation et de qualification, il demeure une proportion d'élèves qui ne réussissent pas à obtenir l'un des diplômes du secondaire dans le cadre de la formation générale ou de la formation professionnelle. Une étude de Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan (2007) révèle à ce sujet que moins de 55% des

jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires à l'intérieur du temps prescrit tandis qu'entre 28% et 38% des jeunes de chaque cohorte du secondaire obtiennent durant leur parcours scolaire une identification d'élèves à risque ou d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Ces jeunes, aux caractéristiques multiples, se retrouvent en fonction de leurs besoins et de leurs capacités dans les divers cheminements du secondaire, car si l'élève rencontre des difficultés ponctuelles, plus significatives ou permanentes et s'il est considéré à risque, en difficulté ou handicapé, l'organisation des services éducatifs suivant une approche individualisée va varier (MELS, 2007a). Dans cette perspective, les élèves qui ont des difficultés légères ou qui sont considérés comme des élèves à risque se retrouvent généralement dans les classes de la formation générale où ils peuvent recevoir des mesures d'accompagnement périodiques. De l'autre côté, ceux ayant beaucoup de retard scolaire sont souvent dirigés vers le secteur de l'adaptation scolaire où ils avancent à leur rythme, dans certains cas, jusqu'à ce qu'ils ne soient plus obligés de fréquenter l'école. En effet, les jeunes identifiés EHDA sont peu nombreux à obtenir un diplôme et à poursuivre des études postsecondaires (Rousseau *et al.*, 2007).

De façon générale, les élèves admissibles à ces parcours de formation adaptés présentent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. À titre d'exemple, les données du ministère de l'Éducation attestent que les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle se composent principalement d'élèves avec des difficultés d'apprentissage (71,3%) et des troubles du comportement (9,1%) (MEQ, 2003, cité par Rousseau *et al.*, 2007). D'entrée de jeu à l'effet de ces derniers, il convient de

préciser que fréquemment les élèves avec des troubles du comportement présentent également des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite (MELS, 2007a).

Il apparaît à ce sujet qu'en cas de difficultés scolaires majeures, le recours à l'indiscipline peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, ce qui peut permettre d'expliquer la co-occurrence des difficultés d'apprentissage et de comportement chez certains jeunes (Esterle-Hedibel, 2005). Ce faisant, la comorbidité des problèmes est plus souvent la règle que l'exception chez certains individus (Kirby *et al.*, 2005; Vitaro et Gagnon, 2000), la comorbidité référant à la présence d'autres troubles associés à un trouble principal (Vitaro et Gagnon, 2000).

N'aimant que dans de rares cas l'école et les matières qui y sont enseignées en raison notamment de leurs difficultés scolaires, ces jeunes en difficulté préfèrent et performant surtout dans le travail manuel et pratique (Baby *et al.*, 1995; Chagnon, 2000). Aux dires de certains enseignants, ces jeunes sont très peu autonomes et disciplinés et ils n'ont qu'un faible sens des responsabilités (Baby *et al.*, 1995).

3.4.1 Les élèves à risque

Dans l'appellation traditionnelle des EHDAA, aucune référence n'implique les élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement (MELS, 2007a). Pourtant, ces élèves se retrouvent dans les classes de l'école québécoise, souvent dans les classes en formation générale régulière et ils ne sont

pas déclarés de façon officielle au MELS. Même s'ils peuvent présenter certaines caractéristiques communes aux EHDAA, ces élèves réfèrent plutôt à une catégorie de jeunes à risque. Cette catégorie d'élèves désigne des réalités de jeunes très diversifiées et regroupe en fait ceux qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (Schmidt *et al.*, 2003).

D'après la recension des écrits sur le concept d'élèves à risque de Schmidt *et al.* (2003), le terme « à risque » est utilisé pour définir les jeunes qui sont à risque d'échec ou de décrochage scolaire, ce qui peut faire en sorte qu'ils soient mal préparés pour des études post-secondaires et pour l'entrée sur le marché du travail. Les élèves à risque seraient des élèves capables de réussir mais ils présentent une performance scolaire faible associée à une estime de soi négative et à un manque d'intérêt pour l'école. Ainsi, ces élèves ont un faible rendement dans des habiletés liées à la lecture, à l'écriture et à la résolution de problèmes en mathématiques. Ils se caractérisent aussi par une vue limitée de leur propre travail personnel, un manque de contrôle sur leur vie. De plus, il est reconnu que les élèves à risque ne perçoivent pas l'importance de l'effort dans l'apprentissage et qu'ils ne sont pas socialement engagés.

En d'autres termes, ces jeunes sont considérés comme faibles par leurs enseignants quoiqu'ils possèdent des capacités intellectuelles normales. Ces derniers sont aussi habituellement moins autonomes, engagés et persévérants, demeurent davantage passifs devant une tâche et utilisent un répertoire limité de stratégies cognitives et

métacognitives. Qui plus est, les élèves à risque manifestent dans certains cas une facilité à se laisser distraire, ce qui implique qu'ils aient de la difficulté à se mettre au travail et qu'ils peuvent présenter des comportements perturbateurs (FSE, 2009). Il semble intéressant également de noter que les élèves à risque désirent idéalement être perçus comme des personnes non conformistes (Schmidt *et al.*, 2003). Quoi qu'il en soit, ces élèves à risque démontrent généralement certaines difficultés d'apprentissage ou certains problèmes de comportement pouvant nuire à leur cheminement scolaire et à l'atteinte des visées de l'école québécoise si aucune intervention n'est réalisée.

3.4.2 Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire sont ceux qui, malgré des mesures d'aide, ne réussissent pas à progresser suffisamment dans leurs apprentissages pour leur permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle associé à leur âge en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007a). Une difficulté d'apprentissage a trait à des capacités cognitives et manuelles ou physiques et est donc associée à un rendement inférieur par rapport au potentiel de l'élève, et ce, principalement en français et en mathématiques (FSE, 2009).

Selon le nombre d'années de retard dans les matières scolaires par rapport à l'âge du groupe d'appartenance, un jeune avec des difficultés d'apprentissage accumule en fait plus de deux ans de retard dans les matières de base (Thériault, 1999). De nature temporaire si l'élève reçoit le soutien et des interventions adaptées (FSE, 2009), les

difficultés d'apprentissage peuvent cependant entraîner un trouble d'apprentissage, qui, lui, persiste toute la vie de la personne.

D'après les plus récents ouvrages dans le domaine de l'éducation, il se dégage que les élèves en difficulté d'apprentissage ont des performances moindres que leurs pairs du même âge en lecture, en écriture et en mathématiques. Leurs difficultés sont entre autres les conséquences d'un faible transfert des connaissances apprises, de méthodes de travail inefficaces et de problèmes d'attention jumelés à une faible motivation à la suite d'échecs répétitifs (MELS, 2007a; FSE, 2009). Il est possible qu'un dysfonctionnement des activités du cerveau soit à l'origine de ce type de difficultés, ce qui serait lié à un déficit dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Lloyd et Hallahan, 2005).

Par ailleurs, les élèves en difficulté d'apprentissage présentent généralement des déficits quant à leur capacité à traiter l'information et de la mémoriser, notamment parce que les stratégies cognitives et métacognitives qu'ils utilisent sont déficientes. Les difficultés d'apprentissage sont également associées à des niveaux élevés d'anxiété et à des problèmes d'estime de soi et de motivation conduisant à l'échec scolaire (Goupil, 1997). Ces jeunes, qui présentent des retards dans les matières de base, entretiennent des perceptions négatives quant à leur capacité de réussite à l'école et quant à l'importance de l'effort dans le succès, ce qui s'expliquerait par leurs nombreux échecs. De ce fait, ils évitent l'effort qui les conduirait de toute façon à l'échec, car ils perçoivent difficilement

que leurs échecs soient le résultat d'une utilisation déficiente des stratégies d'apprentissage (Chouinard *et al.*, 2004).

3.4.3 Les élèves ayant des difficultés comportementales

À l'école, l'élève ayant des troubles du comportement nuit sérieusement au fonctionnement de la classe par ses comportements perturbateurs non conformes aux normes et aux valeurs établies et non adaptés à la situation scolaire (Goupil, 1997). Dans les faits, une distinction s'impose d'entrée de jeu entre les troubles du comportement et les simples difficultés comportementales temporaires qu'un jeune peut manifester à un moment dans sa vie. Plus fréquentes, les difficultés comportementales font référence à des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné, des manifestations engendrées en raison d'un environnement qui présente des conditions difficiles à gérer par le jeune. La désobéissance répétée, le mensonge et les crises caractérisent entre autres les élèves ayant des difficultés comportementales (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006); ces élèves se retrouvent souvent dans les classes régulières du secondaire. En fait, il apparaît que de simples interventions sur l'environnement de l'élève réussissent souvent à enrayer ces difficultés comportementales alors que dans le cas contraire, elles peuvent se transformer en trouble du comportement (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Les élèves qui présentent des troubles du comportement, quant à eux, manifestent des problèmes d'adaptation plus importants en raison de la récurrence, de la chronicité, de la diversité et de l'intensité de leurs comportements (Massé *et al.*, 2006). Ces élèves

affichent de nombreux comportements négatifs et provocateurs et manifestent une humeur changeante en plus d'être impulsifs et plus sensibles à la frustration (FSE, 2009). Ceux-ci démontrent en général un déficit important dans leur capacité d'adaptation qui se traduit par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de leur environnement scolaire, social ou familial (MELS, 2007a; FSE, 2009). Ces jeunes peuvent être considérés comme hostiles, inconséquents, timides, déprimés ou retirés (FSE, 2009). Ils se caractérisent généralement par leur absentéisme scolaire, leur agressivité, leur opposition, la pauvreté de leur adaptation sociale, le sous-développement de leurs habiletés sociales, leur capacité d'attention réduite et un niveau élevé d'anxiété (Chouinard *et al.*, 2004; FSE, 2009).

De façon générale, les élèves présentant des troubles du comportement affichent en milieu scolaire une série de comportements inadaptés qu'ils ont intériorisés et qui s'intègrent dans leur fonctionnement psychologique. Ces comportements peuvent être de nature intériorisée (dépression, troubles de l'humeur, etc.) ou extériorisée (déficit de l'attention, hyperactivité, trouble oppositionnel, etc.) (Massé *et al.*, 2006). Certains jeunes démontrent par ailleurs une inattention (difficulté à soutenir une attention sélective accompagnée d'une grande susceptibilité à la distraction) et une impulsivité importante (tendance à agir sans réfléchir, à ne pas vouloir attendre et à changer fréquemment d'activités) (Vitaro et Gagnon, 2000). Ces élèves se caractérisent d'autant plus par leurs difficultés à se mettre au travail, à user de méthodes de travail efficaces, à fournir des efforts et à demeurer concentrés à la tâche tout comme ils démontrent souvent une grande agitation (FSE, 2009).

3.5 Les objectifs et les questions de recherche

Cette recherche porte sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes, lequel est intimement relié au développement de leur employabilité par l'entremise des divers cheminements scolaires. Pour développer les attitudes et les compétences recherchées par le monde du travail, lesquelles sont clairement identifiées dans plusieurs écrits, il semble a priori nécessaire qu'une importance initiale soit accordée à cet apprentissage. De fait, les performances d'un individu seraient en partie tributaires de sa motivation, laquelle implique qu'une importance soit octroyée à une tâche pour qu'elle apparaisse (Bujold, 2003). Dans le contexte de l'employabilité, il est approprié de déduire qu'un jeune doit accorder une certaine valeur à un comportement pour qu'il le manifeste. Dans cet ordre d'idées, il doit percevoir que l'adoption de ce comportement lui permettra de réussir dans le monde du travail pour qu'il ait tendance à le répéter.

La littérature consultée témoigne du manque de réalisme des jeunes en difficulté à propos de leurs capacités (Gingras *et al.*, 2002; Sadao et Walker, 2002). Il faut également convenir que les connaissances sont limitées en ce qui se rapporte aux perceptions des principaux concernés sur l'importance de ces critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle. Compte tenu du fait que les perceptions d'une personne par rapport à elle-même, à la tâche et au contexte de travail guident ses comportements et orientent son action (Cohen-Scali, 2006), il s'avère pertinent de se demander si les parcours de formation offerts en adaptation scolaire permettent de conscientiser les jeunes au rôle des différents critères d'employabilité dans leur insertion professionnelle et ainsi de les qualifier. Dans le même ordre d'idées, il est possible de se questionner sur la capacité de

la formation générale à développer les perceptions de ses élèves sur l'importance de l'employabilité.

Étant donné que les élèves plus jeunes ont davantage de difficulté à s'insérer professionnellement que leurs aînés de quelques années puisqu'ils n'ont pas une maturité vocationnelle suffisante et qu'ils n'accumulent pas assez d'expériences professionnelles, il apparaît important de se questionner sur l'impact de l'âge dans le processus qui conduit au marché du travail, et ce, pour toutes les populations étudiantes. Dans les faits, ce questionnement s'appuie sur la pertinence rapportée par Fournier *et al.* (1995) de mener une étude qui vérifierait la complexification et l'intériorisation des croyances des jeunes en matière vocationnelle au fur et à mesure qu'ils vieillissent et évoluent dans leur cheminement scolaire. Ces derniers avaient également soulevé l'utilité de comparer les croyances vocationnelles de jeunes avec des caractéristiques personnelles et des expériences de vie variées de manière à développer une connaissance de la façon dont les adolescents expérimentent leur passage à l'école et anticipent leur vie professionnelle (Fournier *et al.*, 1995).

La présente recherche a pour but d'analyser la perception des jeunes de divers cheminements quant à l'importance de l'employabilité dans l'insertion professionnelle. Elle vise dans un premier temps à identifier l'importance qu'accordent les jeunes du secondaire aux critères d'employabilité nécessaires à l'insertion professionnelle. Dans un deuxième temps, cette recherche vise à comparer l'importance accordée aux critères d'employabilité en fonction de l'âge des jeunes.

En outre, comme les élèves cheminant dans les programmes de formation de l'adaptation scolaire présentent un retard scolaire en raison de leurs difficultés, cette étude vise à vérifier si les difficultés scolaires ont un impact sur la perception des jeunes quant à l'importance de l'employabilité comparativement à leurs pairs du même âge du secteur régulier. De ce fait, le troisième objectif de cette recherche est de comparer l'importance qu'accordent les jeunes aux critères d'employabilité en fonction de leur cheminement scolaire.

Ainsi, ce projet de recherche tente principalement de répondre à la question suivante :

- Quelle importance les jeunes du secondaire accordent-ils aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle?

De cette question plus globale découlent deux questions secondaires rattachées chacune à des objectifs préalablement exposés :

- La perception des élèves quant à l'importance des critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle diffère-t-elle selon l'âge?
- Les élèves de l'adaptation scolaire ont-ils des perceptions similaires à leurs pairs du même âge du secteur régulier quant à l'importance de l'employabilité dans l'insertion professionnelle?

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

La recension des écrits réalisée permet de constater le manque de réalisme des jeunes en difficulté à propos de leurs capacités comme elle renseigne sur les différents critères d'employabilité valorisés par les employeurs. Cependant, les connaissances sont limitées quant aux perceptions des principaux concernés sur l'importance de ces critères d'employabilité pour l'insertion professionnelle. Dans cette perspective, une étude exploratoire sous-tend ce projet de recherche. Cette recherche exploratoire vise ainsi à analyser et à décrire l'importance accordée par les jeunes du secondaire à différents critères d'employabilité, et ce, pour développer les connaissances dans ce domaine. Pour ce faire, il apparaît que le recours à des méthodes qualitatives ou quantitatives soit possible (Fortin, 1996).

D'un côté, l'approche qualitative associée au paradigme interprétatif tire profit de la subjectivité des sujets pour comprendre la dynamique d'un phénomène avec une vision constructiviste de la réalité issue du vécu des acteurs d'une situation et de leur compréhension de leur expérience. La recherche qualitative permet, dans cette optique, de recueillir des données non métriques, généralement des mots, par l'établissement d'échanges entre le chercheur et les participants (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996). Les données recueillies font ensuite l'objet d'un codage qui permet de remplacer les catégories de réponse par, entre autres, des chiffres ou des lettres.

La quantification qui s'applique par convention ne conduit pas à des données numériques officielles, mais facilite essentiellement la saisie des informations (Van der Maren, 1996).

De l'autre côté, l'approche quantitative, davantage liée au paradigme positiviste, tente de refléter le réel le plus fidèlement possible en éliminant dans les conditions idéales toute subjectivité entre le sujet et l'objet. La recherche qui en découle veut de ce fait analyser des faits avec une vision de la réalité qui est organisée et déterminée à partir d'un système de connaissances concrètes et de représentations répandues (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La recherche quantitative étudie des phénomènes à partir de concepts observables et mesurables par des données métriques (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004); la notion de nombres étant primordiale avec cette approche. La quantification des réponses par les nombres permet alors de calculer l'effectif des échantillons pour produire des statistiques qui peuvent rendre transférables et généralisables les conclusions des recherches (Van der Maren, 1996).

Tout compte fait, comme les deux approches méthodologiques peuvent être employées pour la réalisation de ce projet de recherche, il importe avant tout d'en privilégier une en n'omettant toutefois pas les bénéfices possibles de l'approche délaissée. Ainsi, l'identification des perceptions des jeunes à l'égard de l'importance de critères d'employabilité se fera à partir de l'approche quantitative, et ce, pour la considération suivante.

Cette recherche vise à obtenir un portrait d'ensemble des perceptions des jeunes du secondaire à l'égard de l'importance de critères d'employabilité par les réponses du plus grand nombre de sujets possible, de manière à assurer une représentativité des résultats dans un point de vue heuristique. De prime abord, le recours à l'approche quantitative devrait permettre de générer, à la lumière des résultats obtenus, de nouveaux projets de recherche qui seront alors de type vérificatoire. De même, cette recherche vise une certaine représentativité pour idéalement généraliser les résultats à l'ensemble de la population concernée, quoique ce ne soit pas le but premier.

En fait, la rencontre d'un nombre restreint de jeunes aurait été possible par des entrevues et aurait certes donné des informations intéressantes par rapport à certains critères d'employabilité tant sur l'importance qui leur est accordée que sur les raisons qui y sont associées. Toutefois, les informations recueillies peuvent prendre des formes variées et imprévisibles et certaines peuvent de cette façon recevoir plus d'attention parce que leurs formes ressortent, parce qu'elles sont associées à des souvenirs ou parce qu'elles ressemblent à d'autres (Van der Maren, 1996). Il va sans dire aussi que le temps qu'exigent les entretiens personnalisés réalisés par le chercheur entrave la possibilité de miser sur le nombre de répondants pour la généralisation des données à partir d'un échantillon représentatif (Fortin, 1996).

Étant donné l'objectif de recueillir une vision de la réalité des jeunes en vérifiant les représentations répandues, il semble que le recours à une approche quantitative, particulièrement par l'administration de questionnaires, va permettre de connaître selon

des formes prédéterminées précises l'importance accordée à divers critères par un grand nombre de répondants. Ce mode de collecte de données peut en effet rejoindre un très grand nombre de sujets en même temps sur un territoire dispersé. De plus, l'usage d'un questionnaire avec une présentation uniformisée et une nature impersonnelle peut assurer la fidélité des résultats (Fortin, 1996), ce qui est une condition importante au transfert des nouvelles connaissances acquises.

Ce projet de recherche s'inscrit donc dans une étude plus vaste portant sur le phénomène de la victimisation par les pairs à l'école secondaire et qui vise à analyser la relation entre divers facteurs liés à la présence de la violence dans les écoles. Plus spécifiquement, cette recherche d'envergure à caractère non expérimental (Fortin, 2006) dans laquelle s'inscrit le présent projet de recherche vise à recueillir des informations sur la victimisation à l'école, la dépression, les idées suicidaires, l'environnement de la classe, les relations interpersonnelles, l'estime de soi et les aspirations scolaires des jeunes du secondaire. À propos, il importe de spécifier que l'objet de cette enquête a été évalué par un comité d'éthique de manière à s'assurer que les droits fondamentaux des humains soient respectés.

Pour sa part, la recherche entreprise s'intéresse à l'importance de divers critères associés à l'employabilité dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes. Cette étude exploratoire descriptive (Fortin, 2006) a pour but de tracer un portrait général des perceptions des jeunes quant à l'importance de différents comportements attendus pour faciliter la recherche et le maintien d'un emploi. Une comparaison sera ensuite établie à

partir du type de cheminements scolaires (formation générale régulière, formation enrichie et formation en adaptation scolaire) et de l'âge des participants pour vérifier si le parcours scolaire et la maturation physiologique contribuent au développement des représentations des jeunes de l'importance de l'employabilité dans l'insertion professionnelle.

4.1 Population et échantillon

La population générale de l'étude associée à ce projet de recherche est constituée d'élèves du secondaire de trois des quatre commissions scolaires de la région du Bas-Saint-Laurent. Pour définir l'échantillon de répondants, la technique d'échantillonnage non-probabiliste de volontaires a dans un premier temps permis de dégager les écoles qui participeraient à la recherche. Pour ce faire, l'intérêt des directions d'école secondaire a été sondé et celles qui répondaient par l'affirmative, c'est-à-dire neuf écoles, ont été retenues pour former l'échantillon de base de l'étude.

Ensuite, un second échantillonnage de volontaires a été réalisé à partir d'un formulaire de consentement parental pour identifier les participants de la recherche. Dans les faits, les jeunes qui ont rapporté le formulaire signé par leurs parents dans le délai demandé et qui ont, par la suite, accepté eux-mêmes de collaborer à cette étude constituent l'échantillon à partir duquel la présente recherche s'appuie. De prime abord, cette technique d'échantillonnage de convenance, quoique facile à organiser auprès d'un nombre important de jeunes, ne permet pas la généralisation des résultats (Fortin, 1996).

Dans le cadre de la présente recherche, 1098 élèves fréquentant l'une des neuf écoles secondaires publiques participantes de la région du Bas-Saint-Laurent ont rempli le questionnaire. De ce nombre, 500 (45,7%) sont des garçons et 593 (54,2%) sont des filles en considérant que cinq questionnaires ne permettent pas d'identifier le sexe des participants (voir Tableau 2). Les jeunes de cette étude ont, en moyenne, 14,26 ans; en fait l'âge des élèves qui ont rempli le questionnaire varie entre 11 ans et 18 ans (voir Tableau 3).

Tableau 2: Répartition des répondants selon le sexe.

Sexe	Effectif (n)	Pourcentage (%)
F	593	54,2
M	500	45,7
Total	1093	100

Tableau 3: Répartition des répondants selon l'âge.

Âge	Nombre de répondants (n)	Pourcentage (%)
11 ans	1	0,1
12 ans	109	9,9
13 ans	313	28,5
14 ans	245	22,3
15 ans	154	14,0
16 ans	166	15,1
17 ans	100	9,1
18 ans	9	0,8
Total	1097	100

Or, l'étude qui est entreprise vise à comparer les perceptions des élèves par rapport à l'importance de différents critères d'employabilité selon le type de cheminement scolaire dans lequel ils s'inscrivent. De prime abord, il faut noter que 91,4% des répondants

étudient dans la formation générale en classe ordinaire, ce qui inclut 14,1% des élèves qui étudient dans un programme enrichi de type sport-études, arts-études ou anglais enrichi. Les jeunes de cette étude qui cheminent dans le secteur de l'adaptation scolaire dans des classes d'enseignement individualisé ou d'appuis pédagogiques représentent quant à eux 8,3% de l'échantillon (voir Tableau 4).

Tableau 4: Répartition des répondants selon le type de cheminement poursuivi et le niveau scolaire.

Cheminelements et niveaux scolaires	Effectif	Pourcentage (%)
Secondaire 1 en formation générale	227	20,7
Secondaire 1 en formation générale enrichie	79	7,2
Secondaire 2 en formation générale	236	21,5
Secondaire 2 en formation générale enrichie	76	6,9
Secondaire 3 en formation générale	111	10,1
Secondaire 4 en formation générale	141	12,8
Secondaire 5 en formation générale	137	12,5
Adaptation scolaire (tous les niveaux confondus)	91	8,3
Total	1098	100,0

4.2 Instruments de mesure

Pour recueillir les données relatives à l'échantillon de l'étude, un questionnaire a été construit par l'adaptation de deux outils existants (l'échelle d'employabilité du Centre François-Michelle (2007) et le questionnaire d'opinions de Tardif sur la préparation des

jeunes au travail non spécialisé (1993)). En effet, le questionnaire constitue une manière efficace de recueillir des informations sur les individus, leurs croyances, leurs attitudes et leurs comportements (Fortin, 1996; Guichard et Huteau, 2007). De fait, les données recueillies à partir d'un questionnaire écrit sont de type provoqué, car leur format répond à des catégories de réponses définies à l'avance et imposées par le chercheur (Van der Maren, 1996); les questions qui sont posées de façon fermée contraignent une réponse parmi les choix offerts par l'auteur du questionnaire (Guichard et Huteau, 2007). L'élaboration de cet outil admet la possibilité de quantifier les multiples données amassées et de procéder ensuite à des analyses descriptives et comparatives à partir des résultats.

De façon générale, le questionnaire utilisé comprend deux sections dont la présentation uniformisée et la nature impersonnelle peuvent assurer la fidélité des résultats (Fortin, 1996). La première partie de l'outil de mesure réunit des questions objectives permettant d'obtenir des renseignements généraux par rapport aux participants. Cette première série de questions offre des indications sur les caractéristiques individuelles (sexe, âge, niveau scolaire) et sociodémographiques (structure familiale) des élèves.

La seconde partie du questionnaire, qui constitue le noyau de l'étude, est formée de quinze énoncés présentant chacun un comportement associé à l'employabilité d'une personne. Pour chaque critère d'employabilité, les sujets doivent estimer leur importance dans le processus d'insertion professionnelle d'un individu. Avec chaque comportement recherché par les employeurs, une définition est donnée pour s'assurer que tous les

participants comprennent la signification du comportement lié à l'employabilité. De fait, chaque énoncé décrivant un critère d'employabilité est accompagné d'une échelle ordinale de type Likert en quatre points. En fait, l'échelle ordinale appelle à un ordre gradué entre des réponses possibles (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) concernant l'importance du critère d'employabilité dans la capacité de l'individu à s'insérer professionnellement. Le participant doit donc, par rapport à chacun des critères d'employabilité, déterminer s'il est « très important », « important », « peu important » ou « pas important » selon lui pour se trouver et se maintenir en emploi. Il semble d'ailleurs que cette façon de faire favorise une réponse qui se rapproche de l'opinion réelle de la personne, car il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, toutes pouvant être valorisées dans le monde du travail selon l'emploi de référence.

Or, l'élaboration de cette partie du questionnaire s'inspire d'une part de la recension des écrits concernant les attitudes recherchées par les employeurs et d'autre part de deux documents servant à évaluer l'employabilité. Au départ, le choix des critères a été effectué à partir d'un document d'évaluation produit par le Centre François-Michelle (2007), un document à l'intention des enseignants des programmes qualifiants qui évaluent des jeunes en milieu de travail. Plus encore, le questionnaire créé, qui est adapté du document d'évaluation du Centre François-Michelle, rejoint une partie du questionnaire d'opinions de Tardif sur la préparation des jeunes au travail non spécialisé (1993) utilisé par Ayotte (1996) pour identifier l'importance qu'accordent les enseignants, les employeurs et les parents aux éléments d'employabilité nécessaires en emploi. En fait, quatorze des quinze items sélectionnés se retrouvent parmi les 106

énoncés du questionnaire de Tardif sous les volets : communication orale et habiletés en contexte de travail (habiletés sociales reliées à la tâche, habiletés sociales générales de travail et habiletés non sociales de travail).

Le questionnaire développé par Tardif (1993) répond aux critères de fidélité et de validité. En effet, la fidélité, calculée à partir du coefficient Alpha de Cronbach, assure la précision et la constance des résultats. Les indices de Cronbach des sections *Communication orale* et *Habiletés en contexte de travail* se situent entre 0,76 et 0,92, ce qui paraît satisfaisant pour assurer la fidélité des mesures.

Par ailleurs, cet outil démontre une bonne valeur de contenu, les sections du questionnaire ayant obtenu de l'avis d'experts des résultats satisfaisants concernant leur clarté et leur pertinence (Tardif, 1993). En ce qui a trait à la validité de construit qui permet de s'assurer qu'un instrument mesure bien ce qu'il prétend mesurer, l'analyse factorielle garantit que les énoncés des volets *Communication orale* et *Habiletés en contexte de travail* représentent des échelles distinctes avec peu d'items associés à une double saturation, la saturation signifiant que deux facteurs distincts peuvent expliquer un même énoncé (Tardif, 1993). De fait, seuls deux énoncés du questionnaire de Tardif ayant inspiré l'élaboration du présent instrument de recherche font l'objet d'une double saturation, soit *s'exprimer clairement en utilisant un bon vocabulaire* (énoncé #22) et *utiliser la terminologie appropriée à son travail* (énoncé #23). Cependant, ces énoncés réfèrent dans l'instrument employé à un seul critère d'employabilité c'est-à-dire la communication.

Finalement, le questionnaire élaboré correspond aux critères d'évaluation des attitudes et comportements reliés à l'employabilité utilisés jadis dans le cadre des stages en milieu de travail du programme en Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Les grandes catégories utilisées dans ce dernier document pour décrire les dimensions de la vie sociale et professionnelle et ainsi présenter les critères d'employabilité (voir Tableau 5) serviront d'ailleurs à l'analyse des résultats obtenus.

Tableau 5: Les critères d'employabilité selon les dimensions de la vie sociale et professionnelle (MEQ, 1992).

Critères liés à l'engagement personnel	Critères liés aux attentes et aux normes	Critères liés aux relations interpersonnelles et sociales	Critères liés à l'exécution du travail
• Motivation • Sens des responsabilités • Autonomie • Initiative • Honnêteté • Persévérance	• Assiduité • Ponctualité • Politesse • Respect des consignes	• Communication • Sociabilité • Attitudes face à l'autorité	• Qualité du travail • Productivité

4.3 Procédure de collecte des données

Dans le cadre de ce projet de recherche, les données sont recueillies au printemps 2008 à l'aide d'un questionnaire administré aux élèves des Commissions scolaires de Kamouraska-Rivière-du-Loup, des Phares et du Fleuve-et-des-Lacs. Les élèves volontaires, qui ont reçu préalablement le consentement de leur autorité parentale et qui

ont eux-mêmes signé le formulaire d'assentiment, remplissent le questionnaire pendant une période régulière de classe variant entre 63 et 75 minutes.

Un groupe d'assistantes de recherche formées est responsable de la passation des questionnaires en salle de classe avec la présence de l'enseignant en charge du groupe. À la suite de la présentation sommaire de l'étude entière, elles font signer le formulaire d'assentiment par l'élève participant et remettent le questionnaire que le jeune remplit de façon individuelle. Sur chaque questionnaire, un code d'identification est apposé, lequel s'ajoute aux informations sur la page couverture du questionnaire relatives au niveau scolaire, à l'école et à la ville de référence.

4.4 Analyse des données

Comme ce projet de recherche a pour objectifs d'identifier l'importance accordée à des critères d'employabilité et de comparer cette importance selon l'âge des répondants et leur cheminement scolaire, l'analyse des données se fera par l'entremise de statistiques descriptives car les connaissances sur le sujet sont plutôt restreintes et que le but de l'étude est d'offrir un portrait global de l'échantillon (Fortin, 1996).

D'abord, les distributions de fréquence permettront de dresser un portrait général des élèves du secondaire, puis un portrait selon l'âge des répondants et selon le type de cheminements scolaires suivis. Une fois les fréquences identifiées pour chaque niveau d'importance des critères d'employabilité, des regroupements seront effectués entre les choix de réponses; les niveaux « très important » et « important » étant associés de même

que les niveaux « peu important » et « pas important ». La combinaison des données va en fait permettre de connaître la perception globale des jeunes, selon leur âge et leur cheminement scolaire, sur l'importance ou non de chaque critère d'employabilité.

Ensuite, des analyses descriptives comparatives seront réalisées pour mettre à jour des constances sur certaines situations tout en énonçant les ressemblances et les différences entre les groupes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans ce cas-ci, il n'est pas souhaité d'établir de relation de cause à effet entre des variables, comme la visée est de vérifier l'existence de différences entre les élèves du secondaire selon certaines caractéristiques (Fortin, 1996), soit leur âge et leur cheminement scolaire.

Enfin, le test du Khi-2 sera effectué pour déterminer la valeur des données et établir le niveau de signification (Fortin, 1996) dans la relation entre l'âge et le type de cheminement et les degrés d'importance des divers critères d'employabilité. Ce test permettra également d'évaluer la capacité de généralisation des données dans la mesure où un khi-2 inférieur à 0,05 voudra dire un niveau de signification élevé favorisant une généralisation des résultats obtenus.

CHAPITRE 5

L'IMPORTANCE ACCORDÉE AUX CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : RÉSULTATS

Considérant la recension des écrits réalisée et le manque de connaissances sur l'importance accordée par les jeunes aux critères d'employabilité pouvant faciliter l'insertion professionnelle, la présente recherche vise à déterminer les critères d'employabilité perçus comme étant les plus et les moins importants par les jeunes du secondaire, et ce, dans l'optique où un comportement associé à l'employabilité doit être considéré important pour qu'un jeune ait le souci de le développer de façon appropriée.

De façon générale, il faut se rappeler que les répondants de cette étude ont en moyenne 14,26 ans et cheminent en formation générale dans 77,3% des cas. Il faut aussi signaler que 14,1% des répondants étudient en formation générale dans un programme enrichi alors que 8,6% des jeunes interrogés évoluent dans un programme du secteur de l'adaptation scolaire. Or, il apparaît opportun de noter une importante représentation des élèves en adaptation scolaire au regard de la déclaration officielle des effectifs scolaires chiffrant à 2,3% la proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage durant l'année scolaire 2003-2004, un pourcentage relativement stable d'année en année (MELS, 2005).

Pour rendre compte des résultats obtenus à partir des réponses des 1098 questionnaires dûment remplis, il a été jugé pertinent de porter un regard d'ensemble sur les perceptions des répondants en identifiant d'abord le niveau d'importance accordée aux quinze critères d'employabilité choisis, puis en les comparant selon l'âge et le type de cheminement scolaire poursuivi, ce qui correspond aux trois objectifs spécifiques de la recherche.

5.1 L'importance accordée aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle

Les résultats préliminaires visent à analyser les perceptions des élèves du secondaire des quinze critères d'employabilité par l'identification des critères les plus et les moins importants selon ces jeunes. La Figure 1 montre a priori que l'honnêteté représente un critère très important pour la plus grande proportion de jeunes, soit 81,3% des répondants alors que l'initiative est perçue très importante pour à peine plus de la moitié des jeunes (50,5%).

En regroupant les catégories de réponses possibles de façon à dégager les critères considérés les plus et les moins importants, il faut noter que la ponctualité, le respect des consignes et le sens des responsabilités semblent être les comportements les plus importants pour ces jeunes dans le processus de l'insertion professionnelle. En effet, 98,7% des adolescents affirment que ces critères sont très importants ou importants dans l'insertion professionnelle. De façon générale, tous les critères présentés dans l'instrument de mesure sont importants voire très importants pour plus de neuf jeunes sur

dix; l'initiative étant des plus importants pour la plus faible proportion de jeunes, quoique celle-ci représente 93,6% des répondants (voir Figure 2).

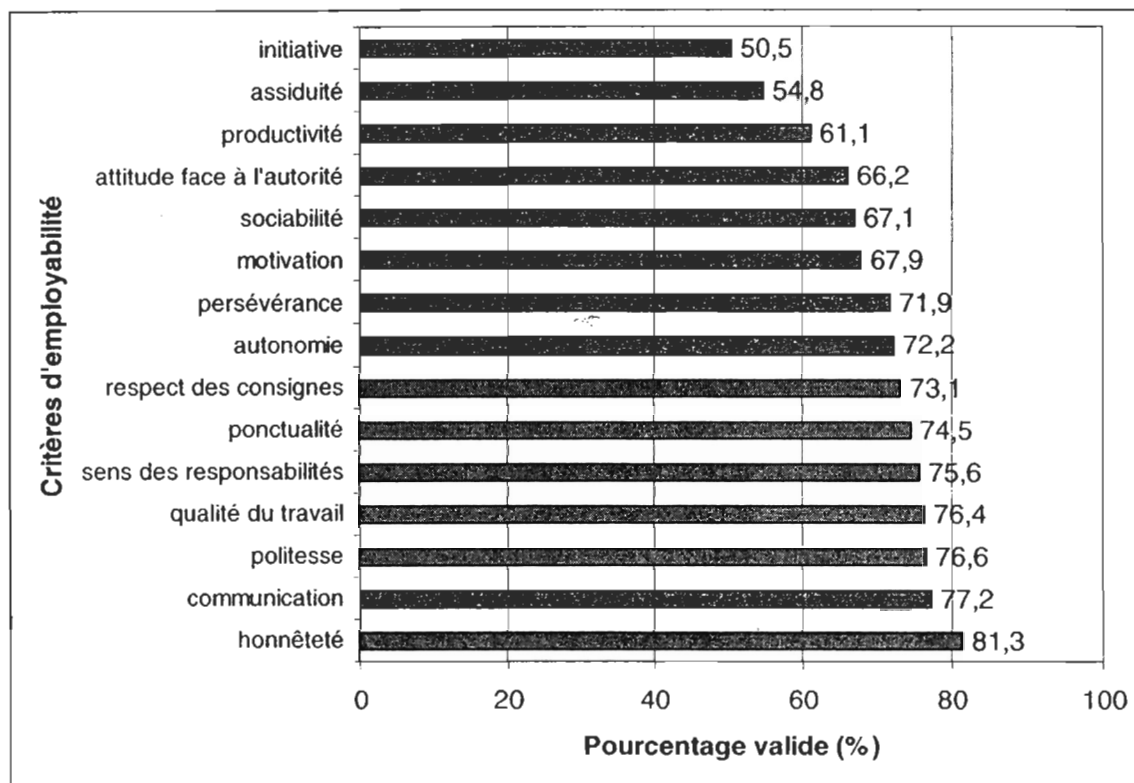


Figure 1: Critères d'employabilité jugés très importants par les jeunes du secondaire.

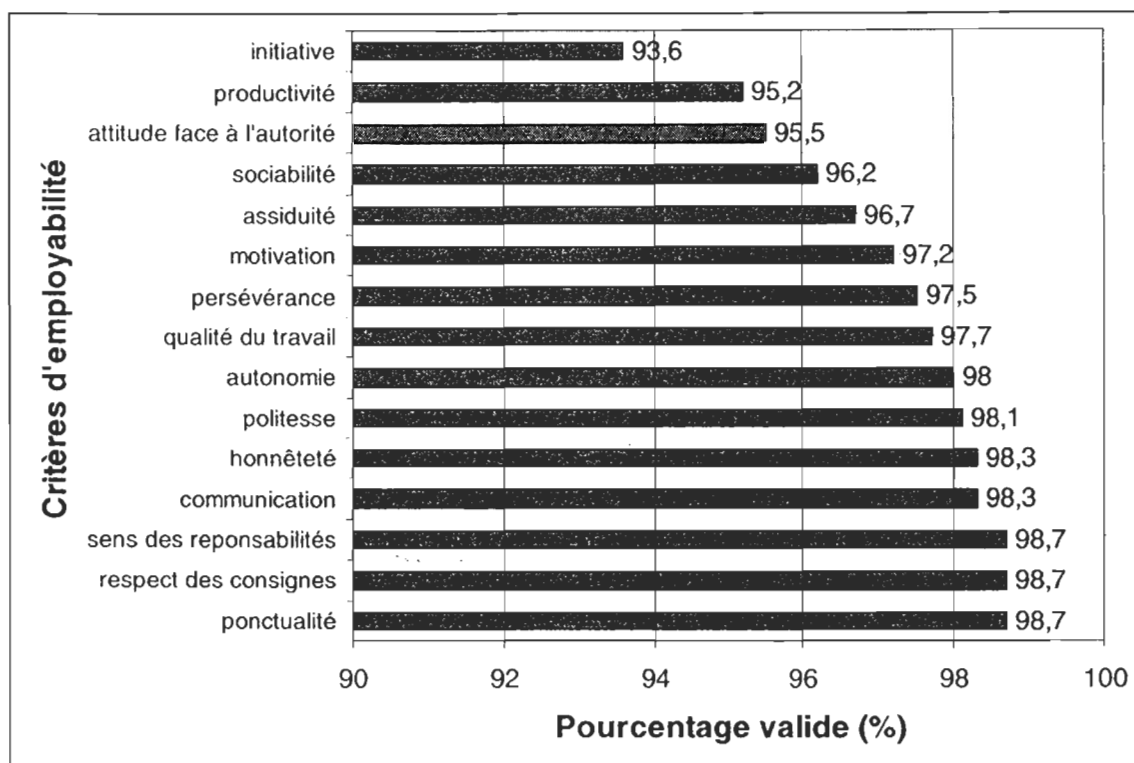


Figure 2: Critères d'employabilité les plus importants selon les jeunes du secondaire.

Selon les premières données de recherche, il importe de signaler que presque la totalité des élèves de cet échantillon partagent des perceptions similaires à l'égard des critères d'employabilité. En effet, plus de neuf élèves sur dix s'accordent pour reconnaître l'importance que jouent les divers comportements liés à l'employabilité dans le processus d'insertion professionnelle.

Or, ces critères d'employabilité considérés individuellement peuvent être regroupés en quatre catégories (voir Tableau 5, p.64). Cette catégorisation permet ainsi d'analyser les résultats selon que les critères d'employabilité réfèrent à l'engagement personnel, au respect des attentes et des normes, aux relations interpersonnelles et sociales et à l'exécution du travail. Le cas échéant, il faut admettre que ce sont les comportements liés

aux relations interpersonnelles et sociales qui revêtent le plus d'importance dans l'insertion professionnelle d'après les jeunes du secondaire, du moins pour 88,4% d'entre eux. D'après ces mêmes résultats, près d'un élève sur cinq (19,7%) perçoit les comportements liés à l'exécution du travail comme moins importants dans la capacité à se trouver et à maintenir un emploi. La Figure 3 montre à cet effet, la répartition des résultats obtenus à partir de la catégorisation des critères d'employabilité.

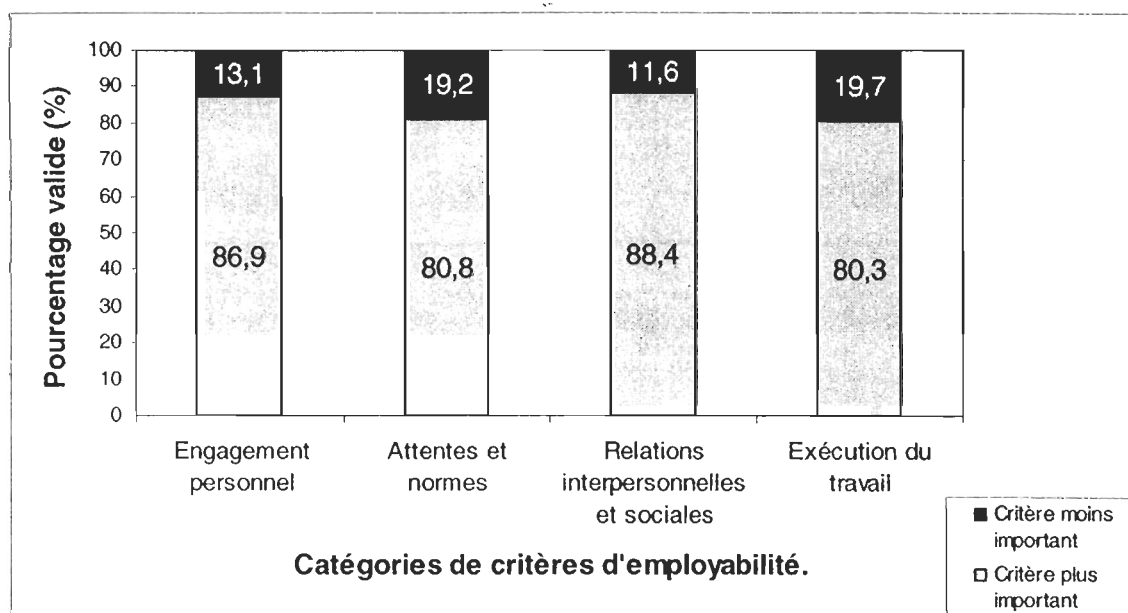


Figure 3: Importance accordée aux catégories de critères d'employabilité.

Somme toute, les critères d'employabilité jouent un rôle d'importance dans l'insertion professionnelle pour une majorité de jeunes du secondaire. Sans égard des caractéristiques personnelles de chacun, il importe de retenir qu'il y a presque unanimité sur le sujet chez les jeunes. Malgré cela, il faut considérer la proportion de jeunes pour qui ces mêmes critères revêtent peu ou pas d'importance étant donné qu'ils représentent jusqu'à 19,7% des participants.

5.2 L'importance accordée aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle selon l'âge

Les résultats par rapport au second objectif de cette recherche permettent de comparer l'importance accordée aux critères d'employabilité selon l'âge des répondants. Étant donné la faible proportion d'adolescents plus jeunes (11 ans) et plus vieux (18 ans) au moment de l'étude, des regroupements ont été effectués. Dans les faits, les élèves d'âge consécutif ont été regroupés comme suit : 11-12 ans, 13-14 ans, 15-16 ans et 17-18 ans.

En ce qui concerne les critères reliés à l'engagement personnel en emploi, il convient d'abord et avant tout de remarquer que tous les critères d'employabilité sont plus importants pour une majorité de jeunes du secondaire quel que soit leur âge. La Figure 4 montre que la motivation est importante pour 97,8% des jeunes de 13-14 ans et pour 97,5% des jeunes de 15-16 ans alors qu'un jeune sur vingt (5,6%) de 17-18 ans pense que ce critère s'avère moins important. Cette différence n'est toutefois pas significative ($p=0,236$).

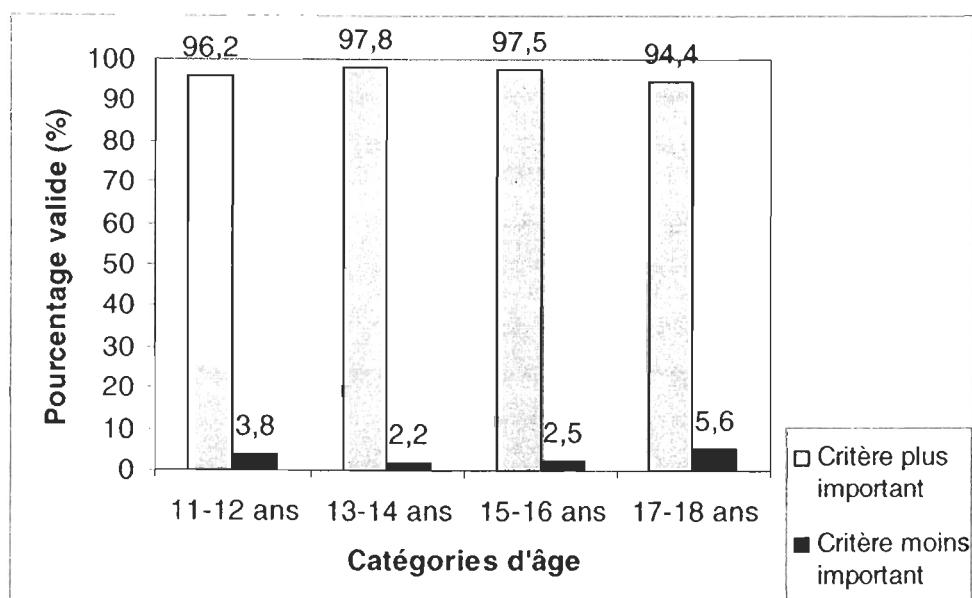


Figure 4: Importance accordée à la motivation selon l'âge des répondants.

Le sens des responsabilités et l'autonomie constituent des critères qui deviennent de plus en plus importants pour une majorité de jeunes en vieillissant. Quelque 97,1% des jeunes de 11-12 ans estiment que le sens des responsabilités et l'autonomie sont importants dans l'insertion professionnelle comparativement à 99,1% pour les jeunes de 17-18 ans. Les Figures 5 et 6 illustrent la répartition des résultats qui ne présentent pas de différence significative (Sens des responsabilités : $p=0,490$; Autonomie : $p=0,647$).

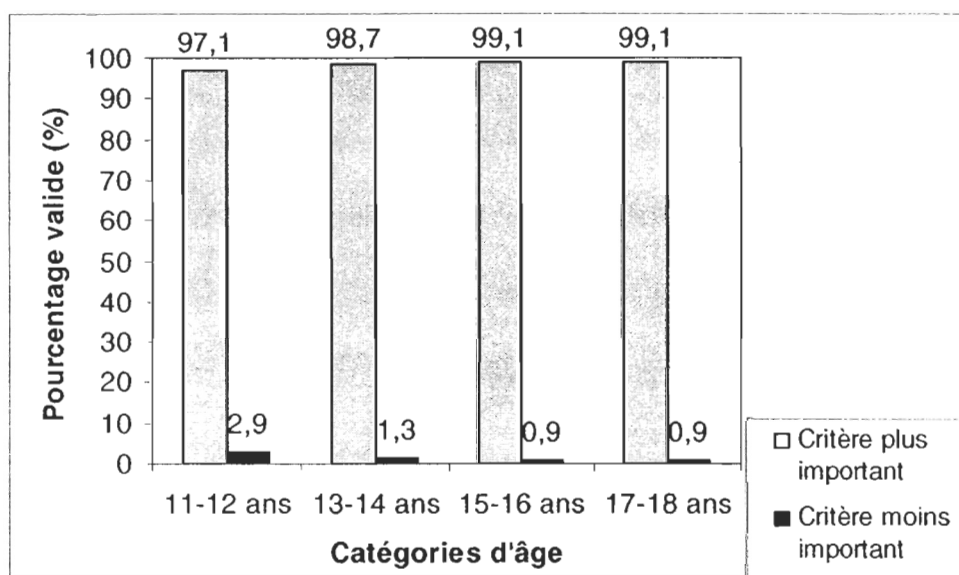


Figure 5: Importance accordée au sens des responsabilités selon l'âge des répondants.

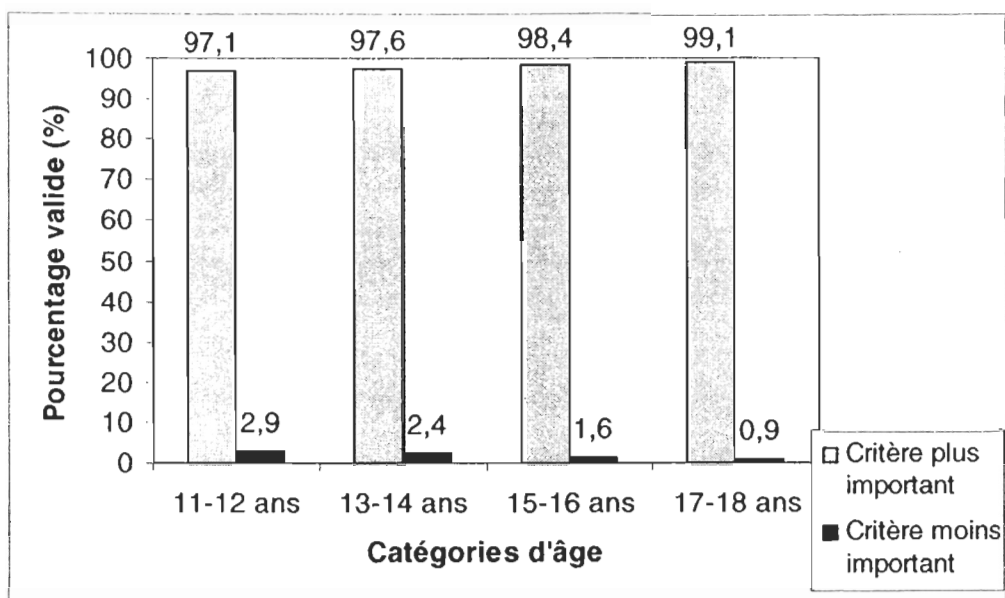


Figure 6: Importance accordée à l'autonomie selon l'âge des répondants.

De tous les critères associés à l'engagement personnel de l'individu, l'initiative est perçue moins importante pour la plus grande proportion de jeunes. En considérant l'âge des répondants, il est possible de remarquer que plus les adolescents vieillissent, plus ils deviennent nombreux à percevoir l'initiative comme un critère moins important dans le processus d'insertion professionnelle. À 11-12 ans, 96,2% des jeunes contre 92,6% des élèves de 17-18 ans estiment que l'initiative est un critère important. Les résultats obtenus par rapport à ce critère (Figure 7) montrent certes une différence selon l'âge des répondants, mais cette dernière n'atteint pas le seuil de signification ($p=0,681$).

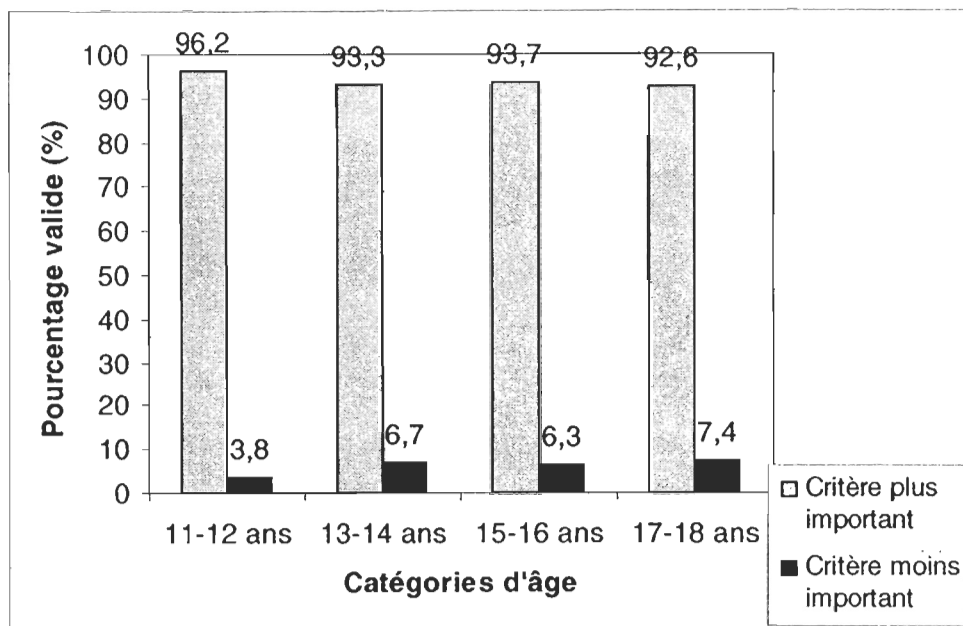


Figure 7: Répartition de l'importance accordée à l'initiative selon l'âge des répondants.

La Figure 8 fournit les informations par rapport aux résultats obtenus liés à l'importance de l'honnêteté. En fait, ce critère importe pour 97,1% à 99,4% des jeunes : il n'y a pas de différence significative entre les réponses des jeunes de différents âges ($p=0,285$). En ce qui concerne la persévérance, il est relevé que les élèves sont plus nombreux à y accorder de l'importance en vieillissant. Les résultats représentés à la Figure 9 attestent que 95,2% des jeunes de 11-12 ans contre 98,1% des jeunes de 17-18 ans accordent une grande importance à la persévérance dans la capacité d'une personne à se trouver et à maintenir un emploi. Il convient cependant de noter qu'aucune différence significative n'est admise des réponses reçues comme l'indice khi-deux de Pearson s'établit à 0,377.

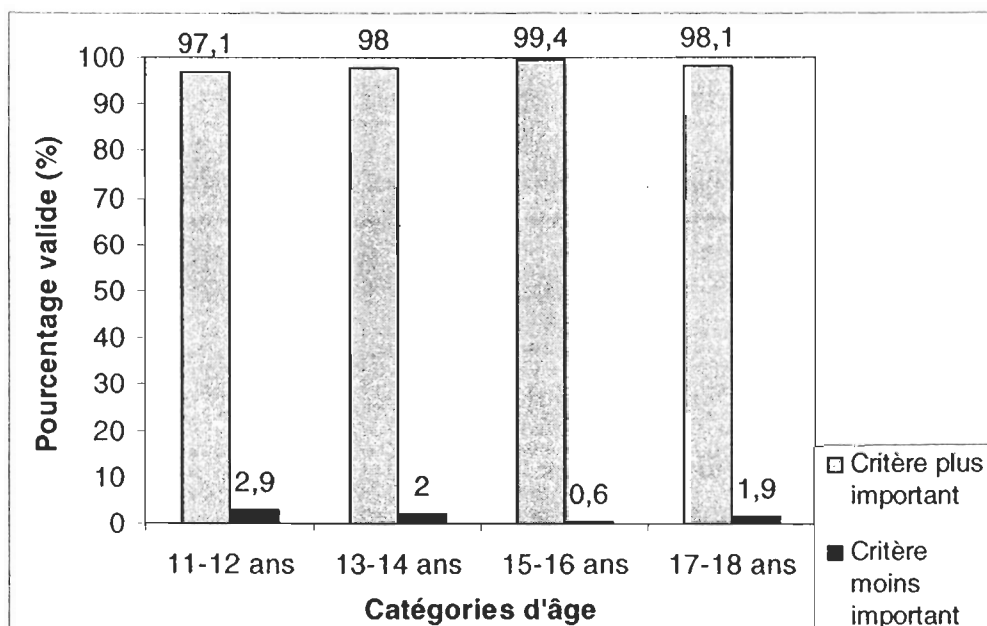


Figure 8: Importance accordée à l'honnêteté selon l'âge des répondants.

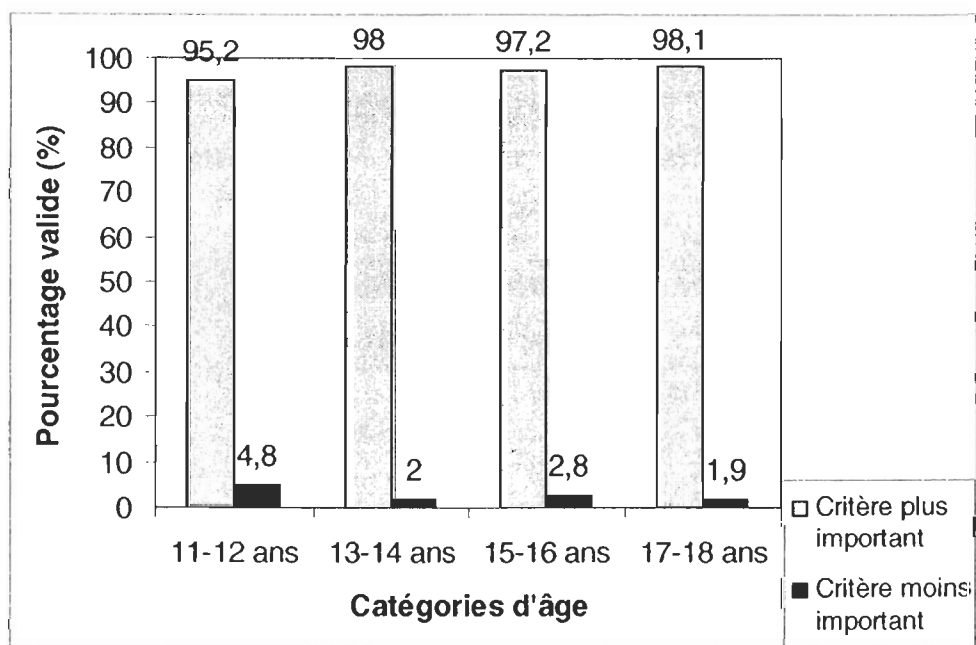


Figure 9: Importance accordée à la persévérance selon l'âge des répondants.

En regroupant les réponses fournies sur ces critères d'employabilité, tous reliés à l'engagement personnel de l'individu dans son travail, il paraît envisageable que

l'engagement d'une personne revêt une importance appréciable pour 85% à 87,4% des jeunes. En fait, les jeunes de 13-14 ans représentent la plus grande proportion de répondants (87,4%) à affirmer l'importance des diverses formes d'engagement au travail. Les résultats indiquent également que 15% des jeunes de 17-18 ans jugent moins important cet aspect dans l'insertion professionnelle d'un individu. Par contre, il faut spécifier que les résultats n'indiquent pas de différence significative ($p=0,920$). La Figure 10 montre la répartition des réponses des jeunes interrogés.

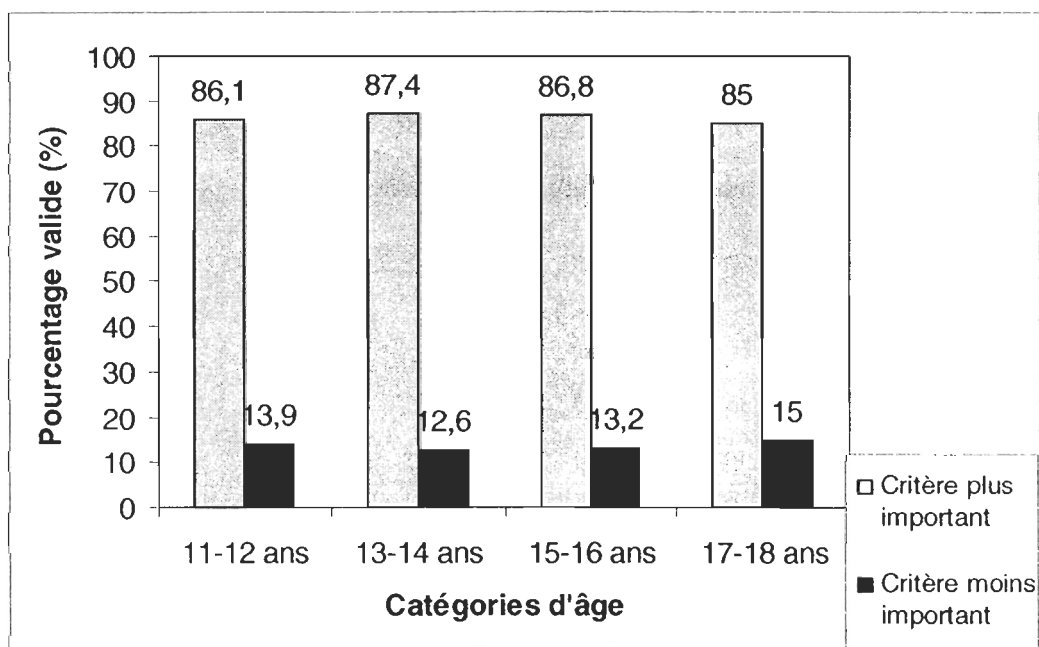


Figure 10: Importance accordée à l'engagement personnel selon l'âge des répondants.

Les critères d'employabilité suivants pour lesquels les jeunes questionnés ont dû établir l'importance sont associés au respect des attentes et des normes de la vie sociale et du monde du travail. D'une part, l'assiduité revêt une importance pour une proportion quasi égale de jeunes de 11 à 16 ans, soit entre 96,2% et 96,9%. La Figure 11 illustre la

répartition des résultats sur l'importance accordée à ce critère pour lesquels aucune différence significative n'existe selon l'âge des répondants ($p=0,772$).

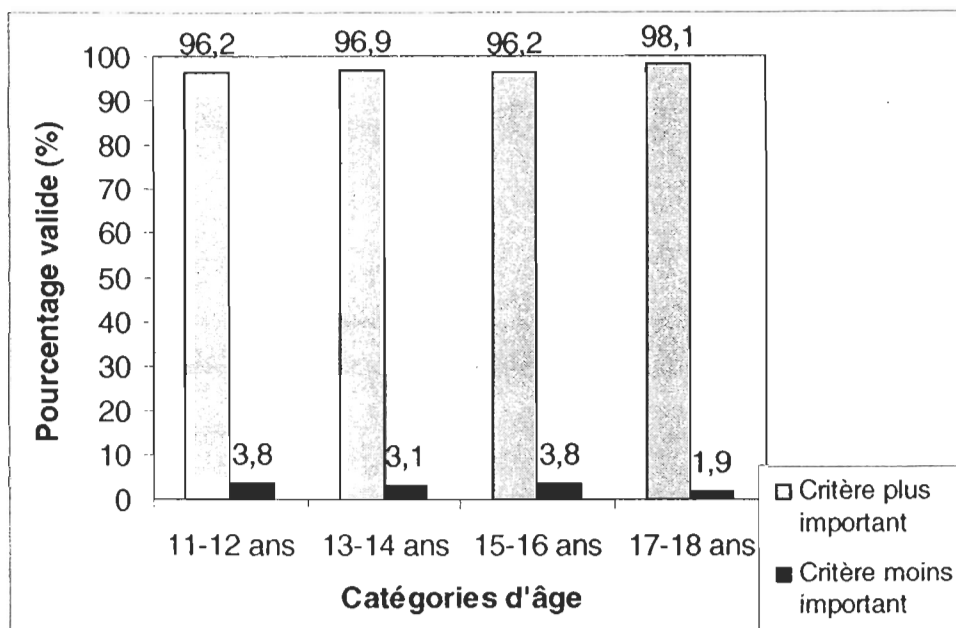


Figure 11: Importance accordée à l'assiduité selon l'âge des répondants.

D'autre part, la ponctualité constitue un critère plutôt important pour presque tous les adolescents quel que soit leur âge comme 98,1% à 99,1% de ceux-ci accordent une importance notable à ce critère. Aucune différence significative n'a été observée dans les réponses des jeunes selon leur âge ($p=0,936$) (Figure 12).

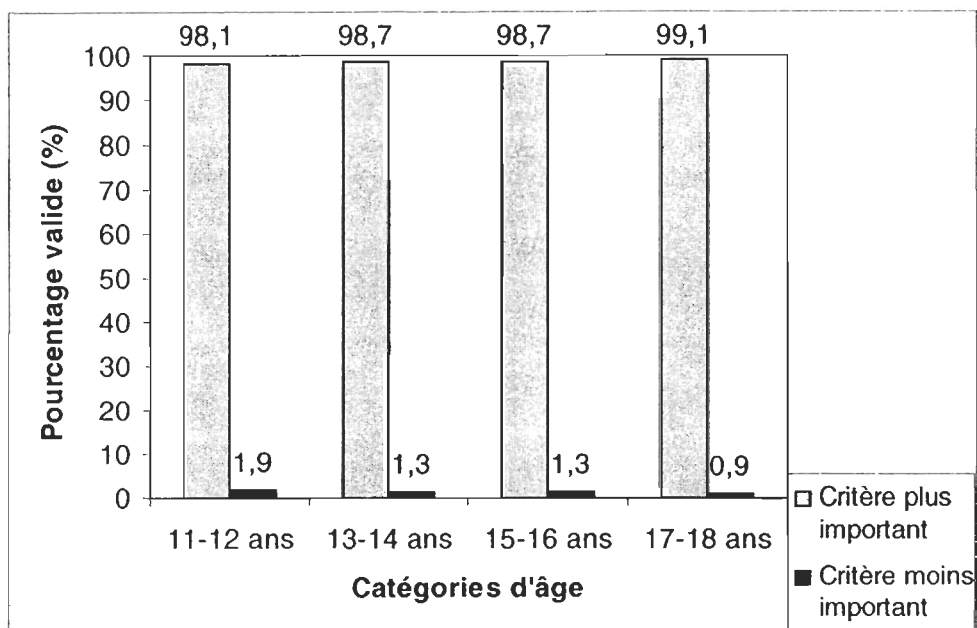


Figure 12: Importance accordée à la ponctualité selon l'âge des répondants.

En ce qui concerne la place de la politesse dans la capacité à se trouver et à se maintenir en emploi, il ressort que les élèves de 11-12 ans sont les plus nombreux (99,1%) à octroyer une grande importance à ce critère quoique tous les autres groupes d'âge aient une perception similaire dans des proportions semblables. La Figure 13 présente les résultats sur l'importance accordée à la politesse selon l'âge des élèves. Aucune différence significative n'a pu être établie entre ces variables ($p=0,870$).

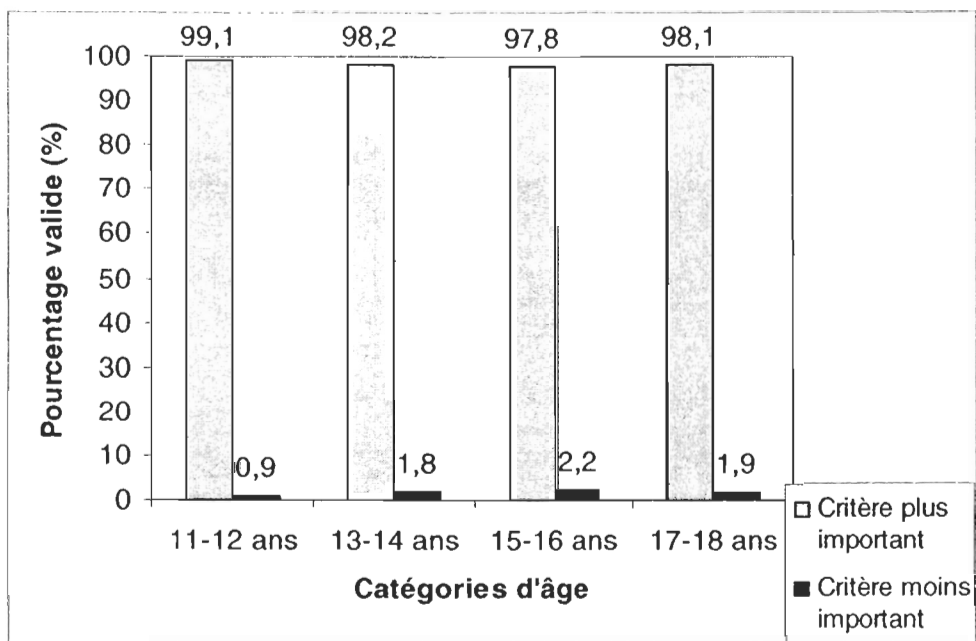


Figure 13: Importance accordée à la politesse selon l'âge des répondants.

Questionnés sur l'importance qu'ils accordent au respect des consignes, 96,2% des jeunes de 11 et 12 ans croient que ce critère est plus important alors que 98,7% à 99,1% des répondants les plus vieux reconnaissent l'importance de respecter les instructions reçues. Aucune différence significative n'a pu être observée ($p=0,122$) concernant ce critère d'employabilité. La Figure 14 montre la répartition des résultats obtenus chez les jeunes interrogés.

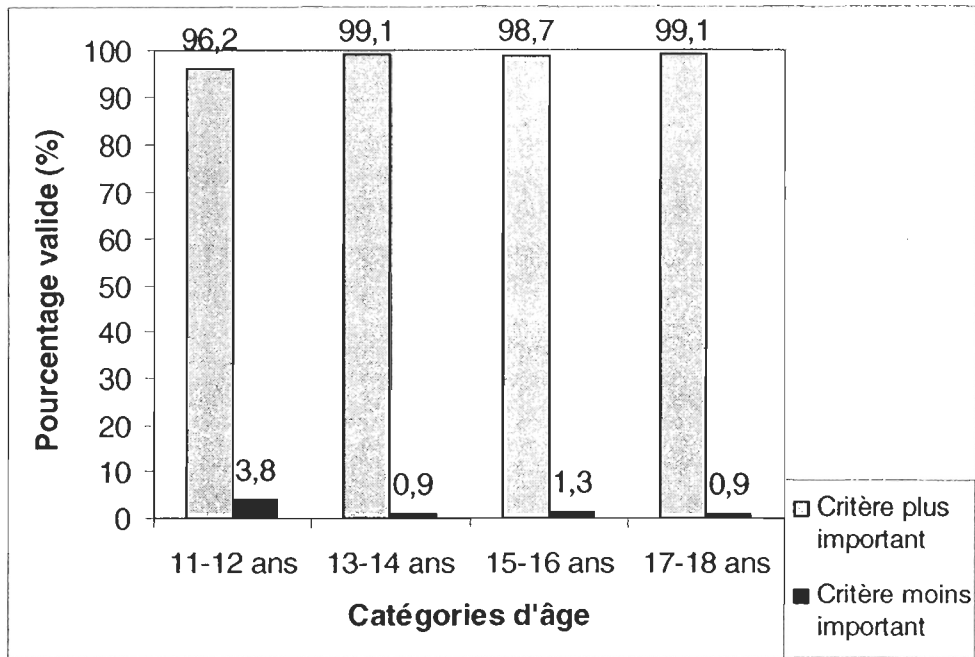


Figure 14: Importance accordée au respect des consignes selon l'âge des répondants.

Les données recueillies eu égard des comportements liés au respect des attentes et des normes sociales établies et reconnues indiquent que les jeunes reconnaissent presque tous l'importance du respect des règles sociales dans le processus d'insertion professionnelle. Cependant, le regroupement des réponses données par rapport à ces critères permet d'affirmer qu'à partir de 15 ans, plus d'un jeune sur cinq (21,3%) perçoit comme moins importants les comportements associés à cette catégorie. Certes, il n'est pas possible d'établir de différence significative selon l'âge des répondants ($p=0,534$), mais il demeure que les plus jeunes répondants constituent les plus nombreux à considérer l'importance du respect des attentes et des normes dans l'insertion professionnelle (voir Figure 15).

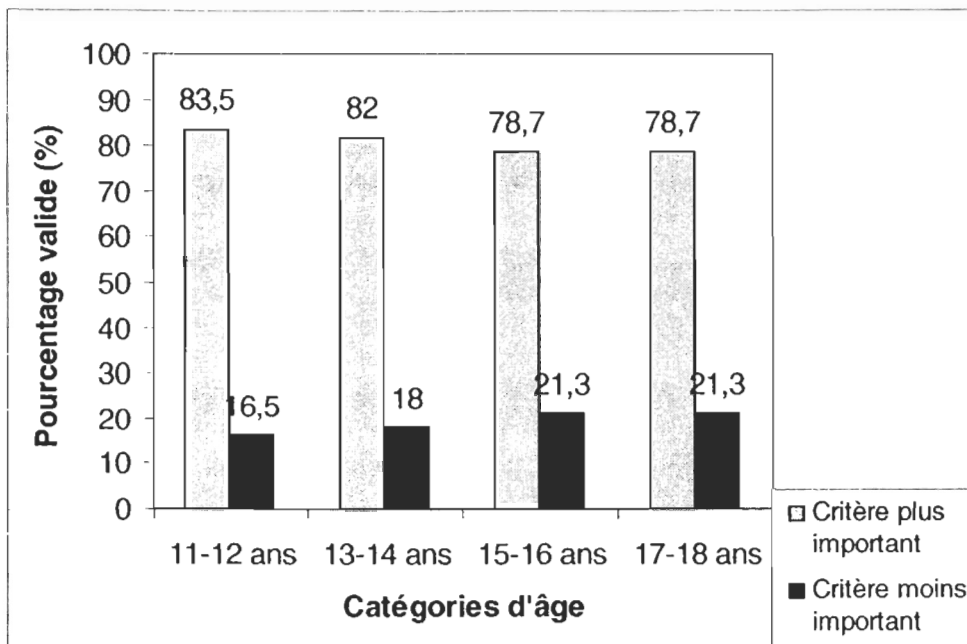


Figure 15: Importance accordée aux attentes et aux normes selon l'âge des répondants.

En outre, comme le travail implique généralement une collaboration avec autrui, les jeunes interrogés se sont prononcés sur l'importance de trois critères en lien avec les relations interpersonnelles et sociales. La communication, cette capacité à interagir avec d'autres personnes, apparaît plus importante pour un plus grand nombre de répondants quand ils vieillissent. Vers 11-12 ans, 96,2% des jeunes accordent une grande importance à ce critère comparativement à 99,1% des jeunes de 17-18 ans. Toutefois, ce critère d'employabilité n'admet pas de différence significative basée sur l'âge ($p=0,335$).

À l'inverse, la sociabilité et les attitudes face à l'autorité semblent importantes pour moins d'adolescents quand ils vieillissent. D'après les résultats obtenus, 97,1% des jeunes de 11-12 ans contre 94,4% des jeunes de 17-18 ans estiment ce critère plus important dans le processus d'insertion professionnelle. De même, les attitudes face à l'autorité sont plus importantes pour 97,2% des jeunes de 11 et 12 ans quand elles le sont

pour 93,4% des répondants de 17 et 18 ans. Ainsi, les attitudes adoptées face à l'autorité paraissent moins importantes dans l'insertion professionnelle pour plus d'un jeune de 17-18 ans sur vingt (6,6%). Cependant, il faut reconnaître que la plupart des élèves du secondaire apprécient positivement l'importance de ces critères d'employabilité : les données recueillies ne fournissant pas de différence significative basée sur l'âge des participants pour ces deux critères (sociabilité : $p=0,706$ et attitude face à l'autorité : $p=0,673$). Les Figures 16 à 18 attestent de la répartition des réponses des élèves questionnés par rapport à la communication, à la sociabilité et aux attitudes face à l'autorité.

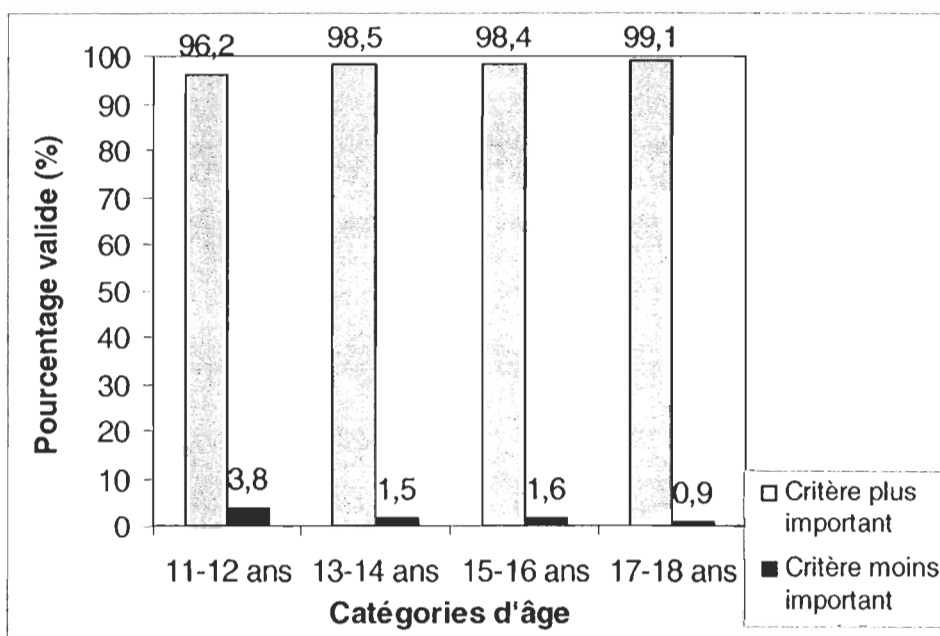


Figure 16: Importance accordée à la communication selon l'âge des répondants.

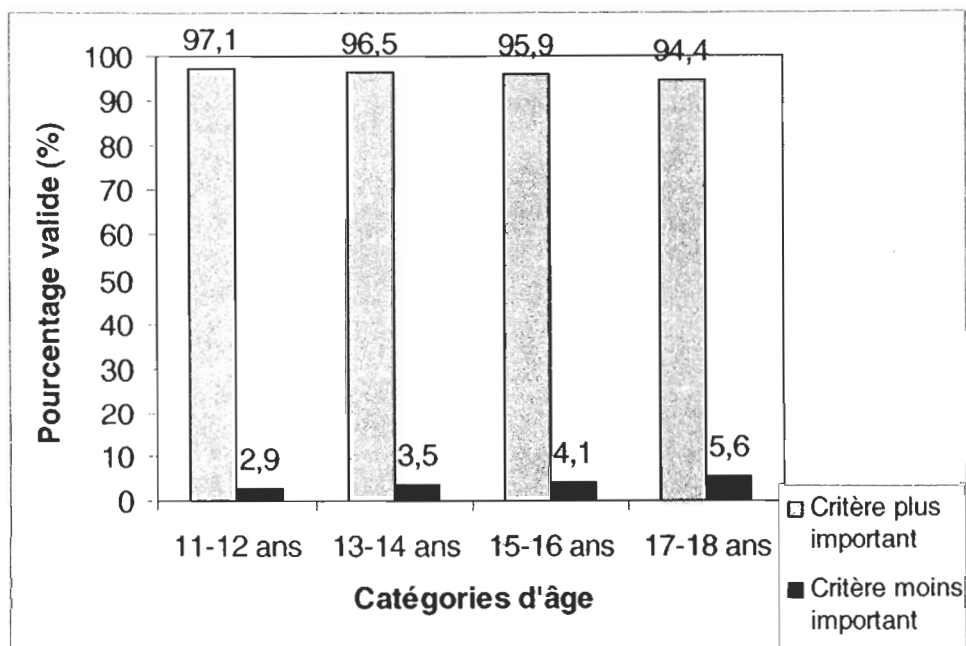


Figure 17: Importance accordée à la sociabilité selon l'âge des répondants.

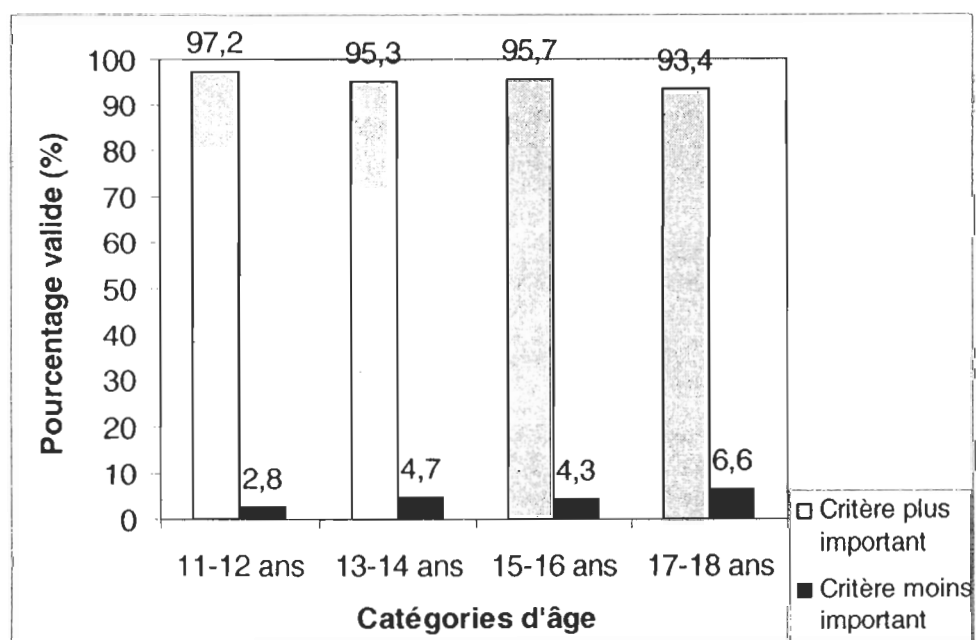


Figure 18: Importance accordée aux attitudes face à l'autorité selon l'âge des répondants.

Dans cette perspective, il est possible de préciser que les relations interpersonnelles et sociales entretenues sur le marché de l'emploi représentent un critère plus important pour

près de neuf jeunes sur dix (entre 88,1% et 89,5%) quel que soit leur âge. Aucune différence significative n'est relevée ($p=0,969$) dans les résultats obtenus (Figure 19).

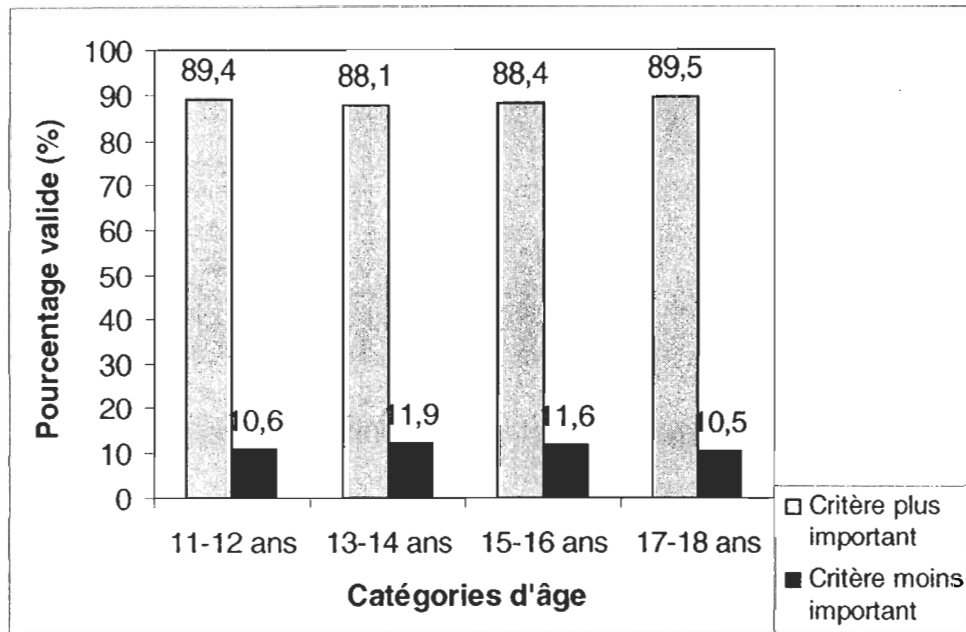


Figure 19: Importance accordée aux relations interpersonnelles et sociales selon l'âge des répondants.

Deux critères d'employabilité concernent finalement l'exécution du travail en emploi. La qualité du travail accompli dans un premier temps est importante pour de plus en plus de jeunes quand ils vieillissent. Ainsi, 95,3% des élèves de 11 et 12 ans estiment que la qualité de son travail importe dans sa capacité à s'insérer professionnellement quand 98,1% des jeunes de 15 à 18 ans pensent de même. Par contre, ces résultats ne permettent pas de supposer de différence significative basée sur l'âge des répondants ($p=0,382$). Au regard de la productivité, plus les répondants sont âgés, plus ils reconnaissent l'importance de ce critère dans leur capacité à se trouver et à se maintenir en emploi. Dans cet ordre d'idées, il apparaît que 8,5% des jeunes de 11-12 ans perçoivent comme moins important le fait d'être productif quand 99,1% des répondants de 17-18 ans

estiment qu'il revêt une grande importance. Toutefois, aucune différence significative ne se dégage en fonction de l'âge des répondants ($p=0,059$). Les Figures 20 et 21 fournissent les renseignements nécessaires en ce qui a trait aux résultats en lien avec la qualité du travail et la productivité.

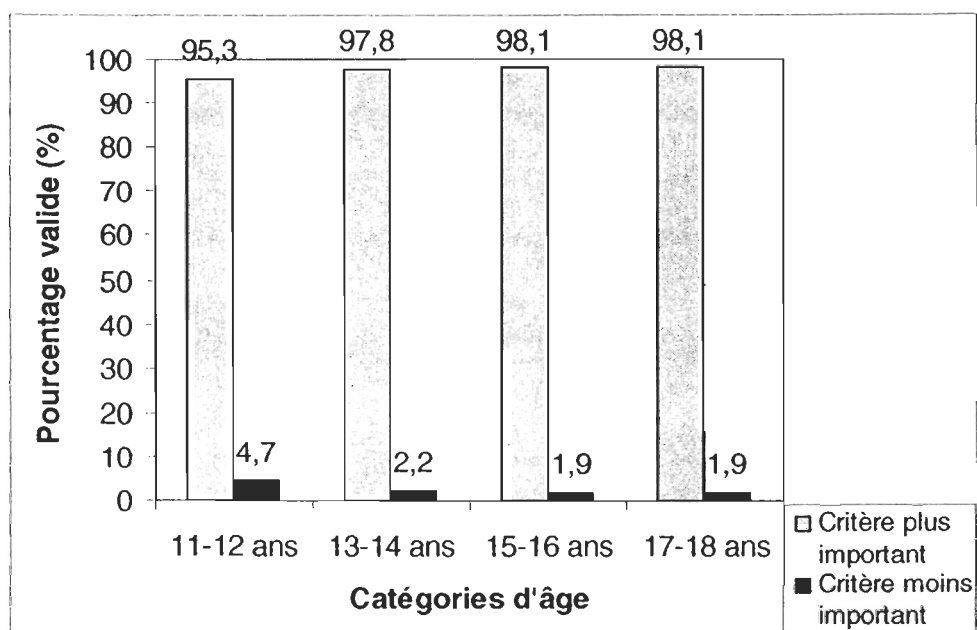


Figure 20: Importance accordée à la qualité du travail selon l'âge des répondants.

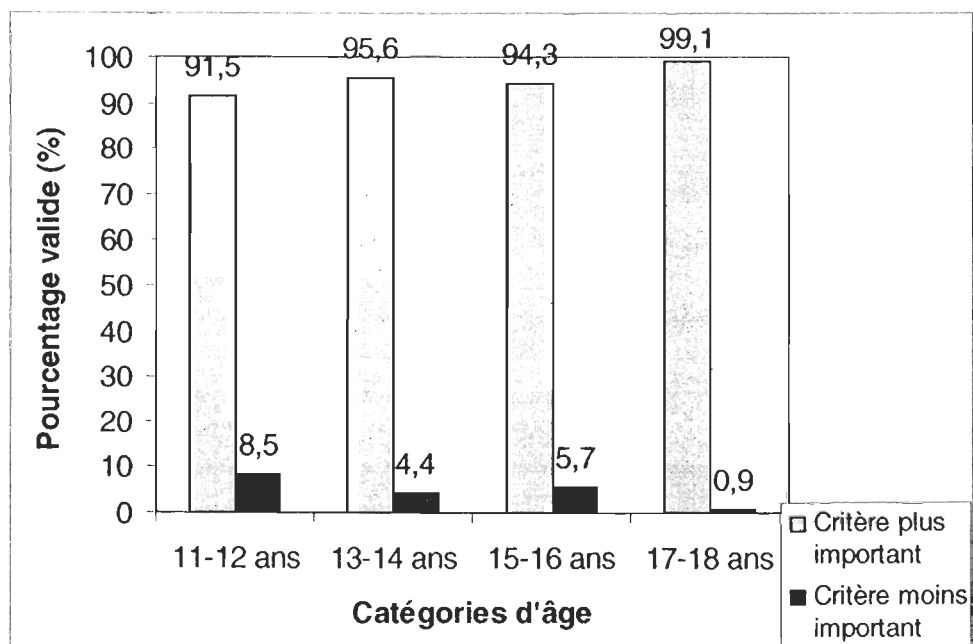


Figure 21: Importance accordée à la productivité selon l'âge des répondants.

Il semble donc que l'exécution du travail s'avère d'une importance considérable pour plus d'élèves plus âgés, ces derniers ayant la possibilité de cumuler plus d'expérience de travail. En effet, 88,8% des répondants de 17-18 ans jugent très importants les critères associés à l'exécution du travail alors que plus d'un jeune sur cinq de 11 à 16 ans (entre 22,6% et 20,4%) estime que cet aspect est moins important dans l'insertion professionnelle d'une personne. Ces résultats, illustrés à la Figure 22, ne permettent cependant pas d'observer de différence significative ($p=0,126$).

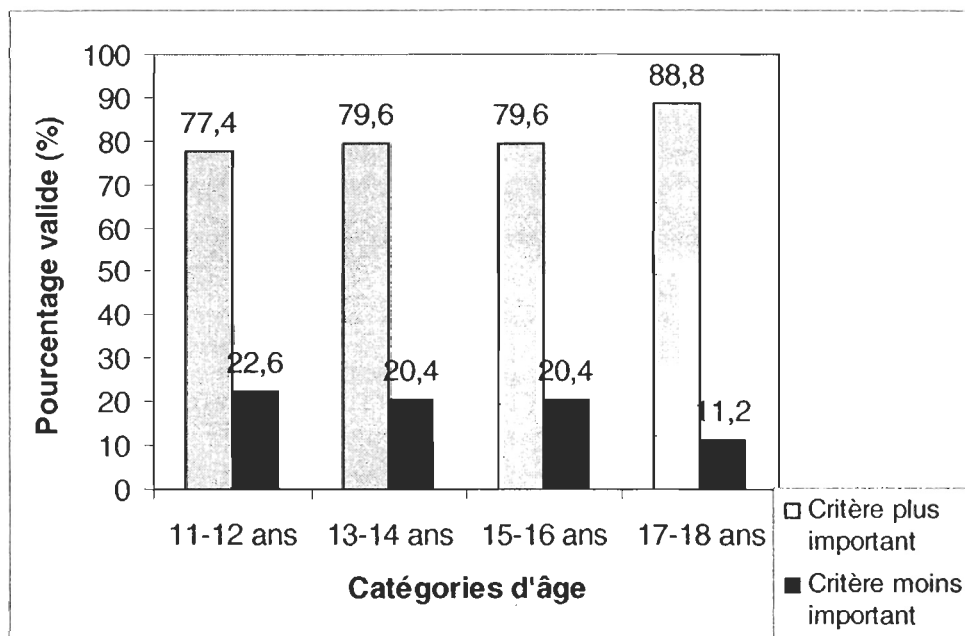


Figure 22: Importance accordée à l'exécution du travail selon l'âge des répondants.

Finalement, il semble opportun de hiérarchiser les critères d'employabilité très importants pour les jeunes de chaque catégorie d'âge. D'après les résultats exposés aux Figures 23 à 26, plus de 99% des jeunes attribuent une grande importance dans l'insertion professionnelle à divers critères. À 11-12 ans, la politesse est le critère important pour le

plus d'élèves tandis qu'à 13-14 ans, le respect des consignes représente ce qui importe pour plus d'adolescents. À partir de 15-16 ans, le sens des responsabilités et l'honnêteté s'avèrent être les critères d'employabilité importants pour le plus de jeunes quand à 17-18 ans, d'autres critères obtiennent une valeur considérable tels la communication, l'autonomie, le sens des responsabilités, la productivité, le respect des consignes et la ponctualité. En ce qui se rapporte au critère important pour la plus faible proportion de répondants, pour 91,6% des jeunes de 11-12 ans, il s'agit de la productivité alors que pour tous les autres groupes d'âge, il s'agit de l'initiative (pour 92,6% à 93,7% des jeunes).

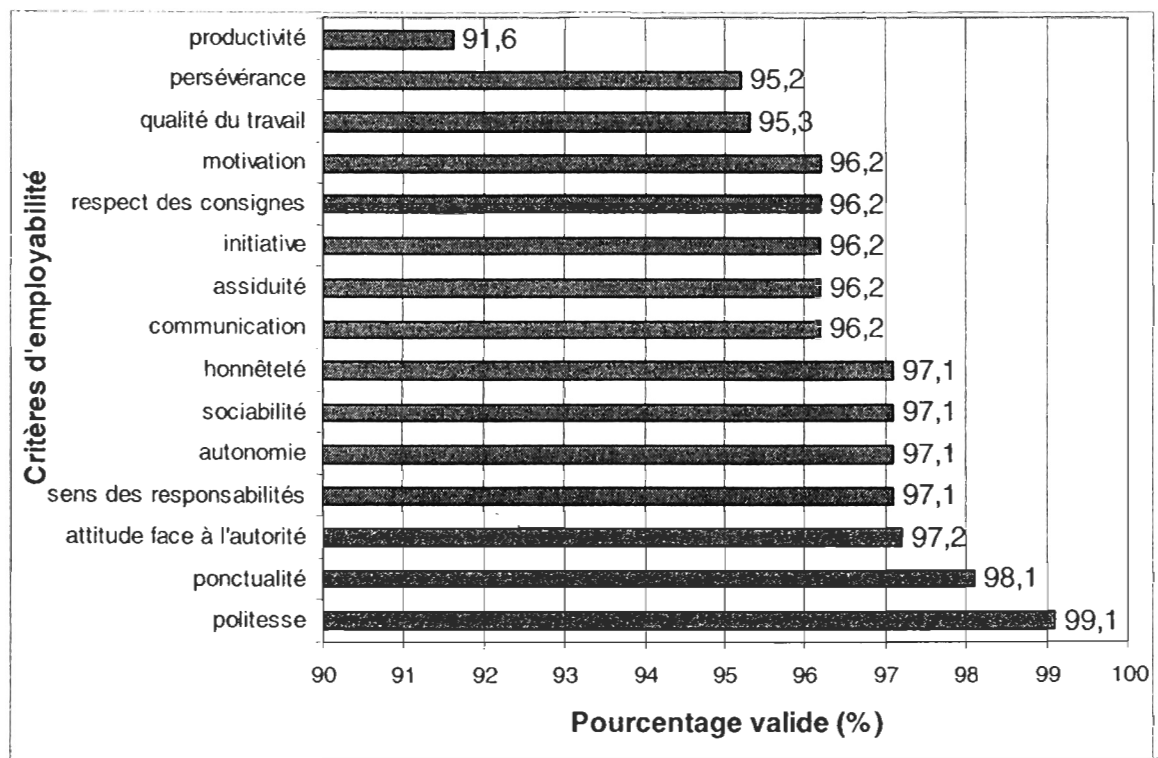


Figure 23: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de 11 et 12 ans.

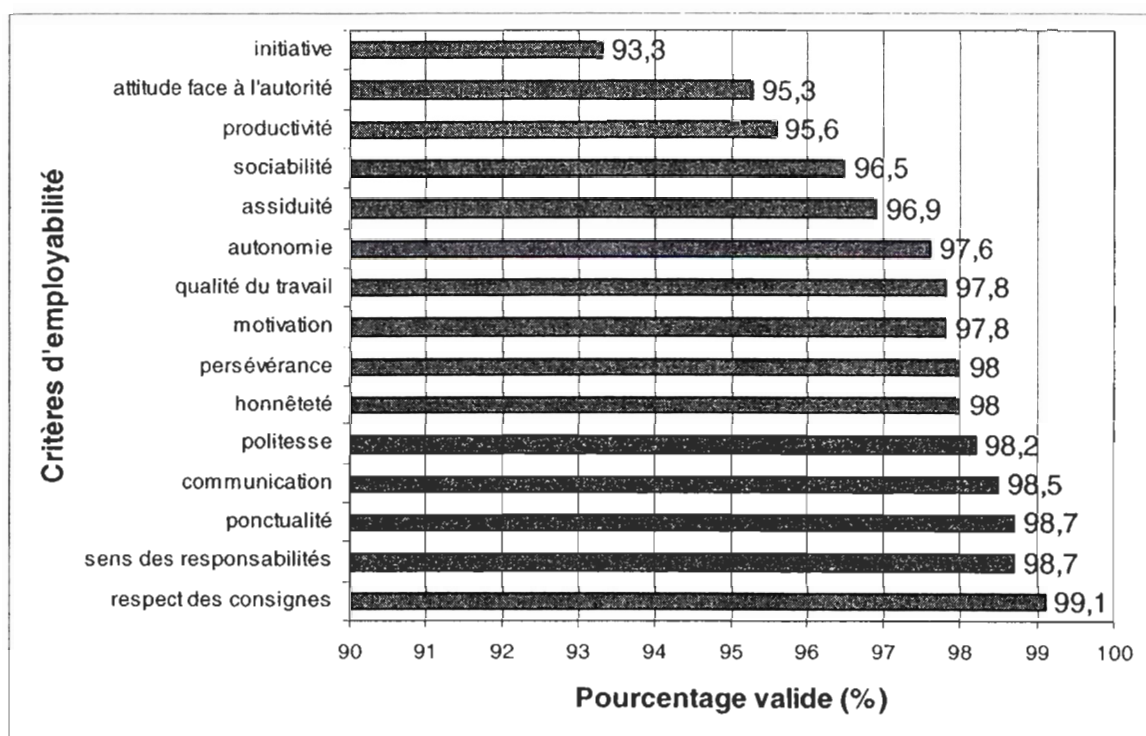


Figure 24: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de 13 et 14 ans.

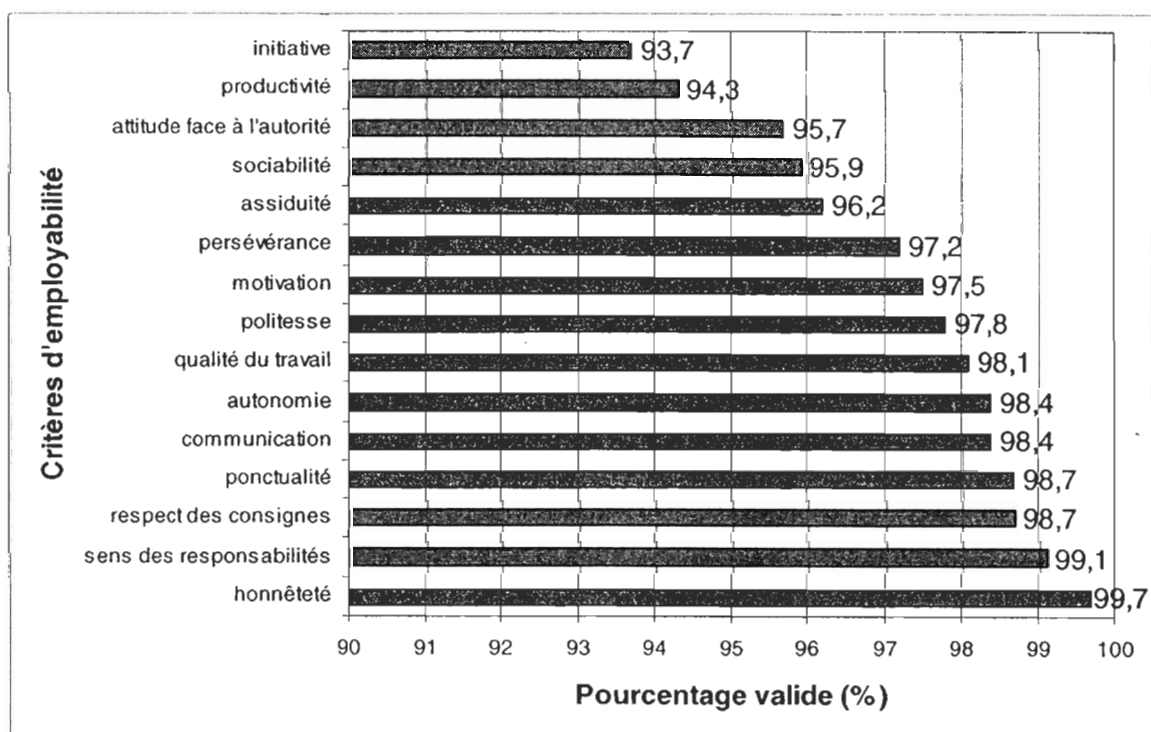


Figure 25: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de 15 et 16 ans.

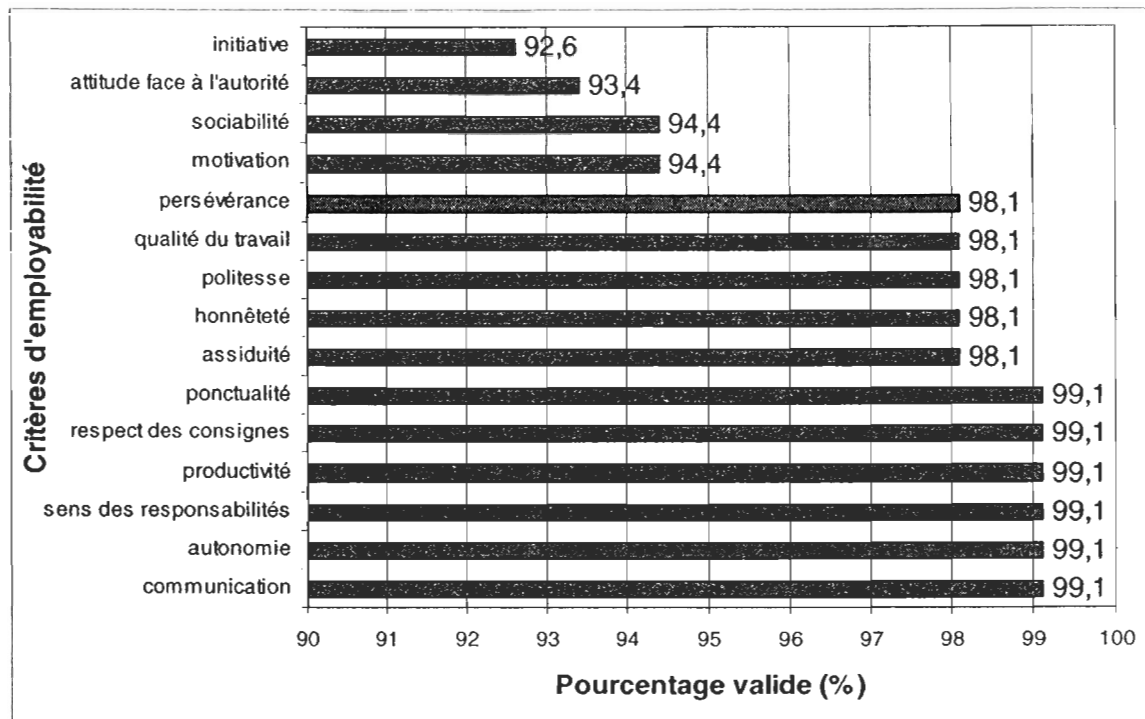


Figure 26: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de 17 et 18 ans.

En somme, les perceptions des élèves du secondaire concernant les quinze critères d'employabilité se ressemblent grandement. Les répondants de tous les groupes d'âge de cette recherche s'accordent en effet sur l'importance de chacun des comportements en lien avec l'engagement personnel, le respect des normes sociales, les relations interpersonnelles et l'exécution du travail. Ces résultats laissent croire que les connaissances des jeunes des exigences du marché du travail en termes de compétences générales recherchées ne sont pas influencées par l'âge de ceux-ci.

5.3 L'importance accordée par les élèves du secondaire du même âge aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle selon le type de cheminement suivi.

L'âge des répondants n'admettant pas de résultats avec des différences significatives, il semble approprié d'analyser les données recueillies en fonction du type de cheminement des élèves. La recension des écrits ayant démontré que les élèves de l'adaptation scolaire ont davantage des perceptions erronées à leur égard, il apparaît pertinent de vérifier si ces derniers accordent une importance similaire à leurs pairs du secteur régulier aux critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle.

5.3.1 L'importance de critères d'employabilité selon le type de cheminement scolaire

D'entrée de jeu, tous les critères d'employabilité sont plus importants pour une majorité de jeunes du secondaire quel que soit le type de cheminement scolaire poursuivi. En effet, les perceptions des répondants se ressemblent plus qu'elles ne diffèrent. Toutefois, il demeure quelques différences visibles dans les perceptions des jeunes en tenant compte du secteur dans lequel ils étudient.

En ce qui se rapporte aux critères reliés à l'engagement personnel en emploi, il faut signaler que tous les critères d'employabilité sont importants pour presque tous les jeunes du secondaire quel que soit le type de cheminement poursuivi. Ainsi, la motivation représente un critère plus important pour 97% à 98,8% des jeunes et les élèves de l'adaptation scolaire font partie de la plus forte proportion de répondants avec cette

perception. En ce sens, 3% des jeunes du secteur régulier contre 1,2% des jeunes de l'adaptation scolaire supposent que la motivation a moins d'importance dans la capacité d'un individu à se trouver et à se maintenir en emploi. Cependant, la différence entre les types de cheminement n'est pas significative ($p=0,609$). La Figure 27 montre l'importance accordée à la motivation en tenant compte du cheminement scolaire des jeunes interrogés.

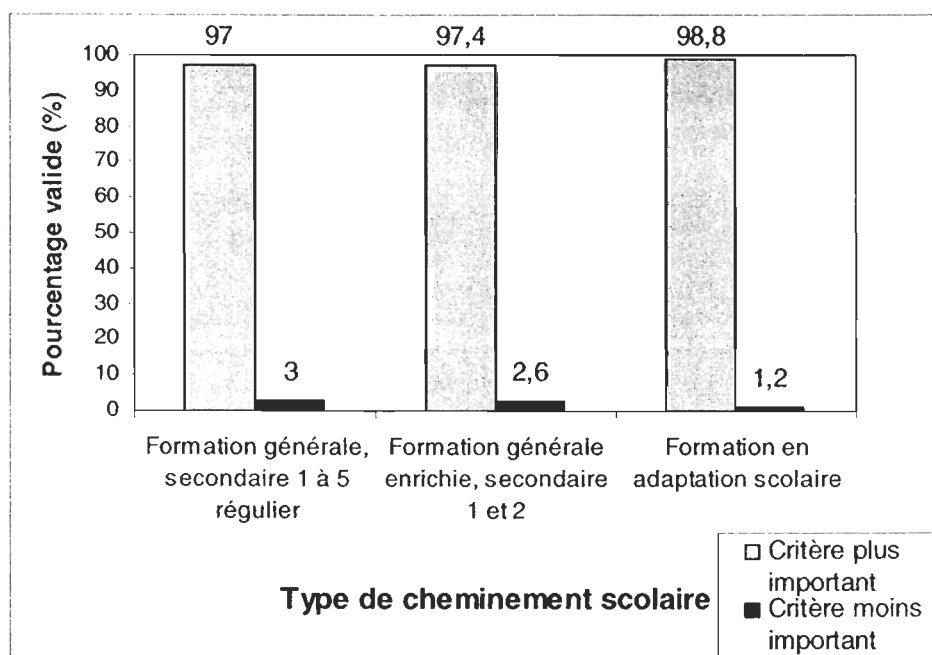


Figure 27: Importance accordée à la motivation selon le type de cheminement suivi.

En ce qui a trait au sens des responsabilités, il représente un critère des plus importants pour tous les jeunes de la formation générale enrichie quand 98,5% des élèves du secteur régulier et 98,9% des jeunes de l'adaptation scolaire pensent de même (Figure 28). Aucune différence significative n'est observée dans les résultats recueillis ($p=0,294$).

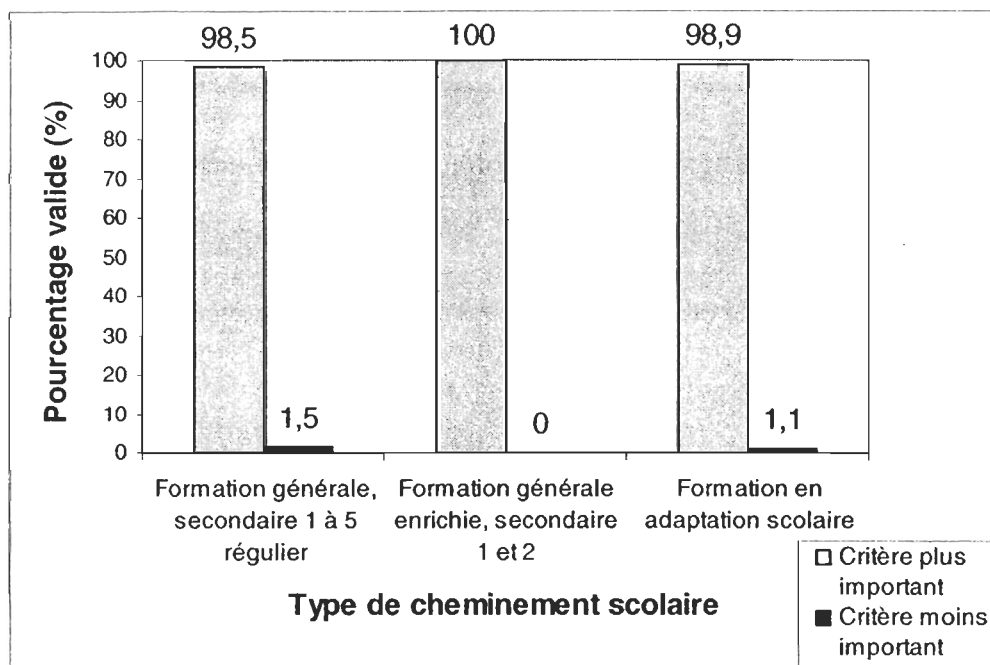


Figure 28: Importance accordée au sens des responsabilités selon le type de cheminement suivi.

Une autre façon de faire preuve d'engagement personnel en emploi consiste à être autonome dans l'exécution des tâches. Les données recueillies indiquent que 95,3% à 98,2% des jeunes considèrent la grande importance de l'autonomie. Cette fois, plus d'élèves en adaptation scolaire jugent ce critère moins important dans l'insertion professionnelle d'une personne : presque trois fois plus de jeunes en adaptation scolaire que de jeunes du secteur régulier ayant cette perception. Cependant, les résultats (Figure 29) ne permettent pas de conclure à une différence significative entre les types de cheminement ($p=0,204$).

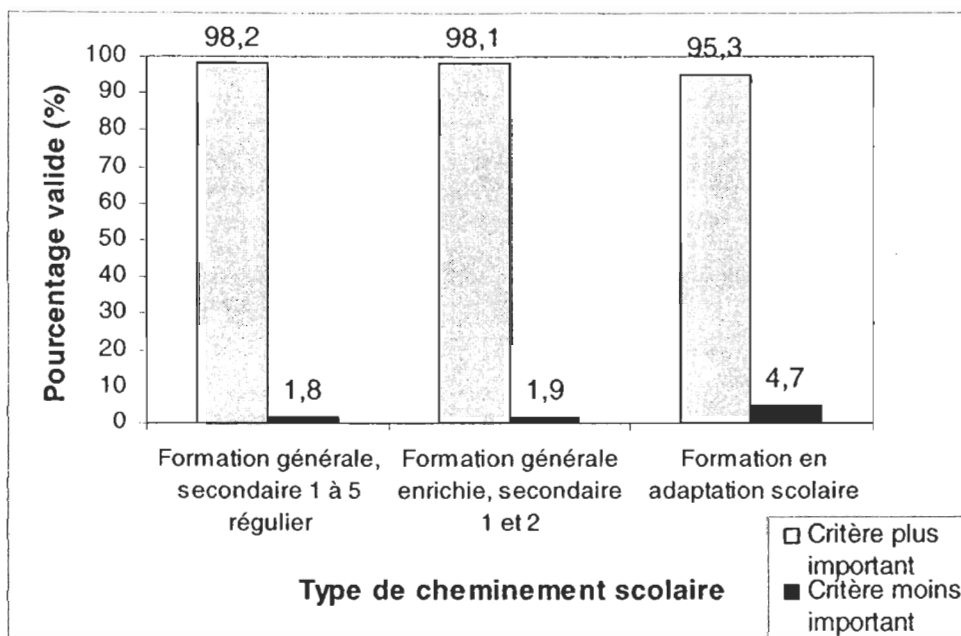


Figure 29: Importance accordée à l'autonomie selon le type de cheminement suivi.

Par rapport à l'importance de l'initiative dans l'insertion professionnelle d'une personne, il ressort que plus d'un jeune sur vingt quel que soit son cheminement scolaire perçoit ce critère comme moins important. Aucune différence significative entre les cheminements scolaires n'est révélée dans les résultats exposés ($p=0,984$); 93,2% à 93,7% des élèves estiment que ce critère est important dans la capacité de se trouver un emploi et de s'y maintenir. Les résultats obtenus sont d'ailleurs montrés à la Figure 30.

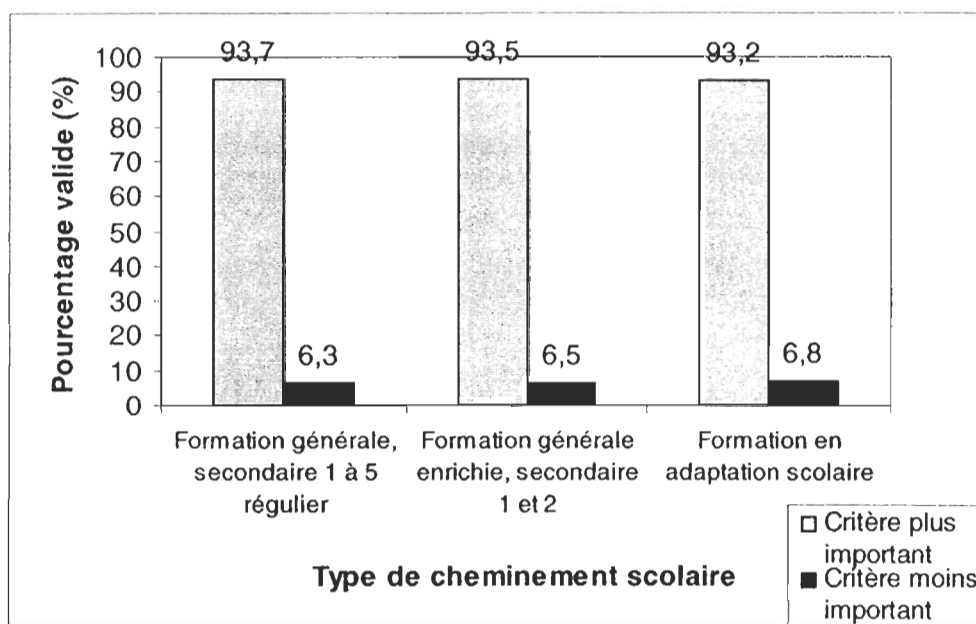


Figure 30: Importance accordée à l'initiative selon le type de cheminement suivi.

En analysant les résultats illustrés à la Figure 31, il semble qu'être honnête soit plus important pour 98,7% des élèves de la formation générale enrichie, pour 98,3% des élèves du secteur régulier et pour 97,6% des élèves de l'adaptation scolaire. Au regard de ces résultats, il n'existe aucune différence significative entre les types de cheminement poursuivi ($p=0,952$).

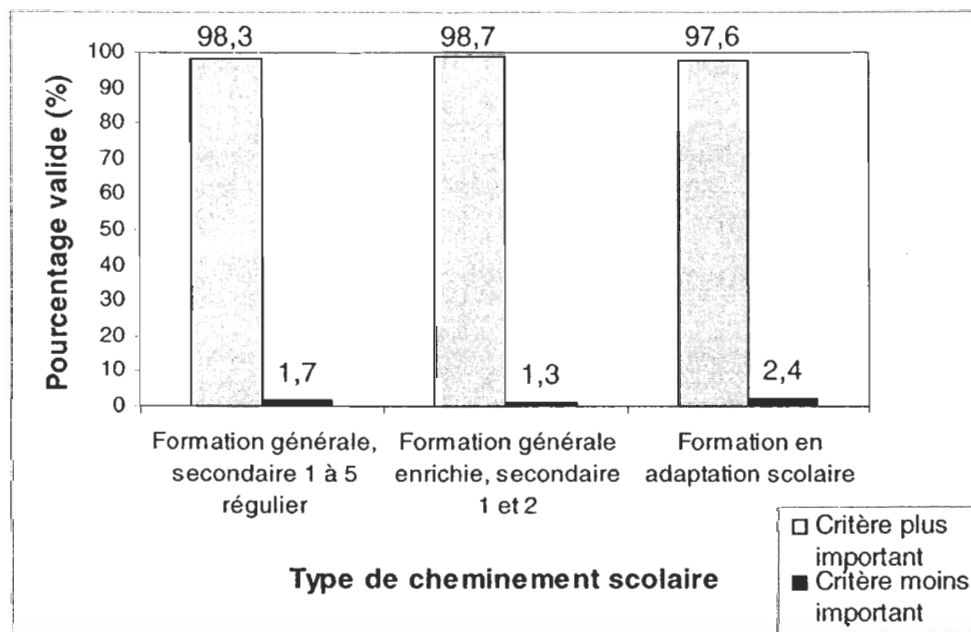


Figure 31: Importance accordée à l'honnêteté selon le type de cheminement suivi.

En outre, la persévérance revêt une importance notable pour presque tous les jeunes du secteur régulier enrichi (99,4%) et pour 97,7% des répondants étudiant dans un programme de l'adaptation scolaire. Les réponses des jeunes interrogés indiquent aussi que les jeunes du secteur régulier sont les moins nombreux (97,1%) à considérer l'importance de la persévérance dans l'insertion professionnelle. Même s'ils sont une proportion moindre d'adolescents à estimer positivement l'importance de la capacité à persévérer dans la tâche, les élèves de la formation générale régulière, comme les répondants des autres types de cheminement, s'entendent majoritairement sur la valeur de ce critère d'employabilité dans l'insertion professionnelle. La différence entre les types de cheminement scolaire n'atteint de ce fait pas le seuil de signification ($p=0,267$). La Figure 32 permet de visualiser la répartition des réponses des jeunes.

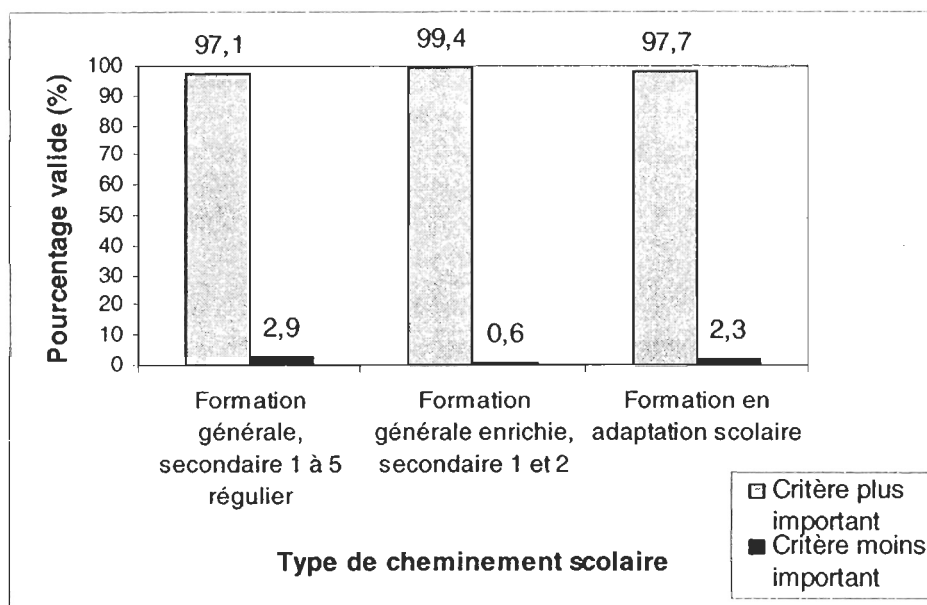


Figure 32: Importance accordée à la persévérance selon le type de cheminement suivi.

En regroupant les réponses de tous ces critères associés à l'engagement personnel, il se dégage que les élèves de la formation générale enrichie (90,1%) représentent la plus grande proportion de jeunes à considérer l'importance des comportements liés à cette catégorie. Les résultats démontrent aussi que 17,3% des élèves de l'adaptation scolaire croient que l'engagement personnel est moins important dans l'insertion professionnelle, ce qui constitue la proportion la plus considérable de jeunes avec cette perception. À la Figure 33, ces résultats, qui n'indiquent toutefois pas de différence significative entre les types de cheminement poursuivi ($p=0,263$), sont illustrés.

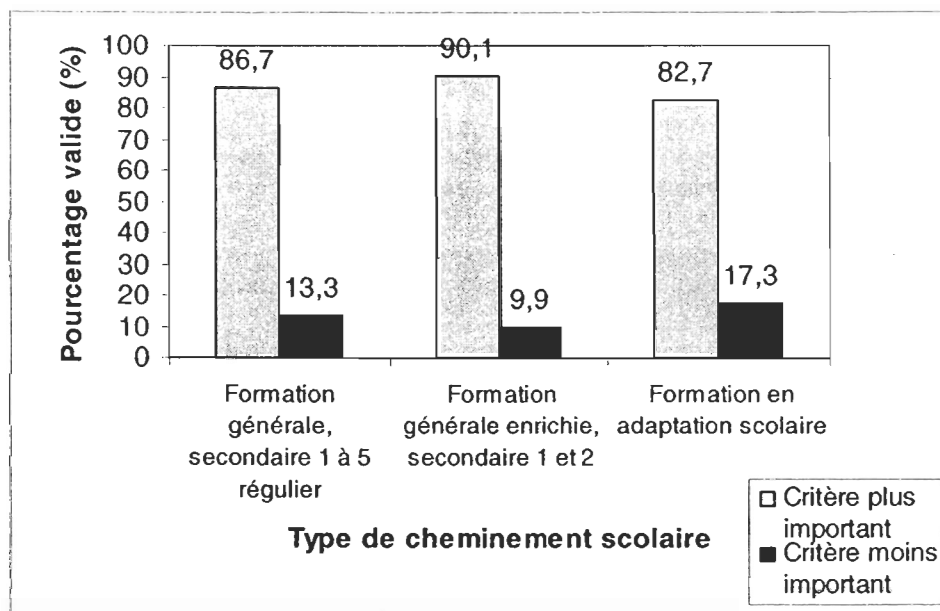


Figure 33: Importance accordée à l'engagement personnel selon le type de cheminement suivi.

Par ailleurs, les jeunes questionnés ont évalué l'importance de critères d'employabilité associés au respect des attentes et des normes de la vie sociale et du monde du travail, c'est-à-dire l'assiduité, la ponctualité, la politesse et le respect des consignes. D'une part, l'assiduité représente un critère important pour un peu plus de neuf jeunes sur dix qui cheminent dans un programme de l'adaptation scolaire (91,9%) alors que 97,1% à 97,4% des jeunes de la formation générale croient en son importance. L'assiduité évoque donc un comportement moins important pour deux fois plus de jeunes de l'adaptation scolaire que du secteur régulier. Cette affirmation est corroboré par le khi-deux de Pearson qui permet d'observer une différence significative entre les cheminements scolaires suivis ($p=0,029$). La Figure 34 montre la répartition des réponses fournies par les répondants.

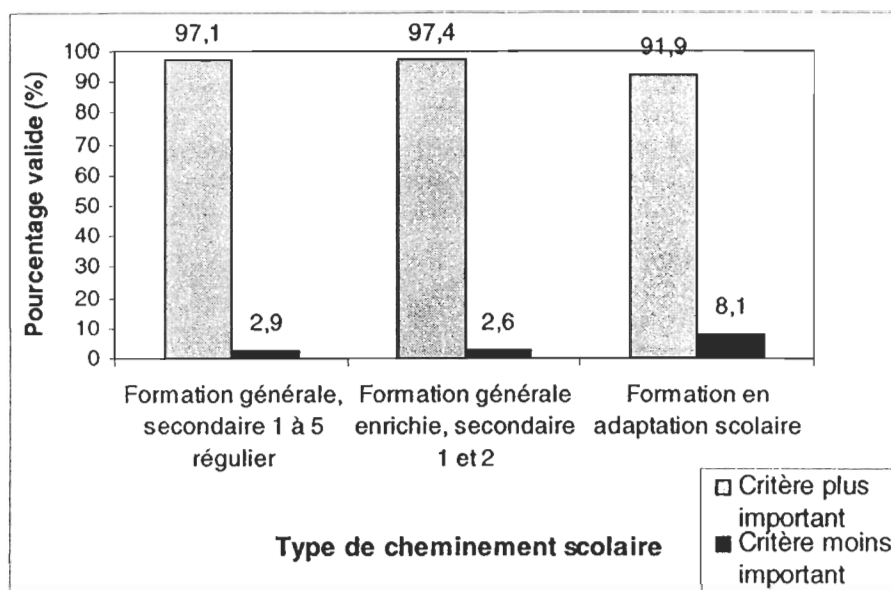


Figure 34: Importance accordée à l'assiduité selon le type de cheminement suivi.

Au regard de la ponctualité, tous les élèves de la formation générale enrichie affirment y accorder une grande valeur dans l'insertion professionnelle. De 98,4% à 98,8% des jeunes du secteur régulier et de l'adaptation scolaire respectivement décrètent une grande importance à ce critère dans la capacité de se maintenir en emploi. Il est à noter l'absence de différence significative entre les cheminements poursuivis pour ce critère ($p=0,290$). Les résultats obtenus sont d'ailleurs représentés à la Figure 35.

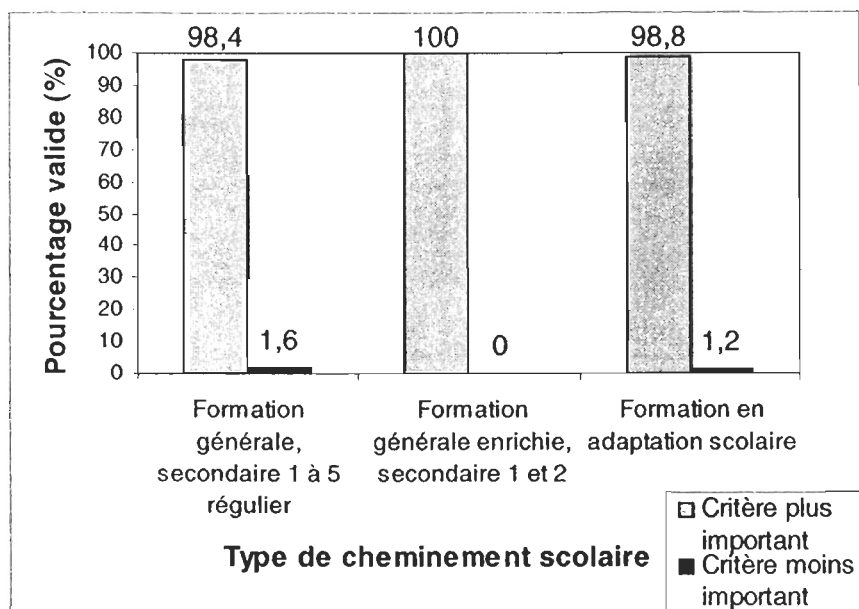


Figure 35: Importance accordée à la ponctualité selon le type de cheminement suivi.

D'autre part, les résultats fournis à la Figure 36 exposent que la politesse paraît importante pour beaucoup de jeunes, et ce, surtout de la formation générale enrichie (99,4%). De fait, les élèves de l'adaptation scolaire (96,6%) sont les moins nombreux à considérer l'importance de ce critère dans l'insertion professionnelle. Encore une fois, il faut spécifier l'absence de différence significative entre les types de cheminement scolaire par rapport à l'importance accordée à la politesse ($p=0,290$).

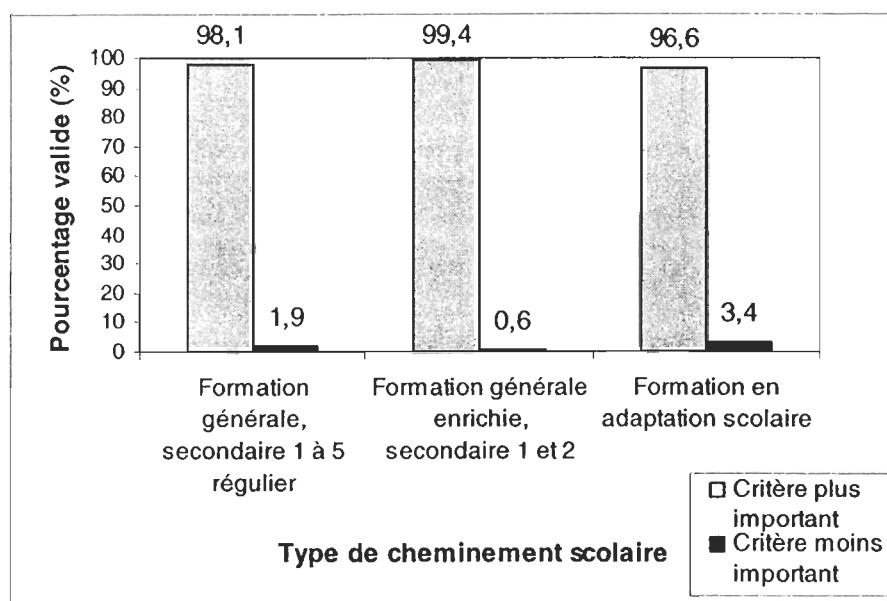


Figure 36: Importance accordée à la politesse selon le type de cheminement suivi.

En ce qui se rapporte au respect des consignes (Figure 37), les données recueillies indiquent que 97,7% à 99,4% des jeunes questionnés estiment très important ce critère dans la capacité à décrocher un emploi et à le maintenir. Les jeunes de l'adaptation scolaire constituent la plus faible proportion de répondants avec cette perception, quoique la différence entre les types de cheminement n'atteint pas un niveau significatif ($p=0,553$).

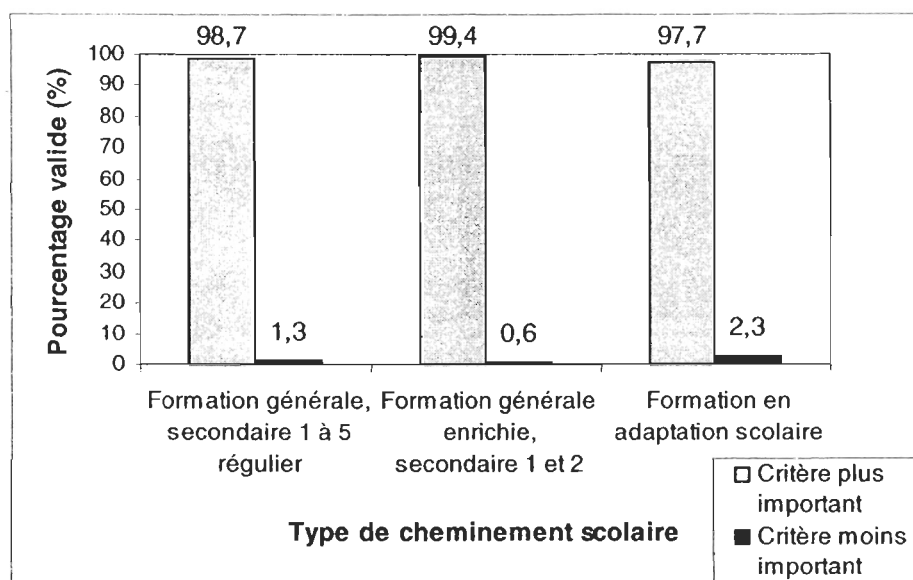


Figure 37: Importance accordée au respect des consignes selon le type de cheminement suivi.

Enfin, le regroupement des réponses recueillies au sujet de ces critères associés au respect des attentes et des normes sociales et du monde du travail permet d'affirmer que pour près d'un jeune sur quatre qui étudie dans un programme de l'adaptation scolaire, ces comportements paraissent moins importants pour demeurer sur le marché du travail. Plus encore, il semble que ces mêmes critères soient plus importants pour plus de quatre jeunes sur cinq de la formation générale (80,9% des élèves du secteur régulier et 83,1% des élèves dans un programme enrichi). Il faut néanmoins soulever que les résultats obtenus (Figure 38) ne présentent pas de différence significative basée sur le type de cheminement scolaire ($p=0,374$).

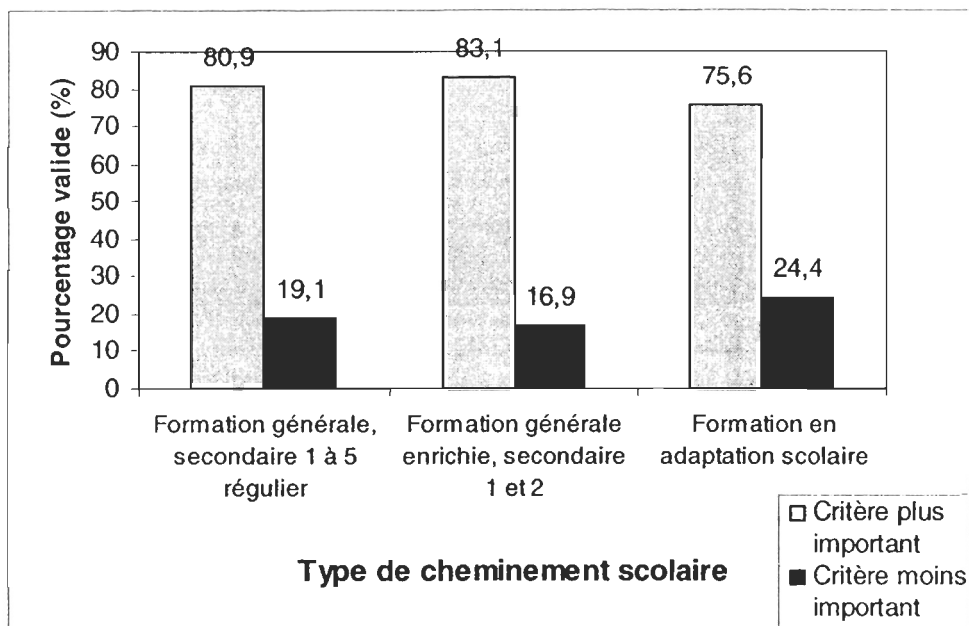


Figure 38: Importance accordée au respect des attentes et des normes selon le type de cheminement suivi.

En outre, les résultats obtenus au sujet des critères d'employabilité liés aux relations interpersonnelles et sociales attestent a priori d'une différence significative basée sur le type de cheminement scolaire par rapport à l'importance de la communication ($p=0,007$). En effet, 94,3% des jeunes de l'adaptation scolaire jugent ce critère important alors que 98,1% à 98,8% des élèves de la formation générale ont cette même perception. En ce sens, au moins trois fois plus de jeunes de l'adaptation scolaire que de jeunes de la formation générale n'accordent pas ou peu d'importance à la capacité d'interagir avec autrui pour se maintenir en emploi. La Figure 39 expose d'ailleurs la répartition des réponses recueillies.

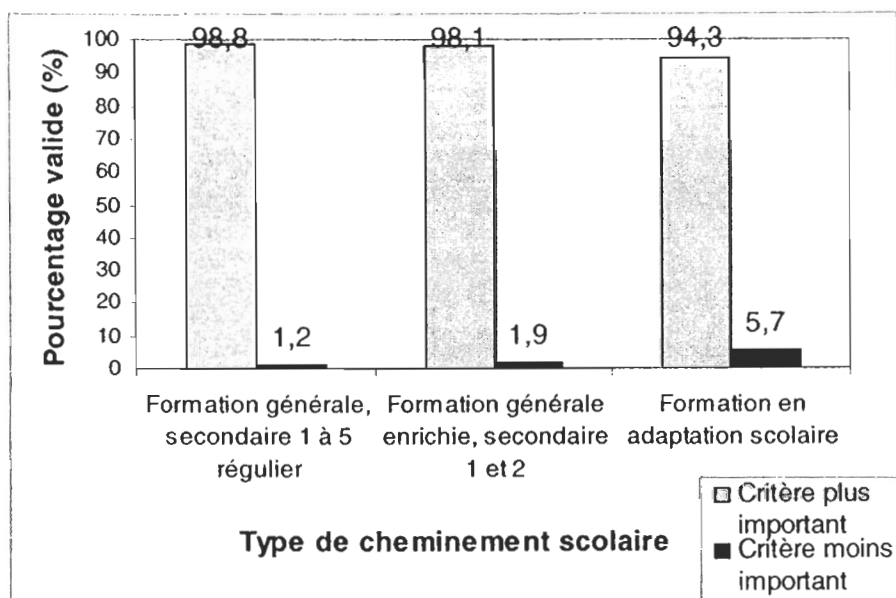


Figure 39: Importance accordée à la communication selon le type de cheminement suivi.

La sociabilité, quant à elle, apparaît importante pour 95,4% à 96,7% des jeunes consultés. Près d'un élève sur vingt de l'adaptation scolaire suppose d'ailleurs que ce critère est moins important dans le processus d'insertion professionnelle d'une personne. Aucune différence significative selon le type de cheminement scolaire ($p=0,873$) n'a pu être observée. Les résultats sur l'importance de la sociabilité sont illustrés à la Figure 40.

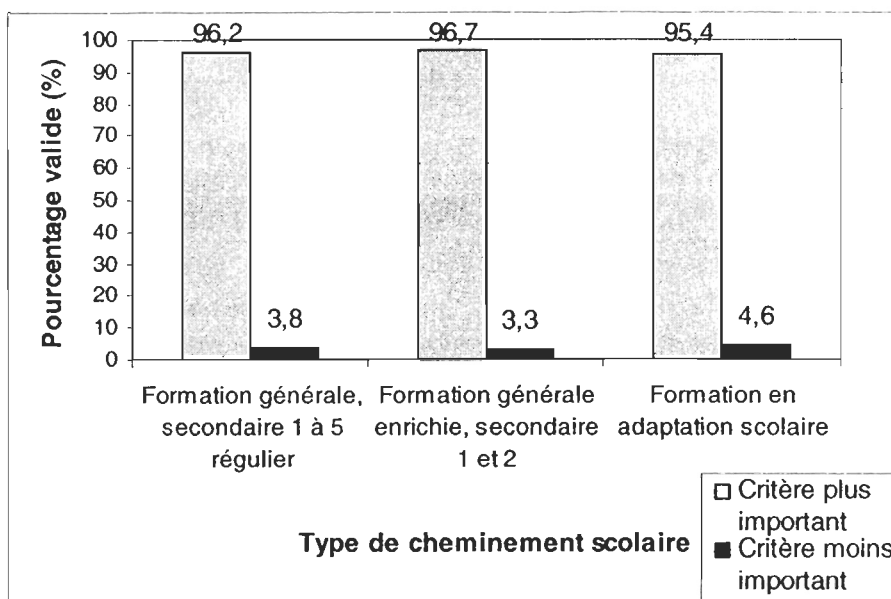


Figure 40: Importance accordée à la sociabilité selon le type de cheminement suivi.

En analysant les réponses des adolescents questionnés par rapport à l'importance des attitudes face à l'autorité dans la capacité d'un individu à trouver et à conserver un emploi (voir Figure 41), il faut remarquer que ce critère est perçu avec la même importance indépendamment du cheminement scolaire. Dans cette optique, près de 19 jeunes sur 20 (95,5%) estiment que ces attitudes revêtent une grande importance. En conséquence, l'absence de différence entre les types de cheminement scolaire poursuivi ($p=1,000$) est observée puisqu'il s'agit d'une constante.

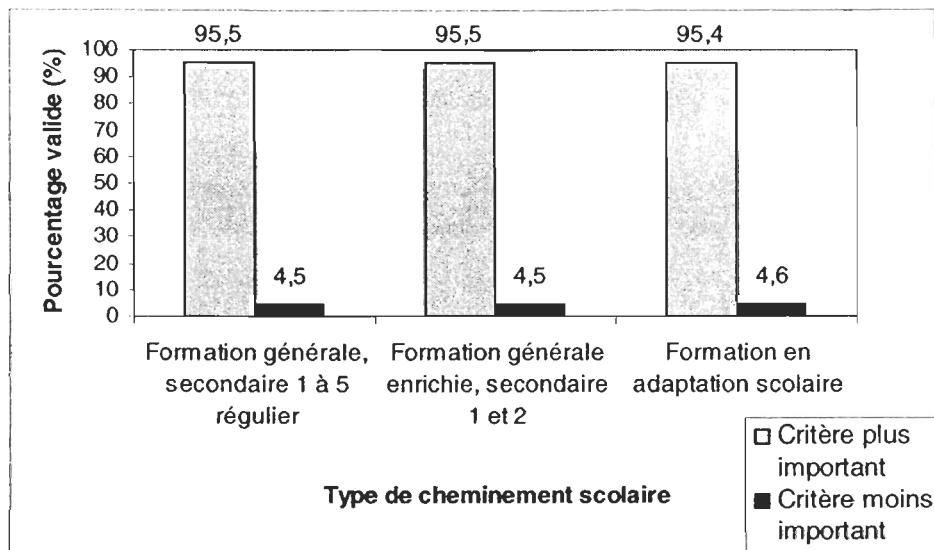


Figure 41: Importance accordée aux attitudes face à l'autorité selon le type de cheminement suivi.

En regroupant les réponses obtenues en ce qui a trait aux critères d'employabilité en lien avec les relations interpersonnelles et sociales (Figure 42), il est possible de constater que ces critères paraissent importants pour une proportion similaire de jeunes quel que soit le type de cheminement qu'ils poursuivent. Pour près de neuf jeunes sur dix, l'importance des relations interpersonnelles et sociales dans le processus de l'insertion professionnelle est en effet reconnue. Ce résultat ne permet pas d'établir de différence significative entre les types de cheminement scolaire suivi ($p=0,831$).

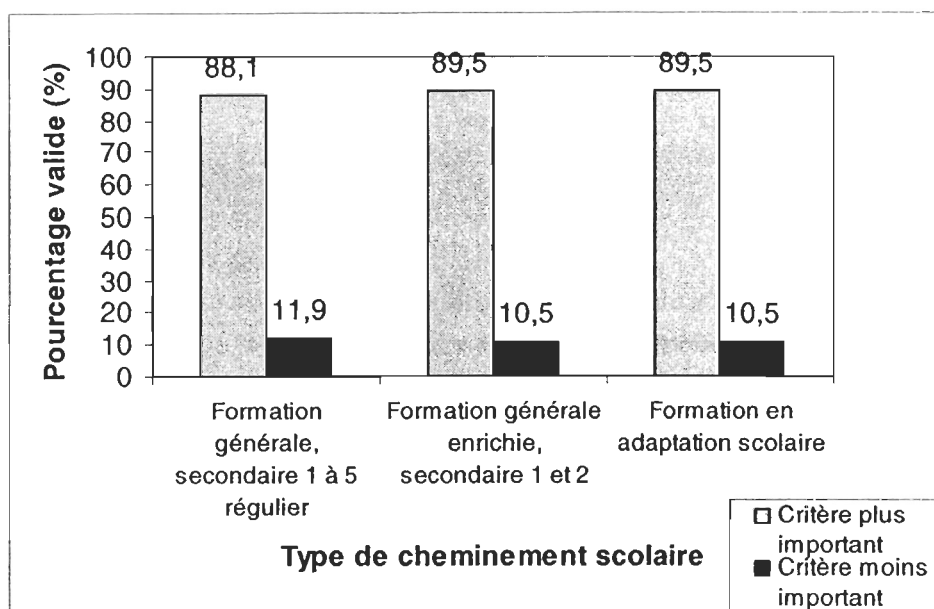


Figure 42: Importance accordée aux relations interpersonnelles et sociales selon le type de cheminement suivi.

Au regard de l'importance de la qualité du travail pour conserver un emploi, 97,4% à 97,8% des élèves de la formation générale questionnés jugent que ce critère revêt une grande importance comparativement à 96,6% des jeunes de l'adaptation scolaire. Aucune différence significative ne peut être décelée entre les réponses des jeunes des différents cheminements scolaires ($p=0,725$). La Figure 43 montre la répartition des résultats concernant cet énoncé.

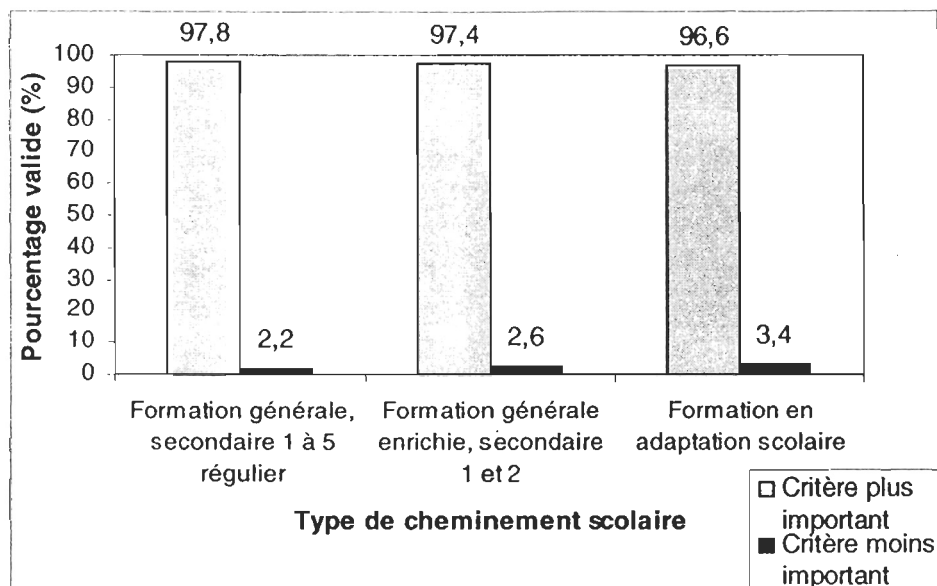


Figure 43: Importance accordée à la qualité du travail selon le type de cheminement suivi.

Les données représentées à la Figure 44, pour leur part, indiquent qu'un peu plus d'un adolescent de l'adaptation scolaire sur dix (10,3%) perçoit la productivité comme étant moins importante dans la capacité d'un individu à conserver un emploi. À l'opposé, 95,3% à 97,4% des élèves de la formation générale régulière et enrichie supposent une grande valeur à ce critère pour demeurer sur le marché du travail. De fait, une différence significative est révélée par ces résultats en fonction du type de cheminement scolaire ($p=0,024$).

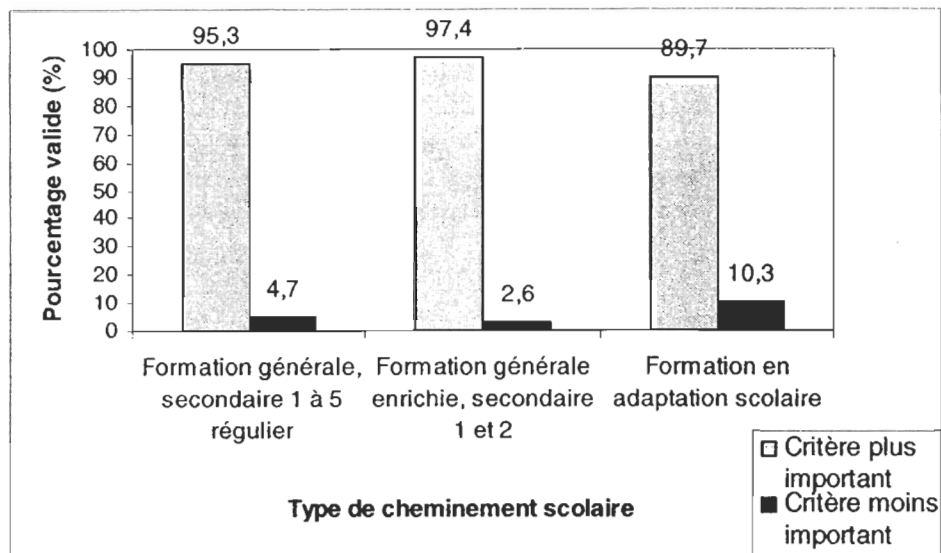


Figure 44: Importance accordée à la productivité selon le type de cheminement suivi.

En jumelant les résultats par rapport à ces deux critères liés à l'exécution du travail (Figure 45), le constat est que près d'un jeune sur quatre en adaptation scolaire (24,4%) et d'un jeune sur cinq au secteur régulier de la formation générale (20,4%) envisagent cette catégorie de critères d'employabilité avec moins d'importance dans l'insertion professionnelle. Comparativement à eux, seulement 13,1% des jeunes en formation générale enrichie perçoivent que l'exécution du travail est moins importante pour conserver un emploi. Les résultats concernant cette catégorie n'obtiennent cependant pas le niveau de signification nécessaire pour observer une différence entre les types de cheminement suivi par les jeunes interrogés ($p=0,057$).

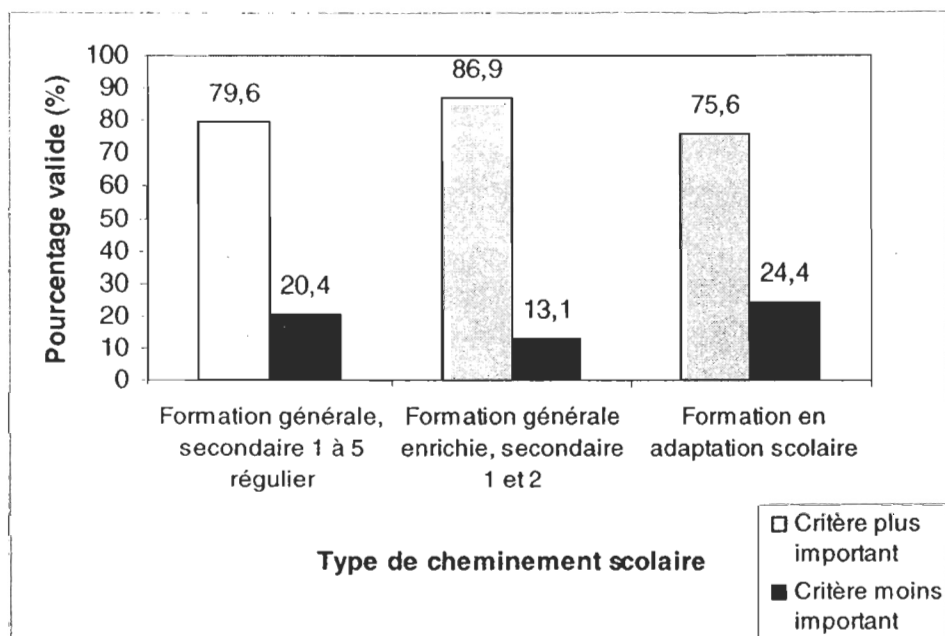


Figure 45: Importance accordée à l'exécution du travail selon le type de cheminement suivi.

Or, la hiérarchisation des critères d'employabilité considérés les plus importants selon les types de cheminement poursuivis par les jeunes rend compte que même si l'ensemble des critères d'employabilité étudiés ont une grande valeur dans le processus d'insertion professionnelle pour la plupart des élèves, il demeure que les critères les plus importants pour les jeunes diffèrent selon leur cheminement scolaire.

En analysant les Figures 46 à 48, il est possible de déterminer que la communication (98,8%) et le respect des consignes (98,7%) sont les critères importants pour la plus grande proportion de jeunes de la formation générale (secondaire 1 à 5 régulier). Les jeunes de la formation générale enrichie (secondaire 1 et 2), pour leur part, considèrent tous que la ponctualité et le sens des responsabilités revêtent une grande importance. Pour

les élèves en adaptation scolaire finalement, il faut relever la valeur octroyée au sens des responsabilités (98,9%), à la ponctualité (98,8%) et à la motivation (98,8%).

Cette hiérarchisation des réponses recueillies permet en définitive de souligner que l'initiative s'avère moins importante pour le maintien en emploi pour la plus grande proportion de jeunes de la formation générale régulière (6,3%) et enrichie (6,5%) alors que chez les élèves des programmes de l'adaptation scolaire, la productivité (pour 10,3% des répondants) se révèle être moins importante pour demeurer actif.

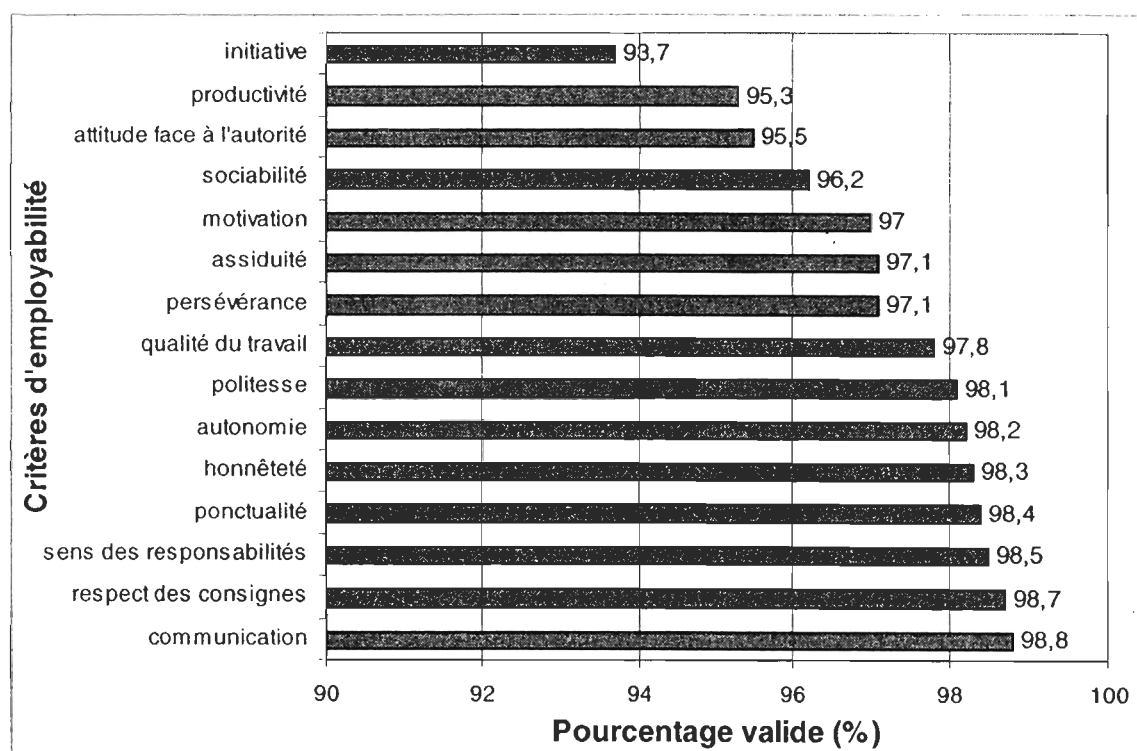


Figure 46: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de la formation générale (secondaire 1 à 5 régulier).

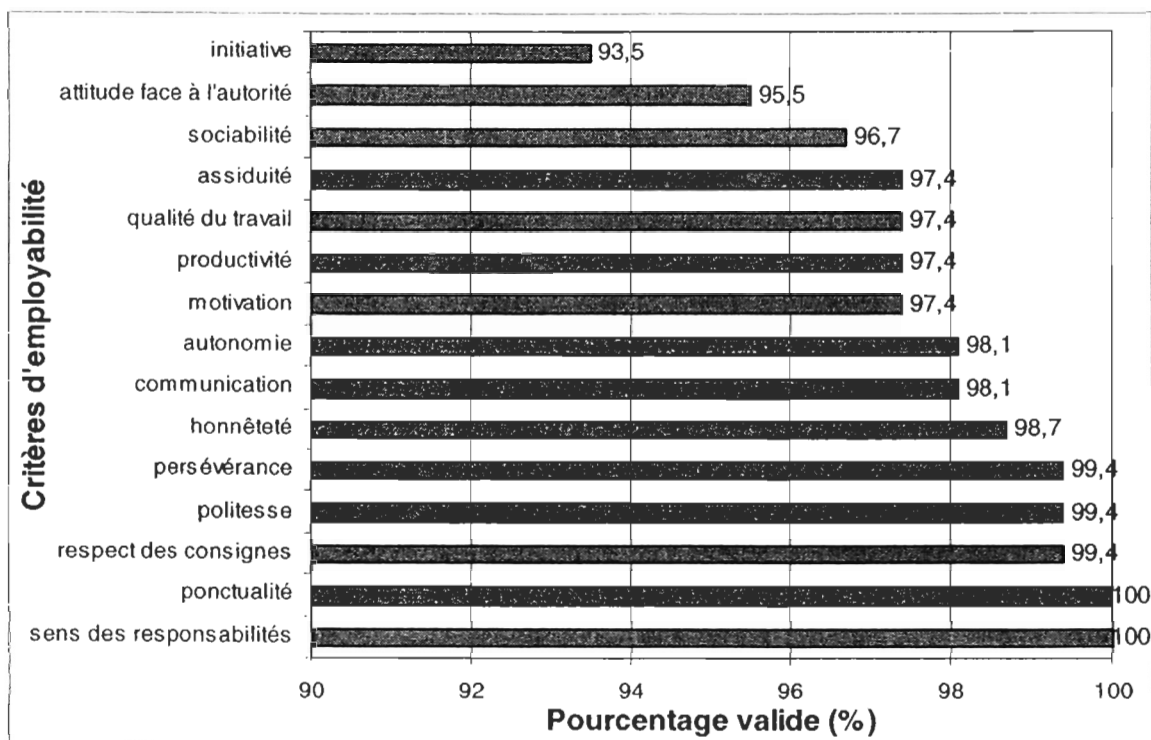


Figure 47: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes de la formation générale enrichie (secondaire 1 et 2).

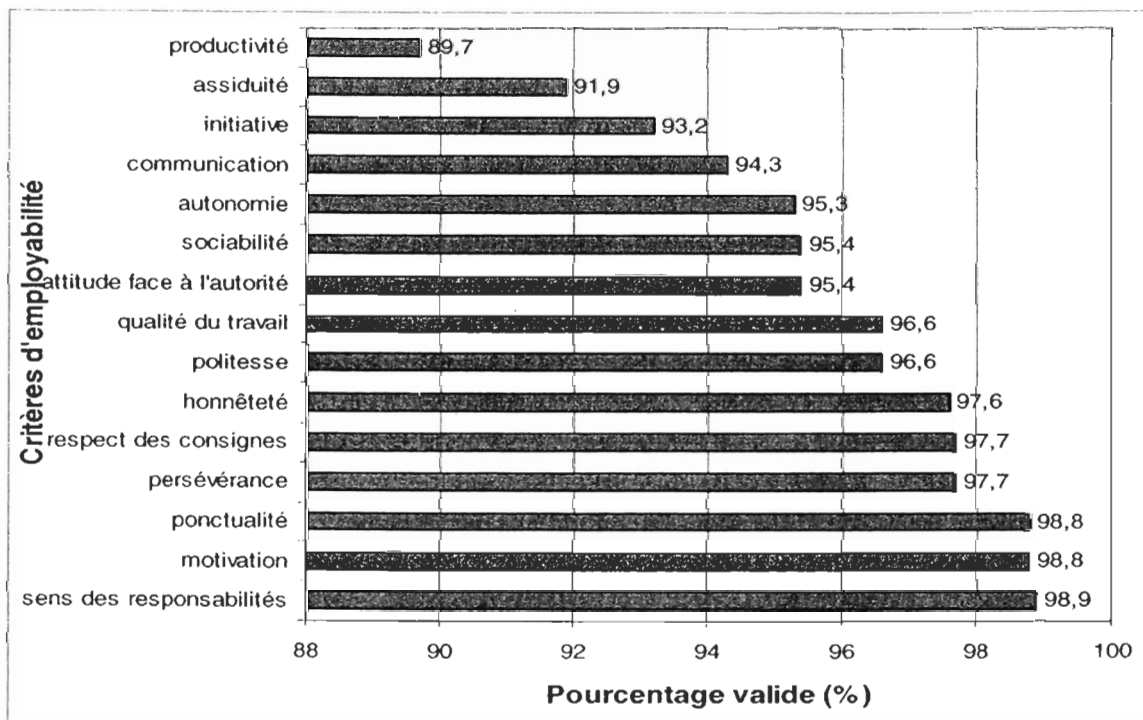


Figure 48: Les critères d'employabilité les plus importants pour les jeunes des programmes de l'adaptation scolaire.

5.3.2 L'importance de critères d'employabilité selon le type de cheminement scolaire et l'âge

Les résultats obtenus selon le type de cheminement scolaire montrent quelques différences entre les jeunes de l'adaptation scolaire et ceux de la formation générale à propos de certains critères d'employabilité. Le questionnement qui demeure toutefois est si des différences entre les cheminements scolaires peuvent s'expliquer en fonction de l'âge des jeunes à l'intérieur de ces formations pour ainsi répondre de manière plus approfondie à la troisième question de recherche :

- Les élèves de l'adaptation scolaire ont-ils des perceptions similaires à leurs pairs du même âge du secteur régulier quant à l'importance de l'employabilité dans l'insertion professionnelle?

En prenant en compte uniquement l'âge d'un jeune ou uniquement le type de cheminement dans lequel il évolue, il n'est pas possible d'identifier de différences significatives concernant l'importance de la motivation dans l'insertion professionnelle. Par contre, en analysant les données recueillies en tenant compte à la fois de l'âge et du type de cheminement, une différence significative est observée quand les élèves ont 15-16 ans ($p=0,000$). Les résultats exposés à la Figure 49 montrent que les élèves de 15-16 ans en formation générale enrichie croient tous que la motivation n'a pas d'importance pour garder un emploi alors que les élèves du même âge de l'adaptation scolaire croient tous en son importance. Il faut toutefois convenir qu'un seul élève de ce groupe d'âge se retrouve dans ce type de cheminement; les résultats représentant donc seulement ses

perceptions. Autre donnée intéressante, à 17-18 ans, un élève sur vingt (5,2%) de la formation générale régulière pour près du double (9,1%) des élèves en adaptation scolaire estiment que la volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche a moins d'importance dans l'insertion professionnelle. À propos des élèves en adaptation scolaire, tous les jeunes des autres groupes d'âge, soit de 11 à 16 ans, reconnaissent l'importance de la motivation. Ces résultats ne sont toutefois pas associés à une différence significative (11-12 ans, $p=0,332$; 13-14 ans, $p=0,568$ et 17-18 ans, $p=0,589$).

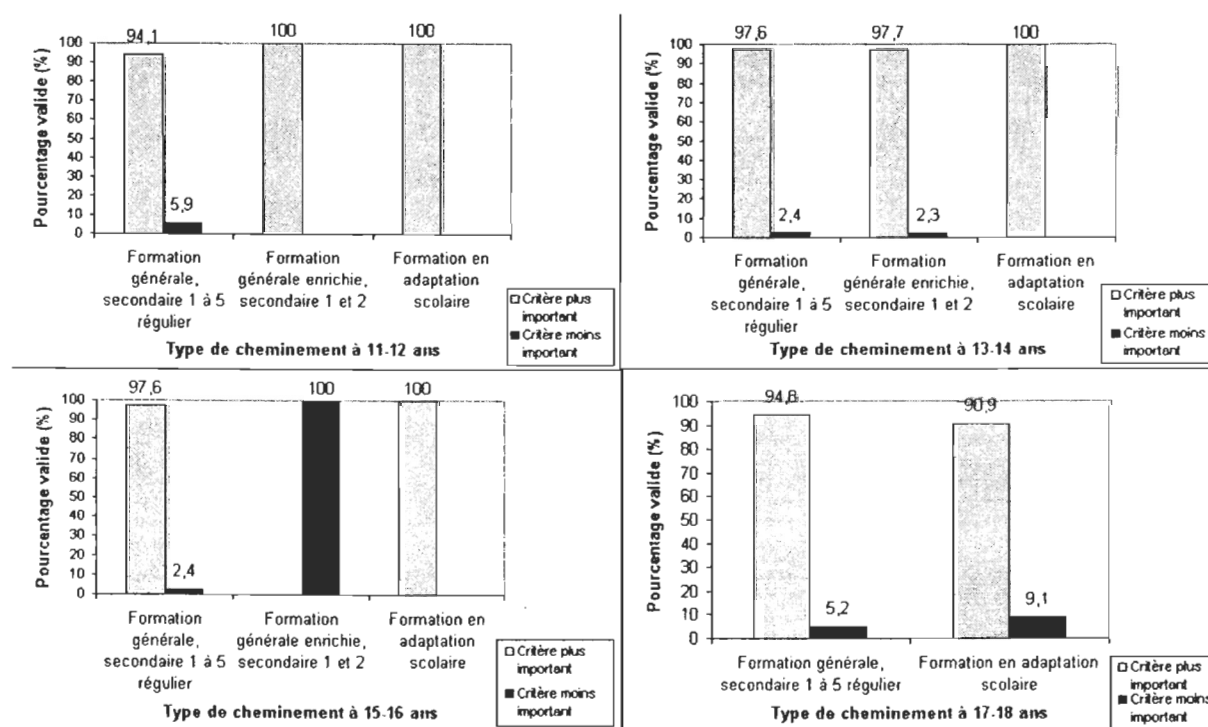


Figure 49: Importance accordée à la motivation selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

En ce qui concerne l'importance accordée au sens des responsabilités, les données recueillies, qui n'indiquent pas de différences significatives pour chaque tranche d'âge (11-12 ans, $p=0,447$; 13-14 ans, $p=0,331$; 15-16 ans, $p=0,913$ et 17-18 ans, $p=0,735$),

rèvelent que ce critère est jugé important pour presque tous les élèves interrogés. La plus faible proportion de jeunes à percevoir l'importance du sens des responsabilités est représentée par les élèves de la formation générale régulière qui ont 11-12 ans (95,7%).

La Figure 50 illustre la répartition des résultats pour chaque groupe d'âge.

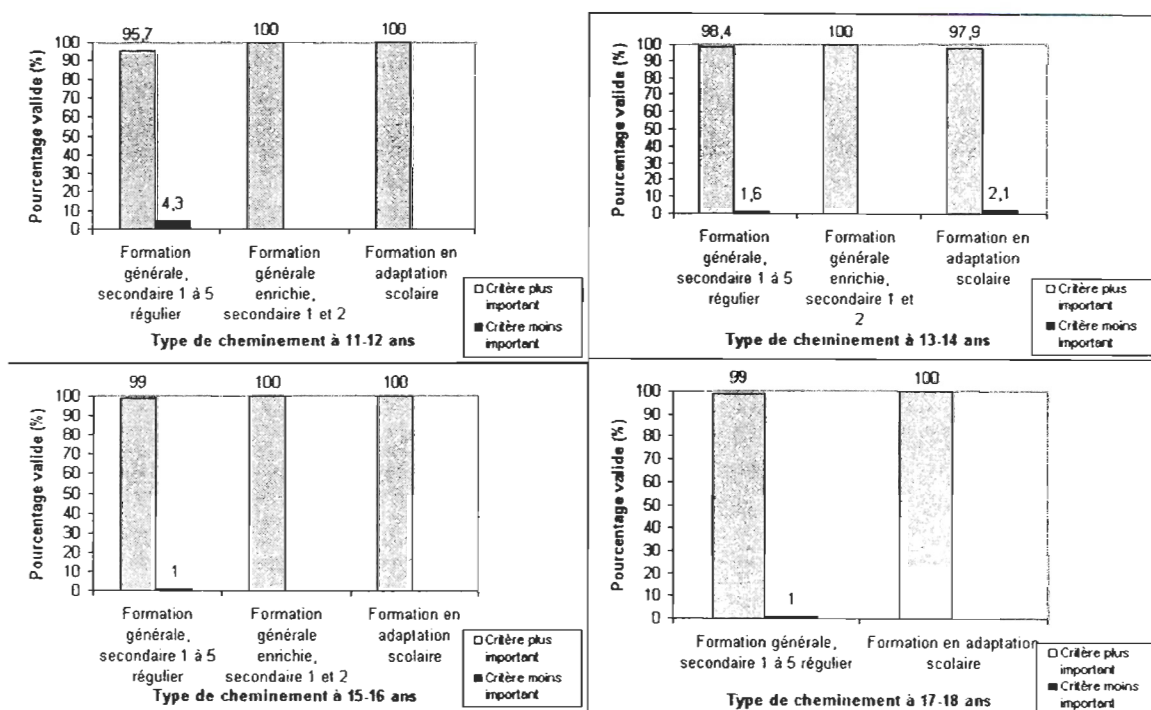


Figure 50: Importance accordée au sens des responsabilités selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

En outre, la perception de l'importance de l'autonomie au travail varie selon l'âge des participants des divers cheminements. À 11-12 ans, 91,7% des élèves en adaptation scolaire envisagent l'autonomie comme importante quand 97,1% à 100% des jeunes de la formation générale ont cette même opinion. Aucune différence significative n'est observée par rapport à ce groupe d'âge comme pour les participants de 13, 14, 17 et 18 ans (11-12 ans, $p=0,362$; 13-14 ans, $p=0,992$ et 17-18 ans, $p=0,735$). Par contre, en

analysant les résultats obtenus pour les jeunes de 15-16 ans, une différence significative se dessine entre les jeunes de l'adaptation scolaire et ceux de la formation générale ($p=0,002$). En effet, 99% à 100% des élèves de la formation générale croient en l'importance de l'autonomie alors que seulement 87,5% des jeunes de 15-16 ans en adaptation scolaire reconnaissent l'importance de ce critère. Il semble donc qu'un élève sur huit (12,5%) ne pense pas qu'être autonome importe pour obtenir et garder un emploi. La Figure 51 montre la distribution des résultats en ce qui a trait à ce comportement lié à l'employabilité d'une personne.

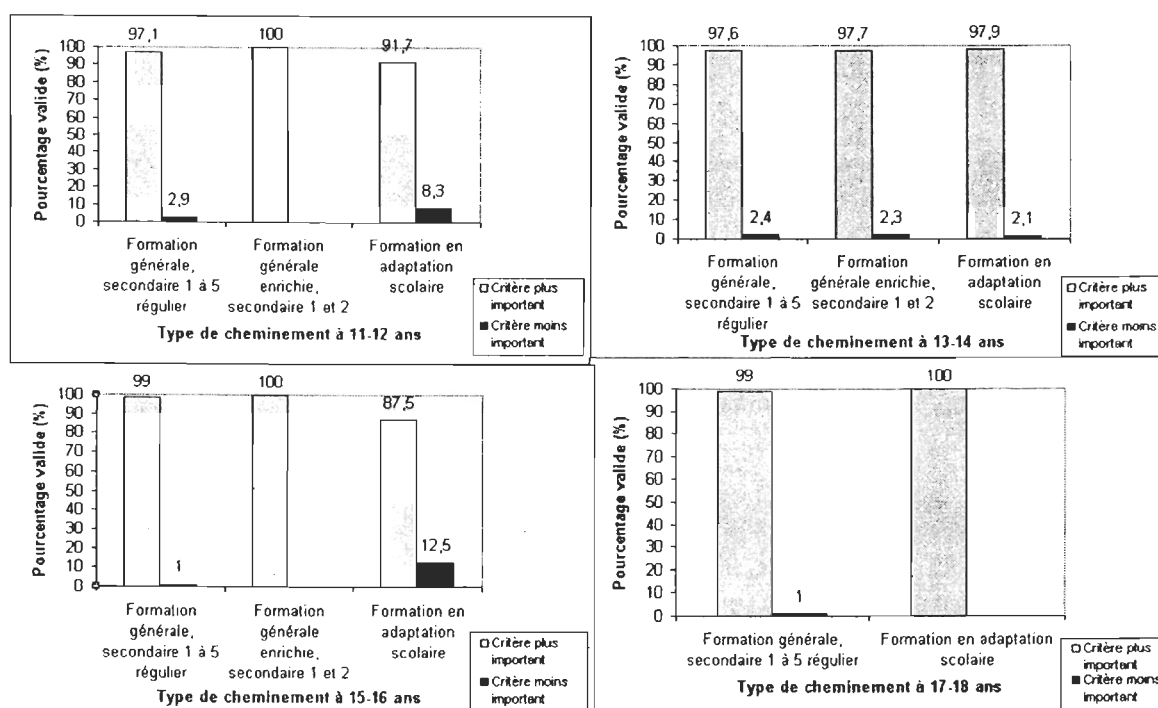


Figure 51: Importance accordée à l'autonomie selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

À la Figure 52 traitant de l'importance de l'initiative, il peut être remarqué qu'à 13-14 ans, 89,6% à 94,1% des jeunes, tout cheminement confondu, croient en la valeur de ce critère d'employabilité. À 17-18 ans, ce critère d'employabilité est également important

pour 90,9% à 92,8% des jeunes. Aucune différence significative n'est observée des résultats pour chacun des groupes d'âge (11-12 ans, $p=0,328$; 13-14 ans, $p=0,426$; 15-16 ans, $p=0,524$; 17-18 ans, $p=0,822$).

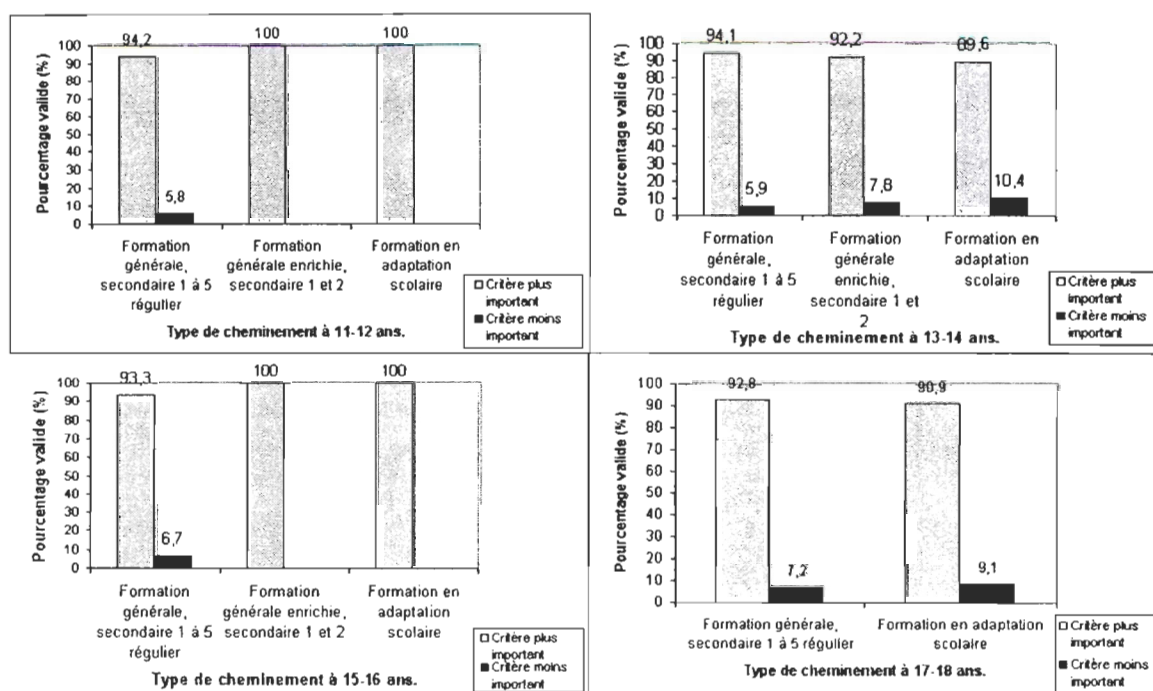


Figure 52: Importance accordée à l'initiative selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Les données recueillies en ce qui se rapporte à l'honnêteté admettent des résultats significatifs pour les élèves de 15-16 ans. À 11-12 ans, seuls quelques élèves de la formation générale régulière (4,4%) pensent que ce critère est moins important quand 97,8% à 98,4% des jeunes de 13-14 ans, tout cheminement confondu, croient en la valeur de cette attitude. Aucune différence significative n'est décelée pour ces groupes d'âge (11-12 ans, $p=0,432$; 13-14 ans, $p=0,915$ et 17-18 ans, $p=0,647$). Chez les élèves de 15-16 ans, il ressort que près d'un élève sur vingt (5,9%) sous-estime l'importance de l'honnêteté alors que presque tous les jeunes de la formation générale évaluent

positivement son importance. De fait, la différence entre les types de cheminement est statistiquement significative pour ce groupe d'âge ($p=0,002$). La Figure 53 illustre la répartition des résultats obtenus.

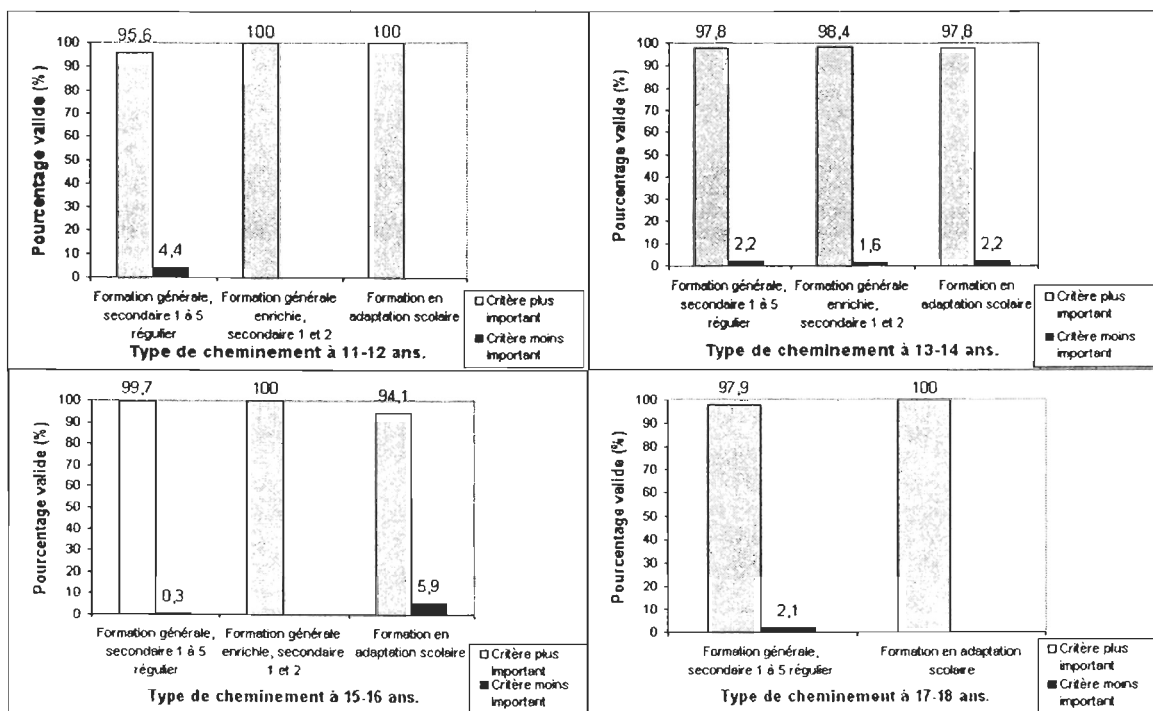


Figure 53: Importance accordée à l'honnêteté selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Rester impliqué dans une tâche prolongée constitue un comportement important pour une majorité de jeunes quels que soient le groupe d'âge et le type de cheminement suivi. Les résultats obtenus sur ce critère d'employabilité n'indiquent d'ailleurs pas de différence significative (11-12 ans, $p=0,240$; 13-14 ans, $p=0,531$; 15-16 ans, $p=0,732$ et 17-18 ans; $p=0,631$). Malgré cela, il est possible de signaler que la persévérance paraît moins importante à 11-12 ans uniquement pour des élèves de la formation générale régulière (7,4%) tandis qu'à 13-14 ans, 97,6% à 99,2% des élèves croient au rôle de cette attitude

dans l'insertion professionnelle. Les données de recherche (Figure 54) laissent croire en plus que trois fois plus d'élèves de 15-16 ans des programmes de l'adaptation scolaire (5,9%) que d'élèves de la formation générale régulière (2,7%) pensent que la persévérance a moins d'importance dans l'insertion professionnelle d'un individu.

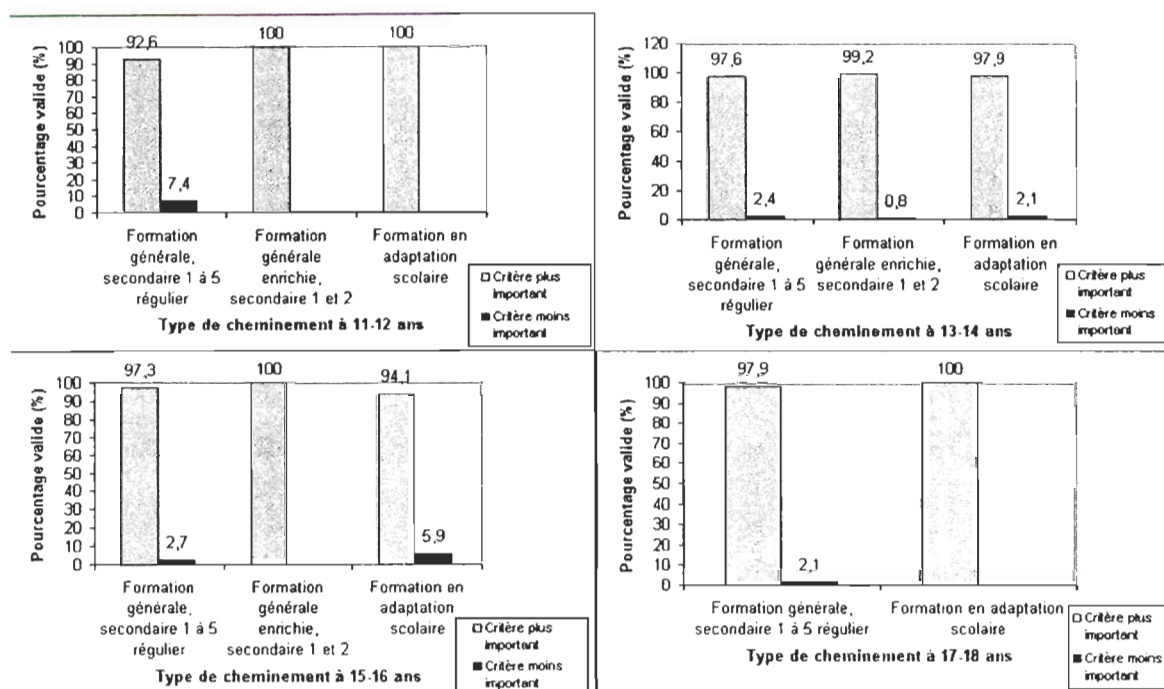


Figure 54: Importance accordée à la persévérance selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

En regroupant ces réponses de tous les élèves interrogés, il faut souligner que 31,2% des jeunes de 15-16 ans en adaptation scolaire supposent que les comportements associés à l'engagement personnel ont moins d'importance dans le processus d'insertion professionnelle quand 12,3% des élèves de la formation générale régulière pensent ainsi. De même, à 17-18 ans, les proportions d'élèves en adaptation scolaire et au secteur régulier à minimiser l'importance de l'engagement personnel sont similaires; 30% des élèves en difficulté ont cette perception contre 13,4% des élèves qui cheminent en

formation générale. Les différences à l'intérieur de ces groupes d'âge n'obtiennent cependant pas un niveau significatif (15-16 ans, $p=0,086$; 17-18 ans, $p=0,161$). La Figure 55 représente les résultats obtenus à propos de l'engagement personnel (11-12 ans, $p=0,323$; 13-14 ans, $p=0,607$).

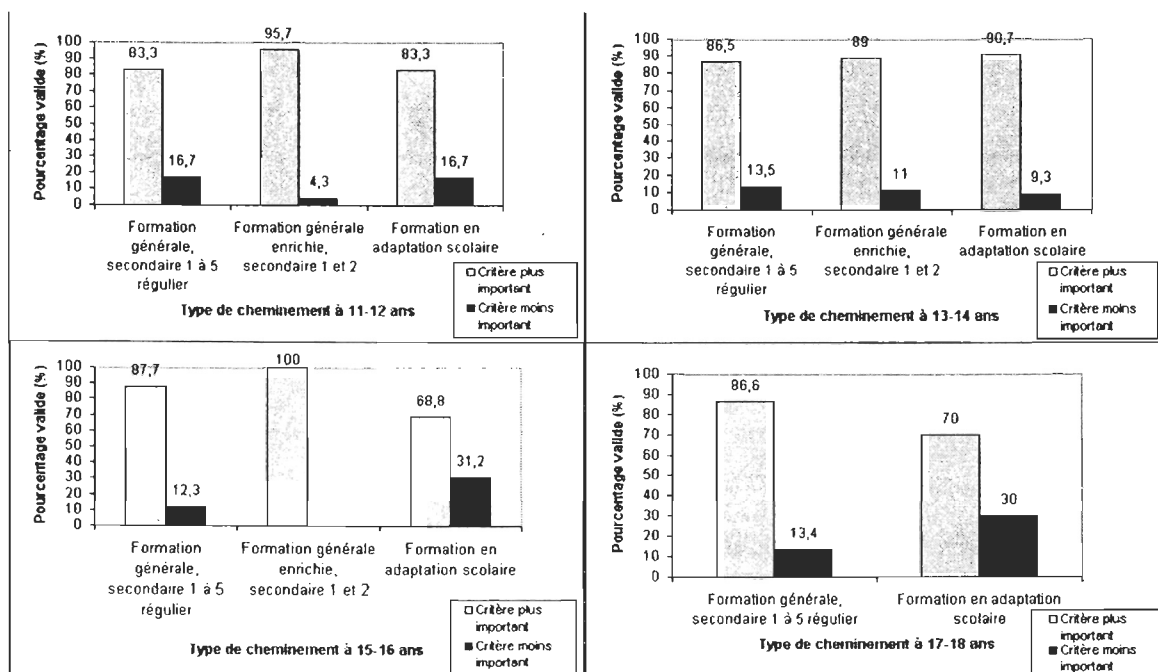


Figure 55: Importance accordée à l'engagement personnel selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Quand il est question des critères d'employabilité associés au respect des attentes et des normes sociales établies, il faut d'abord signaler des résultats significatifs concernant l'importance de l'assiduité pour les jeunes de 15-16 ans. Chez ces derniers, tous les jeunes de la formation générale enrichie et 97% des élèves de la formation générale régulière admettent la valeur de ce critère alors que seulement 82,4% des jeunes des programmes de l'adaptation scolaire pensent de même. Dans cette optique, près d'un élève sur cinq (17,6%) sous-estime la valeur de l'assiduité dans la capacité de se

maintenir en emploi, ce qui représente une différence significative au regard des autres types de cheminement ($p=0,009$). De 11 à 16 ans, les jeunes du secteur de l'adaptation scolaire correspondent au groupe ayant la plus faible proportion de répondants à croire en l'importance d'être assidu au travail (11-12 ans, 90,9%; 13-14 ans, 93,6%; 15-16 ans, 82,4%). Aucune différence ne peut être observée dans les résultats associés aux autres groupes d'âge (11-12 ans, $p=0,616$; 13-14 ans, $p=0,380$; 17-18 ans, $p=0,631$). La Figure 56 montre les résultats obtenus en fonction de l'âge et du type de cheminement par rapport à l'importance accordée à l'assiduité.

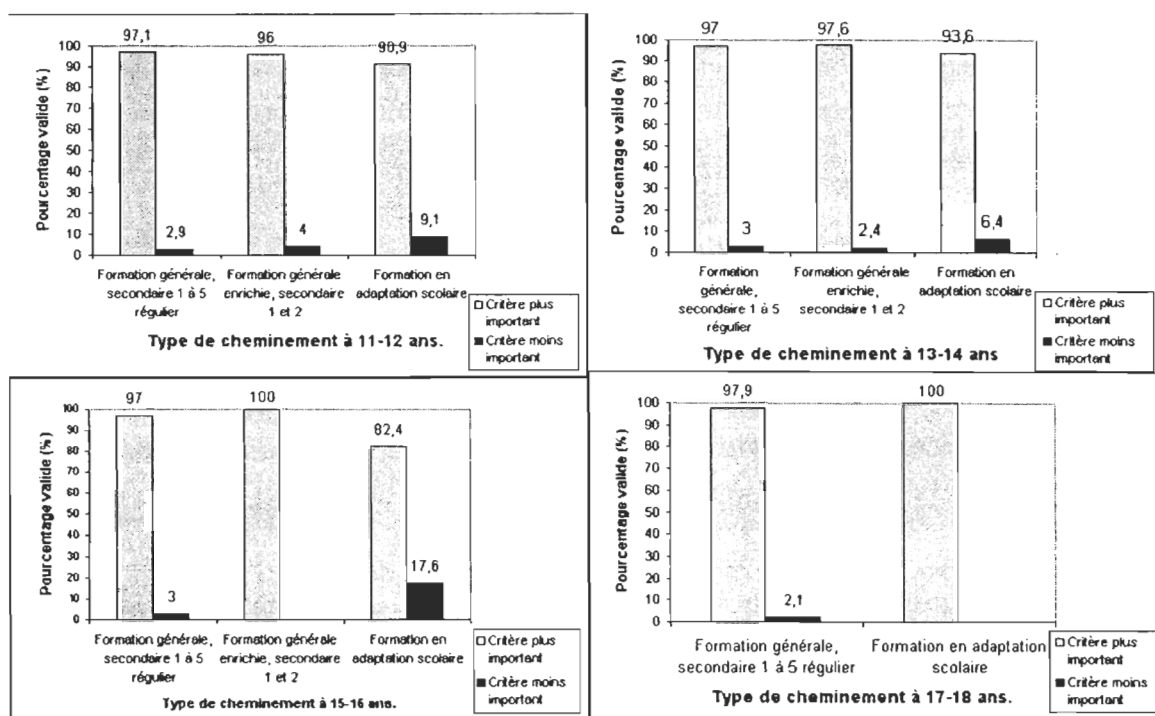


Figure 56: Importance accordée à l'assiduité selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

L'importance de la ponctualité, quant à elle, est reconnue par l'ensemble des élèves consultés quels que soient leur âge et leur cheminement scolaire. Il semble toutefois que

les élèves de 15-16 ans en adaptation scolaire sous-estiment en plus grand nombre (5,9%) l'importance d'être ponctuel au travail. Les résultats disponibles (Figure 57) n'indiquent aucune différence significative (11-12 ans, $p=0,588$; 13-14 ans, $p=0,190$; 15-16 ans, $p=0,215$; 17-18 ans, $p=0,735$).

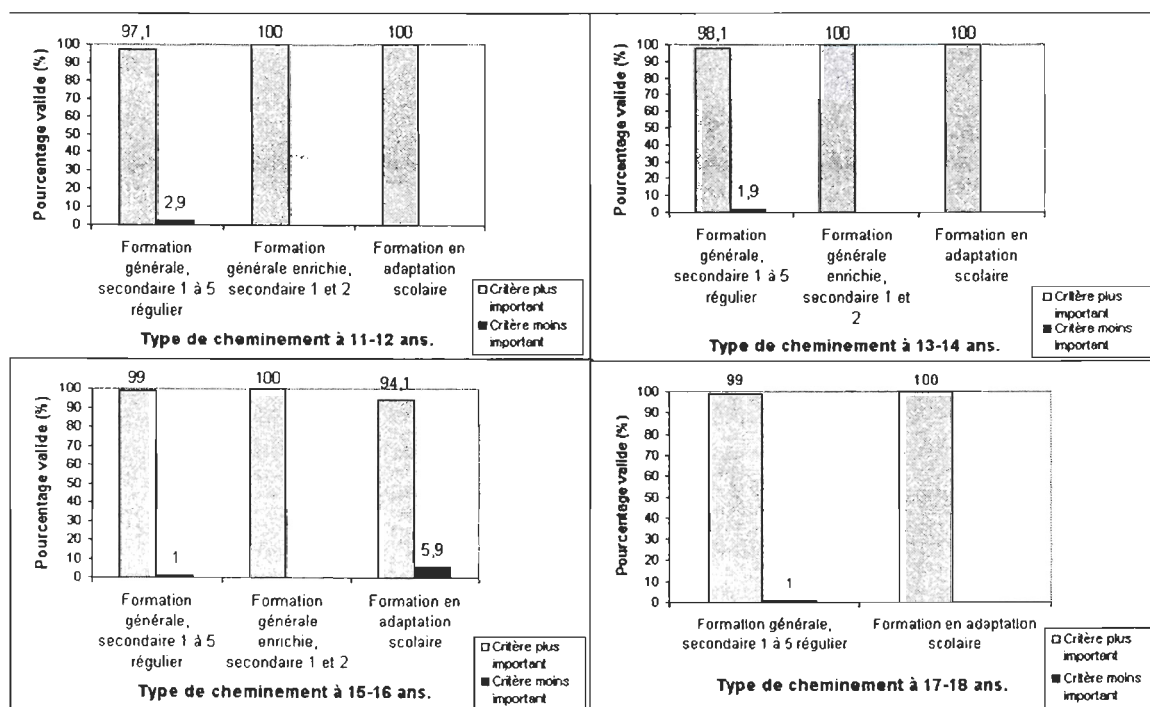


Figure 57: Importance accordée à la ponctualité selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Pour ce qui est de la politesse, les données recueillies (Figure 58) permettent de constater que 88,2% des élèves de 15-16 ans du secteur de l'adaptation scolaire perçoivent que cette attitude est importante dans le processus d'insertion professionnelle. De ce fait, plus d'un élève de 15-16 ans sur neuf (11,8%) contrairement à 1,7% des adolescents de la formation générale régulière sous-estime ce critère d'employabilité; une différence qui s'avère significative ($p=0,023$). Par ailleurs, l'analyse des données indique que chez les

jeunes de 13-14 ans, 97,9% des élèves de l'adaptation scolaire et de la formation générale régulière contre 99,2% des élèves de la formation générale enrichie perçoivent l'importance de la politesse. Ces résultats ne démontrent toutefois pas de différence significative ($p=0,603$). En ce qui concerne les résultats des participants des autres groupes d'âges, aucune valeur significative n'est identifiée (11-12 ans, $p=0,763$; 17-18 ans, $p=0,631$).

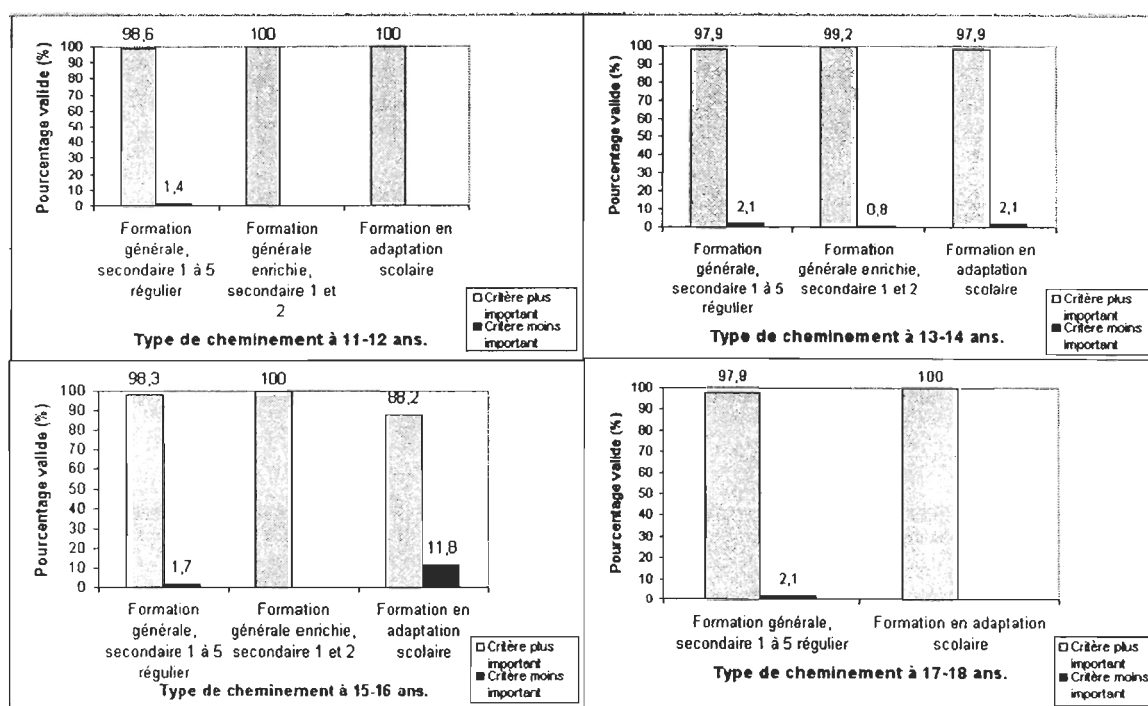


Figure 58: Importance accordée à la politesse selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Les résultats associés au respect des consignes révèlent, pour leur part, que 94,2% des élèves de 11-12 ans de la formation générale contrairement à tous les élèves des autres cheminements étudiés évaluent positivement l'importance de ce comportement. De même, il ressort que 94,1% des jeunes de 15-16 ans de l'adaptation scolaire estiment ce critère important quand 99% à 100% des élèves de la formation générale le croient.

Malgré ces écarts, il n'est pas possible d'établir de différence significative basée sur l'âge et le type de cheminement (11-12 ans, $p=0,328$; 13-14 ans, $p=0,659$; 15-16 ans, $p=0,215$ et 17-18 ans, $p=0,735$). La Figure 59 illustre la répartition des données recueillies.

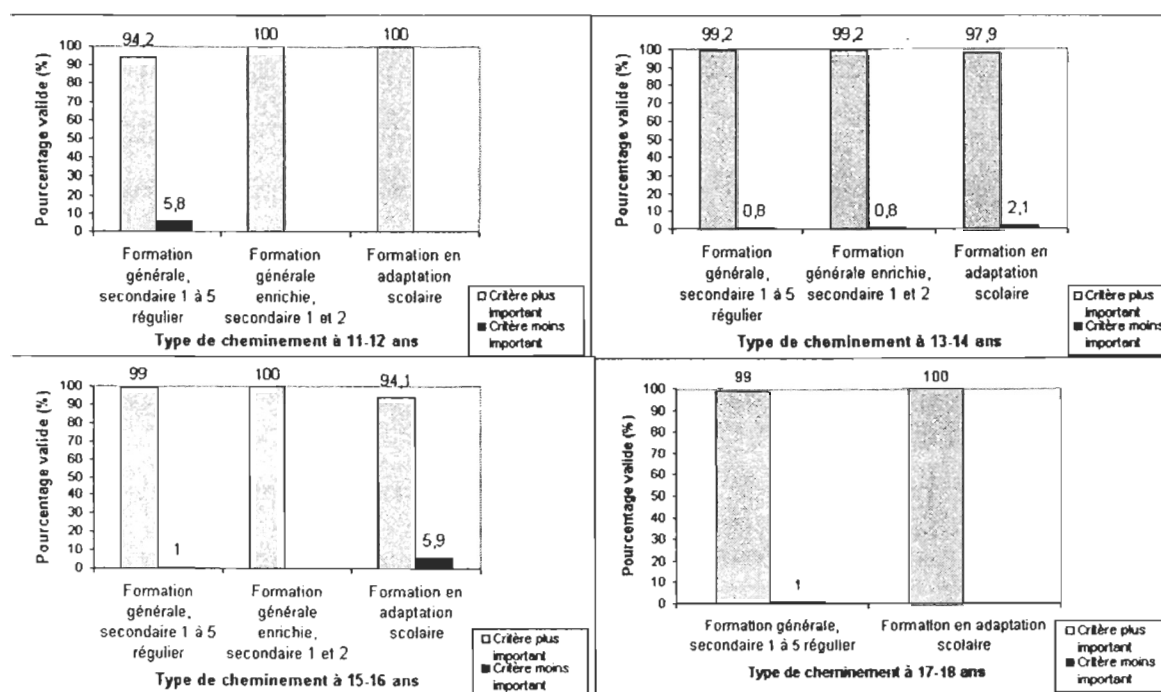


Figure 59: Importance accordée au respect des consignes selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Le regroupement des données concernant ces quatre critères d'employabilité liés au respect des attentes et des normes sociales, bien qu'il ne permet pas d'observer de différences significatives basées sur l'âge et le type de cheminement des répondants (11-12 ans, $p=0,603$; 13-14 ans, $p=0,696$; 15-16 ans, $p=0,109$; 17-18 ans, $p=0,198$), indique que 17,3% à 22,7% des élèves de 13-14 ans jugent les comportements associés à cette catégorie comme moins importants pour décrocher et conserver un emploi. À 15-16 ans, un élève sur cinq du secteur régulier (20,6%) et trois élèves sur dix en adaptation scolaire

(29,4%) sous-estiment l'importance du respect des attentes et des normes sociales établies.

La Figure 60, qui expose les résultats obtenus, permet certes de constater que tous les élèves de 15-16 ans de la formation générale enrichie pensent que cette catégorie de critères d'employabilité est peu importante, mais il demeure qu'il s'agisse de la perception d'un seul élève concerné dans l'échantillon de cette recherche. Enfin, il paraît pertinent de souligner que les élèves de 17-18 ans en adaptation scolaire (36,4%) constituent le groupe le plus nombreux à croire que le respect des attentes et des normes établies revêt peu d'importance dans le processus d'insertion professionnelle. Chez 80,4% des élèves de la formation générale au contraire, ces mêmes critères sont très importants pour demeurer en emploi.

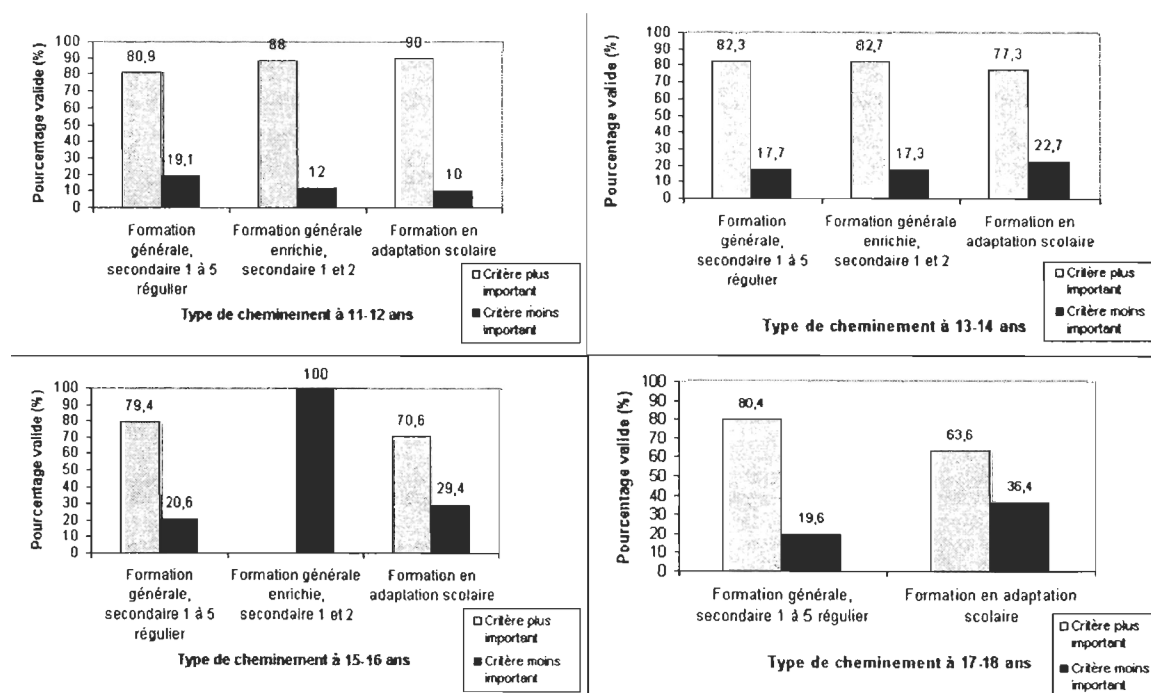


Figure 60: Importance accordée au respect des attentes et des normes sociales selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Or, les données recueillies au regard de l'importance de la communication attestent que 8,3% des élèves de 11-12 ans de l'adaptation scolaire envisagent que cette capacité d'interagir avec autrui est moins appréciable pour se maintenir en emploi, ce qui représente près du double des élèves du même âge de la formation générale régulière (4,3%). À 13-14 ans, 95,8% à 99,2% des jeunes croient en la valeur de la communication. Les différences par rapport à ces groupe d'âge n'obtiennent par contre pas un niveau significatif (11-12 ans, $p=0,421$; 13-14 ans, $p=0,119$). En outre, chez les élèves de 15-16 ans, une différence notable est décelée entre les types de cheminement scolaire suivi ($p=0,002$), car plus d'un élève sur neuf (11,8%) en adaptation scolaire contre au plus 1% des élèves de la formation générale minimise l'importance de ce critère. Ces résultats peuvent être examinés à la Figure 61 (17-18 ans, $p=0,735$).

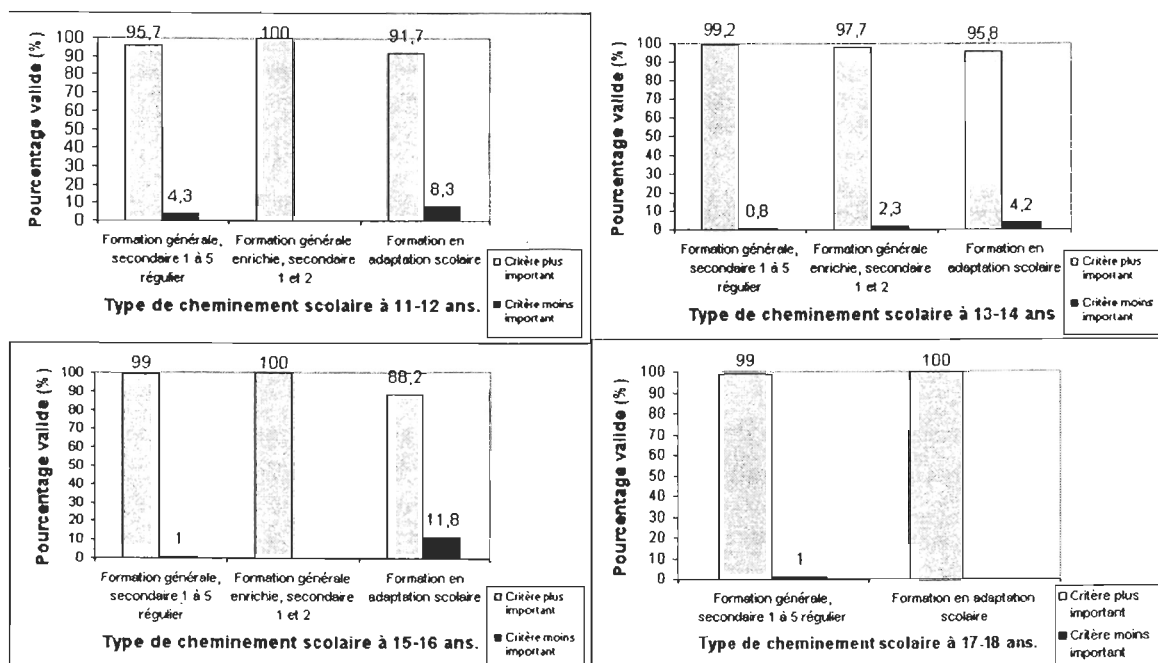


Figure 61: Importance accordée à la communication selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

À la Figure 62, l'analyse des résultats obtenus en ce qui a trait à la sociabilité renseigne sur l'importance attribuée à ce critère d'employabilité pour une majorité d'adolescents. En effet, il se dégage que 95,7% à 96,9% des jeunes de 13-14 ans et que 94,1% à 100% des élèves de 15-16 ans accordent une grande valeur à la capacité d'entrer en contact et d'entretenir des rapports avec autrui. Cependant, pour 5,2% des jeunes de 17-18 ans de la formation générale et pour près du double des élèves en adaptation scolaire de cette tranche d'âge (9,1%), la sociabilité revêt moins d'importance. Dans les faits, aucune différence significative ne peut être établie (11-12 ans, $p=0,780$; 13-14 ans, $p=0,939$; 15-16 ans, $p=0,912$; 17-18 ans, $p=0,589$).

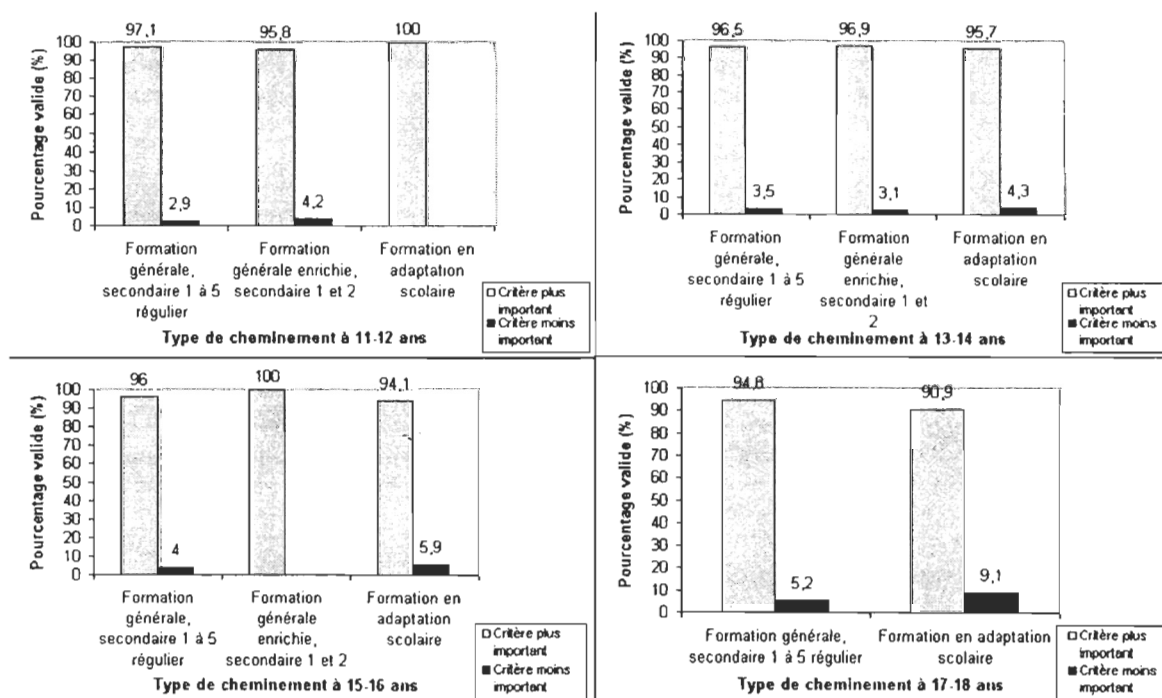


Figure 62: Importance accordée à la sociabilité selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Un dernier critère étudié au sujet des relations interpersonnelles et sociales aborde les attitudes adoptées face à l'autorité. Les réponses obtenues à ce propos rapportent que cet aspect est plus faiblement important chez les élèves de 17-18 ans comparativement aux autres groupes d'âge quoique 94,1% à 100% des jeunes de 11 à 16 ans reconnaissent l'importance des attitudes à l'égard de l'autorité. Ces résultats ne permettent pas de déceler de différences significatives basées sur l'âge et le cheminement scolaire poursuivi (11-12 ans, $p=0,437$; 13-14 ans, $p=0,900$; 15-16 ans, $p=0,925$; 17-18 ans, $p=0,716$). La Figure 63 illustre la répartition des réponses fournies par les répondants de cette étude.

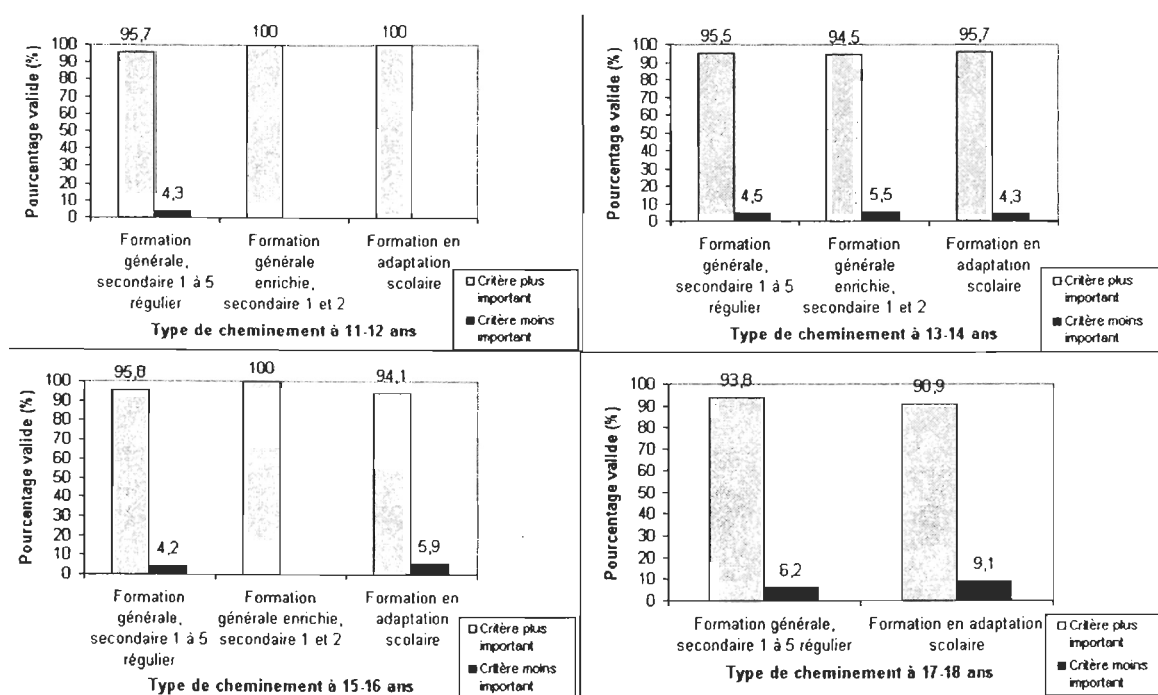


Figure 63: Importance accordée aux attitudes face à l'autorité selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Au regard des relations interpersonnelles et sociales, dont l'importance est étudiée à partir des résultats abordant la communication, la sociabilité et les attitudes face à l'autorité, il

apparaît que 18,2% des élèves de 17-18 ans cheminant en adaptation scolaire pensent qu'elles influencent peu le processus d'insertion professionnelle, ce qui équivaut au double des élèves du même âge de la formation générale. À 13-14 ans, une tendance inverse est découverte, car 12,9% des participants de la formation générale régulière, soit le double des élèves en adaptation scolaire (6,5%), sous-estiment la valeur des relations interpersonnelles et sociales dans la capacité de conserver son emploi. Malgré ces écarts, aucune différence significative n'est observée entre les groupes d'âge et les types de cheminement scolaire (11-12 ans, $p=0,864$; 13-14 ans, $p=0,424$; 15-16 ans, $p=0,678$; 17-18 ans, $p=0,371$). La Figure 64 présente les résultats obtenus en ce qui se rapporte à cette catégorie de critères d'employabilité.

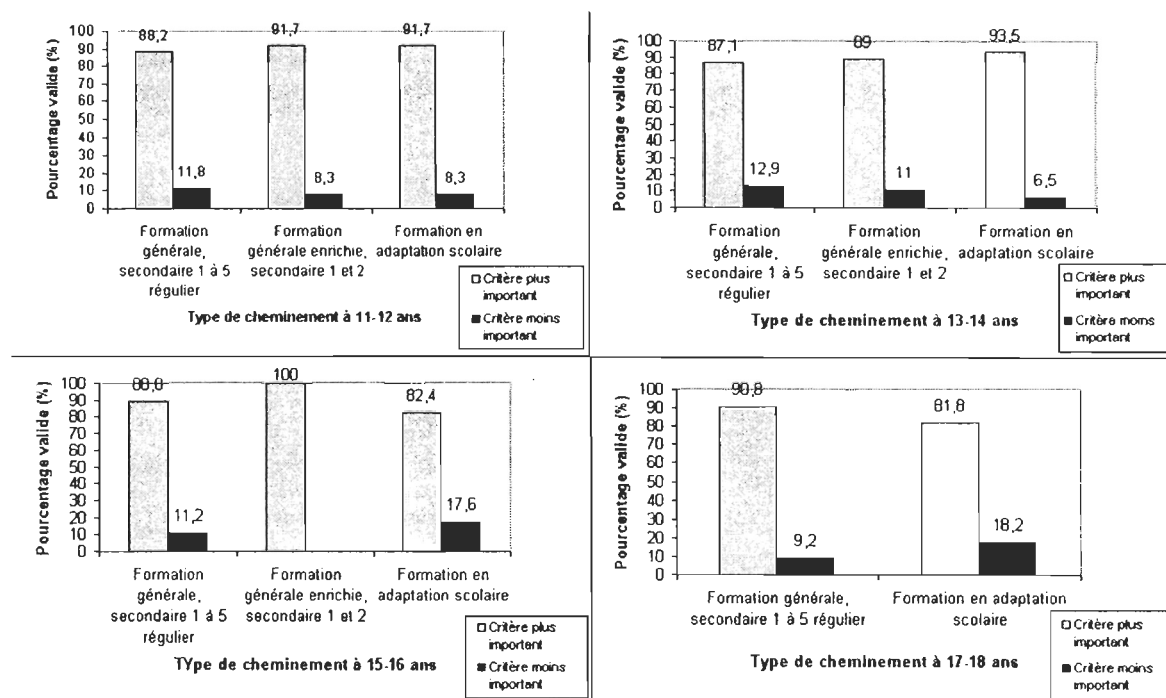


Figure 64: Importance accordée aux relations interpersonnelles et sociales selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Lorsqu'il est question de l'importance octroyée à la qualité du travail (Figure 65), une majorité d'élèves consultés indépendamment de leur âge et de leur parcours scolaire juge important de rendre un travail de qualité. Les jeunes de 11-12 ans de la formation générale régulière (7,2%) et ceux de 15-16 ans de l'adaptation scolaire (5,9%) sont les plus nombreux à envisager le contraire. Pour ces résultats, aucune différence significative ne peut-être admise (11-12 ans, $p=0,245$; 13-14 ans, $p=0,369$; 15-16 ans, $p=0,462$ et 17-18 ans, $p=0,647$).

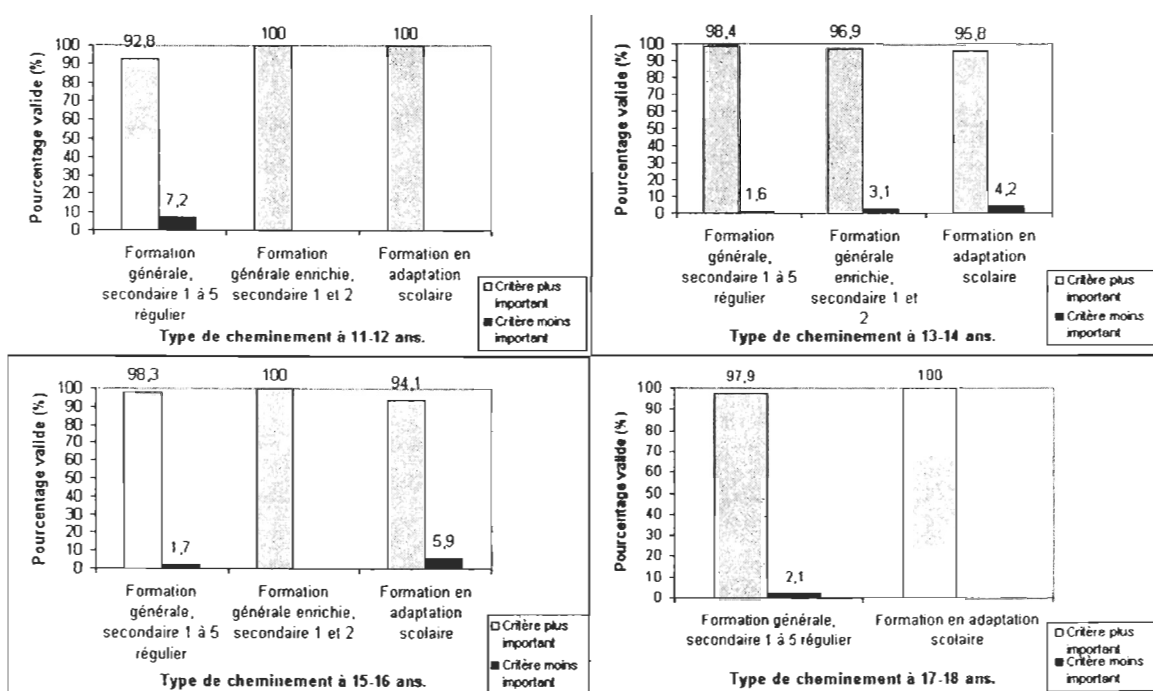


Figure 65: Importance accordée à la qualité du travail selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

Par ailleurs, la valeur accordée à la productivité varie grandement selon l'âge et le type de cheminement poursuivi (Figure 66). Ce critère d'employabilité est d'ailleurs associé à une différence significative basée uniquement sur le cheminement scolaire de l'élève

(Figure 44, page 113). De 11 à 14 ans, plus du double des élèves de la formation en adaptation scolaire comparativement à la formation générale sous-estiment l'importance de la productivité dans la capacité d'un individu à conserver un emploi. Ainsi, 7,2% des jeunes de 11-12 ans du secteur régulier et 8% des jeunes du secteur enrichi accordent peu d'importance à ce critère contre 16,7% des élèves du même âge de l'adaptation scolaire. De même, 4,8% des élèves de 13-14 ans de la formation générale régulière pour 8,5% des jeunes de l'adaptation scolaire amoindrissent l'importance de ce critère. Cette distinction possible entre les cheminements scolaires est d'autant plus éloquente à 15-16 ans où plus du triple des élèves de l'adaptation scolaire (17,6%), comparativement à 5,1% des jeunes de la formation générale régulière, pensent qu'être productif influence peu la capacité d'insertion professionnelle d'une personne. Ces résultats, bien qu'intéressants et questionnables, ne révèlent toutefois pas de différences significatives (11-12 ans, $p=0,555$; 13-14 ans, $p=0,107$; 15-16 ans, $p=0,091$; 17-18 ans, $p=0,735$).

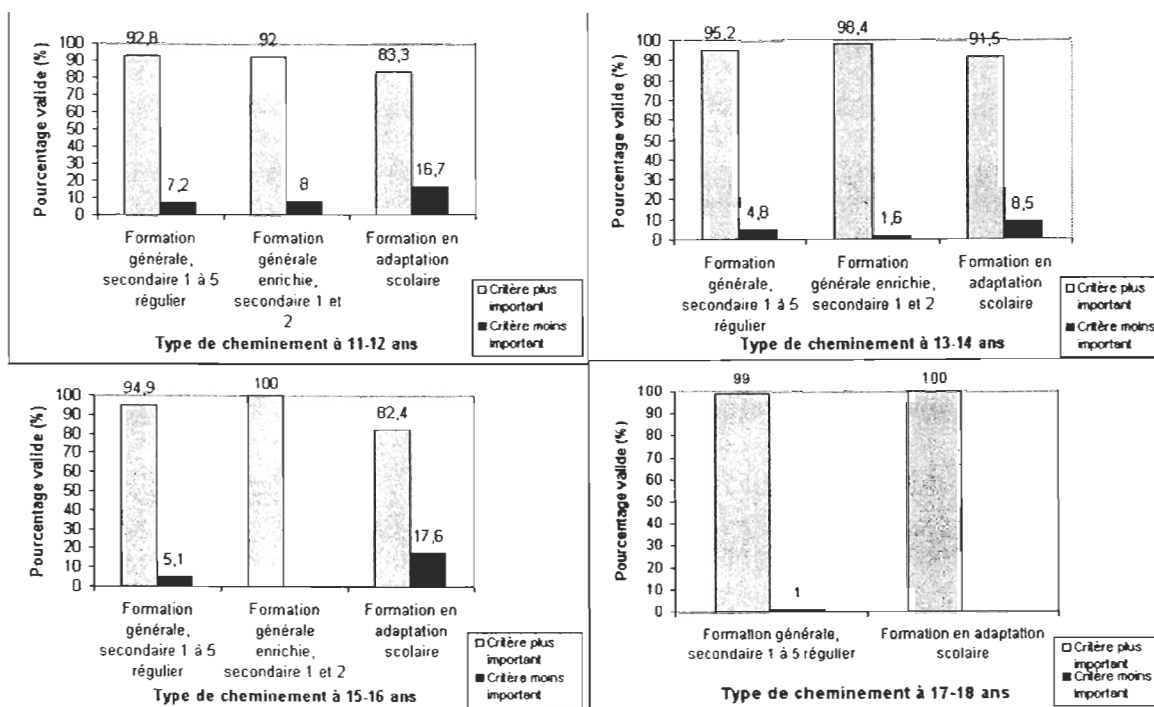


Figure 66: Importance accordée à la productivité selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

En regroupant finalement les réponses de ces deux critères d'employabilité liés à l'exécution du travail, des différences significatives se dégagent concernant deux groupes d'âge. D'une part, chez les élèves de 13-14 ans ($p=0,048$), 22,9% des élèves de la formation générale régulière et 21,3% des élèves de l'adaptation scolaire sous-estiment l'importance de cette catégorie de comportements reliés à l'employabilité contrairement à 12,7% des répondants de la formation générale enrichie. D'autre part, chez les élèves de 17-18 ans ($p=0,048$), plus de neuf élèves sur dix de la formation générale reconnaissent la valeur de l'exécution du travail pour conserver son emploi quand 70% des adolescents en adaptation scolaire croient en l'importance des critères de cette catégorie. En conséquence, il est possible d'énoncer que près d'un de ces élèves en difficulté sur trois

accorde moins d'importance à l'exécution du travail dans le processus d'insertion professionnelle.

Les résultats obtenus, illustrés à la Figure 67, révèlent aussi que le tiers des élèves de 11-12 ans en adaptation scolaire et près du quart (23,2%) des jeunes de la formation générale régulière attribuent peu d'importance à cette catégorie de critères. À 15-16 ans même, 20,3% à 23,5% des répondants supposent que ces critères liés à l'exécution du travail importent peu pour demeurer sur le marché du travail. En ce qui concerne les résultats pour ces deux groupes d'âge, aucune différence significative n'est obtenue (11-12 ans, $p=0,491$; 15-16 ans, $p=0,834$).

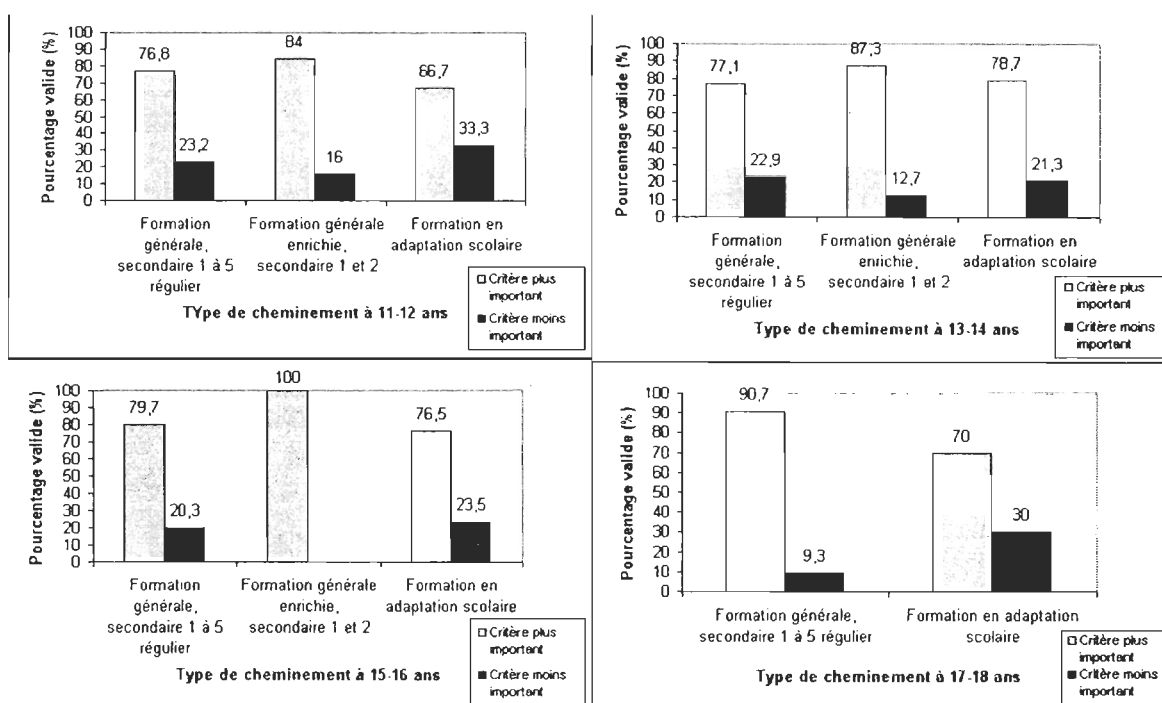


Figure 67: Importance accordée à l'exécution du travail selon le type de cheminement et l'âge des répondants.

CHAPITRE 6

LES PERCEPTIONS DE L'IMPORTANCE DES CRITÈRES D'EMPLOYABILITÉ DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE : DISCUSSION

6.1 L'importance accordée aux critères d'employabilité : premiers constats

De prime abord, il est nécessaire de le convenir, les critères d'employabilité importants pour les employeurs sont également importants, voire très importants, pour la majorité de l'échantillon interrogé. Les données recueillies montrent en effet que 93,6% à 98,7% des répondants reconnaissent l'importance des quinze critères d'employabilité à l'étude dans le processus d'insertion professionnelle. Alors que les données d'Ayotte (1996) attestent de la valeur accordée aux attitudes et aux comportements nécessaires aux jeunes adultes pour s'intégrer sur le marché de l'emploi par les enseignants et les employeurs, la présente étude fournit une donnée nouvelle qui renseigne sur les perceptions déclarées des jeunes eux-mêmes sur plusieurs de ces mêmes éléments d'employabilité. Cette information importante n'a d'ailleurs été relevée dans aucune étude antérieure, les jeunes étant pourtant les principaux intéressés dans leur propre processus d'insertion professionnelle.

Ainsi, le principal résultat de ce projet de recherche confirme que les 1098 participants volontaires à cette recherche partagent globalement les mêmes perceptions favorables à l'égard des quinze critères d'employabilité étudiés. Les taux élevés d'accord entre les

élèves du secondaire certifient de ce fait que la plupart des jeunes sont conscients de l'importance de ces facteurs dans le processus d'insertion professionnelle, ce qui permet de croire en la réelle capacité de l'école québécoise de qualifier ses élèves. Il semble donc que l'école réussisse à conscientiser les jeunes aux rôles et à l'influence des comportements valorisés et reconnus dans le monde du travail, ce qui contribue à les qualifier.

Dans un autre ordre d'idées, il faut considérer que les quinze critères d'employabilité à l'étude sont peu ou pas importants pour une faible mais non négligeable proportion de jeunes du secondaire, soit 1,3% à 6,4%. Bien qu'il s'agisse d'une minorité d'élèves, il ne faut pas négliger leurs réponses qui regroupent, sur l'échantillon constitué de 1098 élèves, de 14 à 70 individus ayant entre 11 et 18 ans. L'insertion professionnelle représente un processus difficile pour certains jeunes, particulièrement ceux qui sont faiblement scolarisés, mais cette capacité de s'insérer professionnellement est aussi influencée par l'employabilité personnelle (Dupont et Tardif, 1994). Les perceptions par rapport à l'employabilité peuvent par le fait même être reliées à l'insertion professionnelle, car ces perceptions influencent les attitudes et les actions d'une personne (Cohen-Scali, 2006; Fortier, 2008; Fournier, 2002). Les résultats préliminaires concernant l'importance accordée aux critères d'employabilité permettent de se demander si certains jeunes qui perçoivent moins l'importance des différents critères valorisés par le monde du travail connaîtront des problèmes d'insertion professionnelle. Une étude longitudinale comparant les perceptions des jeunes et les capacités d'insertion professionnelle pourrait

éventuellement apporter des éléments de réponse concernant ce questionnement issu des résultats de cette recherche.

Les critères d'employabilité à l'étude, qui réfèrent à quatre catégories (voir Tableau 5, p.67), permettent, une fois regroupés, de constater que les relations interpersonnelles et sociales semblent être des aspects importants pour la majorité des jeunes du secondaire, soit pour 8 élèves sur 9 (88,4%). Les critères associés à l'engagement personnel (la motivation, le sens des responsabilités, l'autonomie, l'initiative, l'honnêteté et la persévérance) ressortent ensuite comme étant les plus importants pour beaucoup de jeunes (86,9%). Pour plusieurs élèves, il faut donc admettre que la communication, la sociabilité et les attitudes face à l'autorité semblent avoir plus d'impact que les diverses formes d'engagement personnel dans son emploi. Par ailleurs, les résultats obtenus par rapport aux catégories de critères d'employabilité indiquent que le respect des attentes et des normes sociales établies et l'exécution du travail représentent des comportements et des attitudes importantes pour près de quatre élèves sur cinq; c'est donc dire qu'un jeune sur cinq, quels que soient leur âge et leur cheminement scolaire, envisage ces critères comme peu ou pas importants pour s'insérer professionnellement.

En faisant un lien avec les définitions de l'employabilité de Guichard et Huteau (2007), il est possible d'énoncer que l'employabilité dite initiative, se définissant par les capacités individuelles à se vendre sur le marché, domine la définition qui l'associe plutôt à la performance attendue sur le marché du travail. Une majorité plus grande de jeunes croit en effet à l'influence d'entretenir des relations interpersonnelles et sociales pour se

maintenir en emploi alors qu'une proportion considérable d'adolescents minimise la valeur de la productivité. Devant un marché du travail axé sur l'offre et la demande où les employeurs recherchent l'efficacité dans la production pour augmenter leurs bénéfices, il apparaît qu'un nombre important de jeunes méconnaissent une caractéristique prédominante du monde du travail; leur perception pouvant avoir un impact éventuellement sur leur capacité de se vendre réellement pour demeurer actif professionnellement.

En fait, les résultats concernant ces catégories de critères d'employabilité permettent de croire que les perceptions de plus d'un jeune sur neuf sont inappropriées dans une perspective d'insertion professionnelle. L'employabilité, qui relève d'une construction sociale (Guichard et Huteau, 2007) apparaît donc lacunaire pour certains jeunes qui, s'ils agissent en congruence avec leurs perceptions, risquent d'éprouver des difficultés à se trouver un emploi dans un délai raisonnable et à le conserver. Toutefois, l'employabilité d'une personne étant associée à son bagage de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, il faut convenir que ce n'est pas parce qu'un individu sait ou ne sait pas comment se comporter qu'il adoptera nécessairement le comportement attendu (Bullis, 1993).

Dans son étude auprès d'élèves en trouble du comportement, Fortier (2008) a établi en interrogeant leurs représentations sociales de la réussite que les élèves de 14 à 16 ans en trouble du comportement, généralement en classes d'adaptation scolaire mais pouvant se retrouver dans des classes de la formation générale, reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer pour réussir, notamment sur le plan professionnel. De même, ces jeunes

reconnaissent le besoin de conformité pour réussir (Fortier, 2008), ce qui peut se transposer dans la présente étude qui cherche à identifier les perceptions des élèves du secondaire à l'égard de l'importance de critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle. Une majorité d'élèves accordent une grande importance aux comportements favorisant l'employabilité, ce qui admet qu'ils puissent reconnaître les besoins de reproduire des comportements socialement reconnus pour faciliter l'insertion en emploi.

6.2 L'influence de l'âge dans les perceptions des élèves : absence de résultats significatifs

La présentation des résultats obtenus en considérant l'âge des jeunes interrogés amène le constat que les critères d'employabilité sont importants pour une majorité de jeunes, et ce, peu importe leur âge (voir Tableau 6, p.144) : ce facteur ne permettant pas d'observer une différence significative chez les jeunes d'âges différents. Néanmoins, certains de ces mêmes critères paraissent moins importants dans le processus de l'insertion professionnelle pour au plus 8,4% des jeunes de 11-12 ans; 6,7% des jeunes de 13-14 ans; 6,3% des jeunes de 15-16 ans et 7,4% des jeunes de 17-18 ans.

Que la proportion la plus grande de jeunes à percevoir un critère d'employabilité comme étant moins important soit à 11-12 ans, il n'y a rien d'alarmant comme à ces âges, la perception relève plus de l'intuition que de l'expérience. En effet, à 11-12 ans, près d'un élève sur dix pense qu'être productif a moins d'importance dans le fait de se trouver et de garder un emploi. De fait, l'âge d'une personne est intimement associé à l'expérience et à

la connaissance du monde du travail (Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006). Le jeune de 11-12 ans est peu informé des réalités du monde du travail et parfois même peu intéressé, ce qui minimise l'impact de sa perception dans son processus d'apprentissage. De même, l'effet de la maturation favorise certainement une meilleure connaissance des exigences du marché du travail et par le fait même une meilleure employabilité comme à 17-18 ans, 99,1% des jeunes savent que ce même critère a beaucoup d'importance dans l'insertion professionnelle d'une personne.

Les résultats obtenus en fonction de l'âge des répondants permettent vraisemblablement de croire que ce facteur favorise le développement des perceptions relatives à l'employabilité pour qu'elles correspondent aux attentes des employeurs. À 17-18 ans, 11 des 15 critères étudiés, très importants pour les employeurs, sont également importants pour plus de 98% des répondants. La possibilité d'avoir vécu des expériences de travail influence probablement ces perceptions. Ces résultats rejoignent en partie les résultats de Bilodeau *et al.* (1997) qui a observé que les jeunes de 16-19 ans reconnaissent l'importance de la communication et de la ponctualité. En effet, 98,4% des élèves de 15-16 ans et 99,1% de ceux de 17-18 ans partagent cette perception. Cependant, il est possible de se questionner par rapport à ces mêmes jeunes qui sont plus d'un sur vingt à envisager la motivation, la sociabilité, les attitudes face à l'autorité et l'initiative comme moins importants pour se trouver et conserver un emploi. Certes, ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des jeunes du même âge comme le test de signifiante utilisé (le khi-deux de Pearson) n'indique pas un seuil acceptable. Il demeure tout de même que

pour une proportion non négligeable de jeunes de différents groupes d'âge, les critères d'employabilité revêtent une faible importance dans le processus d'accès en emploi.

6.3 L'influence de l'âge et du cheminement scolaire

Tableau 6: Les différences statistiquement significatives observées par rapport aux critères d'employabilité selon l'âge et le type de cheminement des répondants.

Critères d'employabilité et catégories de critères d'employabilité	Groupe d'âge des répondants	Type de cheminement scolaire	Type de cheminement scolaire suivi			
			11-12 ans	13-14 ans	15-16 ans	17-18 ans
Engagement personnel	non	non	non	non	non	non
Motivation	non	non	non	non	oui	non
Sens des responsabilités	non	non	non	non	non	non
Autonomie	non	non	non	non	oui	non
Initiative	non	non	non	non	non	non
Honnêteté	non	non	non	non	oui	non
Persévérance	non	non	non	non	non	non
Respect des attentes et des normes sociales	non	non	non	non	non	non
Assiduité	non	oui	non	non	oui	non
Ponctualité	non	non	non	non	non	non
Politesse	non	non	non	non	oui	non
Respect des consignes	non	non	non	non	non	non
Relations interpersonnelles et sociales	non	non	non	non	non	non
Communication	non	oui	non	non	oui	non
Sociabilité	non	non	non	non	non	non
Attitudes face à l'autorité	non	non	non	non	non	non
Exécution du travail	non	non	non	oui	non	oui
Productivité	non	oui	non	non	non	non
Qualité du travail	non	non	non	non	non	non

Identifiant des résultats similaires pour tous les groupes d'âge de l'échantillon de cette étude, il a été possible de se demander dans quel type de cheminement scolaire étudiaient ces jeunes qui croient beaucoup ou peu à l'influence de l'employabilité dans l'insertion professionnelle. Les résultats obtenus (voir Tableau 6) laissent entrevoir la quasi-unanimité des sujets sur la question comme ils exposent des différences significatives entre les types de cheminement à l'âge de 15-16 ans pour six critères

d'employabilité, soit: la communication, l'honnêteté, l'assiduité, la politesse, la motivation et l'autonomie.

6.3.1 La communication : une compétence disciplinaire liée à l'employabilité

De prime abord, 99% des jeunes de 15-16 ans de la formation générale jugent que la compétence à bien communiquer est importante alors que plus d'un élève de l'adaptation scolaire sur neuf (11,8%) évalue faiblement l'importance de la communication dans l'insertion professionnelle. Cette perception est-elle le reflet de certains jeunes en difficulté qui ont peine à communiquer efficacement et qui, le cas échéant, peuvent penser que ce critère revêt moins d'impact? Cette perception est-elle le produit de l'adaptation des méthodes d'enseignement qui fait en sorte que les personnes concernées minimisent leurs difficultés ne les empêchant désormais pas d'avancer? Ce résultat amène le questionnement quoiqu'il ne puisse apporter d'éléments de réponse.

En ce qui a trait à l'importance de la communication, il faut spécifier qu'une différence significative est observée également quand le type de cheminement suivi est uniquement pris en considération (voir Tableau 6, p. 144). Les résultats obtenus à cet effet démontrent que 98,1% à 98,8% des jeunes de la formation générale contre 94,3% des élèves en adaptation scolaire accordent beaucoup d'importance à ce critère. La proportion de jeunes de l'adaptation à identifier une faible importance à la communication dans le processus d'accès à l'emploi représente donc un élève sur vingt de ce cheminement, une perception qui rejoint principalement les élèves de 15-16 ans.

Dans leur étude, Bilodeau *et al.* (1997) avaient questionné des élèves en difficulté d'un programme d'alternance travail-études sur les comportements recherchés par les employeurs : les participants avaient d'ailleurs ressorti l'importance de la communication. Les résultats de l'étude actuelle tendent à faire croire qu'une majorité d'adolescents pense ainsi, quoiqu'il demeure une proportion d'élèves à envisager la communication comme étant moins importante. Le programme d'études dont fait référence la recherche de Bilodeau *et al.* (1997) s'adresse à des élèves de 16 ans et plus, ce qui admet l'hypothèse que ce programme concoure au développement des perceptions de l'importance de ce critère d'employabilité chez les jeunes.

6.3.2 L'importance de l'honnêteté

Une autre différence significative concernant les élèves de 15-16 ans révèle que plus de jeunes de l'adaptation scolaire que de la formation générale accordent moins d'importance à l'honnêteté dans la capacité de se trouver et de conserver un emploi. Près de 6% des sujets de 15-16 ans en adaptation scolaire contre à peine 0,3% des jeunes de la formation générale sous-estiment ce critère dans la démarche de l'insertion professionnelle.

Ce résultat laisse suggérer qu'une proportion d'élèves en adaptation scolaire minimise l'apport d'être honnête avec autrui, ce qui amène tout un questionnement sur les actions posées par ces derniers. Ce taux d'adolescents à minimiser la valeur de l'honnêteté dans la capacité à garder un emploi pose également le questionnement sur la capacité de ces futurs travailleurs à parler justement de leurs capacités et de leurs actions pour conserver

leur emploi. Cependant, il apparaît qu'il s'agisse d'une minorité de jeunes, la majorité reconnaissant l'importance de l'honnêteté dans leurs relations avec autrui pour favoriser leur insertion professionnelle.

6.3.3 L'absentéisme à l'école et la perception de l'importance de l'assiduité

L'assiduité d'un individu au travail est vraisemblablement un critère important pour moins d'élèves en adaptation scolaire qu'en formation générale (91,9% contre plus de 97%). Une différence significative a en effet été observée en fonction du type de cheminement scolaire (voir Tableau 6, p. 144). En considérant en plus le facteur âge, il est aussi possible de constater une différence significative entre les types de cheminement chez les jeunes de 15-16 ans. Chez 17,6% de ces derniers étudiant dans un programme de l'adaptation scolaire contrairement à 3% des élèves de ce groupe d'âge du régulier, le fait d'être assidu relève d'une importance moindre.

Le taux d'absentéisme des élèves de l'adaptation scolaire, qui s'accroît avec l'âge notamment parce que leurs difficultés d'apprentissage diminuent leur intérêt pour l'école (Baby *et al.*, 1995; Chagnon, 2000), a-t-il un lien avec cette perception? Ces résultats soulèvent ce questionnement. Ce taux élevé de jeunes à minimiser la valeur de l'assiduité dans la capacité de garder un emploi (plus d'un jeune sur six) amène également à se questionner sur la capacité de ces futurs travailleurs à s'absenter le moins possible pour conserver leur emploi. Les perceptions d'une personne tendent à guider ses comportements et à orienter son action (Cohen-Scali, 2006; Fortier, 2008; Fournier,

2002), il paraît donc probable que ces jeunes, s'ils travaillent, soient peu préoccupés par l'importance d'être présents au travail pour maintenir leur emploi. À ce sujet, Dupont et Bourassa (1994) ont fait ressortir dans leur étude que les jeunes avec une employabilité déficiente, particulièrement ceux avec des difficultés d'apprentissage, présentaient d'importantes lacunes au regard de l'assiduité, des lacunes qui peuvent se traduire par des perceptions négatives vis-à-vis ce critère d'employabilité.

6.3.4 L'importance de la politesse

En ce qui concerne la politesse, les résultats montrent qu'elle représente un autre critère d'employabilité associé à des différences significatives basées sur le type de cheminement et le groupe d'âge des jeunes (voir Tableau 6, p. 144). À 15-16 ans, 98,3% des élèves de la formation générale régulière évaluent positivement l'importance du respect de cette règle de savoir-vivre quand 88,2% des élèves de l'adaptation scolaire le font. Dans cette optique, près d'un élève sur neuf en adaptation scolaire (11,8%) ne reconnaît pas qu'être poli favorise l'insertion professionnelle d'une personne, ce qui est questionnable et qui mériterait une attention dans une étude ultérieure. À ce propos, il faut convenir que l'éducation familiale et l'influence des pairs puissent jouer un rôle dans les perceptions des jeunes; l'environnement social étant de ce fait à considérer.

6.3.5 L'autonomie dans l'exécution du travail : une attitude à développer en adaptation scolaire

À sujet de l'autonomie dans l'exécution des tâches, les résultats montrent qu'un élève de 15-16 ans sur huit (12,5%) de l'adaptation scolaire estime que ce critère d'employabilité

valorisé des employeurs est peu ou pas important pour décrocher un emploi et le garder à long terme. Seulement 1% des élèves de la formation générale régulière pense ainsi à cet âge, ce qui représente une différence significative. De fait, cette compétence à travailler de manière autonome est généralement peu développée chez les élèves en difficulté présents dans les programmes de l'adaptation scolaire (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; FSE, 2009). Les échecs accumulés engendrent habituellement un sentiment d'incompétence qui s'accompagne souvent d'une passivité de la part de l'élève dans ses apprentissages et d'une dépendance envers l'enseignant (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998). Les élèves alors peu autonomes sont plus enclins à développer une méconnaissance de l'importance de cet aspect; leur situation scolaire particulière les ayant conduits à demander de l'aide pour cheminer.

Le manque d'autonomie de ces élèves permet-il d'expliquer la perception de certains? Bien que les résultats obtenus admettent une pareille hypothèse, rien ne l'assure. De plus amples études devraient être réalisées pour évaluer l'impact de l'accompagnement reçu en classe chez les élèves en difficulté de manière à vérifier si cette différence significative en ce qui concerne l'importance de l'autonomie a un lien avec les stratégies d'enseignement privilégiées auprès de ces derniers.

6.3.6 L'importance de la motivation

En outre, il a été possible d'établir une différence significative associée à l'âge et au cheminement suivi en ce qui a trait à l'importance de la motivation dans l'insertion professionnelle. Cette fois, les résultats indiquent que tous les élèves de l'adaptation

scolaire de 15-16 ans reconnaissent la valeur de ce critère d'employabilité quand 97,6% des élèves de la formation générale régulière pensent ainsi. De fait, les résultats obtenus laissent croire que tous les élèves de la formation générale enrichie pensent le contraire, mais il faut préciser qu'un seul élève compose cette partie de l'échantillon.

6.3.7 L'importance de la productivité dans un monde de l'emploi compétitif

Enfin, il semble pertinent de discuter des résultats obtenus par rapport à l'importance de la productivité dans le processus d'insertion professionnelle. En fait, les données se rapportant à l'importance de ce critère en fonction du type de cheminement suivi indiquent une différence significative entre les élèves de l'adaptation scolaire et ceux de la formation générale (voir Tableau 6, p. 144). Plus d'un élève sur dix en adaptation scolaire (10,3%) perçoit la productivité comme étant moins importante pour demeurer actif sur le marché du travail, ce qui représente près du double des élèves du secteur régulier (4,7%) et du quadruple des élèves de la formation enrichie (2,6%). Dans un monde de l'emploi marqué par la compétitivité et la quête de profit optimal, il faut s'interroger sur ce qui peut expliquer une pareille perception chez les élèves de l'adaptation scolaire comparativement à leurs pairs du secteur régulier; est-ce une méconnaissance du marché du travail ou l'effet de l'adaptation des exigences en matière de travail scolaire?

En analysant les résultats en fonction du cheminement et de l'âge des répondants, des informations intéressantes se dégagent eu égard de la productivité, mais les indices du χ^2

liées à celles-ci ne permettent pas d'observer de différences significatives basées sur ces deux facteurs (voir Tableau 6, p. 144). De fait, plus du double des élèves de 11 à 14 ans de la formation en adaptation scolaire comparativement à la formation générale sous-estime l'importance de la productivité dans la capacité d'un individu à se maintenir en emploi. Chez les élèves de 15-16 ans, la différence entre les cheminements est davantage marquée puisque plus du triple des élèves de l'adaptation scolaire (17,6%) pensent qu'être productif revêt peu d'importance sur la capacité d'insertion professionnelle d'une personne comparativement à 5,1% des jeunes de la formation générale régulière. Malgré ce constat possible, les résultats obtenus montrent que tous les élèves de l'adaptation scolaire de 17-18 ans croient en l'importance de la productivité, ce qui laisse présager que l'expérience a un effet sur les perceptions des élèves en vieillissant.

6.3.8 L'engagement personnel : une question d'effort

Les critères étudiés par cette recherche ont été regroupés suivant les dimensions de la vie sociale et professionnelle (MEQ, 1992). Pour les répondants du secondaire, il ressort que l'engagement personnel paraît important pour plus d'élèves de la formation générale. De 15 à 18 ans, près du tiers des jeunes en adaptation scolaire croient que les comportements associés à l'engagement personnel ont moins d'importance dans le processus d'insertion professionnelle, ce qui représente plus du double des élèves de la formation générale régulière. Certes, les différences à l'intérieur de ces groupes d'âge ne sont pas significatives (voir Tableau 6, p. 144), mais il demeure que plusieurs élèves consultés minimisent la valeur des comportements liés à l'engagement personnel en emploi.

Dans les faits, les jeunes en adaptation scolaire peuvent dans une grande proportion être considérés comme des élèves en difficulté d'apprentissage. Les recherches actuelles au sujet de ces élèves montrent qu'ils entretiennent des perceptions négatives quant à l'importance de l'effort dans le succès en raison de leurs nombreux échecs (Chouinard *et al.*, 2004). Croyant peu en l'importance de l'effort, il est concevable qu'ils soient nombreux à dévaloriser l'apport des critères d'employabilité associés à l'engagement personnel dans le processus d'accès au monde du travail. Les perceptions étant des constructions sociales en fonction de ce qui est jugé utile dans l'environnement, il importe de considérer que les élèves en difficulté croient que leur réussite dépend en partie de facteurs extérieurs (Fortier, 2008) qui diminuent nécessairement leur engagement personnel et leur perception de son importance.

Qui plus est, il apparaît que les adolescents ont besoin de connaître les répercussions réelles de leurs apprentissages pour y consacrer l'engagement nécessaire (Patterson, 2009). Ayant peu d'expériences concrètes en milieu de travail, il est envisageable que les élèves du secondaire, plus ils sont jeunes, puissent difficilement distinguer les comportements qui améliorent les résultats attendus au travail et par le fait même l'insertion professionnelle. Avec sa visée de qualification pour tous, il faut donc reconnaître le rôle de l'école dans la promotion de l'engagement individuel et des multiples comportements associés. Quelles sont les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser l'engagement personnel, c'est-à-dire l'autonomie, la motivation, le sens des responsabilités, l'initiative, la persévérance et l'honnêteté? De plus amples études sur le sujet seraient pertinentes au secondaire, et ce, principalement en adaptation scolaire

étant donné que les élèves de ce cheminement démontrent un engagement plus faible et qu'ils entretiennent dans une proportion considérable des perceptions moins favorables à l'égard des comportements liés à cette catégorie de critères d'employabilité.

6.3.9 Le respect des attentes et des normes sociales : une question de conformité

Le regroupement des données eu égard au respect des attentes et des normes sociales indique qu'à 15-16 ans, un élève sur cinq du secteur régulier (20,6%) et près du tiers des élèves en adaptation scolaire (29,4%) sous-estiment l'importance des comportements en lien avec cette catégorie. Les réponses des répondants de 17-18 ans révèlent également que les élèves en adaptation scolaire sont les plus nombreux (36,4%) à croire que le respect des attentes et des normes établies revêt peu d'importance dans le processus d'insertion professionnelle, ce qui laisse entrevoir une difficulté chez ces jeunes à se conformer aux règles, particulièrement chez les élèves en trouble du comportement. Certes, ces résultats n'obtiennent pas des niveaux satisfaisants liés à des différences significatives (voir Tableau 6, p. 144), mais il demeure qu'ils présentent une tendance plus grande des élèves en difficulté à apprécier faiblement l'importance des comportements liés au respect des normes sociales.

Ces résultats font écho à ceux de Dupont et Bourassa (1994) qui avaient identifié chez les jeunes à l'époque des lacunes dans la capacité à respecter les exigences de quantité et de qualité du travail à faire, à être ponctuel et assidu et à respecter les normes de santé et de sécurité. Cependant, ces mêmes résultats vont à l'opposé de ceux de Fortier (2008), qui

avait sondé les représentations sociales d'élèves en trouble du comportement à l'égard de la réussite, qui concluent que ces élèves reconnaissent l'importance de se conformer pour réussir.

À ce propos, la réussite correspond vraisemblablement à la réalité vécue dans l'immédiat, soit la réussite scolaire; les jeunes ayant de la difficulté à se projeter dans un avenir lointain (Armstrong, 2006). En ce sens, même si la réussite scolaire constitue un préalable pour l'accès à l'emploi, il apparaît possible que les conditions pour réussir à l'école en termes d'attitudes à adopter ne soient pas les mêmes que pour réussir à s'insérer professionnellement de l'avis des élèves qui cheminent en adaptation scolaire. Puisque certains élèves valorisent davantage l'expérience acquise directement en emploi que le diplôme et la formation scolaire (Charbonneau, 2007; Fortin et Picard, 1999; Vultur, s.d.), il est possible que leurs perceptions changent en fonction de la visée considérée.

Croire en l'importance de se conformer à l'école pour réussir est un fait, mais il n'équivaut pas automatiquement à percevoir que le monde du travail requiert les mêmes exigences. Il semble à cet effet que des études pourraient être pertinentes pour dégager les représentations sociales des jeunes en ce qui concerne les exigences pour réussir à l'école et sur le monde du travail. Il s'avèrerait également approprié d'identifier les représentations des élèves à l'égard des comportements et des attitudes utiles à l'école qui le sont tout autant dans le monde de l'emploi.

6.3.10 Les relations interpersonnelles et sociales : une question d'habiletés sociales

Les critères d'employabilité reliés aux relations interpersonnelles et sociales entretenues par un individu en emploi, pour leur part, correspondent à des comportements peu importants pour se trouver et se maintenir en emploi pour près d'un élève sur cinq de 17-18 ans qui cheminent en adaptation scolaire, ce qui équivaut au double des élèves du même âge de la formation générale. Les élèves en difficulté présentent vraisemblablement des déficits dans leurs habiletés sociales (Bradette, 1998; Dupont et Tardif, 1994; Thériault, 1999), notamment en ce qui a trait à l'acceptation de l'autorité et à l'aide aux pairs (Dupont et Tardif, 1994; Thériault, 1999). Ils ont d'autant plus de la difficulté à travailler avec les autres et à accepter la critique (Dupont et Bourassa, 1994), perçue comme la manifestation d'une erreur de leur part ou d'un échec. Ce faisant, certains peuvent, pour se protéger, sous-estimer l'importance à octroyer au développement d'attitudes positives au regard des relations interpersonnelles et sociales. Cette méconnaissance a inévitablement des répercussions sur l'adaptation de leur comportement dans le monde de l'emploi, ce qui peut nuire à leur insertion professionnelle.

6.3.11 L'exécution du travail : une question d'exigences

En ce qui a trait finalement aux comportements en lien avec l'exécution du travail, les résultats obtenus révèlent des différences significatives basées sur l'âge et le type de cheminement chez les élèves de deux groupes d'âges distincts. À 13-14 ans, les élèves de

la formation générale enrichie sont les plus nombreux à accorder beaucoup d'importance à cette catégorie de critères alors que plus d'un de leurs confrères du secteur régulier et de l'adaptation scolaire sur cinq pensent que cet aspect a moins d'influence dans le processus d'insertion professionnelle. Ce résultat s'explique probablement par le fait que les élèves qui veulent étudier au secteur enrichi doivent redoubler d'efforts pour y réussir; ces derniers sont donc davantage conscientisés par leurs enseignants à l'importance d'avoir un rendement appréciable et de produire des travaux de qualité. Quoi qu'il en soit, les exigences à la hausse pour les élèves de ce type de cheminement semblent favoriser chez un plus grand nombre le développement de perceptions justes pour l'accès à l'emploi.

À 17-18 ans, il ressort que trois fois plus de jeunes en adaptation scolaire (30%) que de la formation générale (9,3%) méconnaissent la véritable importance des comportements liés à l'exécution du travail pour conserver un emploi à moyen et à long terme. Ces résultats, également significatifs, laissent présager que le faible intérêt pour ces élèves à l'égard de la formation scolaire puisse affecter leur rendement et leurs perceptions de l'importance de rendre une quantité de travail de qualité. Ces résultats soulèvent également un questionnement sur les répercussions de cette perception pour l'avenir professionnel des élèves concernés. À la veille d'obtenir un emploi si ce n'est déjà fait à temps partiel, qu'en est-il des comportements de ces jeunes qui estiment que l'exécution du travail a moins d'importance? Quel est l'impact de leur expérience personnelle et professionnelle sur leurs perceptions? Comment se caractérisera leur processus d'insertion professionnelle? Voilà quelques questions qui mériteraient des éclaircissements.

CONCLUSION

La formation générale du Programme de formation de l'école québécoise ne réussit pas à diplômer tous ses élèves, car certains présentent des difficultés importantes qui nuisent à leur cheminement scolaire. Pour qualifier ses élèves, il semble important que l'école favorise le développement de compétences transférables qui faciliteront l'accès à l'emploi des jeunes. Il apparaît entre autres que l'école doit développer chez les élèves des comportements et des attitudes valorisés dans la société et dans le monde du travail de façon à promouvoir l'employabilité des jeunes qui, en raison de leur manque d'expérience, connaissent une insertion professionnelle plus difficile. Pour accroître l'employabilité des jeunes, il est a priori nécessaire que ces derniers croient en l'importance de pareils attitudes et comportements; les perceptions d'un individu influençant ses attitudes et orientant ses comportements. Dans le cadre de cette étude, il est apparu pertinent de se demander si les parcours de formation offerts dans la formation générale et en adaptation scolaire permettent de conscientiser les jeunes au rôle des différents critères d'employabilité dans leur insertion professionnelle et ainsi de les qualifier.

Les chapitres 1 et 2 présentent la situation des jeunes lors de leur entrée dans le monde de l'emploi. Il importe à ce propos de se souvenir qu'accéder au marché du travail demande un certain niveau de qualification, que l'emploi exige ou non l'obtention d'un diplôme particulier. Aujourd'hui, il est reconnu que le niveau de scolarité est directement lié avec l'employabilité chez les jeunes (Inchauspé, 2003, cité par Rousseau, 2003). En plus de développer l'employabilité par la scolarisation, il faut convenir que les expériences de

travail favorisent la connaissance du monde du travail et le développement d'attitudes et de comportements recherchés en emploi. Dans les faits, il convient de souligner l'influence de l'âge dans la capacité de se maintenir en emploi devant les fluctuations de l'économie, car l'âge d'une personne est intimement associé à l'expérience et à la connaissance du monde du travail. En ce sens, plus une personne est jeune, moins elle accumule d'années d'expérience sur le marché du travail et plus elle doit user de ses qualités personnelles et générales pour se faire valoir.

Or, les difficultés scolaires rencontrées font en sorte que certains jeunes quittent le système scolaire sans diplôme et, dans la majorité des cas, sans réelle préparation au marché du travail (Charest, 1997b). Cette sortie sans diplôme occasionne assurément des problèmes d'insertion professionnelle comme il ressort des études de Charest (1997b) et de Trottier et Gauthier (2007) qu'un peu plus de 10% des jeunes non diplômés sont toujours inactifs cinq ans après l'arrêt de leurs études.

Au sujet des élèves faiblement scolarisés, il semble qu'ils n'aient pas une compréhension exacte de ce qui les caractérise et de leurs réelles capacités (Ganz, 2000; Gerber, 2005d; Gingras *et al.*, 2002; Sadao et Walker, 2002). De plus, il se dégage de différentes études que ces derniers valorisent davantage l'expérience et le savoir-faire acquis dans le monde concret du travail que le diplôme non obtenu (Charbonneau, 2007; Fortin et Picard, 1999; Vultur, s.d.). Durant les années scolaires, il apparaît primordial que les jeunes en difficulté développent une bonne connaissance de soi associée à une compréhension exacte de leur profil d'apprenant et qu'ils développent des habiletés et des attitudes

reconnues et valorisées par le monde du travail pour que soit facilitée leur insertion professionnelle (Dupont et Tardif, 1994). La formation scolaire doit donc d'une part conscientiser les élèves à l'importance de développer des comportements valorisés par le marché de l'emploi et d'autre part, permettre la connaissance du monde du travail et l'acquisition de compétences générales et spécifiques au travail qui assurera une certaine polyvalence et capacité d'adaptation.

Dans cet ordre d'idées, la présente recherche a permis de répondre d'abord à un objectif d'identification de l'importance accordée par les élèves du secondaire aux critères d'employabilité dans le processus d'insertion professionnelle. De même, elle a cherché à comparer l'importance accordée par les élèves du secondaire aux critères d'employabilité dans le processus d'insertion professionnelle, et ce, selon leur groupe d'âge et le type de cheminement scolaire poursuivi. Cette étude a tout compte fait sondé les perceptions des élèves du secondaire, car les perceptions d'une personne influencent ses attitudes et orientent ses comportements (Cohen-Scali, 2006; Fortier, 2008; Fournier, 2002) et que ces jeunes sont les principaux concernés par leur insertion professionnelle future. Par le biais de quinze critères, l'importance de l'employabilité a été analysée. Cette dernière renvoie à des traits de personnalité, à des qualités, à des comportements situationnels et à des compétences qui attestent d'un savoir-être et d'une capacité d'adaptation au contexte professionnel.

Pour répondre à l'objet de cette recherche, une approche quantitative a été préconisée pour obtenir les réponses du plus grand nombre de sujets possible, de manière à assurer

une représentativité des résultats dans un point de vue heuristique. Par l'entremise d'une double technique d'échantillonnage non-probabiliste par volontaires, cette recherche, s'inscrivant dans une plus vaste étude, a recueilli les perceptions de 1098 élèves d'écoles secondaires publiques du Bas-Saint-Laurent. Ces derniers ont rempli un questionnaire où ils devaient évaluer l'importance de quinze critères d'employabilité sur une échelle ordinale en quatre points.

Les distributions de fréquence et les analyses descriptives présentées dans le chapitre *Résultats* révèlent d'abord et avant tout que les critères d'employabilité étudiés sont importants, voire très importants pour une majorité de répondants. Ce résultat représente l'apport majeur de cette recherche, car il comble un manque existant dans la littérature. Alors que des études antérieures avaient interrogé des enseignants et des employeurs sur les éléments d'employabilité importants pour l'accès à l'emploi chez les jeunes, la présente recherche fournit une information nouvelle concernant les perceptions des jeunes eux-mêmes.

Bien qu'il y ait presque unanimité dans les perceptions des élèves du secondaire sur l'importance des critères d'employabilité dans l'insertion professionnelle, il demeure que pour 1,3% à 6,4% des élèves de 11 à 18 ans, ces mêmes critères d'employabilité revêtent peu d'importance. Or, la comparaison des résultats selon l'âge et le type de cheminement n'indique d'une part aucune différence significative basée sur l'âge des répondants. Selon le type de cheminement suivi, d'autre part, il appert que les élèves de l'adaptation

scolaire sont plus nombreux que les élèves de la formation générale à sous-estimer l'importance de l'assiduité, de la communication et de la productivité.

En croisant les réponses des sujets en fonction de leur âge et de leur cheminement scolaire, il est important de se rappeler la présence de différences significatives chez les élèves de 15-16 ans en ce qui concerne la communication, l'honnêteté, l'assiduité, la politesse, l'autonomie et la motivation. Pour ces cinq premiers critères, plus de jeunes de l'adaptation scolaire leur attribuent moins d'importance. En ce qui a trait à la motivation par contre, les élèves de l'adaptation scolaire représentent la plus forte proportion de répondants à croire en la valeur de ce critère d'employabilité comparativement à leurs confrères de la formation générale.

En outre, la catégorisation des critères d'employabilité a permis d'observer des différences significatives pour une seule catégorie, soit les comportements liés à l'exécution du travail. En effet, les élèves de 13-14 ans de la formation générale enrichie sont les plus nombreux à affirmer l'importance de ces critères d'employabilité comparativement à leurs pairs des autres cheminements scolaires. De plus, à 17-18 ans, trois fois plus d'élèves de l'adaptation scolaire que du secteur régulier sous-estiment l'importance de l'exécution du travail dans le processus d'insertion professionnelle.

Les résultats obtenus par l'analyse des réponses de 1098 répondants sont discutés au chapitre 6 et rappellent de prime abord qu'une majorité d'élèves accorde une grande importance aux comportements favorisant l'employabilité, des comportements d'ailleurs

recherchés et valorisés par les employeurs. Ces résultats permettent de croire que les adolescents sont en mesure de reconnaître les besoins de reproduire des comportements socialement reconnus pour faciliter l'insertion en emploi. Par contre, les données de cette recherche révèlent aussi que 1,3% à 6,4% des sujets sous-estiment certains critères d'employabilité, ce qui pose l'hypothèse de possibles problèmes d'insertion en emploi pour ces jeunes s'ils quittaient le système scolaire au moment de l'étude.

En examinant les résultats obtenus en fonction de l'âge des répondants avec l'indice de Pearson (χ^2), aucune différence significative n'a pu être observée, ce qui signifie que les élèves du secondaire sont sensiblement du même avis quel que soit leur âge en ce qui concerne l'importance à octroyer aux divers critères d'employabilité. L'âge d'une personne étant intimement associé à l'expérience et à la connaissance du monde du travail (Zimmer-Gembeck et Mortimer, 2006), ces résultats permettent vraisemblablement de croire que ce facteur favorise le développement des perceptions relatives à l'employabilité pour qu'elles correspondent aux attentes des employeurs. De fait, à 17-18 ans, 11 des 15 critères étudiés, très importants pour les employeurs, sont également importants pour plus de 98% des répondants.

Quand l'âge et le type de cheminement scolaire sont pris en compte, des différences significatives sont observées chez les élèves de 15-16 ans qui sont plus nombreux en adaptation scolaire à accorder une faible importance à cinq des quinze critères d'employabilité étudiés. D'abord, les élèves en difficulté de 15-16 ans, qui cheminent donc en adaptation scolaire, sous-estiment la valeur de la communication dans le

processus d'insertion professionnelle. À cet effet, les difficultés de communication de certains jeunes peuvent avoir eu un effet sur leur réponse parce qu'ils perçoivent peut-être que leurs difficultés ne les empêchent pas de réussir à l'école ou parce qu'ils minimisent le poids de la communication dans leur vie future.

Ensuite, les élèves de l'adaptation scolaire croient dans une plus forte proportion que leurs confrères de la formation générale que l'assiduité a moins d'importance pour trouver et conserver un emploi. Ce résultat laisse penser que le taux d'absentéisme engendré par la diminution de l'intérêt envers l'école chez cette population d'élèves a un effet sur leurs perceptions.

Par ailleurs, les résultats obtenus permettent de constater que plus d'élèves de 15-16 ans de l'adaptation scolaire sous-estiment l'importance de l'autonomie. Ces élèves généralement peu autonomes (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995) sont plus enclins à développer une méconnaissance de l'importance de cet aspect; leur situation scolaire particulière les ayant conduit à demander de l'aide pour cheminer. En fait, les échecs accumulés engendrant un sentiment d'incompétence, ces élèves développent avec le temps une passivité et une dépendance envers l'enseignant (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998) qui peuvent affecter leur perception de l'influence de cette attitude à l'égard du travail.

Plus encore, des différences significatives ont été relevées chez ces mêmes élèves de 15-16 ans en ce qui a trait à l'importance de la politesse et de l'honnêteté. D'après les

résultats obtenus, l'importance de ces critères serait moindre pour une proportion plus grande de répondants cheminant en adaptation scolaire.

Les données de cette étude ont finalement été analysées en fonction uniquement du type de cheminement scolaire. Les résultats obtenus indiquent des différences significatives en ce qui a trait à la communication, à l'assiduité et à la productivité; les élèves de l'adaptation scolaire étant toujours moins nombreux à accorder une grande importance à ces critères d'employabilité. Ces résultats amènent à se questionner sur l'influence des stratégies d'enseignement favorisées dans ce type de cheminement sur les perceptions des élèves.

Les limites de la recherche

La recherche qui est entreprise a certes quelques limites qui peuvent minimiser la portée des résultats. Cependant, il importe de souligner que des aspects appréciables ont été pris en considération pour réduire l'influence de ces limites sur les résultats obtenus. D'une part, il est clair qu'un échantillonnage de volontaires n'admet pas de généralisation comme l'échantillon constitué ne peut être représentatif. Dans la présente étude, la taille de l'échantillon (1098 élèves du secondaire) permet cependant de compenser l'emploi de cette technique d'échantillonnage. Il faut souligner que l'échantillon constitué regroupe 8,3% d'élèves en adaptation scolaire, ce qui représente une proportion considérable d'élèves compte tenu des données du MELS dans cette région qui établit à 2,3% la proportion d'élèves HDAA durant l'année scolaire 2003-2004 (MELS, 2005). Malgré cette considération, il apparaît que la taille de l'échantillon de cette recherche favorise

l'identification de quelques différences significatives permettant la généralisation de certains résultats à l'ensemble de la population étudiante, notamment à l'égard des élèves cheminant en adaptation scolaire.

D'autre part, en ce qui concerne l'instrument de mesure, il faut convenir que les termes utilisés peuvent ne pas avoir la même signification pour tout le monde et qu'il se peut que le répondant donne une réponse socialement désirable plutôt que de fournir celle qui représente son opinion (Guichard et Huteau, 2007). Dans cet exercice, une définition a été indiquée pour chaque critère d'employabilité de manière à fournir son sens, la définition étant celle proposée dans le document d'évaluation de référence (Centre François-Michelle, 2007). Malgré cet effort, il faut reconnaître que l'interprétation apportée à ces brèves définitions peut avoir varié d'un élève à l'autre. En outre, l'emploi d'une échelle ordinale en quatre points facilite l'expression de la perception du répondant qui ne peut fournir une réponse neutre par rapport à chacun des items du questionnaire.

Enfin, il importe de souligner que l'insertion professionnelle abordée dans la question de recherche a servi à mettre en contexte les critères d'employabilité étudiés, mais qu'elle a pu gêner la compréhension des répondants. Selon leur âge et leur niveau de maturité, les élèves du secondaire ne sont pas prêts à envisager tôt leur insertion professionnelle et les conditions à mettre en place pour y parvenir. Armstrong (2006) ayant démontré par sa recherche que les jeunes ont peine à se projeter dans un avenir lointain et à identifier les moyens à mettre en place pour y parvenir, il est concevable que les réponses obtenues représentent les perceptions des élèves dans leur vécu actuel, soit leur vie scolaire. Il

n'empêche que plusieurs élèves ont la possibilité de détenir un emploi étudiant qui favorise la connaissance du monde du travail et la capacité de se prononcer sur les critères d'employabilité importants en emploi. Plus encore, il faut noter le rôle de l'école à qualifier les élèves, ce qui implique qu'elle doive user de stratégies diverses pour démontrer les fonctions que remplissent les critères d'employabilité dans le monde du travail pour ainsi promouvoir leur importance et leur développement.

Les retombées de la recherche

Malgré quelques limites, cette recherche a des retombées importantes. D'abord, les résultats obtenus mettent à jour un aspect de la recherche encore non documenté, soit les perceptions des jeunes du secondaire de l'importance de quinze critères d'employabilité valorisés par les employeurs et favorisant de ce fait le processus d'insertion professionnelle. Il peut dorénavant être reconnu que les critères d'employabilité importants pour les employeurs sont également importants pour les élèves du secondaire. Qui plus est, la faible présence de différences significatives en fonction de l'âge et du type de cheminement révèle que les perceptions des élèves du secondaire varient grandement selon leur âge et leur type de cheminement. Dans cette perspective, la perception d'un individu peut être appelée à se modifier avec le temps, entre autres à cause de l'effet de la maturation, de l'expérience et de la socialisation. Chaque individu étant différent, il faut donc admettre que les perceptions diffèrent. Quoi qu'il en soit, les résultats de cette étude renseignent sur des tendances, certaines accordant la reconnaissance de différences significatives et généralisables à d'autres populations.

En prenant en considération la littérature et les résultats recueillis, il est évident qu'accéder au marché du travail demande un certain niveau de qualification et que le niveau de scolarité est directement lié à l'employabilité chez les jeunes et la capacité d'insertion sur le marché du travail dans des emplois stables (Inchauspé, 2003, cité par Rousseau, 2003; Saint-Pierre, 2001). Pendant la formation scolaire à l'école québécoise, les élèves doivent être instruits, socialisés et qualifiés. Cette qualification nécessaire passe par la diplomation mais également par le développement de compétences générales. Tournée vers le marché de l'emploi par sa visée de qualification, il apparaît que l'école doive concourir à l'apprentissage chez les jeunes des attentes du marché du travail en termes de comportements et d'attitudes. Les représentations d'une personne jouent un rôle majeur dans ses attitudes de même qu'elles guident ses comportements et orientent son action (Cohen-Scali, 2006; Fortier, 2008; Fournier, 2002). En ce sens, les perceptions quant à l'importance de différents critères d'employabilité apportent un certain éclairage sur les comportements liés au monde du travail de certains jeunes, car s'ils croient en l'importance d'un comportement, il est probable qu'ils l'adoptent de façon appropriée.

Les résultats obtenus, dont quelques-uns sont significatifs pour les élèves de 15-16 ans selon leur cheminement scolaire, révèlent que plus d'élèves de l'adaptation scolaire que de la formation générale sous-estiment l'importance de critères d'employabilité tels la communication, l'honnêteté, l'assiduité, la politesse et l'autonomie. Plusieurs études attestent que les jeunes les moins scolarisés sont les plus vulnérables aux problèmes d'insertion professionnelle (Chagnon, 2000; Charest, 1997a; Charest, 1997b; Dupont et Tardif, 1994; Gauthier *et al.*, 2004; MELS, 2007b; Saint-Pierre, 2001; Thériault, 1999;

Trottier, 2000; Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2007). Les résultats de cette étude sur les perceptions des jeunes du secondaire montrant que les élèves en difficulté sont plus nombreux à accorder moins d'importance à certains comportements associés à l'employabilité permettent d'apporter certaines hypothèses pour expliquer les problèmes d'insertion sur le marché du travail. Si ces élèves ont de fausses représentations sur la valeur de certains comportements, il est envisageable qu'ils présentent des déficits dans la manifestation de ceux-ci et que des difficultés à obtenir et à conserver un emploi s'ensuivent.

À cet effet, de plus amples études, cette fois de nature qualitative, seraient fort de mises pour approfondir les perceptions des jeunes du secondaire, particulièrement les élèves en difficulté, sur l'importance de l'employabilité dans la capacité d'accéder et de se maintenir dans le marché de l'emploi. Des études qualitatives pourraient d'autant plus recueillir des explications par rapport à la méconnaissance de certains élèves de l'importance de critères d'employabilité valorisés dans le monde du travail. Dans un même ordre d'idées, les résultats obtenus indiquent des différences significatives en fonction du cheminement scolaire en ce qui concerne l'importance de l'autonomie et de la productivité. À ce propos, il est envisagé que les stratégies d'enseignement exploitées et les attentes présentées aux élèves puissent avoir un effet sur les perceptions des jeunes concernés. Bien que cette hypothèse puisse être avancée, il semble que de plus amples études seraient de mise pour détailler cet aspect de recherche.

Avec l'instauration des parcours de formation axée sur l'emploi qui doivent faciliter la connaissance du monde du travail et l'accès à l'emploi pour les élèves en difficulté de 15 ans et plus, il paraît vraisemblable de supposer que les perceptions des élèves inscrits vont tendre à concorder aux exigences du marché de l'emploi eu égard aux attitudes recherchées par les employeurs. Les élèves ciblés par ces programmes représentent notamment ceux de l'échantillon qui estiment que la communication, l'honnêteté, l'assiduité, la politesse et l'autonomie sont moins importants. Considérant cet aspect, des études seraient pertinentes concernant le développement des perceptions des élèves à propos de l'importance des critères d'employabilité après qu'ils aient goûté à une expérience de stage en milieu de travail.

Enfin, puisque les élèves faiblement scolarisés constituent les jeunes les plus à risque d'éprouver des difficultés d'insertion professionnelle, il serait de mise d'évaluer le développement réel des comportements et attitudes recherchées par les employeurs chez les élèves de ces programmes à la fin de leur formation de manière à vérifier l'effet de ces parcours de formation axée sur l'emploi. En prenant en compte qu'une majorité de jeunes reconnaisse l'importance des critères d'employabilité, il semble que ces programmes qualifiants peuvent véritablement favoriser la qualification des élèves qui y cheminent. Des études futures devraient de ce fait évaluer la capacité des parcours de formation axée sur l'emploi à développer l'employabilité des élèves en difficulté. Pour aller plus loin, il sera approprié dans les prochaines années de mener de nouvelles études sur des cohortes de ces programmes de manière à analyser leur capacité d'insertion professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Armstrong, C. (2006). *Les projets d'orientation et les projets professionnels de jeunes en formation aux métiers semi-spécialisés dans un contexte de formation en alternance*. Mémoire de maîtrise, Québec : Université Laval.

Ayotte, R. (1996). *L'employabilité des jeunes en ISPJ selon les intervenants en Abitibi*. Mémoire de maîtrise, Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Baby, A., Lamothe, D., Larue, A., Ouellet, R., et Payeur, C. (1995). *Les cheminements particuliers visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*. Québec : CRIRES, 2(3), 158 pages.

Baby, A., Lamothe, D., Ouellet, R., et Payeur, C. (1994). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas*, Québec : CRIRES.

Bilodeau, M. L., Bernier, C., Bourassa, B., Maranda, M.-F., Payeur, C., et Vincent, S. (1997). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire : une expérimentation de l'alternance travail-études : rapport d'enquête*. Québec : CRIRES.

Bourassa, B. (1993). *L'intégration au travail de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Montréal : École Polytechnique.

Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. Dans Roulleau-Berger, L. et Gauthier, M. *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 73-85). Paris: Éditions de l'Aube.

Bourdon, S. et Vultur, M. (2007). *Regard sur... Les jeunes et le travail*. Québec : Les Éditions de l'IQRC.

Bourgeault, G. (2004). *Travail et formation : une difficile alliance*, Possibles, 28(3), 15-31.

Bradette, S. (1998). *Stratégies d'adaptation : comparaison entre les adolescents qui présentent des difficultés scolaires et ceux qui n'en présentent pas*. Mémoire de maîtrise, Québec : Université Laval.

Bujold, J. (2003). *La motivation à la réussite scolaire des pré-adolescents en relation avec les valeurs éducatives*. Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal.

Bullis, M. (1993). Identifying and assessing the job-related social skills of adolescents and young adults with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(4), 236-250.

Charbonneau, J. (2007). L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes. Dans Bourdon, S. et Vultur, M. *Regard sur... Les jeunes et le travail* (pp 53-68). Québec : Les Éditions de l'IQRC.

Charest, D. (1997a). *L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes handicapés: Résultats d'un sondage auprès des jeunes handicapés non diplômés au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Charest, D. (1997b). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire: Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Centre François-Michelle, Montréal. *Échelle d'employabilité*. Document d'évaluation électronique consulté le 2 novembre 2007: www.employabilitecfm.ca

Chagnon, D. (2000). *La motivation au regard de la carrière d'élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.

Cohen-Scali, V. (2006). La place des petits boulots dans la construction de l'identité professionnelle des étudiants. *Carriérologie*, 10(3), 447-469.

Deschenaux, F. (2007) La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. *Éducation et francophonie*, 35(1), 140-160.

Destrempe, C., et Van Grunderbeeck, N. (1998). Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage. *Cahiers Binet-Simon*, 1, 137-163.

Dupont, P., et Bourassa, B. (1994). Les problèmes d'insertion professionnelle de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 22(2), 18-24.

Dupont, P., et Tardif, M. (1994). La formation professionnelle des jeunes à risque: opinions d'enseignants et d'employeurs. *Éducation et francophonie*, 22(1), 30-34.

Esterle-Hedibel, M. (2005). Arrêts de scolarité et délinquance. Dans Brunelle, N. et Cousineau, M., *Trajectoires de déviance juvénile : les éclairages de la recherche qualitative* (pp 126-152), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Évéquoz, G. (2004). *Les compétences clés*. Paris : Éditions Liaisons.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec : FSE-CSQ, 32 pages.

Fortier, R. (2005). *Lien entre le risque de décrochage scolaire et le climat de classe au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Fortier, M.P. (2008). *Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement*. Mémoire de maîtrise, Lévis : Université du Québec à Rimouski.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.

Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, 2^e édition, Ville Mont-Royal, Québec : Décarie éditeur inc.

Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.

Fournier, G. et Pelletier, R. (1996). Beliefs of unemployed young adults regarding educational and career contexts. *Guidance and Counseling*, 11(2).

Fournier, G. (2002). L'insertion professionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes. *Carriérologie*, 8(3), 365-387.

Fournier, G. et Bourassa, B. (2004). Types d'intégration professionnelle. Dans Fournier, G. et Bourassa, B., *La précarité professionnelle : effets individuels et sociaux* (pp 49-54), Québec : Presses de l'Université Laval.

Fournier, G., Drapeau, S. et Thibault, J.A. (1995). Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socio-professionnelle selon leur profil socio-démographique. *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 109-128.

Ganz, V. (2000). *Impact des stages chez des jeunes du programme d'insertion professionnelle au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C. et Vultur, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997: Étude rétrospective*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique- Urbanisation, Culture et Société.

Gerber, P.J. (2002). Navigating the Beyond-School Years: Employment and Success for Adults with Learning Disabilities. *The Career Planning et Adult Development Journal*, 18(1), 136-144.

Gerber, P.J. (2005a). *Finding the "Best Fit" for Young People with LD in the Workplace*. Extrait du site le 19 novembre 2007: <http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=982>

Gerber, P.J. (2005b). *Starting Out Right: Transition to Employment for Young People with LD*. Extrait du site le 19 novembre 2007: <http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=982>

Gerber, P.J. (2005c). *Transition to Work: Helping Teens Prepare for Typical Employer Questions*. Extrait du site le 19 novembre 2007: <http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=980>

Gerber, P.J. (2005d). *Self-disclosure of Learning Disabilities in the Beyond-School Years*. Extrait du site le 19 novembre 2007: <http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=1059>

Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Gingras, M., Dupont, P., Marceau, D. et Favreau, M. (2002). Le réalisme des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans l'évaluation de leurs habiletés professionnelles. *Carrièreologie*, 8(3), 455-468.

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Goyette, M. (s.d.). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'État : quelles interventions ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2, 24 pages.

Groot, W. et Van den Brink, H.M. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics*, 32, 573-581.

Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.

Harmer, B.M. (2009). Teaching in a ontextual vacuum: lack of prior workplace knowledge as a barrier to sensemaking in the learning and teaching of business courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 41-50.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J. et Vondracek, F.W. (2005) Child Vocational Development: a Review and Reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.

Harvey, L. (2001). Defining and measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 99-109.

Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New directions for institutional research*, 128, 13-25.

Horth, L. (2003). *Rapport sur l'évaluation du Cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kirby, A., Rhys D. et Amy B.(2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32(3), 122-126.

Laflamme, C. (1993). *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Éducation et francophonie*, 22(1), 47-72.

Lafond, D. (2002). *Estime de soi et rendement scolaire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

Leduc Browne, P. (1999). La dialectique de l'économie sociale : travail, employabilité, solidarité. *Reflets*, 5 (1), 28-53.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.

Lévesque, S. et Baby, A. (1996). *Le cheminement particulier (ISPJ) : le vécu des élèves*. Québec: CRIRES.

Lloyd, J.W. et Hallahan, D.P. (2005). Going forward: How the Field of learning disabilities has and will contribute to education. *Learning Disability Quarterly*, 28, 133-136.

Martinot, D.(2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Mauduit-Corbon, M. (1999). *Pédagogie de l'alternance : analyse de situations de travail et travail formateur*. Paris: Hachette Éducation.

Mercure, D. (2007). Les jeunes et le travail : un fait social total. Dans Bourdon, S. et Vultur, M. *Regard sur... Les jeunes et le travail* (pp 283-303). Québec : Les Éditions de l'IQRC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail. Rapport d'étude*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *La Formation professionnelle des jeunes en difficulté : document de soutien pédagogique destiné aux enseignants responsables de la formation professionnelle des jeunes en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : programme d'études, préparation au marché du travail, version de mise à l'essai*. Québec : Gouvernement du Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : évaluation des apprentissages*. 1^{re} partie, Québec : Gouvernement du Québec, MEQ.

Patterson, K. (2009). Turning Interpersonal Training into Results. *Chief Learning Officer*, 44-47.

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

Rousseau, N. (2004). Le centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. *Vie pédagogique*, 130, 40-43.

Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35 (1), 76-94.

Rousseau, N., Samson, G., et Bergeron, G. (2007). Parcours de formation axés sur l'emploi: facteurs d'influence pour persévérer... . *Vie pédagogique*, 144, 1-5.

Sadao, K.C., et Walker, W.L. (2002). Emancipation for Youth with Behavior Disorders and Emotional Disturbance: A Study of Student Perceptions. *Preventing School Failure*, 46(3), 119-125.

Saint-Pierre, C. (2001). L'insertion professionnelle et citoyenne des jeunes au Québec. Dans L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (Éds.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 57-72). Paris: Éditions de l'Aube.

Samson, G., et Rousseau, N. (2006). Le CFER: un modèle avant-gardiste? *Vie pédagogique*, 138, 1-6.

Schmidt, S. et al. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Tardif, M. (1993). *L'employabilité des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, opinions d'enseignants et d'employeurs*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.

Thériault, J. (1999). *Élaboration et validation d'un inventaire visuel d'intérêts professionnels destiné à des personnes faiblement scolarisées*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et politiques*, 43, 93-101.

Trottier, C. et Gauthier, M. (2007). Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans Bourdon, S. et Vultur, M. *Regard sur... Les jeunes et le travail* (pp 173-193). Québec : Les Éditions de l'IQRC.

Trottier C., Laforce, L. et Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation Emploi*, 58, 61-77.

Vallières, E.F. et Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'Échelle sur l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25 (3), 305-316.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Deuxième édition, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles : De Boeck Université.

Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez l'enfant et l'adolescent*, tome 2. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Vultur, M. (s.d.) Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle: Étude sur les jeunes « désengagés ». *NPS Perspectives Étatiques*, 17(2), 96-108.

Vultur, M. (2003). *L'insertion professionnelle des jeunes désengagés: analyse du programme d'intervention La Réplique*. Québec : Institut national de la recherche scientifique.

Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, 47 (1), 41-68.

Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés, *Éducation et francophonie*, 35 (1), 120-139.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537.

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE SUR LES CRITÈRES
D'EMPLOYABILITÉ

CONSIGNE GÉNÉRALE

Pour chacun des 15 énoncés de ce questionnaire, identifie la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses à ces questions.

Détermine le rôle de chacun des critères suivants par rapport à l'employabilité d'une personne, c'est-à-dire la capacité de se trouver et de conserver un emploi.

	Très important	Important	Peu important	Pas important
1. La communication (être capable d'interagir avec d'autres personnes par la parole, l'écriture, le geste, le support visuel)				
2. L'assiduité (se trouver là où l'on doit être d'une manière constante)				
3. L'honnêteté (être conforme aux règles de la morale, de la loyauté)				
4. La politesse (respect des règles de savoir-vivre en usage dans une société)				
5. La ponctualité (respecter l'heure de ses rendez-vous ou l'horaire établi)				
6. L'initiative (proposer ou entreprendre quelque chose par soi-même)				
7. La qualité du travail (souci de rendre une marchandise ou un service appréciable)				
8. La sociabilité (être capable de créer et d'entretenir des rapports avec les autres)				
9. Le respect des consignes (être capable d'appliquer une instruction donnée par quelqu'un)				
10. La motivation (volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche)				
11. La productivité (donner une quantité de travail)				
12. Le sens des responsabilités (qui est marqué par le bon sens et la réflexion, qui est fiable)				
13. L'autonomie dans l'exécution des tâches (être capable de mettre en oeuvre des décisions par la réalisation d'actions)				
14. La persévérance dans les tâches (rester impliqué dans une tâche prolongée)				
15. L'attitude positive envers l'autorité (se soumettre volontiers à l'autorité de quelqu'un et accepter la critique)				

Adapté de : Centre François-Michelle, Montréal. *Échelle d'employabilité*. Document d'évaluation électronique consulté le 2 novembre 2007: www.employabilitecfm.ca

