



**Observatoire
de la formation
professionnelle
du Québec**

**PORTRAIT DES ÉLÈVES POURSUIVANT
DES ÉTUDES DANS UN CENTRE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE DE LA RÉGION DU
SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN**

RAPPORT DE RECHERCHE

**Sandra COULOMBE
Danielle MALTAIS
Simon GILBERT
Chantale BEAUCHER
Andréanne GAGNÉ
Claudia GAGNON
Stéphanie BRETON
Manon DOUCET**

Juin 2022

Auteurs du rapport

Sandra Coulombe, UQAC
Danielle Maltais, UQAC
Simon Gilbert, UQAC
Chantale Beaucher, UdeS
Claudia Gagnon, UdeS
Andréanne Gagné, UdeS
Stéphanie Breton, UdeS
Manon Doucet, UQAC

Direction scientifique du projet

Chantale Beaucher, UdeS
Claudia Gagnon, UdeS
Sandra Coulombe, UQAC
Danielle Maltais, UQAC
Stéphanie Breton, UdeS
Andréanne Gagné, UdeS
Manon Doucet, UQAC

Soutien à la collecte de données

Carolyn Murphy, UdeS
Johanna Bisson, UdeS
Simon Gilbert, UQAC

Traitement et analyse des données

Simon Gilbert, UQAC
Sandra Coulombe, UQAC
Danielle Maltais, UQAC
Stéphanie Breton, UdeS
Chantale Beaucher, UdeS
Carolyn Murphy, UdeS
Johanna Bisson, UdeS
Freddy Franco Morales, UdeS

Soutien à la mise en page

Karen Blackburn

Ce rapport s'inscrit dans une étude plus large intitulée « *Portrait des caractéristiques et des besoins des élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle au Québec et pratiques professionnelles des intervenants* », financée dans le cadre des Subventions de développement Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Pour citer ce rapport : Coulombe, S., Maltais, D., Gilbert, S., Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S. et M. Doucet (2021). *Portrait des élèves poursuivant des études dans un centre de formation professionnelle de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iii
LISTE DES GRAPHIQUES.....	v
INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC.....	2
1.1 Élèves de la formation professionnelle	2
1.1.1 Élèves à besoins particuliers en formation professionnelle	3
1.2 Question et objectifs de la recherche.....	3
2. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	5
2.1 Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1996)	5
2.2 Types d'élèves.....	7
2.3 Caractéristiques et besoins des élèves	7
3. MÉTHODOLOGIE.....	10
3.1 Participants	11
4. RÉSULTATS	14
4.1 Caractéristiques sociodémographiques des élèves.....	14
4.1.1 Répartition des élèves dans les centres de service scolaires du Saguenay et du Lac-Saint-Jean.....	14
4.1.2 Portrait des élèves selon le genre, la nationalité, l'âge et l'état civil	17
4.1.3 Niveau de scolarité des parents des répondants	20
4.1.4 Emploi rémunéré et perception quant à la nécessité de subvenir à ses besoins.....	21
4.2 Caractéristiques scolaires des élèves.....	22
4.2.1 Expérience antérieure.....	22
4.2.2 Expérience actuelle	29
4.3 Caractéristiques psychologiques et socioaffectives des répondants	43
4.3.1 État de santé psychologique.....	43
4.3.2 Consultation et diagnostics reçus de la part de professionnels de la santé	47
4.3.3 Habitudes de vie.....	50
5. DISCUSSION	53
CONCLUSION.....	61
RÉFÉRENCES	62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Répartition des élèves en fonction du secteur de formation (n=986)	12
Tableau 2.	Répartition des élèves selon leur centre de formation professionnelle (n=987).....	13
Tableau 3.	Répartition des élèves (n=986), selon les catégories, le CSS en nombre et en pourcentage	15
Tableau 4.	Répartition des élèves (n=986), selon les catégories et les centres de formation professionnelle, en nombre et en pourcentage	16
Tableau 5.	Répartition d'élèves (n=985), selon les catégories et les secteurs de formation, en nombre et en pourcentage	17
Tableau 6.	Distribution des élèves selon les catégories, le genre (n=975), l'âge (n=986), la nationalité (n=986), la langue parlée (n=986) et l'état civil (n=986)	18
Tableau 7.	Répartition des élèves selon leur logement (n = 986) et le nombre de personnes avec qui ils cohabitent (n = 986) en fonction de leur catégorie	19
Tableau 8.	Distribution des élèves, par catégorie, qui ont des enfants à leur charge (n =986) et répartition de la garde (n =216)	20
Tableau 9.	Niveau de scolarité de la mère (n =978) et du père (n =976) selon les catégories d'élèves	21
Tableau 10.	Répartition des élèves selon le nombre d'heures travaillées (n =986) et l'inquiétude face à la capacité à subvenir aux besoins financiers (n =986) selon les catégories..	22
Tableau 11.	Élèves, par catégorie, selon la moyenne au secondaire (n =986), le redoublement au primaire (n =986) ou au secondaire (n =986), s'ils étaient en classe spéciale au primaire (n =986) ou au secondaire (n =986), un plan d'intervention au secondaire (n =986) et information du plan d'intervention au centre de formation (n =206).....	24
Tableau 12.	Élèves, par catégorie, selon leur vécu au secondaire (n =986)	26
Tableau 13.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les établissements scolaires fréquentés (n =986) et les diplômes obtenus (n =986) ^a	27
Tableau 14.	Élèves qui ont interrompu leurs études (n =986), par catégorie, selon le niveau d'étude ^A	28
Tableau 15.	Distribution des élèves, par catégorie, selon leur raison pour avoir interrompu leurs études (n =577).....	29
Tableau 16.	Distribution des élèves, par catégorie, selon leur principale activité avant l'inscription au programme d'études actuel (sans compter l'été) (n =987).....	30
Tableau 17.	Distribution des élèves, par catégorie, selon le choix du programme d'études actuel (n =986).....	30
Tableau 18.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les raisons liées à l'emploi justifiant la sélection de leur programme d'études actuel (n =986) ^A	31
Tableau 19.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les raisons liées aux programmes offerts pour la sélection de leur programme d'études actuel (n =986) ^B	32

Tableau 20.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les raisons personnelles et financières pour la sélection de leur programme d'études actuel (N=986) ^B .	33
Tableau 21.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les raisons liées à des conseils reçus pour la sélection de leur programme d'études actuel (n=986) ^B .	33
Tableau 22.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les défis vécus dans leur programme actuel (n =986). ^A	34
Tableau 23.	Distribution des élèves, par catégorie, selon ce qu'ils ont vécu de positif dans leur programme actuel (n =985)	36
Tableau 24.	Distribution des élèves, par catégorie, selon les difficultés vécues dans leur programme d'études (n =985)	38
Tableau 25.	Distribution des élèves, par catégorie, selon leur relation avec les enseignants et les autres élèves (n =985).	40
Tableau 26.	Distribution des élèves, par catégorie, selon le type de soutien reçu des membres de l'entourage (n =983).	41
Tableau 27.	Distribution des élèves, par catégorie, selon l'utilisation des services des centres de formation professionnelle (n =983).	42
Tableau 28.	Élèves, par catégorie, qui ont des mesures d'adaptation et qui ont réalisé un stage depuis le début de leur programme (n =983).	43
Tableau 29.	Distribution des élèves selon les problèmes vécus liés à l'anxiété (n =986)	44
Tableau 30.	Distribution des élèves selon les problèmes vécus liés à la tristesse (n =986)	44
Tableau 31.	Distribution des élèves selon les problèmes liés à la fatigue (n =986)	45
Tableau 32.	Distribution des élèves selon les risques de détresse psychologique (n =986), leur niveau d'estime de soi (n =986) et leur santé physique (n =986)	46
Tableau 33.	Élèves, par catégorie, ayant le soutien des membres de l'entourage en cas de besoin (n =986)	47
Tableau 34.	Élèves, par catégorie, ayant reçu un diagnostic d'un trouble de santé mentale (N=986) et les troubles de santé mentale dont souffrent les répondants (n =229).	48
Tableau 35.	Élèves à besoins particuliers, ayant reçu un diagnostic d'un trouble d'apprentissage ou les troubles d'apprentissage vécus par ces élèves.	49
Tableau 36.	Élèves, par catégorie, ayant reçu un diagnostic d'un trouble de santé physique (N=986) et troubles de santé physique vécus (N=61)	49
Tableau 37.	Élèves, par catégorie, ayant consulté un professionnel de la santé (n =986) et type de professionnel de la santé consulté (n =251)	50

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.	Habitudes de consommation d'alcool par catégorie d'élèves	51
Graphique 2.	Habitudes liées à la consommation de drogues par catégories d'élèves (N=986)	51
Graphique 3.	Moyenne d'heures par jour passées à l'ordinateur (N=986) par catégories d'élèves	52

INTRODUCTION

La formation professionnelle (FP) au secondaire détient une position névralgique au sein du système d'éducation pour former la main-d'œuvre québécoise (Coulombe et coll., 2020). En effet, ce sont plus de 120 000 élèves âgés de 16 ans et plus, répartis dans 21 secteurs économiques¹ (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec [BDSO], 2019) qui poursuivent une formation professionnelle au secondaire chaque année. Ce rapport de recherche s'inscrit au sein des préoccupations scientifiques, éducatives et administratives liées à 1) l'hétérogénéité de l'effectif étudiant, 2) à la diversité des modes de formation, 3) aux multiples modalités et environnements de formation induits par l'enseignement des différents métiers, et 4) aux pratiques professionnelles pour accompagner les élèves inscrits dans les centres de formation professionnelle (CFP).

Ce rapport spécifique à la région du Saguenay-Lac-Saint découle d'une étude plus large portant sur le portrait des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle au Québec et sur les pratiques professionnelles des intervenants². Si bien que le contexte de la recherche, les questions de recherche, les objectifs qui ont orienté la collecte de données, le cadre de référence ainsi que les considérations méthodologiques provenant du rapport de Beaucher et coll. (2021) sont résumés dans les prochaines sections. Ce nouveau rapport permet de dresser le portrait des élèves des quatre centres de service scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean en apportant des nuances entre les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP), les élèves dits à risque et les élèves sans besoin particulier (SBP). Les données permettant de réaliser ce portrait sont issues d'un questionnaire électronique complété entre janvier et mai 2019 par 986 élèves de FP. La première section de ce rapport présente les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des élèves, la deuxième traite des caractéristiques scolaires antérieures et actuelles des élèves et la troisième apporte des caractéristiques psychologiques et socioaffectives des élèves notamment sur l'état de santé psychologique et sur les habitudes de vie des répondants.

¹ Administration, commerce et informatique; Agriculture et pêches; Alimentation et tourisme; Arts; Bois et matériaux connexes; Chimie-biologie; Bâtiment et travaux publics; Environnement et aménagement du territoire; Électrotechnique; Entretien d'équipement motorisé; Fabrication mécanique; Foresterie et papier; Communications et documentation; Mécanique d'entretien; Mines et travaux de chantier; Métallurgie; Transport; Cuir, textile et habillement; Santé; Services sociaux, éducatifs et juridiques; Soins esthétiques.

² Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Rapport de recherche. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

1. CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Le secteur de la formation professionnelle au secondaire forme la relève de la main-d'œuvre essentielle à la société (Sido, 2005) et contribue à la réussite éducative des nombreux individus (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1992). Si bien qu'il est devenu une voie incontournable sur le plan économique (Masdonati, Fournier et Pineault, 2015). En effet, contribuant à la mission de l'école québécoise qui est d'ins-truire, de socialiser et de qualifier, il permet de qualifier des personnes aptes à tra-vailer en entreprise, dans les institutions et dans les organisations névralgiques de la province (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2013). En 2019-2020, ce sont 119 699 élèves qui ont fréquenté les CFP du Québec, et ce, dans un des 21 secteurs économiques (BSDO, 2021).

1.1 Élèves de la formation professionnelle

Quelques documents ministériels présentent des données sociodémographiques et scolaires des élèves de la FP. En 2019-2020, 88 % des élèves de la FP étaient âgés de 20 ans et plus (BSDO, 2021), alors qu'autant d'hommes (55,2%) que de femmes (54,6%) fréquentaient les CFP. Plus précisément, 84% des jeunes femmes se retrou-vaient dans quatre des 21 secteurs soit: Administration, commerce et informatique (52%), Santé (36%), Soins esthétiques (14%) ou Alimentation et tourisme (5%). Pour leur part, les hommes se retrouvaient en plus grand nombre dans les 4 secteurs suivants : Administration, commerce et informatique (24,8%), Électrotechnique (11%), Entretien d'équipements motorisés (9,8%) et Bâtiments et travaux publics (8%) (BSDO, 2021).

En ce qui a trait à l'origine des élèves, les documents ministériels datant de 2005 et de 2007 soutiennent que ceux-ci proviennent souvent de milieux où la scolarité pro-longée n'est pas valorisée par les familles et où le travail manuel est encensé par rapport à d'autres types d'emplois (MELS, 2005, 2007). Quant aux motifs d'inscrip-tion, le discours des parents envers la FP, leurs aspirations pour leurs enfants, les notes moyennes en bas de A ou B en langue d'enseignement ou en mathématiques influencent aussi les élèves pour s'inscrire en FP (MELS, 2005). Ces documents mi-nistériels soutiennent que les élèves sont réputés être surtout motivés par les aspects pratiques et manuels des formations, leurs courtes durées et le désir d'exercer le métier (MELS, 2007). Enfin, selon Rousseau et coll. (2007) et le MELS (2007), la FP attire de nombreux jeunes aux prises avec des difficultés scolaires, sociales, fami-liales et psychologiques.

Plus récemment, le discours et les écrits à propos des élèves de la FP ont changé. Beaucher et coll. (2020), Gagnon et Beaucher (2016), ainsi que Mazalon et Bourdon (2013) montrent que les élèves de la FP sont hautement hétérogènes quant à l'âge,

la motivation, le parcours scolaire, l'expérience personnelle et professionnelle. Beaucher et coll. (2021) signalent également qu'au Québec, près de 60% des élèves sont considérés vulnérables ou présentant des besoins particuliers dont des troubles d'apprentissage, de comportements ou de santé mentale. Malgré ces constats et les enjeux qui en découlent, peu de données ont porté sur les élèves en FP et aucun portrait spécifique de ces élèves dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean n'a été réalisé depuis les quinze dernières années.

1.1.1 Élèves à besoins particuliers en formation professionnelle

Les ÉBP constituent une bonne part de l'effectif étudiant de la FP et cela préoccupe grandement les enseignants (Gaudreau et Carrier, 2014 ; Hamelin, 2014), les intervenants professionnels et les membres des directions de ce secteur d'enseignement (Mazalon et coll., 2009). Les obstacles scolaires, personnels et familiaux rencontrés par ces élèves et leurs lourdes conséquences psychologiques, physiques et sociales sont répertoriés dans diverses recherches (Fortin et coll. 2004 ; Lacroix et Potvin, 2009 ; Robertson et Collette, 2005 ; Tremblay, 2022).

L'impossibilité des intervenants de FP de tracer un portrait détaillé des élèves inscrits en FP de manière générale, et de la situation des ÉBP de façon plus spécifique, a motivé cette recherche et a soulevé plusieurs questions auxquelles les écrits scientifiques ne répondent pas (Al-Saaidh et Tareef, 2011). En effet, tel que soutenu dans le rapport de Beaucher et coll. (2021), les données à propos des besoins spécifiques des élèves plus âgés manquent puisque plusieurs adultes n'ont jamais reçu de diagnostic quant à leurs difficultés d'apprentissage et méconnaissent eux-mêmes leur situation. Si des élèves éprouvent des difficultés sans être identifiées, comment les intervenants parviennent-ils à les accompagner jusqu'à l'insertion en milieu de travail ? Quelles pratiques professionnelles doivent être mises en œuvre, notamment en matière de mesures d'adaptation et d'accompagnement dans le centre de formation, mais aussi en stages, pour répondre aux besoins des élèves de FP ?

1.2 Question et objectifs de la recherche

L'hétérogénéité des élèves de la FP au secondaire constitue un état de fait, dénoncé dès les années 60, mais il est paradoxalement peu documenté sur le plan scientifique et les données à ce sujet sont peu récentes. Ce manque de connaissances scientifiques a des conséquences néfastes sur les élèves, notamment au regard de leur accompagnement, des possibilités de réussite scolaire et d'insertion professionnelle. Actuellement, les ÉBP de la FP peuvent bénéficier de mesures d'adaptation pour les soutenir dans leurs apprentissages pendant leur formation, mais celles-ci se heurtent aux réalités du marché du travail lors des stages, puis lors de l'entrée en emploi.

Méconnus, les ÉBP sont pourtant au cœur des préoccupations des intervenants de la FP.

Ainsi, l'étude dans laquelle ce rapport de recherche s'inscrit permet de répondre à la **question de recherche** suivante :

- Quels sont les caractéristiques et les besoins des ÉBP en FP, ainsi que les pratiques professionnelles mises en œuvre pour les soutenir ?

Pour répondre à cette question, l'**objectif général de recherche est le suivant** :

- Identifier et décrire les caractéristiques et les besoins des ÉBP pendant leur parcours en FP, de même que les pratiques professionnelles mises en œuvre pour les soutenir.

Les **objectifs spécifiques** étaient de :

- 1) Dresser le portrait des caractéristiques et des besoins des élèves inscrits en FP ;
- 2) Dresser le portrait des caractéristiques des élèves à besoin particuliers inscrits dans un CFP
- 3) Identifier et décrire les pratiques professionnelles des intervenants mises en place pour soutenir les ÉBP ;
- 4) Relever et décrire les pratiques professionnelles relatives au soutien des ÉBP en stage.

Ce rapport répond aux deux premiers objectifs spécifiques d'une étude plus large en dressant le portrait des élèves qui fréquentent les CFP des régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean. Il est divisé en trois sections : 1) les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des élèves, 2) les caractéristiques scolaires et 3) les caractéristiques psychologiques et socioaffectives. Enfin, une discussion remet en jeu les rôles, les responsabilités et les interactions des individus engagés en FP. Elle permet de mettre à jour les conceptions courantes des caractéristiques des élèves de la FP et de la formation offerte aux personnes accompagnant et enseignant à la future main-d'œuvre québécoise.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

S'appuyant sur le modèle bioécologique du Bronfenbrenner (1979, 1996), le cadre de référence présenté dans ce rapport de recherche est un résumé de celui présenté dans le cadre de l'étude élargie sur les élèves de la FP (Beaucher et coll., 2021) et reprend les caractéristiques des élèves en fonction de trois catégories de répondants : les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves dits à risque et les élèves sans besoin particulier. Nous avons jugé pertinent de présenter à nouveau succinctement ces éléments afin de comprendre les concepts utilisés dans la présentation des résultats et établir des liens, des constats et des recommandations vis-à-vis ceux-ci dans la discussion.

2.1 Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1996)

Afin de bien comprendre les élèves dans leur ensemble, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1996) a été privilégié dans le cadre de cette étude. En effet, étant donné que la compréhension du vécu des élèves ne se limite pas qu'à leurs caractéristiques personnelles, il devient important d'utiliser un modèle plaçant les individus au centre de multiples interactions entre eux et leur environnement. C'est pour cette raison que nous avons opté pour ce modèle qui postule que le développement humain se produit dans un contexte comportant six systèmes de relations existant entre l'individu et ses environnements (Turcotte, 2017) : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Donc, les relations qu'ont les individus avec leur environnement sont plus larges que celles établies avec leur famille immédiate (Balas, 2008).

Au plus près de la personne se trouvent l'ontosystème et le microsystème (Bronfenbrenner, 1979; Lefebvre, 2007). L'**ontosystème** inclut les caractéristiques individuelles comme les habiletés de la personne, ses compétences (personnelles, sociales, professionnelles, parentales), ses traits de personnalité, les facteurs génétiques pouvant amener des problèmes de santé, des déficits innés ou acquis de la personne, ses valeurs et ses croyances, ses attentes, son âge ou son genre (Turcotte, 2017). De son côté, le **microsystème** implique les environnements immédiats comme la famille, les amis, les collègues de travail, les loisirs, la garderie, les services et les ressources du milieu. Ce sont donc les endroits qui sont régulièrement fréquentés par les personnes et où l'on peut constater un schéma d'activités, de rôles et d'interactions. Ces milieux de vie influencent directement l'adaptation et la participation sociale de ces personnes (Turcotte, 2017).

Le **mésosystème**, quant à lui, est constitué de l'ensemble des microsystèmes en interaction et des relations significatives entre ces systèmes. Il concerne toutes les

relations, des liens et des activités entre les sous-systèmes qui influencent directement ou indirectement la vie des personnes (Turcotte, 2017). La qualité des liens entre chacun des systèmes, selon qu'ils travaillent dans le même sens et en cohérence, a des impacts sur les comportements d'un individu (Inserm, 2016).

Pour sa part, l'**exosystème** réfère plus largement aux structures sociales et organisationnelles externes à l'individu, mais qui peuvent modifier ses comportements, ses valeurs et ses croyances. Ainsi, ce système comprend les endroits, les lieux ou les instances qui ne sont pas fréquentés par les personnes, mais dont les activités, les politiques ou les décisions l'influencent (Turcotte, 2017). Par exemple, la perte de travail d'un conjoint n'a pas d'influence directe sur la personne, mais elle aura des conséquences indirectes sur l'autre partenaire sur le plan financier et ainsi, sur sa qualité de vie. Un autre exemple est la disponibilité des logements à prix modique d'une région qui peut influencer les décisions des élèves de s'inscrire ou non dans un programme de FP.

Quant à lui, le **macrosystème** se fonde sur les valeurs de la société, les politiques gouvernementales, les normes et les idéologies qui peuvent affecter l'individu. Ce sont donc des valeurs sociales, des croyances et des politiques qui modulent l'interaction entre les sous-systèmes (Turcotte, 2017). Par exemple, une société véhiculant le respect, l'entraide ou l'égalité des genres a des impacts directs et indirects sur les comportements des individus à l'égard des autres et d'eux-mêmes et sur le fonctionnement des autres systèmes ainsi que de leurs interactions entre eux. La valeur accordée aux études de FP peut aussi ne pas encourager les élèves à poursuivre des études en FP.

Enfin, le **chronosystème** concerne la dimension temporelle (âge, durée, synchronie, etc.) qui va caractériser un individu. Ces événements peuvent se produire dans différents niveaux de système (décès d'un parent, inondation, perte d'un emploi, etc.).

Élaborées à partir du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), les réflexions mettent en perspective 1) les rôles et les responsabilités des élèves dans le système de FP (ontosystème), 2) les éléments composant l'environnement immédiat des élèves comme les membres de la famille, les amis, les membres du personnel scolaire (microsystème), 3) l'interaction entre l'ontosystème et les divers éléments composant le microsystème (mésosystème), 4) les structures sociales et organisationnelles pouvant influencer le cheminement des élèves, les modalités pédagogiques des programmes (exosystème) et 5) les politiques sociales et éducationnelles en vigueur en FP (macrosystème).

2.2 Types d'élèves

Par ailleurs, dans ce rapport, il est question de trois types d'élèves, 1) les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP), 2) les élèves dits « à risque » et 3) les élèves sans besoin particulier (SBP). Issue du terme « special education needs », l'expression « élèves à besoins particuliers » désigne :

une grande variété d'élèves qui ont plus de mal à apprendre que la majorité des élèves du même âge. Ainsi, cela englobe les élèves en situation de handicap, avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, en situation familiale ou sociale difficile, avec un problème de santé mentale ou autres. En réalité, ce terme englobe toutes problématiques susceptibles de nuire à la progression des apprentissages (OCDE, 2008, cité par DeChamplain, 2017, p.88).

L'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2008) définit les ÉBP sous l'angle des ressources supplémentaires mobilisées (humaines, matérielles, financières ou d'aménagement physique) en vue du financement de leur éducation. L'OCDE (2008) regroupe ces élèves en trois catégories : 1) déficience ou incapacité d'origine organique ; 2) troubles du comportement, affectifs ou difficultés spécifiques d'apprentissage ; 3) désavantages liés à des facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques.

Toutefois, nous avons opté pour présenter les résultats selon trois types d'élèves: 1) ceux sans difficulté, 2) ceux dits à risque et 3) ceux avec diagnostic. Les élèves à risque sont ceux qui présentent des troubles de comportements, des troubles affectifs, des difficultés ou troubles spécifiques de l'apprentissage, des désavantages socioéconomiques, culturels ou linguistiques sans pour autant avoir nécessairement reçu un diagnostic d'un professionnel de la santé. Le groupe avec diagnostic compte les élèves présentant des troubles d'apprentissage et des troubles ayant un impact sur les processus liés à l'apprentissage (surtout le traitement de l'information).

2.3 Caractéristiques et besoins des élèves

Les caractéristiques des élèves peuvent être regroupées en quatre grandes catégories : les caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques socioaffectives, les connaissances et expériences antérieures et les représentations (Beaucher et coll. 2020 ; Gagnon et Beaucher, 2016). Plus spécifiquement, les **caractéristiques sociodémographiques** comprennent l'âge, le genre, le statut socioéconomique, ainsi que l'origine ethnique et culturelle. Elles peuvent influencer significativement les autres types de caractéristiques et expliquer certaines difficultés éprouvées au cours des études. Bien qu'elles soient moins apparentes, les caractéristiques liées au statut

socioéconomique peuvent avoir un impact important sur la persévérance et la réussite scolaire. Elles réfèrent notamment au « fait d’habiter encore chez ses parents ou d’être chef de famille [... au] fait d’occuper un emploi pendant la durée des études » (Gagnon et Beaucher, 2016, p. 21).

La deuxième grande catégorie de caractéristiques des élèves concerne **le cheminement et l’expérience scolaires**. Elles représentent le bagage ou la base des connaissances, des connaissances spécifiques, des expériences de vie, des expériences professionnelles et scolaires des élèves. Elles permettent généralement à l’élève de faire des liens avec les nouvelles connaissances, mais elles peuvent parfois constituer des obstacles à l’ancrage des nouveaux apprentissages (Gagnon et Beaucher, 2016).

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes également intéressés à la santé physique et mentale ainsi qu’aux caractéristiques socioaffectives des élèves. L’estime de soi, que certains associent au sentiment d’efficacité personnelle et au concept de soi (Bergamaschi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut, 2017 ; Dermitzaki et Efklides, 2001 ; Schunk et Pajares, 2002), est également associée à des facteurs de santé mentale (Vallières et Vallerand, 1990). Nous avons aussi introduit des éléments relatifs à la détresse psychologique. Ce terme est généralement utilisé pour désigner un état psychologique perturbé dont la sévérité peut varier d’un individu à l’autre. Ces perturbations réfèrent à des sentiments de nervosité, de désespoir, d’agitation, de dépression, de découragement et d’inutilité ressentis au cours d’une période déterminée (Kessler et al. 2002). Ces indices sont généralement associés à une détresse affective, mais il n’est pas possible que la détresse affective soit associée spécifiquement à une catégorie de problème de santé mentale tel que défini en psychiatrie. Au Québec, en 2014-2015, l’Institut de la Statistique du Québec (2016) estimait que 36% des jeunes âgés de 15 et 24 ans présentaient un niveau élevé de détresse psychologique et que le pourcentage de personnes souffrant de détresse psychologique diminuait avec l’avancement en âge. Ainsi, au sein de la population québécoise, 23% des personnes âgées de 45 et 64 ans présentaient des symptômes de détresse psychologique. Les femmes seraient également proportionnellement plus nombreuses que les hommes à se retrouver dans cette situation (33% versus 24%).

Enfin, les **caractéristiques socioaffectives** de l’élève correspondent globalement à ses besoins, sa motivation, ses émotions, ses buts, ses champs d’intérêt, ses aptitudes ou habiletés, ses attentes, ses valeurs, ses croyances et ses attitudes (Gagnon et Beaucher, 2016). Un besoin est généralement défini comme une nécessité, une exigence. Il correspond à une « force, généralement naturelle et inconsciente, qui pousse un être vers ce qui est indispensable ou utile à son existence, à sa conservation ou à son développement » (Encyclopédie universelle illustrée, 1968, p. 400, citée dans Brien, 1994, p. 18). Selon Maslow (1970), une personne aurait tendance à sa-

tisfaire les besoins de niveaux inférieurs avant de se préoccuper des besoins de niveaux supérieurs, soit, dans l'ordre, les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, les besoins sociaux, les besoins d'estime de soi et le besoin d'actualisation de soi. Dans ce sens, un besoin insatisfait deviendrait une source de motivation, c'est-à-dire ce qui pousse quelqu'un à agir. Sans entrer dans les détails des théories motivationnelles, deux dimensions sont généralement liées à la motivation : les attentes de succès et la valeur accordée à la tâche (Fréchette-Simard, et coll. 2019). Les attentes de succès concernent la perception qu'a un individu à propos de sa capacité à réussir (Wigfield, Tonks et Klauda, 2009). La valeur de la tâche correspond à l'appréciation subjective d'un élève vis-à-vis de la tâche à réaliser, à savoir si celle-ci lui permet de satisfaire ses besoins et les buts qu'il s'est fixés. Elle influencera donc son désir de réaliser la tâche.

3. MÉTHODOLOGIE

Ce projet de recherche adopte une démarche quantitative de recherche (questionnaire autoadministré) qui vise la description des caractéristiques des élèves selon leur propre point de vue. Le questionnaire utilisé pour la collecte de données (Blais et Durand, 2010 ; Giroux et Tremblay, 2002) comporte six parties. Les deux premières parties, composées de questions à choix multiples adaptées de Gagnon et Beaucher (2016) et de Maltais et coll. (2013) portent sur les caractéristiques socio-démographiques des répondants : caractéristiques personnelles des élèves (âge, genre, nationalité, langue) et statut socioéconomique (conditions de vie, statut, enfants, scolarité des parents, temps consacré au travail, capacité à subvenir à ses besoins). La troisième partie du questionnaire traite des caractéristiques de santé psychologique et physique (détresse psychologique, estime de soi, soutien, condition physique, consultations de professionnel de la santé, diagnostics, dépendances). Plus particulièrement, dans la troisième partie, afin de mesurer le risque de détresse psychologique, l'échelle de six questions de Kessler et coll. (2002) a été utilisée. Cette échelle a été validée dans de nombreuses enquêtes populationnelles américaines, australiennes et canadiennes (Kessler et coll., 2002) et comprend des questions sur les sentiments de nervosité, de désespoir, d'agitation, de dépression, de découragement et d'inutilité ressentis au cours du dernier mois. Chacun des six items est noté sur quatre points, pour un score variant de 0 à 24. Plus le score est élevé, plus la détresse psychologique est importante. Les personnes obtenant un score de sept ou plus sont considérées comme étant des individus ayant le potentiel de souffrir de détresse psychologique. Dans cette même partie du questionnaire, l'estime de soi a été mesurée à l'aide de la version québécoise de Vallières et Vallerand (1990) de l'échelle de Rosenberg (1965). Cette échelle composée de dix items a permis d'évaluer l'estime de soi globale de l'ensemble des répondants. Cet instrument est adapté pour un public d'adolescents et d'adultes et a déjà été utilisé avec des enfants âgés de huit ans. Les répondants doivent indiquer leur degré d'accord sur une échelle allant de tout à fait en désaccord (0 point) à tout à fait en accord (4 points). Le score s'obtient en additionnant les points de chacun des items en prenant soin d'inverser le score obtenu pour cinq des dix items. Un score de 30 et moins correspond à une faible estime de soi, tandis qu'un score de 35 ou plus représente une estime de soi élevée, et une estime de soi moyenne s'obtient en ayant obtenu un score de 31 à 34 points.

La quatrième partie du questionnaire retrace le parcours scolaire de l'élève (fréquentation, diplômes, interruptions, redoublement, plan d'intervention, etc.) ainsi que les motifs d'inscription au programme de formation actuelle. Elle rejoint donc la catégorie des connaissances et expériences antérieures (Gagnon et Beaucher, 2016). Elle touche également la catégorie des caractéristiques socioaffectives en s'intéressant au niveau de motivation des élèves face à leur parcours actuel.

La cinquième partie a davantage trait aux représentations de l'élève sur son vécu actuel au sein du CFP et de son programme de formation. Elle aborde notamment les défis auxquels l'élève fait face. Les résultats de la quatrième et de la cinquième partie sont regroupés dans la section intitulée *Caractéristiques liées à l'expérience scolaire*.

Enfin la sixième partie regroupe des questions à choix multiples et à courts développements. Elle porte sur les besoins des élèves en termes d'accompagnement, les mesures d'adaptation et les perceptions du soutien dont les élèves estiment bénéficier au CFP et en stage. Elle touche donc à la fois aux caractéristiques socioaffectives (besoins) et aux représentations de l'élève. L'analyse qualitative de ces réponses n'est pas présentée dans ce rapport, mais fera l'objet de publications distinctes.

Le questionnaire comprenait également trois questions à court développement sur les besoins et les stratégies d'accompagnement mises en œuvre, mais ce rapport se concentre uniquement sur les résultats quantitatifs de l'étude.

3.1 Participants

L'échantillon de participants est constitué d'élèves fréquentant un CFP à temps plein et en formation depuis plus de six mois (pour éviter l'attrition suivant l'abandon de formation pour non-réponse aux besoins). Des groupes-classes ont été ciblés de façon à obtenir au moins un groupe par secteur de formation pour l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, entre février 2019 et mai 2019, 987 élèves fréquentant un CFP au Saguenay-Lac-Saint-Jean ont complété un sondage électronique administré sous la supervision d'au moins un membre de l'équipe de recherche dans leur CFP. Dans chacun des tableaux présentés dans ce rapport de recherche, le nombre de répondants peut varier étant donné que certains élèves ont pu ne pas répondre à certaines des questions qui leur étaient posées.

Le tableau 1 présente la répartition de l'effectif étudiant qui a pris part à cette étude en fonction du secteur de formation. Ce tableau permet de constater que cinq secteurs de formation accueillent plus de 100 élèves tandis que quatre en forment moins de 20. Pour leur part, six secteurs comptent entre 26 et 69 élèves.

TABLEAU 1. RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN FONCTION DU SECTEUR DE FORMATION (N=986) ³

Secteur de formation / Type d'élève	Nombre	%
Santé	158	16,0
Administration, commerce et informatique	157	15,9
Bâtiment et travaux publics	122	12,4
Entretien d'équipement motorisé	119	12,1
Électrotechnique	103	10,4
Métallurgie	69	7,0
Soins esthétiques	65	6,6
Alimentation et tourisme	43	4,4
Mécanique d'entretien	37	3,8
Fabrication mécanique	30	3,0
Mines et travaux de chantier	26	2,6
Communications et documentation	17	1,7
Agriculture et pêches	16	1,6
Bois et matériaux connexes	14	1,4
Arts	10	1
Total	986	100

Le tableau 2 décrit, quant à lui, la répartition des répondants selon le CFP qu'ils fréquentent. Ce tableau montre que le nombre d'élèves par CFP varie de façon assez importante allant de 97 à 325 élèves.

³ La taille de l'échantillon est précisée dans le titre des tableaux puisque les élèves n'ont pas nécessairement répondu à toutes les questions posées.

TABLEAU 2. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE
(N=987)

Centre de formation	Nombre	Pourcentage
CFP du Grand-Fjord	325	32,9
CFP Jonquière	307	31,1
CFP Alma	258	26,1
CFP du Pays-des-Bleuets	97	9,8
Total	987	100,0

4. RÉSULTATS

Ce rapport brosse le portrait des élèves qui fréquentent les quatre CFP de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean en apportant des nuances entre les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP), les élèves à risque et les élèves sans besoin particulier (SBP). Cette partie présentant les résultats est divisée en trois sections : 1) les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des élèves, 2) les caractéristiques scolaires antérieures et actuelles des élèves et 3) les caractéristiques psychologiques et socioaffectives de ceux-ci.

4.1 Caractéristiques sociodémographiques des élèves

Cette première section porte sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves. Celle-ci est divisée en trois parties : 1) la répartition des élèves dans les CFP du Saguenay-Lac-Saint-Jean; 2) le portrait statistique à propos du genre, de l'âge et de l'état civil des élèves; et 3) le niveau de scolarité des parents.

4.1.1 Répartition des élèves dans les centres de service scolaires du Saguenay et du Lac-Saint-Jean

Le tableau 3 présente la répartition des élèves selon les catégories et les centres de service scolaires (CSS) régionaux. Au sein de la totalité des élèves du Saguenay et du Lac-Saint-Jean (N=986), plus de la moitié (57,9%) fréquentant les CSS des Rives-du-Saguenay, de la Jonquière, du Lac-Saint-Jean et du Pays-des-bleuets peuvent être identifiés comme étant à risque (N=230) ou ÉBP (N=341). Les deux CSS ayant le plus d'élèves SBP sont ceux des Rives-du-Saguenay (43,1%) et du Lac-Saint-Jean (47,9%). Les CSS ayant le plus d'élèves à risque et à besoins particuliers sont ceux de la Jonquière (63,2%) et du Pays-des-Bleuets (59,7%).

TABLEAU 3. RÉPARTITION DES ÉLÈVES (N=986), SELON LES CATÉGORIES, LE CSS EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

Types d'élève	CSS des Rives-du-Saguenay		CSS De La Jonquière		CSS du Lac-Saint-Jean		CSS du Pays-des-Bleuets		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Élèves SBP	140	43,1	113	36,8	123	47,9	39	40,2	415	42,1
Élèves à risque	70	21,5	88	28,7	51	19,8	21	21,6	230	23,3
ÉBP	115	35,4	106	34,5	83	32,3	37	38,1	341	34,6
Total	325	100,0	307	100,0	257	100,0	97	100,0	986	100,0

Le tableau 4 décrit la répartition des élèves selon le CFP au sein duquel ils sont inscrits. En ce qui a trait à la répartition des élèves selon leur catégorie, les trois pavillons ayant le plus d'élèves SBP sont l'Édifice St-Germain du CFP Jonquière (60,0%), le pavillon Laure Conan du CFP du Grand Fjord (52,4%) et le pavillon Auger du CFP d'Alma (54,8%). Par contre, il est important de spécifier que l'échantillon du pavillon St-Germain est très petit et qu'en ce sens les statistiques sont moins puissantes. Pour la répartition des élèves à risque et des ÉBP, ce sont l'édifice Mellon (67,4 %) et l'édifice du Royaume (63,4%) du CFP Jonquière, ainsi que le pavillon Roberval (62,5%) du CFP du Pays-des-bleuets qui ont les plus hautes proportions d'élèves nécessitant un accompagnement plus étroit.

TABEAU 4. RÉPARTITION DES ÉLÈVES (N=986), SELON LES CATÉGORIES ET LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE, EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

CFP	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP	
	N	%	N	%	N	%
CFP Alma (N=257)	123	47,9	51	19,8	83	32,3
Pavillon Bégin (N=144)	70	48,6	26	18,1	48	33,3
Pavillon Marie-Hélène Côté (N=81)	36	44,4	20	24,7	25	30,9
Pavillon Auger (N=31)	17	54,8	4	12,9	10	32,3
CFP Jonquière (N=307)	113	36,8	88	28,7	106	34,5
Édifice du Royaume (N=254)	93	36,6	75	29,5	86	33,9
Édifice Mellon (N=43)	14	32,6	12	27,9	17	39,5
Édifice St-Germain (N=10)	6	60,0	1	10,0	3	30,0
CFP du Grand-Fjord (N=325)	140	43,1	70	21,5	115	35,4
Pavillon L'Oasis (N=194)	82	42,3	47	24,2	65	33,5
Pavillon Équipement motorisé (N=89)	36	40,4	18	20,2	35	39,3
Pavillon Laure-Conan (N=42)	22	52,4	5	11,9	15	35,7
CFP du Pays-des-Bleuets (N=97)	39	40,2	21	21,6	37	38,2
Pavillon Dolbeau-Mistassini (N=41)	18	43,9	11	26,8	12	29,3
Pavillon Roberval (N=56)	21	37,5	10	17,9	25	44,6
Total (N=986)	415	42,1	230	23,3	341	34,6

Comme chaque CFP offre des programmes de formation dans différents secteurs socioéconomiques, les données du tableau 5 portent sur la répartition des élèves selon leur catégorie, en fonction de leur secteur de formation. Les secteurs fréquentés par un plus haut pourcentage d'élèves SBP sont les arts (60%), le bois et matériaux connexes (57,1%), la communication et documentation (52,9%) ainsi que l'administration, commerce et informatique (52,2%). Les secteurs qui sont davantage fréquentés par un haut pourcentage d'élèves à risque ou ayant des difficultés (catégories additionnées) sont ceux de la santé (62%), de l'entretien d'équipement motorisé (60,5%), d'électrotechnique (65%), de l'alimentation et tourisme (67,4%), de mécanique d'entretien (70,2%) et de l'agriculture et pêches (68,8%).

TABLEAU 5. RÉPARTITION D'ÉLÈVES (N=985), SELON LES CATÉGORIES ET LES SECTEURS DE FORMATION, EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

Secteur de formation / Type d'élève	Élèves SBP (N=415)		Élèves à risque (N=229)		ÉBP (N=341)	
	N	%	N	%	N	%
Santé (N=158)	60	38,0	43	27,2	55	34,8
Administration, commerce et informatique (N=157)	82	52,2	32	20,4	43	27,4
Bâtiment et travaux publics (N=122)	51	41,8	35	28,7	36	29,5
Entretien d'équipement motorisé (N=119)	47	39,5	21	17,6	51	42,9
Électrotechnique (N=103)	36	35,0	30	29,1	37	35,9
Métallurgie (N=69)	32	46,4	11	15,9	26	37,7
Soins esthétiques (N=65)	28	43,1	12	18,5	25	38,5
Alimentation et tourisme (N=43)	14	32,6	12	27,9	17	39,5
Mécanique d'entretien (N=37)	11	29,7	10	27,0	16	43,2
Fabrication mécanique (N=29)	14	48,3	5	17,2	10	34,5
Mines et travaux de chantier (N=26)	12	46,2	9	34,6	5	19,2
Communications et documentation (N=17)	9	52,9	3	17,6	5	29,4
Agriculture et pêches (N=16)	5	31,3	4	25,0	7	43,8
Bois et matériaux connexes (N=14)	8	57,1	1	7,1	5	35,7
Arts (N=10)	6	60,0	1	10,0	3	30,0
Total (N=985)	415	42,1	229	23,2	341	34,6

4.1.2 Portrait des élèves selon le genre, la nationalité, l'âge et l'état civil

Cette section présente des informations à propos du genre, de la nationalité, de l'âge et de l'état civil des élèves fréquentant les CFP du Saguenay et du Lac-Saint-Jean. Le tableau 6 montre à ces égards que près des deux tiers (58,9%) des élèves sont

considérés comme étant à risque (N =235) ou ÉBP (N =346). Par ailleurs, plus de la moitié des répondants (55,8%) s'identifient en tant qu'homme et 44,2 %, en tant que femme. Plus des deux tiers des répondants ont moins de 25 ans (66,2%) et c'est aussi dans ce groupe d'âge que se trouve le plus grand nombre d'élèves à risque ou ayant des besoins particuliers. Le quart des élèves (24,7%) sont âgés de 26 et 40 ans tandis que les élèves âgés de 41 ans ou plus représentent 9,0% de l'échantillon. La quasi-totalité de ces élèves est de nationalité canadienne (93,7%) et parle le français à la maison (97,1%). Enfin, concernant l'état civil des répondants, plus de deux tiers (70,8%) des élèves se disent célibataires, ce qui comprend également ceux étant veufs, séparés ou divorcés. Les autres répondants sont « mariés » ou « en union de fait » (29,2%).

TABLEAU 6. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES CATÉGORIES, LE GENRE (N=975), L'ÂGE (N=986), LA NATIONALITÉ (N=986), LA LANGUE PARLÉE (N=986) ET L'ÉTAT CIVIL (N=986)

Valeur	Élèves SBP (N=415)		Élèves à risque (N=230)		ÉBP (N=341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Genre (N=975)								
Homme	221	53,4	125	55,1	193	57,8	539	55,8
Femme	193	46,6	102	44,9	141	42,2	436	44,2
Âge (N=986)								
25 ans ou moins	243	58,6	150	65,2	260	76,2	653	66,2
26 à 40 ans	127	30,6	60	26,1	57	16,7	244	24,7
41 ans et plus	45	10,8	20	8,7	24	7,0	89	9,0
Nationalité canadienne (N=986)								
Oui	382	92,0	217	94,3	325	95,3	924	93,7
Non	33	8,0	13	5,7	16	4,7	62	6,3
Langue française parlée à la maison (N=986)								
Oui	405	97,6	222	96,5	330	96,8	957	97,1
Non	10	2,4	8	3,5	11	3,2	29	2,9
Statut (N=986)								
Célibataire	286	68,9	166	72,2	246	72,1	69	70,8
Marié ou en union de fait	129	31,1	64	27,8	95	27,9	288	29,2

Pour sa part, le tableau 7 présente la répartition des élèves selon le type de logement qu'ils occupent et le nombre de personnes avec qui ils cohabitent. Ce tableau montre qu'un tiers des élèves qui fréquente les CFP du Saguenay-Lac-Saint-Jean habite en appartement (39,0 %) et qu'un autre tiers habite chez leurs parents (36,8 %). Très peu habitent dans leur propre résidence (12,5 %). Un peu plus d'élèves à risque habitent en appartement (43,9 %), comparativement aux ÉBP (36,1 %) et aux élèves sans besoin particulier (38,8 %). De plus, les données indiquent que la grande majorité des répondants (89,2 %) demeure au moins avec une autre personne.

TABLEAU 7. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR LOGEMENT (N = 986) ET LE NOMBRE DE PERSONNES AVEC QUI ILS COHABITENT (N = 986) EN FONCTION DE LEUR CATÉGORIE

Valeur	Élèves SBP (N=415)		Élèves à risque (N=230)		ÉBP (N=341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Logement (N = 986)								
Appartement	161	38,8	101	43,9	123	36,1	385	39,0
Chez mes parents	135	32,5	85	37,0	143	41,9	363	36,8
Ma résidence	67	16,1	27	11,7	29	8,5	123	12,5
En pension ou chambre	40	9,6	12	5,2	38	11,1	90	9,1
Famille élargie	6	1,4	4	1,7	4	1,2	14	1,4
Avec mon conjoint(e)	3	0,7	0	0,0	1	0,3	4	0,4
Sans domicile fixe	1	0,2	1	0,4	1	0,3	3	0,3
Total	413	100,0	230	100,0	341	100,0	982	100,0
Cohabitation (N=986)								
Seul	50	12,0	26	11,3	30	8,8	106	10,8
Avec une personne	94	22,7	76	33,0	81	23,8	251	25,5
Avec deux personnes	78	18,8	45	19,6	66	19,4	189	19,3
Avec trois personnes	84	20,2	40	17,4	66	19,4	190	19,3
Avec quatre per- sonnes	60	14,5	28	12,2	56	16,4	144	14,6
Avec cinq personnes et plus	49	11,8	15	6,5	42	12,3	106	10,8
Total	413	100,0	230	100,0	341	100,0	982	100,0

Les élèves ont également été questionnés à propos de leurs responsabilités familiales. À ce sujet, le tableau 8 permet de constater que près du quart (21,7 %) des élèves a des enfants. De ce nombre, la majorité des élèves habite avec leurs enfants plus de 40 % du temps (81,3 %). Les élèves SBP sont plus nombreux à avoir des enfants (27 %) suivis par les élèves à risque (20,4 %) et les ÉBP (16,1 %).

TABLEAU 8. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, QUI ONT DES ENFANTS À LEUR CHARGE (N =986) ET RÉPARTITION DE LA GARDE (N =216)

Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À des enfants (N =986)								
Oui	112	27,0	47	20,4	55	16,1	214	21,7
Non	303	73,0	183	79,6	286	83,9	772	78,3
Habitent plus de 40 % du temps avec eux (N =214)								
Oui	91	81,3	39	83,0	44	80,0	174	81,3
Non	21	18,8	8	17,0	11	20,0	40	18,7

4.1.3 Niveau de scolarité des parents des répondants

Le tableau 9 présente les données liées à la scolarité des parents des répondants. Près de la moitié des élèves (46,9%) affirme que le plus haut niveau de scolarité de leur père est le diplôme d'études secondaires. En ce qui concerne la scolarité des mères, les données montrent que près de la moitié (41%) de celles-ci a terminé des études secondaires, près du quart (20,1%) des études collégiales et 18% des études universitaires. Les élèves SBP sont plus nombreux que les deux autres catégories de répondants à soutenir que leurs mères ont réalisé des études secondaires (41%) ou des études collégiales (18,7%), tandis que le quart des ÉBP (22,9%) soutient que leurs mères ont fait des études universitaires.

TABLEAU 9. NIVEAU DE SCOLARITÉ DE LA MÈRE (N =978) ET DU PÈRE (N =976) SELON LES CATÉGORIES D'ÉLÈVES

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Plus haut niveau de scolarité complété par le père (N =976)								
Je ne sais pas	63	15,3	41	17,9	48	14,3	152	15,6
Études primaires	47	11,4	28	12,2	39	11,6	114	11,7
Études secondaires	205	49,8	101	44,1	152	45,4	458	46,9
Études collégiales	49	11,9	32	14,0	56	16,7	137	14,0
Études universitaires	48	11,7	27	11,8	40	11,9	115	11,8
Plus haut niveau de scolarité complété par la mère (N =978)								
Je ne sais pas	43	10,4	29	12,6	32	9,5	104	10,6
Études primaires	49	11,9	22	9,6	29	8,6	100	10,2
Études secondaires	169	41,0	99	43,0	133	39,6	401	41,0
Études collégiales	77	18,7	55	23,9	65	19,3	197	20,1
Études universitaires	74	18,0	25	10,9	77	22,9	176	18,0

4.1.4 Emploi rémunéré et perception quant à la nécessité de subvenir à ses besoins

Le tableau 10 permet de constater qu'un peu plus de la moitié des élèves fréquentant un CFP du Saguenay-Lac-Saint-Jean occupe un emploi rémunéré (54,1 %). Ce pourcentage se répartit entre 19,3 % des élèves qui travaillent moins de 15 heures par semaine et 34,8 % qui travaillent à raison de 15 heures ou plus par semaine. Les élèves SBP sont les plus nombreux à ne pas occuper d'emploi rémunéré (48 %) tandis que le groupe des ÉBP retient la plus forte proportion d'élèves travaillant plus de 15 heures par semaine (38,7 %). Les élèves ont par ailleurs déclaré divers degrés d'inquiétude par rapport à leur capacité à subvenir financièrement à leurs besoins. Près de la moitié (44,4 %) des élèves est un peu inquiète, le quart (25,2 %) l'est beaucoup alors que le tiers (30,4 %) ne vit pas ce genre d'inquiétudes.

Les élèves ayant les plus hauts pourcentages d'inquiétude sont les élèves à risque (33,5%) suivis des ÉBP (26,4%), tandis que les élèves SBP déclarent être peu inquiets (46,3%) et même pas du tout (34,2%) inquiets de leur capacité à subvenir à leurs besoins financiers.

TABLEAU 10. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE NOMBRE D'HEURES TRAVAILLÉES (N =986) ET L'INQUIÉTUDE FACE À LA CAPACITÉ À SUBVENIR AUX BESOINS FINANCIERS (N =986) SELON LES CATÉGORIES

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Heures travaillées par semaine (N =986)								
Aucun emploi	199	48,0	108	47,0	146	42,8	453	45,9
Moins de 15 heures	82	19,8	45	19,6	63	18,5	190	19,3
15 heures ou plus	134	32,3	77	33,5	132	38,7	343	34,8
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
Inquiétude face à la capacité à subvenir aux besoins (N =986)								
Aucunement	142	34,2	54	23,5	104	30,5	300	30,4
Un peu	192	46,3	99	43,0	147	43,1	438	44,4
Beaucoup	81	19,5	77	33,5	90	26,4	248	25,2
Total	415	100	230	100	341	100	986	100

4.2 Caractéristiques scolaires des élèves

Cette section porte sur l'expérience scolaire des élèves. Elle présente des données à propos du rendement scolaire, des redoublements, de la fréquentation de classes spéciales ainsi qu'à propos des plans d'intervention dont les élèves ont pu bénéficier lorsqu'ils ont fréquenté une école primaire ou lors de leurs études secondaires au secteur jeune.

4.2.1 Expérience antérieure

Le tableau 11 montre que la moitié des élèves (52,5%) estime que leurs notes étaient dans la moyenne lors de leurs études secondaires. À ce sujet, les mêmes pourcentages d'élèves SBP et d'élèves considérés à risque estiment que leurs résultats étaient dans la moyenne au secondaire (57,1% et 56,5%), tandis que ce pourcentage est moins élevé chez les ÉBP (44,3%). Ce tableau montre également que 30,8% des élèves rapportent des notes en dessous de la moyenne pendant leur scolarité secondaire au secteur jeune et que les plus hautes proportions d'élèves de cette catégorie sont les ÉBP (42,8%) suivis par les élèves à risque (30,0%). Une minorité d'élèves a déclaré avoir obtenu des notes au-dessus de la moyenne au secondaire, les pourcentages se situant à 21,4 % pour les élèves SBP, à 13,5% pour les répondants à risque et à 12,9% pour les ÉBP.

Pour ce qui est des redoublements au cours du parcours scolaire, près d'un élève sur cinq (18,3%) a déclaré avoir redoublé au primaire. Ce sont les ÉBP (24,0%) qui

regroupent la plus large proportion de répondants ayant redoublé suivis par les élèves SBP (15,2%) et les élèves à risque (14,3%). Peu d'élèves (6,6%) auraient fréquenté une classe « spéciale » lors de leur primaire. Toutefois, les pourcentages les plus élevés se retrouvent chez les ÉBP (10%) et chez les élèves à risque (5,2%).

Pour ce qui est des redoublements lors de la poursuite des études secondaires, un élève sur deux (44,4%) a redoublé au secondaire (tableau 11). Plus de la moitié des ÉBP (51,9%) et quatre élèves sur dix (43,9%) des élèves à risque se sont retrouvés dans cette situation tandis qu'un peu plus d'un élève SBP sur trois (38,1%) a vécu la même réalité. De plus, 27,1% des élèves ont déclaré avoir fréquenté une classe spéciale au secondaire. Ce pourcentage s'élève à 40,2% pour les ÉBP, à 22,2% pour les élèves à risque et à 18,3% pour les élèves SBP.

Enfin, quelques élèves (20,9%) ont bénéficié d'un plan d'intervention lors de leurs études secondaires (N=206). Ce pourcentage s'élève à 41,3% pour les ÉBP tandis qu'il est de 12,6% pour les élèves à risque et de 8,7% pour les répondants SBP. Parmi les 206 élèves qui ont indiqué avoir bénéficié d'un plan d'intervention au secondaire, seulement quatre élèves sur dix ont informé leur CFP de l'existence de celui-ci. Les ÉBP (51,8%) sont plus nombreux à avoir divulgué l'existence de leur plan d'intervention que les élèves à risque (21,4%) et les répondants SBP (11,1%).

TABLEAU 11. ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LA MOYENNE AU SECONDAIRE (N =986), LE REDOUBLEMENT AU PRIMAIRE (N =986) OU AU SECONDAIRE (N =986), S'ILS ÉTAIENT EN CLASSE SPÉCIALE AU PRIMAIRE (N =986) OU AU SECONDAIRE (N =986), UN PLAN D'INTERVENTION AU SECONDAIRE (N =986) ET INFORMATION DU PLAN D'INTERVENTION AU CENTRE DE FORMATION (N =206).

Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Moyenne au secondaire (N =986)								
En Dessous de la moyenne	89	21,4	69	30,0	146	42,8	304	30,8
Dans la moyenne	237	57,1	13	56,5	151	44,3	518	52,5
Au-dessus de la moyenne	89	21,4	31	13,5	44	12,9	164	16,6
Redoublé au primaire (N =986)								
Oui	63	15,2	33	14,3	82	24,0	178	18,1
Non	352	84,8	197	85,7	259	76,0	808	81,9
Classe spéciale au primaire (N =986)								
Oui	19	4,6	12	5,2	34	10,0	65	6,6
Non	396	95,4	218	94,8	307	90,0	921	93,4
Redoublé au secondaire (N =986)								
Oui	158	38,1	101	43,9	177	51,9	436	44,2
Non	257	61,9	129	56,1	164	48,1	550	55,8
Classe spéciale au secondaire (N =986)								
Oui	76	18,3	51	22,2	137	40,2	264	26,8
Non	339	81,7	179	77,8	204	59,8	722	73,2
Plan d'intervention au second- aire (N =986)								
Oui	36	8,7	29	12,6	141	41,3	206	20,9
Non	379	91,3	201	87,4	200	58,7	780	79,1
Information du plan d'inter- vention au CFP (N =206)								
Oui	4	11,1	6	21,4	71	51,8	81	40,3
Non	32	88,9	22	78,6	66	48,2	120	59,7

Les élèves fréquentant les CFP ont aussi été interrogés sur des aspects de leur vécu scolaire lors de leur passage au secondaire. Le tableau 12 présente les données à propos de 11 aspects recensés : 1) bon déroulement de leur passage au secondaire, 2) difficultés à se concentrer sur les tâches à réaliser, 3) efforts supplémentaires à fournir par rapport aux autres élèves pour réussir, 4) problèmes d'apprentissage, 5) réussite sans faire d'effort, 6) amour de l'école pour les amis et les activités, 7) problèmes de comportement, 8) impression de ne pas être un bon élève, 9) impression d'être un élève exemplaire, 10) usage de stratégies pour réussir sans travailler et 11) motivation et intérêt pour l'école.

De façon globale, le tableau 12 montre que quatre éléments ressortent plus fréquemment que les autres, et ce, pour plus de 30% des élèves : le bon déroulement du secondaire, la difficulté à se concentrer pour effectuer des tâches, des efforts supplémentaires à fournir pour réussir et des problèmes d'apprentissage. Pour les élèves SBP, deux aspects ressortent plus fréquemment que les deux autres catégories de répondants, soient un bon déroulement de leur passage au secondaire, pour 54% d'entre eux, et la réussite des études sans vraiment faire des efforts, pour 39,3%.

Pour les élèves à risque, quatre situations ressortent particulièrement : des difficultés à se concentrer pour réaliser les tâches (40%), des efforts supplémentaires à fournir pour réussir (35,2%), un bon déroulement de leur passage au secondaire (35,2%) et des problèmes d'apprentissage (29,6%).

Puis, plus des deux tiers des EBP ont déclaré avoir vécu des problèmes d'apprentissage (63%), des difficultés à se concentrer sur les tâches à réaliser (62,2%) et plus d'un élève sur deux (54,8%) a déclaré avoir eu à faire des efforts supplémentaires par rapport aux autres élèves pour réussir.

TABLEAU 12. ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LEUR VÉCU AU SECONDAIRE (N =986)

Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	n	N %
Bon déroulement de son passage au secondaire	224	54,0	81	35,2	93	27,3	398	40,4
Difficulté à se concentrer sur les tâches à réaliser	88	21,2	92	40,0	212	62,2	392	39,8
Efforts supplémentaires pour réussir	102	24,6	81	35,2	187	54,8	370	37,5
Problèmes d'apprentissage	76	18,3	68	29,6	215	63,0	359	36,4
Réussite sans vraiment faire d'efforts	163	39,3	64	27,8	65	19,1	292	29,6
Amour de l'école pour les amis et les activités	110	26,5	48	20,9	106	31,1	264	26,8
Problèmes de comportement	63	15,2	42	18,3	103	30,2	208	21,1
Impression de ne pas être un bon élève	54	13,0	51	22,2	99	29,0	204	20,7
Impression d'être un élève exemplaire	92	22,2	34	14,8	44	12,9	170	17,2
Usage de stratégies pour réussir sans travailler	53	12,8	25	10,9	35	10,3	113	11,5
Motivation et intérêt pour l'école	48	11,6	17	7,4	31	9,1	96	9,7

Plus de 85% des élèves ont déclaré avoir fréquenté une école secondaire du secteur jeune (85,6%) ou un CFP (94%), juste avant l'inscription dans leur programme de FP actuel. De plus, près de la moitié des élèves (46,1%) a fréquenté un centre de formation générale des adultes (CFGGA), le quart (24,2%) a suivi une formation générale au cégep et un élève sur cinq (19%) a suivi une formation collégiale technique. Finalement, peu de répondants ont fréquenté l'université (7,6%) ou suivi des formations privées (0,9%).

La majorité des élèves (64,2%) a reçu un diplôme du secondaire du secteur jeune. Plus du quart des élèves ont déjà reçu un diplôme d'un CFP (26,6%) et un autre quart (26,9%) a reçu un diplôme d'études secondaires après avoir fréquenté un CFGGA. Très peu d'élèves ont reçu un diplôme collégial en formation générale (6%) ou technique (4,2%) ou encore un diplôme universitaire (3%).

TABLEAU 13. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES FRÉQUENTÉS (N =986) ET LES DIPLÔMES OBTENUS (N =986)^A

Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Établissements scolaires fréquentés (N =986)								
École secondaire, secteur jeune	367	88,4	192	83,5	285	83,6	844	85,6
École secondaire, secteur adulte	176	42,4	115	50,0	164	48,1	455	46,1
CFP	392	94,5	212	92,2	323	94,7	927	94,0
Cégep collégial général	118	28,4	49	21,3	72	21,1	239	24,2
Cégep général technique	101	24,3	29	12,6	57	16,7	187	19,0
Université	40	9,6	16	7,0	19	5,6	75	7,6
Formation privée	6	1,4	1	0,4	2	0,6	9	0,9
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
Diplômes obtenus (N =986)								
École secondaire, secteur jeune	292	70,4	140	60,9	201	58,9	633	64,2
École secondaire, secteur adulte	97	23,4	65	28,3	103	30,2	265	26,9
Centre de formation professionnelle	119	28,7	63	27,4	80	23,5	262	26,6
Cégep collégial général	28	6,7	12	5,2	19	5,6	59	6,0
Cégep collégial technique	25	6,0	6	2,6	10	2,9	41	4,2
Université	17	4,1	5	2,2	8	2,3	30	3,0

A. Les pourcentages sont supérieurs à 100% étant donné que les répondants ont pu fréquenter divers établissements scolaires avant de poursuivre leurs études dans un CFP, y compris un autre CFP.

Les élèves ont aussi été questionnés à l'égard de la continuité de leur parcours scolaire. Comme en témoigne le tableau 14, près de la moitié (41%) des élèves n'a jamais interrompu les études. Les élèves affirment avoir davantage interrompu des études collégiales (25,6%) alors que plus d'un élève sur cinq (21,6%) a interrompu des études secondaires. Outre ces résultats intéressants, les données montrent que le pourcentage d'élèves qui a interrompu ses études au moins une fois est assez similaire peu importe la catégorie, c'est-à-dire 56,9% des élèves SBP, 60,9% des élèves à risque et 60,4% des ÉBP.

TABLEAU 14. *ÉLÈVES QUI ONT INTERROMPU LEURS ÉTUDES (N =986), PAR CATÉGORIE, SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE^A*

Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Interruption des études (N =986)								
Jamais	179	43,1	90	39,1	135	39,6	404	41,0
Études secondaires	82	19,8	52	22,6	79	23,2	213	21,6
Formation générale des adultes	33	8,0	23	10,0	45	13,2	101	10,2
Formation professionnelle	47	11,3	34	14,8	49	14,4	130	13,2
Cégep	117	28,2	52	22,6	83	24,3	252	25,6
Université	21	5,1	9	3,9	11	3,2	41	4,2

A. Les pourcentages sont supérieurs à 100% étant donné que les répondants ont pu fréquenter divers établissements scolaires avant de poursuivre leurs études dans un CFP, y compris un autre CFP.

Les quatre principales raisons ayant motivé les élèves à abandonner leurs études antérieures sont celles-ci : l'ennui ou le manque d'intérêt (40,2%), le désir de réorienter sa carrière (29,1%), le fait d'éprouver des difficultés, d'avoir des résultats insuffisants ou des échecs (28,6%) ainsi que le désir de travailler (25,8%). Ces mêmes quatre raisons se trouvent en tête de liste des raisons les plus souvent mentionnées par les trois catégories de répondants. Toutefois, il est à noter que ce sont les ÉBP qui ont éprouvé davantage de difficultés liées aux études, obtenu des résultats insuffisants ou vécu des échecs (34,0%). Une plus grande proportion des élèves à risque a également abandonné leurs études pour des raisons de santé (20,3%, comparativement à 12,7% pour les SBP et 11,8% pour les ÉBP).

TABLEAU 15. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LEUR RAISON POUR AVOIR INTERROMPU LEURS ÉTUDES (N =577).

Valeur	Élève SBP (N =236)		Élève à risque (N =138)		ÉBP (N =203)		Total (N =577)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Par ennui/manque d'intérêt	90	38,1	62	44,9	80	39,4	232	40,2
Réorientation de carrière	74	31,4	34	24,6	60	29,6	168	29,1
Difficultés, résultats insuffisants ou échecs	58	24,6	38	27,5	69	34,0	165	28,6
Désir de travailler	71	30,1	31	22,5	47	23,2	149	25,8
Problèmes d'argent ou devoir gagner de l'argent	46	19,5	22	15,9	37	18,2	105	18,2
Charge de travail trop grande	27	11,4	23	16,7	35	17,2	85	14,7
Raisons de santé	30	12,7	28	20,3	24	11,8	82	14,2
Problèmes avec les enseignants	20	8,5	8	5,8	15	7,4	43	7,5
Renvoi de l'école	15	6,4	9	6,5	12	5,9	36	6,2
Grossesse ou soins d'un enfant	16	6,8	6	4,3	11	5,4	33	5,7
Obligations familiales	15	8,4	8	7,1	9	5,5	32	7,0
Victime d'intimidation	6	2,5	4	2,9	10	4,9	20	3,5
Difficultés personnelles	8	3,4	5	3,6	6	3,0	19	3,3
Voyager	6	2,5	6	4,3	6	3,0	18	3,1
Décès d'un proche	3	1,3	1	0,7	1	0,5	5	0,9
Déménagement	2	0,8	0	0,0	0	0,0	2	0,3
Refus dans le programme visé	1	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,2

4.2.2 Expérience actuelle

La prochaine section porte sur le vécu des élèves au sein de leur CFP. En tout premier lieu, les élèves devaient indiquer quelle était leur activité principale avant leur inscription dans leur programme d'études. Comme en témoigne le tableau 16, plus de la moitié (56,3%) des élèves travaillait à temps plein ou partiel avant d'être admis dans leur programme et un élève sur cinq (20,4%) poursuivait une formation générale dans une école secondaire du secteur jeune, et ce, indépendamment des catégories de répondants.

TABLEAU 16. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LEUR PRINCIPALE ACTIVITÉ AVANT L'INSCRIPTION AU PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (SANS COMPTER L'ÉTÉ) (N =987).

Valeur	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	N	%	N	%	N	%	n	%
Travail à temps plein/partiel	233	56,1	131	57,0	191	56,0	555	56,3
Formation générale au secondaire	70	16,9	47	20,4	84	24,6	201	20,4
Prestations d'assurance-emploi	29	7,0	18	7,8	12	3,5	59	6,0
Parent au foyer	18	4,3	9	3,9	13	3,8	40	4,1
Formation collégiale	19	4,6	5	2,2	10	2,9	34	3,4
Autre programme de FP	14	3,4	9	3,9	12	3,5	35	3,5
Bénéficiaire du Régime de la sécurité du revenu	12	2,9	2	0,9	5	1,5	19	1,9
À la maison sans avoir d'occupation particulière	3	0,7	2	0,9	4	1,2	9	0,9
Formation universitaire	2	0,5	0	0,0	1	0,3	3	0,3

Comme présenté dans le tableau 17, la plupart des élèves sont inscrits dans leur programme de premier (72,6%) ou deuxième choix (21,6%). Cette proportion est similaire pour tous les élèves.

TABLEAU 17. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LE CHOIX DU PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (N =986).

Items	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total (N =986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Votre programme actuel est votre... (N =986)								
Premier choix	303	73,0	163	70,9	250	73,3	716	72,6
Deuxième choix	88	21,2	53	23,0	72	21,1	213	21,6
Troisième choix	18	4,3	10	4,3	15	4,4	43	4,4
Aucun : ce n'était pas mon choix	6	1,4	4	1,7	4	1,2	14	1,4

Le tableau 18, de son côté, montre les principales raisons énoncées, liées à l'emploi, pour s'inscrire dans un programme de FP. Ces raisons sont les suivantes : 1) envie d'exercer le métier dans la vie, 2) programme correspondant le mieux aux forces, aux qualités et aux aptitudes, 3) côté manuel du métier visé et 4) taux de placement élevé. Les résultats pour ces quatre raisons sont similaires chez les trois catégories de répondants.

TABLEAU 18. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES RAISONS LIÉES À L'EMPLOI JUSTIFIANT LA SÉLECTION DE LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (N = 986)^A

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 230)		Élève HDAA (N = 341)		Total (N = 986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Envie d'exercer le métier dans la vie	300	72,3	152	66,1	257	75,4	709	71,9
Programme correspondant le mieux aux forces, aux qualités et aux aptitudes	209	50,4	83	36,1	162	47,5	454	46,0
Côté manuel du métier visé	159	38,3	68	29,6	146	42,8	373	37,8
Taux de placement élevé	154	37,1	79	34,3	136	39,9	369	37,4
Amélioration de la situation professionnelle	153	36,9	73	31,7	96	28,2	322	32,7
Objectif de démarrer une entreprise	61	14,7	24	10,4	38	11,1	123	12,5
Obtention du diplôme lié au métier déjà exercé	30	7,2	20	8,7	34	10,0	84	8,5
Perte d'emploi ou difficulté de demeurer en emploi dans son domaine	12	2,9	6	2,6	13	3,8	31	3,1

A. Le pourcentage est supérieur à 100%, car les élèves pouvaient évoquer plusieurs raisons

Le tableau 19, pour sa part, montre les principales raisons énoncées par les répondants pour s'inscrire dans leur programme de formation, soit 1) satisfaction personnelle, par curiosité, par envie d'avoir de nouvelles connaissances, 2) programme est court et 3) souhait ou impossibilité de faire des études au cégep ou à l'université. Les résultats pour ces trois raisons sont similaires chez tous les répondants, et ce, indépendamment de leur catégorie.

TABLEAU 19. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES RAISONS LIÉES AUX PROGRAMMES OFFERTS POUR LA SÉLECTION DE LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (N = 986)^B.

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 230)		ÉBP (N = 341)		Total (N = 986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Satisfaction personnelle, par curiosité, par envie d'avoir de nouvelles connaissances	162	39,0	75	32,6	117	34,3	354	35,9
Programme est court	81	19,5	41	17,8	64	18,8	186	18,9
Souhait ou impossibilité de faire des études au cégep ou à l'université	55	13,3	30	13,0	53	15,5	138	14,0
Obtention d'un diplôme, n'importe quoi faisait l'affaire	15	3,6	14	6,1	21	6,2	50	5,1
En attente d'être accepté dans un autre programme	6	1,4	5	2,2	6	1,8	17	1,7
Reconnaissance québécoise des diplômes obtenus à l'étranger	8	1,9	1	0,4	1	0,3	10	1,0

B. Les pourcentages sont inférieurs à 100%, car très peu d'élèves ont évoqué ces raisons

Le tableau 20 montre par ailleurs que la principale raison personnelle ou financière pour vouloir s'inscrire dans un programme est le souhait de quitter la maison familiale. Bien qu'elle concerne un faible pourcentage d'élèves (7,3%), cette raison est récurrente parmi les répondants de toutes les catégories.

TABLEAU 20. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES RAISONS PERSONNELLES ET FINANCIÈRES POUR LA SÉLECTION DE LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (N=986)^B.

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 230)		ÉBP (N = 341)		Total (N = 986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Souhait de quitter la maison familiale	21	5,1	22	9,6	29	8,5	72	7,3
Obtention de prêts et bourses	2	0,5	3	1,3	11	3,2	16	1,6
Parce que je n'avais plus de prestation d'assurance-emploi ou de sécurité du revenu	0	0,0	2	0,9	3	0,9	5	0,5
J'ai été fortement incité ou obligé par l'assurance-emploi ou la sécurité du revenu	2	0,5	1	0,4	0	0,0	3	0,3

B. Les pourcentages sont inférieurs à 100%, car très peu d'élèves ont évoqué ces raisons.

Le tableau 21, quant à lui, montre les principales raisons énoncées liées à des conseils provenant de personnes dans l'entourage des élèves pour s'inscrire dans un programme de formation. Les raisons sont les suivantes : 1) recommandation d'un conseiller en orientation et 2) encouragement d'une personne de l'entourage.

TABLEAU 21. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES RAISONS LIÉES À DES CONSEILS REÇUS POUR LA SÉLECTION DE LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES ACTUEL (N=986)^B.

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 230)		ÉBP (N = 341)		Total (N = 986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Recommandation d'un conseiller en orientation	42	10,1	18	7,8	38	11,1	98	9,9
Encouragement d'une personne de l'entourage	28	6,7	21	9,1	21	6,2	70	7,1
Inscription avec des amis	12	2,9	7	3,0	11	3,2	30	3,0

B. Les pourcentages sont inférieurs à 100%, car très peu d'élèves ont évoqué ces raisons.

Le tableau 22 présente les défis rencontrés par les élèves dans leur programme de formation actuelle. Huit des 15 défis suggérés dans le questionnaire ont été sélectionnés par plus de 30% des élèves. Ainsi, plus de 40% des élèves estiment que les principaux défis sont de : rester concentré pendant les cours, réussir les compétences,

terminer leur programme et rester motivé. Développer des techniques de travail efficaces et rapides, arriver à tout comprendre, gérer le temps efficacement et gérer son énergie représentent aussi des défis mentionnés par plus de 30 % des élèves.

TABLEAU 22. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES DÉFIS VÉCUS DANS LEUR PROGRAMME ACTUEL (N =986).^A

Valeur	Élève SBP (N=415)		Élève à risque (N=230)		ÉBP (N=341)		Total (N=986)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rester concentré	124	29,9	138	60,0	187	55,0	449	45,6
Réussir mes compétences	138	33,3	127	55,2	164	48,2	429	43,6
Terminer mon programme	138	33,3	109	47,4	149	43,8	396	40,2
Rester motivé	112	27,0	133	57,8	149	43,8	394	40,0
Développer des techniques de travail efficaces et rapides	126	30,4	107	46,5	143	42,1	376	38,2
Arriver à tout comprendre	105	25,3	118	51,3	143	42,1	366	37,2
Gérer mon temps efficacement	130	31,3	94	40,9	135	39,7	359	36,4
Gérer mon énergie	98	23,6	88	38,3	115	33,8	301	30,6
Apprendre à travailler avec les outils du métier	104	25,1	74	32,2	103	30,3	281	28,5
Concilier travail et études	108	26,0	60	26,1	85	25,0	253	25,7
Développer des attitudes permettant de trouver un emploi et de le garder	82	19,8	65	28,3	83	24,4	230	23,4
Entretenir de bonnes relations avec les autres	70	16,9	58	25,2	93	27,4	221	22,4
Concilier famille et études	95	22,9	55	23,9	70	20,6	220	22,3
Trouver du temps pour étudier	33	8,0	44	19,1	55	16,2	132	13,4
Je ne fais face à aucun défi	45	10,8	13	5,7	29	8,5	87	8,8
Autre (Subvenir aux besoins de ma famille, Gérer problèmes de santé, Gérer mon stress, Concilier loisirs et études)	2	0,5	2	0,9	7	2,1	11	1,1

A. Le pourcentage est supérieur à 100%, car les élèves pouvaient évoquer plusieurs raisons.

Les données du tableau 23 montrent que la majorité des élèves croit pouvoir réussir les compétences attendues à la fin de la formation (92,7%) et s'y sentent à leur place

(90,5%). La majorité des répondants estime que 1) le volet pratique se déroule bien (89,3%), 2) que l'aide de la part de leurs enseignants ou des autres membres du personnel est suffisante pour réussir (77,0%) et, dans une moindre proportion 3) qu'ils sont motivés à se préparer pour les examens (69,0%). Par ailleurs, ce même tableau montre que 54,5% des élèves SBP sont « motivés à réaliser leurs travaux scolaires à la maison ». Ce pourcentage baisse à 38,5% pour les ÉBP et à 22,2% pour les élèves à risque. De plus, six élèves SBP sur dix (61,9%) estiment que le programme est facile, comparativement à 43,2% des ÉBP et 17,8% des élèves à risque.

TABLEAU 23. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON CE QU'ILS ONT VÉCU DE POSITIF DANS LEUR PROGRAMME ACTUEL (N =985)

Valeur	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =230)		ÉBP (N =340)		Total (N =985)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Conviction de réussir les compétences (N =985)								
Pas du tout – Un peu	0	0,0	46	20,0	26	7,6	72	7,3
Assez – Beaucoup	415	100	184	80,0	314	92,4	913	92,7
Sentiment d'être à sa place dans ce programme (N =985)								
Pas du tout – Un peu	12	2,9	47	20,4	35	10,3	94	9,5
Assez – Beaucoup	403	97,1	183	79,6	305	89,7	891	90,5
La pratique, ça va bien (N =985)								
Pas du tout – Un peu	7	1,7	55	23,9	42	12,4	104	10,6
Assez – Beaucoup	408	98,3	175	76,1	298	87,6	881	89,3
Assez d'aide des enseignants ou du personnel pour réussir (N =985)								
Pas du tout – Un peu	49	11,8	79	34,3	99	29,1	227	23,0
Assez – Beaucoup	366	88,2	151	65,7	241	70,9	758	77,0
Motivation à se préparer pour les examens (N =985)								
Pas du tout – Un peu	68	16,4	122	53,0	115	33,8	306	31,0
Assez – Beaucoup	347	83,6	108	47,0	225	66,2	680	69,0
Programme vraiment facile (N =985)								
Pas du tout – Un peu	158	38,1	189	82,2	193	56,8	540	54,8
Assez – Beaucoup	257	61,9	41	17,8	147	43,2	445	45,2
Motivation à réaliser les travaux scolaires à la maison (N =985)								
Pas du tout – Un peu	189	45,5	179	77,8	209	61,5	577	58,6
Assez – Beaucoup	226	54,5	51	22,2	131	38,5	408	41,4

Le tableau 24 décrit les difficultés vécues par les élèves dans leur cheminement scolaire. Dans l'ensemble, on note que moins du quart des élèves vit *assez* ou *beaucoup* ces difficultés. Les trois principales difficultés sont les suivantes : 1) vit du stress à l'approche d'un examen et rencontre des difficultés à se concentrer pour étudier (23,1%), 2) considère que la théorie est vraiment difficile (22,4%) et 3) éprouve des difficultés à se concentrer sur le travail scolaire ou sur les tâches à réaliser (14,5%). Cependant, en regardant les données de plus près, on constate que plus du tiers des élèves dits à risque (37,8%) et 32,6% d'ÉBP se considèrent comme tellement stressés à l'approche d'un examen qu'ils n'arrivent pas à se concentrer pour étudier, contrairement à 7,2% pour les élèves SBP. De surcroît, 28,2% des ÉBP et 35,2% de ceux à risque considèrent que la portion théorique des programmes est vraiment difficile comparativement à seulement 10,6% pour les élèves SBP. Enfin, 23,9% des élèves à risque et 23,8% des ÉBP ont de la difficulté à se concentrer sur leurs travaux scolaires ou sur les tâches à réaliser, comparativement à 1,7% des élèves SBP.

TABLEAU 24. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LES DIFFICULTÉS VÉCUES DANS LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES (N = 985)

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 230)		ÉBP (N = 340)		Total (N = 985)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Éprouve beaucoup de difficulté à se concentrer sur le travail ou sur les tâches scolaires (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	408	98,3	175	76,1	259	76,2	842	85,5
Assez – Beaucoup	7	1,7	55	23,9	81	23,8	143	14,5
Vit du stress à l'approche d'un examen et des difficultés à se concentrer pour étudier (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	385	92,8	143	62,2	229	67,4	757	76,9
Assez – Beaucoup	30	7,2	87	37,8	111	32,6	228	23,1
Estime que la théorie est vraiment difficile (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	371	89,4	149	64,8	244	71,8	764	77,6
Assez – Beaucoup	44	10,6	81	35,2	96	28,2	221	22,4
Arrive difficilement à comprendre ce qui doit être fait (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	401	96,6	184	80,0	291	85,6	876	88,9
Assez – Beaucoup	14	3,4	46	20,0	49	14,4	109	11,1
Arrive difficilement à réussir ses tâches (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	406	97,8	202	87,8	308	90,6	916	93,0
Assez – Beaucoup	9	2,2	28	12,2	32	9,4	69	7,0
Se sent dépassé, perdu devant la complexité ou la diversité de ce qui doit être appris (N = 985)								
Pas du tout – Un peu	413	99,5	205	89,1	318	93,5	936	95,0
Assez – Beaucoup	2	0,5	25	10,9	22	6,5	49	5,0

Pour ce qui est de la qualité des relations des élèves avec leurs enseignants, le tableau 25 montre qu'une forte majorité (93,4%) d'entre eux la qualifie de bonne. En effet, ils sont très nombreux (91,0%) à apprécier les enseignants et à se sentir respectés (89,6%) par ces derniers. Des données également très positives émergent des réponses des élèves à propos des relations avec les autres élèves de leur groupe. Ainsi, une forte majorité des élèves estime avoir de bonnes relations avec leurs pairs (89,5%), plusieurs se sentent à leur place dans leur groupe (85,6%), ressentent un bon esprit d'équipe dans leur classe (81,8%) et plus des deux tiers (67,8%) des répondants estiment que le climat au sein de leur classe favorise leur apprentissage. Ces résultats sont similaires pour les trois groupes de répondants.

TABLEAU 25. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LEUR RELATION AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES AUTRES ÉLÈVES (N =985).

Valeur	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =230)		ÉBP (N =340)		Total (N =985)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bonne relation avec les enseignants (N =985)								
Un peu - Pas du tout	14	3,4	22	9,6	29	8,5	65	6,6
Assez - Beaucoup	401	96,6	208	90,4	311	91,5	920	93,4
Appréciation des enseignants (N =985)								
Un peu - Pas du tout	16	3,9	38	16,5	34	10,0	88	8,9
Assez - Beaucoup	399	96,1	192	83,5	306	90,0	897	91,1
Sentiment de respect par les enseignants (N =985)								
Un peu - Pas du tout	25	6,0	37	16,1	40	11,8	102	10,4
Assez - Beaucoup	390	94,0	193	83,9	300	88,2	883	89,6
Je m'entends bien avec les autres élèves de mon groupe (N =985)								
Un peu - Pas du tout	35	8,4	29	12,6	39	11,5	103	10,5
Assez - Beaucoup	380	91,6	201	87,4	301	88,5	882	89,5
Je sens que j'ai ma place dans le groupe (N =985)								
Un peu - Pas du tout	36	8,7	55	23,9	51	15,0	142	14,4
Assez - Beaucoup	379	91,3	175	76,1	289	85,0	843	85,6
Il y a un bon esprit d'équipe dans la classe (N =985)								
Un peu - Pas du tout	67	16,1	45	19,6	67	19,7	179	18,2
Assez - Beaucoup	348	83,9	185	80,4	273	80,3	806	81,8
Le climat de classe favorise mon apprentissage (N =985)								
Un peu - Pas du tout	117	28,2	90	39,1	110	32,4	317	32,2
Assez - Beaucoup	298	71,8	140	60,9	230	67,6	668	67,8

Nous avons aussi voulu connaître le type de soutien que les élèves perçoivent des membres de leur entourage au regard de leurs études. Ainsi, le tableau 26 permet de constater que plus de huit élèves sur dix reçoivent du soutien par les questions qu'ils reçoivent au regard de leurs études (89,1%), par des encouragements (88,8%)

ou des félicitations (86,6%) pour leurs réalisations. La majorité des élèves considère aussi que leurs proches discutent avec eux de leur projet d'avenir (81,8 %) et les interrogent à propos de leurs résultats scolaires (80,8 %).

TABLEAU 26. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON LE TYPE DE SOUTIEN REÇU DES MEMBRES DE L'ENTOURAGE (N =983).

Valeur	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =229)		ÉBP (N =339)		Total (N =983)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Questionnés à propos des cours, des activités (N =983)								
Rarement - Jamais	39	9,4	33	14,4	35	10,3	107	10,9
Souvent - Parfois	376	90,6	196	85,6	304	89,7	876	89,1
Encouragés dans les études (N =983)								
Rarement - Jamais	44	10,6	36	15,7	30	8,8	110	11,2
Souvent - Parfois	371	89,4	193	84,3	309	91,2	873	88,8
Félicités pour les réali- sations (N =983)								
Rarement - Jamais	44	10,6	46	20,1	42	12,4	132	13,4
Souvent - Parfois	371	89,4	183	79,9	297	87,6	851	86,6
Discuté avec moi de mes projets d'avenir (N =983)								
Rarement - Jamais	68	16,4	58	25,3	53	15,6	179	18,2
Souvent - Parfois	347	83,6	171	74,7	286	84,4	804	81,8
Interrogés à propos de mes résultats scolaires (N =983)								
Rarement - Jamais	77	18,6	56	24,5	56	16,5	189	19,2
Souvent - Parfois	338	81,4	173	75,5	283	83,5	794	80,8

Les élèves devaient aussi répondre aux questions relatives aux services utilisés au sein de leur CFP⁴. Les données du tableau 27 permettent de constater que les trois services les plus utilisés sont les activités de la vie étudiante (15,2%), l'orthopédagogie (11,9%) et le travail social (10,9%). Les trois services les moins fréquentés sont la psychoéducation (7,9%), les services de santé (7,3%) et la garderie de leur

⁴ La question ne permettait pas toutefois de savoir si le service était présent dans leur CFPm ce qui pourrait expliquer les faibles pourcentages.

CFP (0,7%). Les services d'orthopédagogie et ceux du travail social sont plus souvent utilisés par les ÉBP (21,2% et 16,2%) comparativement aux élèves à risque (8,7% et 10,0%) et aux élèves SBP (6,0 % et 6,5%).

TABLEAU 27. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, SELON L'UTILISATION DES SERVICES DES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE (N =983)

Valeur	Élève SBP (N =415)		Élève à risque (N =229)		ÉBP (N =339)		Total (N =983)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Activités - Vie étudiante	63	15,2	34	14,8	52	15,3	149	15,2
Orthopédagogie	25	6,0	20	8,7	72	21,2	117	11,9
Travail social	27	6,5	25	10,9	55	16,2	107	10,9
Bibliothèque	52	12,5	21	9,2	28	8,3	101	10,3
Services en orientation	27	6,5	22	9,6	49	14,5	98	10,0
Psychoéducation	17	4,1	14	6,1	47	13,9	72	7,9
Service de santé	17	4,1	18	7,9	37	10,9	73	7,3
Service de garderie du CFP	4	1,0	1	0,4	2	0,6	7	0,7

Pour sa part, le tableau 28 permet de constater que seulement 6,8 % des élèves ont reçu des mesures d'adaptation et un peu plus du tiers des élèves ont réalisé un stage depuis le début de leur formation (36,7%).

TABLEAU 28. *ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, QUI ONT DES MESURES D'ADAPTATION ET QUI ONT RÉALISÉ UN STAGE DEPUIS LE DÉBUT DE LEUR PROGRAMME (N = 983).*

Valeur	Élève SBP (N = 415)		Élève à risque (N = 229)		ÉBP (N = 339)		Total (N = 983)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mesures d'adaptation (N = 983)								
Oui	17	4,1	10	4,4	40	11,8	67	6,8
Non	398	95,9	219	95,6	299	88,2	916	93,2
Avez-vous réalisé un stage depuis le début de votre programme (N = 983)								
Oui	154	37,1	82	35,8	125	36,9	361	36,7
Non	261	62,9	147	64,2	214	63,1	622	63,3

4.3 Caractéristiques psychologiques et socioaffectives des répondants

Cette section présente des informations sur l'état de santé psychologique et physique des élèves, ainsi que sur leurs caractéristiques sociales et affectives. Elle aborde notamment la perception des élèves quant à la présence ou non de problèmes liés à l'anxiété, à la tristesse, à la fatigue, à la détresse psychologique⁵ et à l'estime de soi⁶. Cette section traite également de l'état de santé physique des élèves (perception et diagnostic reçu), du soutien social qu'ils reçoivent des membres de leur entourage ainsi que de certaines habitudes de vie telles que la consommation d'alcool et de drogue et le nombre d'heures passées quotidiennement devant son ordinateur en dehors des heures scolaires.

4.3.1 État de santé psychologique

Le tableau 29 permet de constater que la majorité des élèves, soit 58,5% d'entre eux, dit avoir vécu un peu (32,7%), assez (15,6%) ou beaucoup (10,2%) de problèmes relatifs à l'anxiété au cours des trois mois précédant la collecte des données. À ce sujet, les ÉBP considèrent avoir vécu assez (18,2%) ou beaucoup d'anxiété (13,5%). De leur côté, les élèves à risque considèrent avoir vécu assez (21,7%) ou beaucoup d'anxiété (13,5%). En contrepartie, près de la moitié des élèves (41,5 %) estiment ne pas avoir vécu de problèmes relatifs à l'anxiété au courant de cette même

⁵ L'échelle de Kessler et al. (2002) a été utilisé pour mesurer la détresse psychologique des élèves.

⁶ L'échelle de Vallières et Vallerand (1990) a été utilisée pour mesurer l'estime de soi.

période. De ceux ayant déclaré ne pas avoir de problèmes liés à l'anxiété, les élèves SBP sont les plus concernés (54,7 %), suivis par les ÉBP (34 %), puis par les élèves à risque (28,7 %).

TABLEAU 29. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES PROBLÈMES VÉCUS LIÉS À L'ANXIÉTÉ (N = 986)

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Problèmes liés à l'anxiété (N = 986)								
Pas du tout	227	54,7	66	28,7	116	34,0	409	41,5
Un peu	122	29,4	83	36,1	117	34,3	322	32,7
Assez	42	10,1	50	21,7	62	18,2	154	15,6
Beaucoup	24	5,8	31	13,5	46	13,5	101	10,2
Total	415	100,0	230	100,0	341	100,0	986	100,0

Par ailleurs, le tableau 30, présenté à la page suivante, montre que plus de la moitié (56,2 %) des élèves n'a pas vécu de problèmes liés à la tristesse au cours des trois derniers mois précédant la collecte des données et que 69,6 % des élèves SBP se retrouvent dans cette situation, 49,6% des ÉBP et 41,7% des élèves à risque. Près de la moitié des élèves (43,8%) estiment pour leur part, avoir vécu un peu (27,0%), assez (10,3%) ou beaucoup (6,5%) de problèmes liés à la tristesse au courant de cette même période. Ce sont les élèves à risque puis les ÉBP qui rapportent davantage cet état de tristesse.

TABLEAU 30. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES PROBLÈMES VÉCUS LIÉS À LA TRISTESSE (N = 986)

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Problèmes liés à la tristesse (N = 986)								
Pas du tout	289	69,6	96	41,7	169	49,6	554	56,2
Un peu	84	20,2	79	34,3	103	30,2	266	27,0
Assez	27	6,5	32	13,9	43	12,6	102	10,3
Beaucoup	15	3,6	23	10,0	26	7,6	64	6,5
Total	415	100	230	100	341	100	986	100

En ce qui a trait à la fatigue ayant des impacts sur l'apprentissage, le tableau 31 permet de constater que plus des deux tiers des élèves (69,2%) situent leur niveau de fatigue dans le bas de l'échelle (un peu ou pas du tout de fatigue). Cependant, 30,8 % des personnes répondantes signalent avoir été assez (18,6%) ou beaucoup (12,2%) fatiguées au cours des trois mois précédant la collecte des données. Les élèves à risque et les ÉBP sont plus nombreux à en avoir éprouvé assez (26,5% et 18,8%) ou beaucoup (17,8% et 16,1%) au cours de la même période. Il appert que le tiers (31,3%) des élèves ont, pour leur part, déclaré ne pas avoir vécu de problèmes liés à la fatigue. Les élèves SBP sont ceux ayant le moins éprouvé de fatigue et les plus nombreux (40%) à ne pas avoir connu de problèmes liés à la fatigue.

TABLEAU 31. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES PROBLÈMES LIÉS À LA FATIGUE (N =986)

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Problèmes liés à la fatigue (N =986)								
Pas du tout	166	40,0	47	20,4	96	28,2	309	31,3
Un peu	167	40,2	81	35,2	126	37,0	374	37,9
Assez	58	14,0	61	26,5	64	18,8	183	18,6
Beaucoup	24	5,8	41	17,8	55	16,1	120	12,2
Total	415	100	230	100	341	100,0	986	100

Le tableau 32 présente la distribution des élèves selon leur perception de risques de détresse psychologique, l'estime de soi et leur perception de leur santé physique. Près du tiers des élèves sondés, soit 30% d'entre eux, seraient à risque de vivre de la détresse psychologique. Ce sont les élèves à risque (43,5%) et les ÉBP (38,7%) qui présentent le risque le plus élevé de se retrouver dans cette situation, tandis que ce pourcentage se situe à 15,4% chez les élèves SBP.

Par ailleurs, les élèves ont aussi été questionnés à propos de leur niveau d'estime personnelle. À ce sujet, 67,4% des élèves considèrent avoir une estime de soi élevée (48,5%) ou dans la moyenne (18,9%). C'est chez les élèves SBP que l'on retrouve la plus forte proportion d'élèves ayant une forte estime (65,8%) comparativement aux ÉBP (42,5%) et aux élèves à risque (26,1%). À l'autre extrémité de l'échelle, on retrouve un tiers (32,7%) des élèves qui considèrent avoir une faible estime d'eux-mêmes. Ainsi, un élève à risque sur deux (53,5%) et plus du tiers des ÉBP (37,5%) considèrent avoir une faible estime d'eux-mêmes contrairement à moins d'un élève sur cinq pour les élèves SBP (17,1%).

En ce qui a trait à la perception de leur état de santé physique, la majorité des répondants (84,8%) la qualifie de bonne (43,4%) ou excellente (41,4%) tandis que 15,2% la considèrent mauvaise. Les élèves à risque sont les moins nombreux (31,7%) à considérer être en excellente santé et ont la plus forte proportion d'élèves (22,2%) estimant que leur état de santé physique est mauvais.

TABLEAU 32. DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LES RISQUES DE DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE (N =986), LEUR NIVEAU D'ESTIME DE SOI (N =986) ET LEUR SANTÉ PHYSIQUE (N =986)

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À risque de détresse psychologique (N =986)								
Oui	64	15,4	100	43,5	132	38,7	296	30,0
Non	351	84,6	130	56,5	209	61,3	690	70,0
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
Niveau de l'estime de soi (N =986)								
Faible	71	17,1	123	53,5	128	37,5	322	32,7
Dans la moyenne	71	17,1	47	20,4	68	19,9	186	18,9
Forte	273	65,8	60	26,1	145	42,5	478	48,5
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
État de santé physique (N =986)								
Mauvaise	46	11,1	51	22,2	53	15,5	150	15,2
Bonne	179	43,1	106	46,1	143	41,9	428	43,4
Excellente	190	45,8	73	31,7	145	42,5	408	41,4
Total	415	100	230	100	341	100	986	100

Le tableau 33 fait état de la perception des élèves quant à la possibilité de recevoir du soutien ou de l'aide des membres de leur entourage en cas de besoin. Une forte majorité des élèves (91,7 %) croit bénéficier du soutien des membres de leur entourage lorsque le besoin se fait sentir. De ceux-ci, 86,2 % disent pouvoir compter sur un membre de leur famille et 64,9 % sur le soutien d'un ami. La moitié des élèves (50,4%) peut compter sur le soutien d'un conjoint et un peu plus du quart (28,3%) estime pouvoir compter sur l'aide et le soutien d'un membre du personnel du CFP qu'il fréquente.

TABLEAU 33. ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, AYANT LE SOUTIEN DES MEMBRES DE L'ENTOURAGE EN CAS DE BESOIN (N = 986)

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Soutien des membres de l'entourage en cas de besoin (N = 986)								
Oui	383	92,3	206	89,6	315	92,4	904	91,7
Non	32	7,7	24	10,4	26	7,6	82	8,3
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
Membre de l'entourage (N = 904)^A								
Membre de votre famille	331	86,4	171	83,0	277	87,9	779	86,2
Amis	269	70,2	114	55,3	204	64,8	587	64,9
Conjoint(e)	208	54,3	104	50,5	144	45,7	456	50,4
Membre du personnel du CFP	121	31,6	39	18,9	96	30,5	256	28,3
Collègue de travail	55	14,4	21	10,2	35	11,1	111	12,3
Professionnel de la santé	4	1,0	1	0,4	2	0,6	7	0,7
Membre de votre entourage	2	0,5	1	0,4	0	0,0	3	0,3
Animal de compagnie	0	0,0	1	0,4	2	0,6	3	0,3

A : Le pourcentage des répondants est supérieur à 100 % étant donné que les répondants peuvent recevoir du soutien de plus d'une personne.

4.3.2 Consultation et diagnostics reçus de la part de professionnels de la santé

Les tableaux 34, 35 et 36 détaillent les réponses des élèves concernant leurs diagnostics de trouble de santé mentale (tableau 34), de trouble d'apprentissage (tableau 35) et de trouble de santé physique (tableau 36). Chacun des tableaux présente les réponses des élèves en fonction de divers troubles.

Le tableau 34 montre que 23,2% ont reçu un diagnostic de trouble de santé mentale. C'est notamment le cas de nombreux ÉBP (28,7 %) et d'élèves à risque (23,9 %). Les élèves SBP sont moins nombreux dans cette situation (18,3 %). Les troubles d'anxiété (70,7 %), les troubles de l'humeur (46,3 %), les troubles de l'adaptation (27,5 %) sont les trois troubles de santé mentale les plus fréquents des 229 élèves ayant reçu un diagnostic de problème de santé mentale par un professionnel de la santé. Les troubles d'anxiété sont les plus fréquents pour les trois catégories d'élèves. Les élèves SBP sont les plus nombreux à être aux prises avec un trouble de l'humeur (57,9 %) et les moins nombreux aux prises avec des troubles d'adaptation (19,7 %).

TABLEAU 34. *ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, AYANT REÇU UN DIAGNOSTIC D'UN TROUBLE DE SANTÉ MENTALE (N=986) ET LES TROUBLES DE SANTÉ MENTALE DONT SOUFFRENT LES RÉPONDANTS (N=229).*

Valeur	Élève SBP		Élève à risque		ÉBP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A reçu un diagnostic d'un trouble de santé mentale (N =986)								
Oui	76	18,3	55	23,9	98	28,7	229	23,2
Non	339	81,7	175	76,1	243	71,3	757	76,8
Total	415	100	230	100	341	100	986	100
Troubles de santé mentale (N =229)¹								
Trouble d'anxiété	53	69,7	37	67,3	72	73,5	162	70,7
Trouble de l'humeur	44	57,9	22	40,0	40	40,8	106	46,3
Trouble de l'adaptation	15	19,7	19	34,5	29	29,6	63	27,5
Trouble de l'alimentation	7	9,2	2	3,6	7	7,1	16	7,0

1 : le % des répondants est supérieur à 100 % étant donné que les répondants pouvaient avoir plus d'un diagnostic

Les données présentées dans le tableau 35 indiquent que les troubles les plus fréquents diagnostiqués sont le TDAH (30,1%), la dyslexie (7,3%), la dysorthographe (1,9%) et la dysphasie⁷ (1,9%).

⁷ Le terme «dyphasie» a changé entre le moment de la passation du questionnaire et la publication de ce rapport. En 2022, le terme utilisé est plutôt «trouble du langage».

TABLEAU 35. *ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS, AYANT REÇU UN DIAGNOSTIC D'UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE OU LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE VÉCUS PAR CES ÉLÈVES.*

Valeur	ÉBP (N = 341)	
	n	%
TDAH	297	87,1
Dyslexie	72	21,1
Dysorthographe	19	5,6
Dysphasie	19	5,6
Dyscalculie	7	2,1
Trouble du spectre de l'autisme	6	1,8
Syndrome de Gilles de la Tourette	4	1,2
Dyspraxie	1	0,3

1 : Le % des répondants est supérieur à 100 % étant donné que les répondants peuvent avoir reçu plus d'un diagnostic.

En ce qui a trait aux troubles de santé physique, le tableau 36 montre que peu de répondants ont reçu un diagnostic de problème de santé physique (6,1%) ayant un impact sur leur apprentissage. Parmi les troubles de santé physique évoqués, le cancer est le plus représenté puisque c'est un choix officiel offert dans le questionnaire. Les autres troubles de santé physique sont multiples, mais n'ont pas été explicitement nommés par les élèves.

TABLEAU 36. *ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, AYANT REÇU UN DIAGNOSTIC D'UN TROUBLE DE SANTÉ PHYSIQUE (N=986) ET TROUBLES DE SANTÉ PHYSIQUE VÉCUS (N=61).*

Valeur	Élèves SBP		Élèves à risque		ÉBP		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Diagnostic d'un trouble de santé physique (N=986)								
Oui	21	5,1	20	8,7	20	5,9	61	6,2
Non	394	94,9	210	91,3	321	94,1	925	93,8
Total	415	100	230	100	341	100	986	100

Le tableau 37 montre que le quart (25,5%) des élèves a consulté un professionnel de la santé ou des services sociaux au cours des 12 mois précédant la collecte des données. Les ÉBP sont les plus nombreux à avoir consulté ce type de professionnel (42,8%). Les élèves à risque (23,0%) et les élèves SBP (12,5%) sont moins concernés par cette situation. Les professionnels de la santé les plus fréquemment consultés sont les médecins de famille, les travailleurs sociaux et les psychologues.

TABLEAU 37. ÉLÈVES, PAR CATÉGORIE, AYANT CONSULTÉ UN PROFESSIONNEL DE LA SANTÉ (N =986) ET TYPE DE PROFESSIONNEL DE LA SANTÉ CONSULTÉ (N =251)

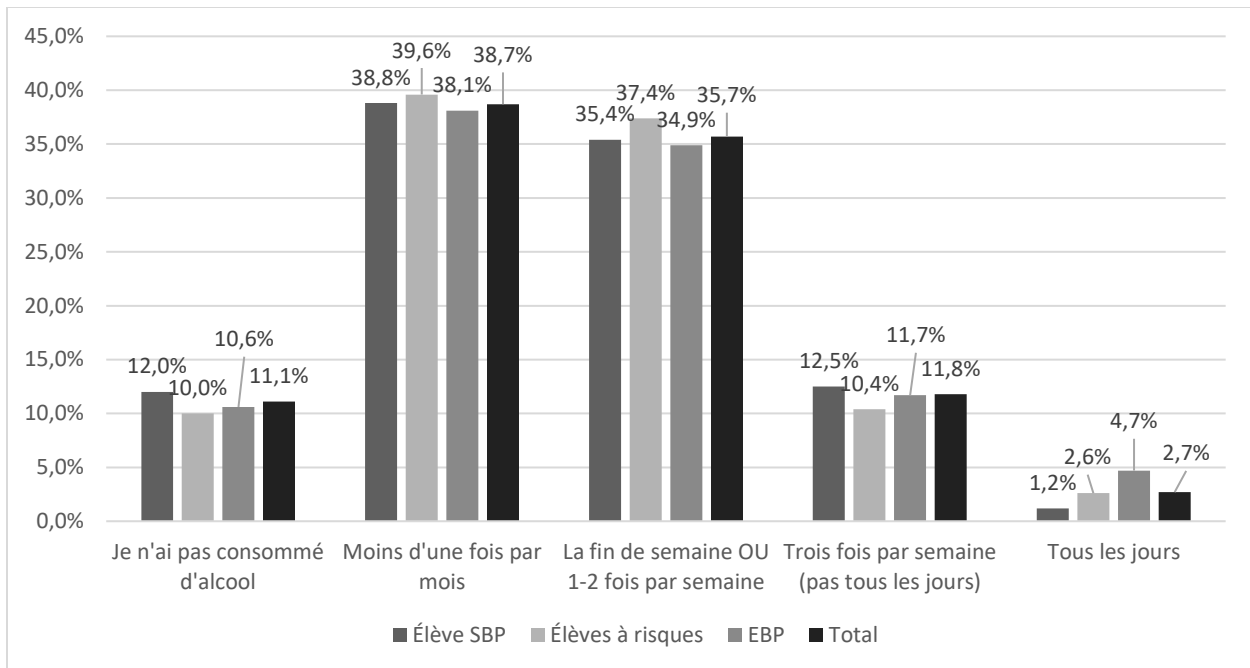
Valeur	Élèves SBP (N =415)		Élèves à risque (N =230)		ÉBP (N =341)		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Consultation d'un professionnel de la santé (N =986)								
Oui	52	12,5	53	23,0	146	42,8	251	25,5
Non	363	87,5	177	77,0	195	57,2	735	74,5
Total	415	100,0	230	100,0	341	100,0	986	100,0
Professionnel de la santé et des services sociaux consultés (N =251)^A								
Médecin de famille	25	48,1	29	54,7	92	63,0	146	58,2
Travailleur social	18	34,6	16	30,2	46	31,5	80	31,9
Psychologue	17	32,7	16	30,2	38	26,0	71	28,3
Toute autre personne de formation reconnue	14	26,9	11	20,8	31	21,2	56	22,3
Médecin spécialiste	8	15,4	7	13,2	19	13,0	34	13,5
Psychiatre	6	11,5	5	9,4	19	13,0	30	12,0

A : Le pourcentage des répondants est supérieur à 100 % étant donné que les répondants peuvent avoir consulté plus d'un professionnel.

4.3.3 Habitudes de vie

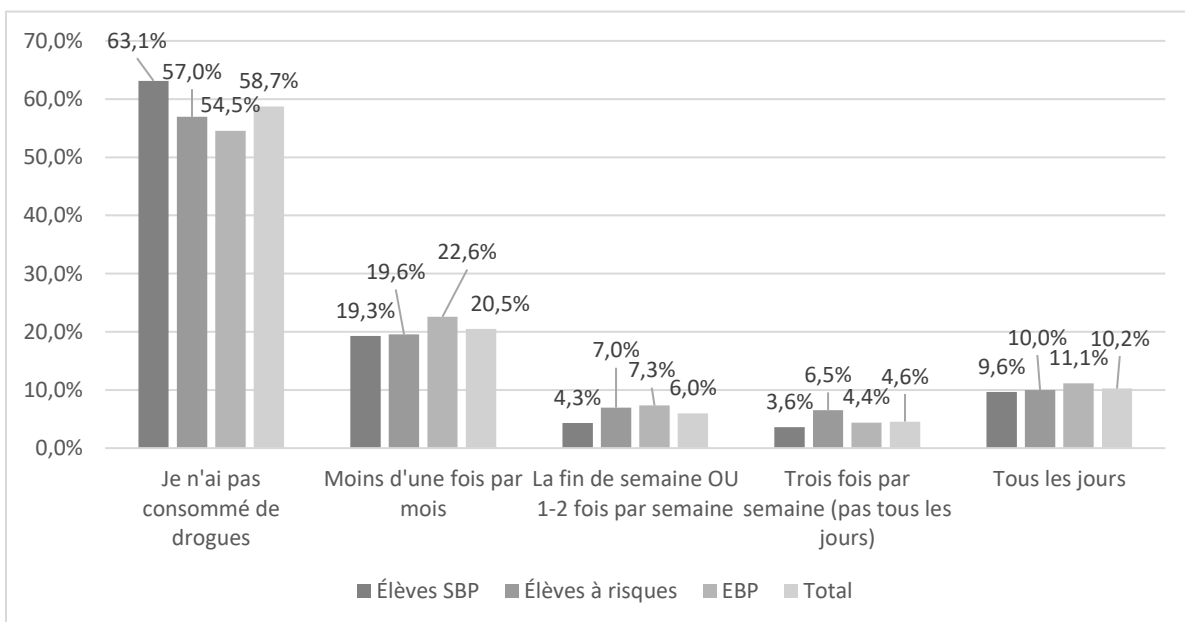
Cette section porte sur les habitudes de consommation d'alcool et de drogues, ainsi que sur le nombre d'heures passées quotidiennement devant un écran d'ordinateur, et ce, sans tenir compte des heures consacrées aux travaux scolaires.

Le graphique 1 montre que trois quarts (74,4%) des élèves consomment des boissons alcoolisées « moins d'une fois par mois » (38,7%) ou seulement « la fin de semaine ou 1-2 fois par semaine » (35,7%). Une faible proportion affirme consommer de l'alcool tous les jours (2,7%). Les proportions d'élèves consommant ce type de boissons sont similaires pour les trois types d'élèves.



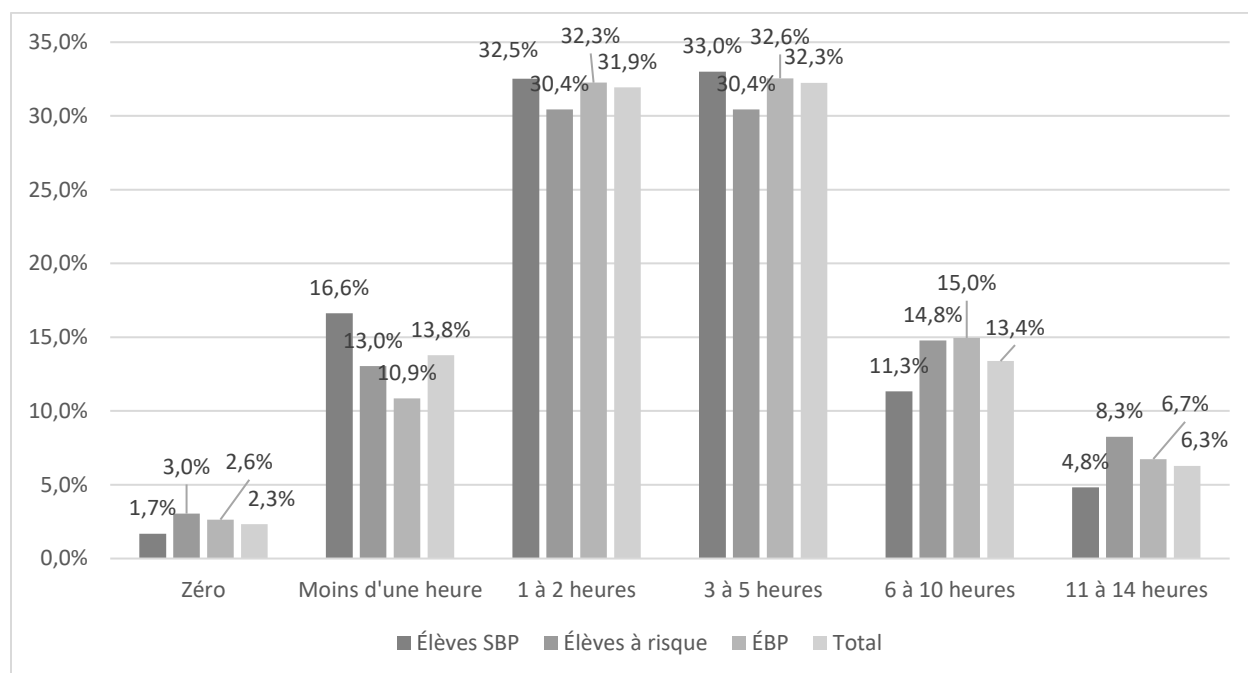
GRAPHIQUE 1. HABITUDES DE CONSOMMATION D'ALCOOL PAR CATÉGORIE D'ÉLÈVES

En ce qui a trait aux habitudes de consommation de drogues, le graphique 2 permet de constater que plus de la moitié (58,7%) des répondants a indiqué ne pas en avoir consommé au courant des 12 mois précédant la collecte des données. Il appert également que 20,5% des élèves en ont consommé moins d'une fois par mois et 10,2% des élèves consommeraient de la drogue tous les jours. Les proportions d'élèves consommant ce type de produit sont similaires pour les trois catégories des élèves.



GRAPHIQUE 2. HABITUDES LIÉES À LA CONSOMMATION DE DROGUES PAR CATÉGORIES D'ÉLÈVES (N=986)

Pour ce qui est du nombre d'heures passées devant un écran d'ordinateur au courant d'une semaine normale à d'autres fins que les travaux scolaires, le graphique 3 montre que les deux tiers (64,2%) des élèves passent, en moyenne, 1 à 2 heures (31,9%) ou 3 à 5 heures (32,3%) par jour tandis que près d'un élève sur cinq (19,7%) passe quotidiennement entre 6 à 10 heures ou entre 11 à 14 heures devant leur écran d'ordinateur.



GRAPHIQUE 3. MOYENNE D'HEURES PAR JOUR PASSÉES À L'ORDINATEUR (N=986) PAR CATÉGORIES D'ÉLÈVES

5. DISCUSSION

À partir des données concernant les caractéristiques sociodémographiques et socioaffectives, la santé physique et psychologique des élèves et les caractéristiques scolaires, cette discussion met en lumière des questions et des réflexions en vue du soutien de leur persévérance et leur réussite. Empreintes du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979, 1996), les réflexions mettent en perspective :

1. Des constats liés à l'ontosystème, c'est-à-dire des constats liés aux caractéristiques sociodémographiques, à la santé physique et psychologique, aux habitudes de vie et à la perception de soi des élèves.
2. Des constats liés au microsystème, soit des éléments composant l'environnement immédiat des élèves, c'est-à-dire les membres de leur famille et leurs amis.
3. Des constats liés au mésosystème, ce qui correspond à l'ensemble des microsystèmes en interaction et, donc, des relations significatives entre ces systèmes, notamment les relations entre les membres du personnel des CFP et les élèves.
4. Des constats liés à l'exosystème, dont les structures sociales et organisationnelles qui peuvent influencer le cheminement des élèves, ainsi que l'organisation et les modalités de fonctionnement des programmes.
5. Des constats liés au macrosystème, soit les conditions d'études pour améliorer les situations de formation des élèves en FP (système de financement, politiques, etc.).

L'ensemble de ces constats sera discuté à la lumière des rôles et responsabilités auxquels on peut s'attendre de la part des élèves et des différents acteurs de la FP.

D'entrée de jeu, rappelons que l'âge, le genre, le statut socioéconomique, l'origine ethnique et culturelle constituent des caractéristiques sociodémographiques pouvant influencer significativement les autres types de caractéristiques d'un individu et expliquer certaines difficultés éprouvées pendant la durée du parcours scolaire. Les données de cette recherche liées à l'**ontosystème** mettent en évidence un effectif étudiant assez jeune majoritairement âgé de 25 ans ou moins. Elles ne signalent toutefois pas de portrait type d'élèves lié à une catégorie en particulier en ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques. En ce sens, les données ne montrent pas de distinction nette entre les genres, les nationalités et les états civils en fonction des trois catégories d'élèves dont il est question dans cette étude, c'est-à-dire les

élèves avec ou sans besoin particulier et les élèves à risque. Il faut toutefois mentionner que les ÉBP sont plus nombreux à être âgés de 25 ans ou moins, ce qui peut sans doute être lié entre autres à l'avancement des connaissances au cours des dernières années concernant les troubles et difficultés de tout genre auxquels font face les élèves, et au fait que les personnes plus âgées ont reçu moins de diagnostics. Par ailleurs, si les analyses des données de la présente étude ont été faites sur la base de ces trois catégories, il serait intéressant de refaire des analyses des données colligées à partir d'autres catégories en lien avec les caractéristiques sociodémographiques. On pense notamment au genre, à l'âge et à la nationalité. La recherche sur les élèves de la formation professionnelle au Québec étant peu développée, la poursuite des analyses de cette étude et la réalisation d'autres études pourraient notamment permettre de comparer les résultats obtenus avec d'autres régions du Québec, ou d'approfondir des questions relatives à certains groupes d'élèves en particulier : les élèves jeunes (24 ans et moins) par rapport aux élèves plus âgés (25 ans et plus), les élèves femmes dans les métiers traditionnellement masculins (et inversement), les élèves issus de l'immigration, les élèves autochtones, les élèves allophones, etc.

Par ailleurs, une majorité des élèves a déclaré avoir des responsabilités financières relatives à un logement (appartement, résidence, pension), mais peu d'entre eux ont des enfants à charge. Pour les élèves à risque et les EBP, c'est 21,7% qui sont parents versus 37% pour les élèves SBP. La principale distinction entre les catégories d'élèves est liée aux nombres d'heures travaillées pendant les études ainsi qu'à l'inquiétude face à leur capacité à subvenir à leurs besoins financiers. Ainsi, une plus grande proportion d'ÉBP travaille plus de 15 heures par semaine et s'inquiète de leurs conditions financières. Or, plusieurs études ont montré que le fait de travailler plus de 15 heures par semaine peut nuire à la persévérance et la réussite scolaires (Gaudreault et al., 2015). Il y a donc lieu de réfléchir de façon plus large au financement des études en formation professionnelle en fonction d'une culture bien implantée dans ce secteur d'éducation liée à la glorification du travail par rapport aux études. En ce sens, il serait intéressant de pousser plus loin les recherches concernant la conciliation études-travail des élèves de FP, et d'analyser notamment les liens entre le travail glorifié, la nécessité d'acquérir des biens et la formation, ou, plus largement, l'impact du travail durant les études sur le développement de compétences transversales; on pense notamment aux compétences dites du 21^e siècle (Anderson, 2010; Pelligrino et Hilton, 2012; De Champlain, 2017).

En considérant les résultats liés à la santé physique et mentale des élèves, les difficultés liées à la santé psychologique des élèves sont très préoccupantes. Des problèmes d'anxiété et de fatigue ont été déclarés par deux tiers des élèves, au moment de la collecte de données. De plus, la moitié des élèves ressent de la tristesse et le tiers est à risque de détresse psychologique. Un tiers des répondants présente en outre une faible estime de soi alors que le quart déclare avoir reçu un diagnostic lié

à un trouble de santé mentale (anxiété, humeur, adaptation, alimentation, etc.). Les élèves à risque et les ÉBP sont plus nombreux à avoir déclaré un ou l'autre de ces problèmes de santé psychologique. Il est aussi questionnant de constater que bien que 18,3% des SBP aient reçu un diagnostic de trouble de santé mentale, ils ne perçoivent pas des ÉBP. Il faudrait certes interroger davantage ces élèves pour comprendre ce qui apparaît illogique à la vue de ces données.

Outre les outils et les ressources qui peuvent être mis à la disposition des élèves pour mieux gérer l'anxiété et d'autres difficultés liées à la santé psychologique, ce constat soulève la question de la formation des enseignants qui accompagnent ces élèves vers la réussite, de même que la question des services éducatifs complémentaires en place ou à mettre en place dans les CFP. À cet égard, notons d'abord que les réponses à la question sur l'utilisation des services professionnels des CFP (orthopédagogie, travail social, service en orientation, psychoéducation, service de santé) sont difficiles à interpréter, car la question ne permettait pas de savoir si le service était offert ou non dans le CFP de l'élève. Il se peut que le faible taux d'utilisation des services soit simplement lié au fait que les services n'étaient pas offerts dans les centres de formation professionnelle, sachant que l'offre de services complémentaires est généralement lacunaire et diffère beaucoup d'un CFP à l'autre (Rousseau et al., 2020). Quoi qu'il en soit, les problématiques soulevées en lien avec la santé psychologique des élèves montrent l'importance, pour les élèves de formation professionnelle, d'avoir accès à du soutien et des ressources tels que cela a déjà été proposé par Rousseau et al. (2021). En outre, mentionnons l'importance de réaliser davantage de recherches sur la santé mentale des élèves en FP. La recherche menée actuellement par Véronneau-McArdle, Dubeau, Marcotte et Plante (2021-2024) permettra entre autres de « dresser un portrait comparatif de la santé mentale des élèves de FP par rapport à un échantillon comparable d'individus québécois et vérifier les antécédents sociodémographiques et scolaires de ces problèmes ».

Les données à propos des habitudes de vie sont également inquiétantes. Elles montrent une consommation d'alcool relativement modérée, sans distinction nette entre les catégories d'élèves, et aucune consommation de drogues chez 60% d'entre eux. Toutefois, elles indiquent une consommation de drogue modérée chez le tiers des répondants, alors qu'un dixième des élèves en consommerait tous les jours. Ces données ne sont cependant pas cohérentes avec d'autres études (Bluteau et Dubeau, 2019) réalisées à ce sujet. À l'instar de Bluteau et Dubeau (2019), il faut alors orienter le questionnement relatif à ces données sur les répercussions que peut avoir la consommation de drogue sur la motivation, la réussite scolaire et le parcours scolaire des élèves. En ce qui a trait au nombre d'heures passées devant les écrans quotidiennement pour d'autres raisons que les travaux scolaires, la moitié des élèves affirme passer entre 3 et 14 heures devant l'écran d'ordinateur, en dehors des heures

d'école, alors que des études ont montré des impacts du temps d'écran et des conséquences négatives des jeux vidéo sur la santé mentale (Kuss et Griffiths, 2012), notamment sur le stress et les habitudes de sommeil (Messaadi et al., 2020; Thomé, Harenstam et Hagberg, 2011, 2012), les comportements agressifs et une diminution de la socialisation, de même que des impacts négatifs sur la réussite scolaire (Pujol et al., 2016). Ces éléments devraient, on l'espère, être pris en compte dans les recherches sur la santé mentale des élèves de FP.

Par ailleurs, les données recueillies au sujet des caractéristiques scolaires des élèves mettent en lumière des difficultés particulièrement présentes chez les ÉBP. Dans le cadre de leur programme actuel, ils auraient davantage de difficultés à se concentrer sur les tâches à réaliser, doivent travailler plus que les autres pour réussir et ont des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Les ÉBP sont les plus nombreux parmi les trois catégories d'élèves à utiliser les services professionnels des CFP (orthopédagogie, travail social, service en orientation, psychoéducation, service de santé). Lors de leur passage au secondaire, ils avaient également l'impression de ne pas être de bons élèves. Ils sont aussi plus nombreux à avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires à la FGA. Ces données font émerger un questionnement : pourquoi alors ne pas révéler d'emblée un plan d'intervention reçu au secondaire ? De façon plus large, les résultats mettent en lumière que près de la moitié des élèves, toutes catégories confondues, ont redoublé au secondaire (44,4%) et plus de la moitié (59%) ont interrompu leurs études au moins une fois, le plus souvent par ennui ou manque d'intérêt (40,2%) ou par le désir de se réorienter (29,1%). Devant ces constats, il serait intéressant de documenter davantage, dans une perspective qualitative, les parcours scolaires et de vie des élèves de la FP. Ces éléments soulèvent par ailleurs des questions en ce qui a trait au positionnement de la FP et aux services d'orientation. Est-ce que, si la formation professionnelle était davantage promue dans les écoles secondaires et dans la société en général, ces personnes auraient eu un parcours plus continu, en s'inscrivant plus rapidement dans un programme en formation professionnelle répondant à leurs intérêts? Des questions peuvent être posées également en ce qui a trait à l'offre de formation en concomitance FP-FG. Est-ce qu'en permettant aux élèves du secondaire de suivre une formation professionnelle en concomitance qui réponde vraiment à leurs intérêts, on favoriserait davantage la persévérance et la réussite scolaire?

Concernant l'environnement immédiat des élèves, le **microsystème**, il est composé des membres de leur famille : un tiers habite chez leurs parents (36,8%) et le quart (21,7%) a des enfants. L'ensemble des élèves (91,7%), sans distinction nette entre les catégories, estiment toutefois pouvoir compter sur le soutien des membres de leur entourage en cas de besoin ; facteur associé à la persévérance scolaire (référence). Les personnes qui peuvent leur apporter du soutien sont un membre de leur famille (86,2%), un ami (64,9%), un conjoint (50,4%) ou un membre du personnel

du CFP (28,3%). Ce soutien se manifeste notamment par des questions d'intérêts, des encouragements et des félicitations par rapport à leur projet d'études. En fait, plusieurs élèves affirment aussi que leurs proches discutent avec eux de leur projet d'avenir et les interrogent à propos de leurs résultats scolaires.

Les données montrent également des relations significatives entre les intervenants des CFP et les élèves. Considérant que la relation maître-élève est un des facteurs de persévérance scolaire (Fortin, Plante et Bradley, 2011 ; Hattie, 2009, 2012 ; Saint-Pierre, 2021 ; MEQ, 2020), il est intéressant de constater qu'une majorité (93,4%) des élèves considère avoir une bonne relation avec leurs enseignants, qu'ils sont très nombreux (91,0%) à apprécier les enseignants et à se sentir respectés (89,6%) par ces derniers. Des données également très positives émergent des réponses des élèves à propos de leurs relations avec les autres élèves de leur groupe.

En ce qui concerne les structures sociales et organisationnelles, les données attestent qu'elles peuvent influencer le cheminement des élèves dans le système scolaire. C'est notamment le cas des données portant sur le niveau de scolarité des parents, les conditions d'études, l'organisation et les modalités des programmes. En lien avec les conditions financières des élèves et la nécessité, pour bon nombre d'entre eux, de travailler plus de 15 heures par semaine pour subvenir à leurs besoins, il y a lieu de réfléchir à l'organisation et aux différentes modalités de formation des programmes qui permettent la réalisation d'une partie de la formation en entreprises, en étant salarié. On pense notamment à favoriser davantage la mise en place de projets d'apprentissages accrus en milieu de travail (Choichard, 2017; Gagnon, 2020).

Enfin, d'un point de vue **macrosystémique**, des données désignent des besoins financiers et de soutien particulier pour les élèves ayant des enfants à charge. La société québécoise et les organisations scolaires, ministérielles et entrepreneuriales gagneraient à octroyer davantage de bourses et à mettre en œuvre divers mécanismes de soutien financier aux élèves inscrits dans des programmes de FP, par le biais notamment de différentes activités de financement (fondation, consortium, investissement majeur gouvernemental pour la formation de la main-d'œuvre québécoise, programme d'aides financières du gouvernement, soutien du revenu, AAMT, etc.). Ces organisations gagneraient à valoriser non seulement les compétences techniques des élèves, mais également leurs compétences en employabilité, désignées comme « compétences du 21^e siècle » (Anderson, 2010; Pelligrino et Hilton, 2012; De Champlain, 2017). Ces compétences sont à la portée de tous et fortement recherchées par les employeurs. De même, la situation familiale des élèves doit être prise en compte pour faciliter leur réussite, notamment en favorisant l'accès à des milieux de garde, ce qui fait d'ailleurs partie, selon le cadre d'action élaboré par Rousseau et al. (2021), des services à mettre en place dans les centres de formation profession-

nelle du Québec. De façon générale, les recherches portant un regard macrosystémique sur la formation professionnelle au Québec datent (Doray et Maroy, 2001; Doray et Fusulier, 2002; Maroy et Doray, 2002) et il y aurait lieu, alors que de nombreux dispositifs de formation et de financement ont été mis en place au cours des dernières années, de faire à nouveau des recherches sur la gouvernance, notamment en mettant en relief les rapports entre les ministères de l'Éducation et du Travail, de même que les organisations qui y sont liées, pensons entre autres à la Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ) et à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

Recommandations

Face à ces constats, il est possible de faire quelques recommandations aux acteurs de la FP (élèves, personnes enseignantes, ressources professionnelles, formateurs universitaires). D'entrée de jeu, nous recommandons **aux élèves** :

- De prendre en charge leur parcours scolaire ; ils en sont les premiers responsables ;
- De prendre en considération le cumul des responsabilités financières et familiales, le faible revenu pendant plusieurs mois, le nombre d'heures de travail rémunérées lors de leur engagement dans leur parcours d'études professionnelles ;
- De s'informer des stratégies permettant la gestion des émotions, de l'anxiété et l'adoption de saines habitudes de vie ;
- De divulguer la présence d'un diagnostic lié à un trouble de santé mentale ou à un trouble d'apprentissage et une faible estime de soi, dès l'admission dans un programme de FP.

La réussite scolaire peut être influencée par différents éléments du microsystème dont l'entourage familial, social et scolaire, du mésosystème ou de l'exosystème, tels les mesures d'adaptation aux conditions d'études selon le parcours et les diagnostics liés aux difficultés scolaires de l'élève, l'accompagnement étroit des élèves par les équipes professionnelles incluant les personnes enseignantes, les orthopédagogues, les professionnels en travail social, en psychologie, en orientation scolaire et les directions de CFP. En ce qui a trait aux membres du personnel des CFP, nous leur recommandons :

- D'informer les élèves à propos des conditions d'études et du développement des compétences techniques dans les différents programmes de formation;
- De conscientiser les élèves sur « les mesures d'adaptation relatives aux conditions de passation des épreuves ministérielles et des épreuves d'établissement, dont la réussite est prise en considération pour la sanction des études. Celles-ci ne doivent d'aucune manière abaisser les exigences établies ou modifier ce qui est évalué » (MEESR, 2015, p.107). La qualité du diplôme est au

cœur des préoccupations des équipes enseignantes. Aux termes de leur FP, les élèves doivent pouvoir s'insérer sur le marché du travail durablement (MELS, 2010).

Les rôles et les responsabilités des élèves, des personnes professionnelles et enseignantes et des directions vis-à-vis des problèmes de santé mentale dont l'anxiété, la fatigue, la tristesse et la détresse psychologique doivent être pris en considération. Travailler l'anxiété va bien au-delà de la gestion du stress et se réalise par un travail de la personne anxieuse sur sa perception du stress, un travail sur son corps, sur ses pensées et sur ses stratégies adaptatives. Ce travail sur soi s'effectue par le biais de l'accompagnement des élèves avec des ressources professionnelles compétentes en santé mentale, notamment par des personnes œuvrant en travail social ou en psychologie. Par ailleurs, pour bien soutenir et accompagner toutes les catégories d'élèves, Doucet et al. (2015) relèvent l'importance de la collaboration des acteurs des CFP. Ils identifient les directions de centres, les titulaires et les enseignants comme sources formelles et directes dans l'accompagnement quotidien des élèves, dont les ÉBP. Toutefois, comme les personnes à la direction ou les personnes enseignantes ne sont pas spécialisées en santé mentale ou en adaptation scolaire, elles doivent travailler en collaboration avec d'autres spécialistes. En effet, outre les personnes enseignantes et les membres de la direction, des orthopédagogues, des personnes professionnelles en travail social, en psychologie, en conseil pédagogique et en orientation peuvent accompagner des élèves. Compte tenu des données liées aux problèmes de santé mentale énoncés, et dans des contextes où les élèves de la FP éprouvent des difficultés importantes, nous suggérons aux CSS :

- De collaborer avec les équipes des CFP afin d'assurer des activités d'information, de formation et de soutien régulières à propos des différents problèmes identifiés dans ce rapport, et ce, pour l'ensemble de l'effectif étudiant de ce secteur de formation.
- D'orienter les élèves vers les intervenants appropriés à l'intérieur ou à l'extérieur du CFP, car cela peut faire la différence entre une réussite et un échec.
- De s'assurer que tous les élèves de la formation professionnelle aient accès à des ressources professionnelles à même son CFP.
- De consulter et mettre en application le cadre d'action pour la mise en œuvre d'une offre de services éducatifs complémentaires en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec (Rousseau et al. 2021)

Il faut également mettre en perspective les mesures d'aide proposées aux élèves qui ne peuvent pas être calquées sur ce qui est offert au secteur jeune du primaire et du secondaire. Les mesures d'aide sont souvent, pour la plupart, scolaires. Pour les programmes de FP, qui sont offerts en alternance travail-études ou dans le cadre d'apprentissages accrus en milieu de travail, ces moyens scolarisant ne sont pas vraiment

adaptés. Par ailleurs, compte tenu de la durée courte des formations professionnelles et du processus très long dans les milieux de la santé pour un individu qui souhaite obtenir un diagnostic pour des troubles de santé mentale ou des troubles d'apprentissage, nous recommandons :

- que les équipes des CFP soient proactives devant les problèmes survenant en cours de formation et d'offrir l'accompagnement nécessaire.
- De développer des partenariats avec des organismes communautaires pour pallier le manque criant de ressources dans les CFP.

Il ne faut pas négliger le fait que les élèves sont présents en classe, auprès des personnes enseignantes, une grande majorité du temps de leur formation. Ne serait-il pas justifié, par moment, d'inclure les différentes ressources professionnelles dans la classe pour aider les élèves à gérer l'anxiété, à développer des stratégies d'apprentissage ou à devenir autonomes devant les tâches et les compétences professionnelles à maîtriser ? Nous recommandons alors :

- que la formation initiale et continue des personnes enseignantes propose des thématiques relatives à la relation maître-élève, la santé mentale, les stratégies pour apprendre, l'accompagnement à offrir aux élèves aux prises avec des difficultés liées à la santé psychologique et en adaptation scolaire ;
- de former le personnel enseignant à collaborer avec les élèves, les personnes professionnelles en travail social, en adaptation scolaire, en pédagogie, en psychologie, en psychoéducation ou en orientation scolaire ;
- que les programmes de baccalauréat en enseignement professionnel s'assurent de former les futurs enseignants sur ces différents aspects au cœur de l'acte d'enseigner et au cœur des interventions éducatives.

CONCLUSION

Les données de cette recherche dressent le portrait d'élèves aux profils parfois très hétérogènes sur certains aspects étudiés. Elles permettent aussi de recadrer plusieurs conceptions courantes à propos de la FP et des élèves qui fréquentent les CFP, notamment des conceptions relatives aux motifs d'inscriptions dans les programmes ou des conceptions relatives au soutien parental et au soutien provenant des équipes enseignantes.

Les données montrent qu'il est nécessaire de pousser plus loin la recherche concernant les habitudes de consommation, le travail rémunéré pendant la formation et les pratiques pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire (difficultés psychologiques et scolaires). De nouveaux travaux de recherche pourraient s'intéresser au financement des études en FP, à l'éducation relative à la consommation ou à la planification budgétaire dans le cadre des parcours scolaires des élèves en FP. Dans tous les cas, le poids des difficultés économiques semble peser lourd sur un grand nombre d'élèves et cette situation demeure à éclairer.

En outre, les situations des élèves plus âgés ainsi que les différences entre les genres des élèves fréquentant les programmes de FP mériteraient d'être étudiées plus à fond pour mieux comprendre leurs particularités. Certains éléments pourraient être passés inaperçus dans cette recherche alors que les données sont éloquentes quant à la complexité de la situation des plus jeunes. Cependant, l'analyse réalisée dans ce rapport ne permet pas de montrer de différences nettes entre les genres des élèves. Il n'en demeure pas moins que les ÉBP et ceux à risque présentent sur plusieurs aspects des caractéristiques qui peuvent nuire à leur apprentissage et leur réussite scolaire et, à notre avis, il faut approfondir cette question tout comme celles des modalités de soutien qui pourraient amoindrir leurs différentes vulnérabilités.

RÉFÉRENCES

- Al-Saaideh, M. et Tareef, A.B. (2011). Vocational Teacher Education Research: Issues to address and obstacles to face. *Education*, 131(4), 715-731.
- Anderson, J. (2010). *ICT Transforming Education. À Regional Guide*. Unesco Bangkok.
- Balas, L. L. (2008). *Approche systémique en santé mentale (L') : Nouvelle édition revue et corrigée*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Banque de données statistiques officielles du Québec. (2019). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2017-2018*. Québec <https://bdso.gouv.qc.ca/>
- Banque de données statistiques officielles du Québec. (2021). *Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, années scolaires 2013-2014 à 2019-2020*, Québec. <https://bdso.gouv.qc.ca/>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Rapport de recherche. Sherbrooke. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., M. Doucet et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous?. Dans E. Mazolon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p.17-36). Presses de l'Université du Québec.
- Bergamaschi, A., Blaya, C. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des « lycées des métiers ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(1), 1-19.
- Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 445-487). Presses de l'Université du Québec.
- Bluteau, J. et Dubeau, A. (2019). *La santé mentale scolaire en formation professionnelle : portrait et solutions*. Conférence: Symposium de la rentrée scolaire : ouvrons toutes grandes les portes du bien-être à l'école (ministère de l'Éducation du Québec). En ligne : https://www.researchgate.net/publication/358211094_La_sante_mentale_scolaire_en_formation_professionnelle_portrait_et_solutions
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier, & G. M. Tarabulsy (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p.9-59). Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chochard, Y. (2017). Les apports de la formation continue offerte aux organismes communautaires : étude de cas d'une formation québécoise. *Canadian Journal*

- for the Study of Adult Education*, 30(1), 33–46. Retrieved from <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5408>
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Dermitzaki, I., et Efklides, A. (2001). Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In S. E. Volet et S. Järvelä (dir.), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 271-293). Pergamon/Elsevier.
- Deschenaux, F. Roussel, C. et Alexandre, M. (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 30(1), 71-83.
- Doray, P., et Fusulier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec: un point de vue macrosocial. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 275-308). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Doucet, M., Coulombe, S., Maltais, D., Bizot, D., et A. De Champlain (2015). *Des pratiques collaboratives d'une équipe école favorisant l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers*. Dans : Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 30 juin au 3 juillet 2015, Paris, France.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, L. Royer, E. Marcotte, D., Potvin, P. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et S. Duchesne (2019). « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518.
- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (p. 315-336). Québec : PUQ.

- Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). Les élèves en formation professionnelle. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.), *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (p.18-46). Chenelière.
- Gaudreau, N. et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe : un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté en formation professionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 24-38.
- Gaudreault, M., Laberge, L., Arbour, N. et M. Gaudreault (2015). La conciliation étudetravail chez les élèves francophones montréalais de 4e et de 5e années du secondaire. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, 84 pages.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* (2^e éd.). ERPI.
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/6568/1/M13518.pdf>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Inserm (2016). *Déficiences intellectuelles*. EDP Sciences
- Institut de la Statistique du Québec. (2016) L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2014-2015 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois. Résultats de la deuxième édition. Gouvernement du Québec.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D.M., Normand, S.L. T, Walters, E.E. et A. M. Zaslavsky. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence and trends in nonspecific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959-976.
- Kuss, D.J. et Griffiths, M.D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: a review of empirical research. *J Behav Addict*, 1, 3-22.
- Lacroix, M.E. et Potvin, P. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue du Réseau d'information pour la réussite éducative*. <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d-adaptation-et-d-apprentissage-version-integrale/>
- Lefebvre, H. (2007). L'adéquation entre les besoins vécus par les proches de personnes ayant un traumatisme crânien et les services offerts par le continuum de soins. *Rapport de recherche. Université de Montréal*.

- Maltais, D. Pouliot, E., Carroz, F., Tremblay, V. (2013). *Parcours de vie et parcours scolaires des jeunes décrocheurs âgés de 16 à 18 ans qui raccrochent dans un Centre d'éducation des adultes : retombées pour la pratique du travail social*. 5^e Colloque de l'AIFRIS, Lille, France, 2 au 5 Juillet 2013.
- Maroy, C., et Doray, P. (2002). La formation en alternance: une forme de rapprochement entre économie et éducation. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., G., Fournier et M. Pinault. (2015). « La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), <http://osp.revues.org/4590>.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mazon, É. et S. Bourdon (2013). Les élèves qui effectuent la transition vers la formation professionnelle et leurs besoins de soutien à la réussite. *Revue Le point sur le monde de l'éducation*. Septembre, 2013.
- Mazon, É., Botondo, J., Giguère, D. et Bélanger, L. (2009). *La réussite scolaire en formation professionnelle*. Bilan des ateliers de la première journée d'étude sur la réussite en formation professionnelle. Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP).
- Messaadi, N., Bayen, S., Beghin, L., Lefebvre, J.-M., Colleau, S., Deken, V., Cottencin, O., Quersin, F., Descamps, A. et Vanhelst, J. (2020). Associations entre les temps d'écran et les habitudes de sommeil chez des jeunes collégiens. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 68, 179-184.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Rapport de l'enquête 2013 : La relance au secondaire en formation professionnelle, la situation d'emploi des personnes diplômées en 2011-2012*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_eb/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_RelanceSecond2013.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : Parcours et motivations*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/des-jeunes-en-chemin-vers-la-formation-professionnelle-parcours-et-motivations/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/regard-sur-la-formation-professionnelle-une-enquete-aupres-deleves-du-2e-cycle-secondaire/>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Une école adaptée à tous les élèves. Prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire, Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Organisation de coopération et de développement économique ([OCDE], 2008) *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*.
- Pelligrino, J. W. et Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deep Learning and 21st Century Skills. The National Academics Press.
- Pujol, J., Fenoll, R., Forns, J., Harrison, B.J., Martinez-Vilavella, G, Marcià, D., Alvarez-Pedrerol, M., Blanco-Hinojo, L, González-Ortiz, S., Deus, J. et Sunyer, J. (2016). Video gaming in school children: how much is enough? *Annals of neurology*, 80(3), 424-433.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(3), 687-707.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Borri-Anadón, C., Thibodeau, S., Gagnon, C. et Beaucher, C. (2020). *Enquête nationale sur les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle. Rapport de recherche*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Gagnon, C., Beaucher, C. et Ketcha Teutchou, A. J. (2021). *Cadre d'action pour la mise en œuvre d'une offre de services éducatifs complémentaires en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec. Cadre d'action destiné au ministère de l'éducation et aux gestionnaires de l'éducation du Québec*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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., Tétreault, K., Fréchette, S., Thibodeau, K., Vézina, C. et Bergevin, S. (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives. Outil de valorisation de la recherche*. Rapport de recherche. Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ). http://www.reusiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Resultats_de_recherche/F953207195_Quete_diplom_Mau.pdf
- Schunk, D. H., et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 15-31). Academic Press.
- Sido, X. (2006). *Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel*. Dossier de synthèse de la VST. Institut national de recherche pédagogique.

- Saint-Pierre, M. (2021). *Les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création de la relation maître-élève de l'enseignant en formation professionnelle : Facilitateurs, obstacles et défis* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Thomé, S., Härenstam, A. et Hagberg, M. (2011). Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults: a prospective cohort study. *BMC Public Health*, 11(66).
<https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-11-66.pdf>
- Thomé, S., Härenstam, A. et Hagberg, M. (2012). Computer use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults: a prospective cohort study. *BMC Psychiatry*, 12(176).
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3528646/pdf/1471-244X-12-176.pdf>
- Tremblau, J.K. (2022). *Le parcours de vie et le parcours scolaire des jeunes adultes vivant avec un TDAH, qui fréquentent un centre de formation générale des adultes*. Mémoire de maîtrise inédit. UQAC
- Turcotte, D. (2017). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne- française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(32), 305–316.
- Véronneau-McArdle, M.-H., Dubeau, A., Marcotte, D. et Plante, I. (2021-2024). Qui sont-ils et comment les aider? Portrait de la santé mentale des élèves en formation professionnelle (FP) et pistes d'action pour leur réussite. Projet de recherche-action financé FRQSC-MEES dans le cadre de l'Action concertée – Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire.
<https://frq.gouv.qc.ca/projet/qui-sont-ils-et-comment-les-aider-portrait-de-la-sante-mentale-des-eleves-en-formation-professionnelle-fp-et-pistes-daction-pour-leur-reussite/>
- Wigfield, A., Tonks, S. et Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 55-75). Routledge Taylor