



**Observatoire
de la formation
professionnelle
du Québec**

PORTRAIT DES ÉLÈVES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

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

Juin 2021

Auteurs du rapport

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

Direction scientifique du projet

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

Soutien à la collecte de données

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

Traitement et analyse des données

Stéphanie Breton, UdeS
Chantale Beaucher, UdeS
Carolyn Murphy, UdeS
Johanna Bisson, UdeS
Freddy Franco Morales, UdeS

Soutien à la mise en page et à la révision linguistique

Priscilla Vaillancourt, UQAC
Andréanne Gagné, UdeS

Ce rapport est issu de la recherche « *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 : Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements les plus sincères s'adressent d'abord à nos partenaires qui ont participé à ce projet. Alors que nous avions prévu initialement la participation d'environ 250 élèves de formation professionnelle, à notre grand étonnement, ce sont plus de 2 500 élèves qui ont répondu au questionnaire grâce à la collaboration de nombreuses directions de centres de formation professionnelle (CFP). Des directions adjointes, des professionnels et des enseignants ont également participé à des groupes de discussion dont les résultats feront l'objet d'un autre rapport traitant, cette fois-ci, des pratiques d'accompagnement mises en place pour soutenir les élèves à besoins.

Nous tenons donc à remercier chaleureusement le CFP du 24-Juin de la Commission scolaire régionale de Sherbrooke¹, l'École professionnelle de Saint-Hyacinthe de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, le Centre d'Excellence en formation industrielle de Windsor et le CFP de l'Asbesterie de la Commission scolaire des Sommets, le Centre régional intégré de formation professionnelle à Granby de la Commission scolaire Val-des-Cerfs, le CFP du Grand-Fjord (Pavillon Laure-Conan, Pavillon L'Oasis et Pavillon en Équipement motorisé) de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, le CFP Jonquière (Édifice St-Germain, Édifice Mellon et Édifice du Royaume) de la Commission scolaire de La Jonquière, le CFP Alma (Pavillon Auger et Pavillon de la Santé Marie-Hélène-Côté) de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, ainsi que le CFP du Pays-des-Bleuets (Secteur Roberval-Saint-Félicien, Secteur Dolbeau-Mistassini) de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets.

Nos remerciements vont également aux étudiants et étudiantes de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Chicoutimi qui se sont joints à nous à divers moments de la recherche. Un grand merci pour leur apport à la construction du questionnaire, à l'organisation de la collecte de données dans les différents centres, aux suivis auprès des personnes responsables, à la passation du questionnaire, de même que pour avoir participé au traitement et à l'analyse des données. À Carolyn Murphy, Johanna Bisson, Simon Gilbert, Freddy Franco Morales, Frédéric Gé et Andréanne Gagné (avant qu'elle ne devienne professeure!), mille mercis d'avoir effectué minutieusement et rigoureusement les diverses tâches qui vous ont été confiées.

Enfin nos remerciements s'adressent au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a financé cette recherche dans le cadre des Subventions de Développement Savoir. Sans ce précieux soutien, cette étude sur la formation professionnelle au Québec n'aurait jamais pu avoir lieu, alors que ce secteur fait malheureusement trop peu l'objet de recherches.

¹ Bien que les commissions scolaires du Québec soient devenues des centres de services scolaire, ce rapport utilise le nom porté au moment de la collecte des données.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	iv
Avant-propos	1
1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1. Contexte de la formation professionnelle au Québec	3
1.2. Les élèves de la formation professionnelle	4
1.3. Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle	5
1.4. La question et les objectifs de la recherche	6
2. DÉFINITIONS ET ÉLÉMENTS CONCEPTUELS	7
2.1. Caractéristiques et besoins des élèves	7
2.2. Élèves à besoins particuliers	8
3. MÉTHODOLOGIE	10
3.1. Les participants	10
3.2. Le questionnaire	11
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	13
4.1. Caractéristiques sociodémographiques	13
4.2. Caractéristiques socioaffectives, de santé physique et mentale	16
4.3. Caractéristiques liées à l'expérience scolaire	21
5. CONSTATS ET RECOMMANDATIONS	36
5.1. Constats	36
5.2. Recommandations	39
6. CONCLUSION	42
7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition des élèves en fonction du secteur de formation (n=2666)	10
Tableau 2. Répartition des répondants selon leur centre de formation professionnelle (n=2670)	10
Tableau 3. Répartition des élèves selon le genre, l'âge, la nationalité et la langue parlée à la maison	13
Tableau 4. Situation socioéconomique des élèves	14
Tableau 5. Type de logement habité par les élèves et type de cohabitation	14
Tableau 6. Éléves de formation professionnelle ayant des enfants à charge et répartition de la garde	15
Tableau 7. Perception de la capacité à subvenir aux besoins pendant les études	15
Tableau 8. Plus haut niveau de scolarité complété par les parents des élèves de la formation professionnelle	16
Tableau 9. Répartition des élèves selon leur état psychologique, le niveau de détresse psychologique et d'estime de soi et le soutien social perçu	17
Tableau 10. Perception de soutien social et principales personnes offrant du soutien aux élèves pendant leurs études	18
Tableau 11. Caractéristiques de santé physique et consultation d'un professionnel de la santé	19
Tableau 12. Portrait des diagnostics reçus par les élèves	19
Tableau 13. Habitude de consommation d'alcool et de drogue et temps passé à l'ordinateur	21
Tableau 14. Les diplômes obtenus par les élèves avant d'être inscrits dans le programme de formation actuelle	22
Tableau 15. Études interrompues et raisons d'interruption	23
Tableau 16. Perception de l'expérience scolaire au primaire et au secondaire	24
Tableau 17. Perception de l'expérience de formation au secondaire	25
Tableau 18. Occupation avant d'entreprendre le programme de formation professionnelle actuel	26
Tableau 19. Motifs d'inscription dans le programme de formation professionnelle actuel	27
Tableau 20. Intérêt dans le choix du programme	28
Tableau 21. Expérience vécue lors de l'intégration dans le centre de formation professionnelle.	28
Tableau 22. Description de l'expérience vécue en formation professionnelle	29
Tableau 23. Défis vécus par les élèves de la formation professionnelle	31
Tableau 24. Données sur la motivation, les résultats, les travaux scolaires et les stages de formation	32

Tableau 25. Relations avec les enseignants et avec les autres élèves	33
Tableau 26. Soutien social reçu par les élèves pendant leurs études en formation professionnelle	34
Tableau 27. Services du centre de formation professionnelle utilisés par les élèves	35
Tableau 28. Portrait des élèves qui possèdent un plan d'intervention et qui bénéficient de mesures d'adaptation pendant leurs études en formation professionnelle	35

AVANT-PROPOS

La formation professionnelle au secondaire constitue l'un des secteurs de l'éducation dont l'importance éducative, économique et stratégique, bien que connue, demeure toujours à valoriser au Québec en raison de sa pertinence et de son rôle central pour la formation de la relève de la main-d'œuvre québécoise. La recherche, dont les données sont présentées dans ce document, est issue des préoccupations, partagées par des chercheurs, des enseignants et d'autres intervenants de ce secteur d'enseignement, à l'égard des défis liés à la présence grandissante des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle, à la diversité des modes, des modalités et des environnements de formation induits par l'enseignement des différents métiers et aux pratiques d'enseignement développées dans les centres de formation professionnelle (CFP) dans ce contexte. Face à l'incomplétude des données relatives à ces enjeux et aux besoins exprimés dans les milieux scolaires et universitaires, il est apparu impératif de se pencher sur ces éléments pour assurer une formation qui réponde aux besoins des élèves et qui leur garantisse une intégration harmonieuse sur le marché du travail.

Le présent document découle de l'étude intitulée « *Portrait des caractéristiques et des besoins des élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle au Québec et pratiques professionnelles des intervenants* », qui repose sur une méthodologie mixte. Plus particulièrement, il expose les résultats issus d'un questionnaire électronique, rempli entre novembre 2018 et mai 2019, par 2680 élèves² de formation professionnelle des régions de l'Estrie, de la Montérégie, du Saguenay et du Lac-Saint-Jean. Ce rapport de recherche décrit le portrait de l'ensemble de ces élèves en se centrant sur les éléments suivants :

- leurs caractéristiques sociodémographiques, incluant celles de leurs parents ;
- leurs caractéristiques socioaffectives et de santé physique et psychologique ;
- et leurs caractéristiques scolaires, comprenant l'expérience scolaire antérieure et actuelle dans un CFP du Québec.

Le portrait des élèves de la formation professionnelle exposé dans ce document lève le voile sur des données importantes pour comprendre, réfléchir et prendre des décisions relatives à la formation offerte dans les CFP, mais aussi dans les programmes de baccalauréat en enseignement professionnel au Québec, voire des décisions prises par les instances ministérielles.

Il convient toutefois de prendre en compte les limites relatives aux caractéristiques de l'échantillon retenu. En effet, cette première étape de la collecte de données s'est

² D'autres rapports de recherche permettent de distinguer les données sur les plans régionaux et de présenter des données des participants anglophones.

déroulée dans des régions regroupant des CFP de deux grandes villes (Saguenay et Sherbrooke), de deux villes de taille moyenne (Saint-Hyacinthe et Granby) et de plus petites villes en milieu rural ou semi-urbain (Windsor, Asbestos, Alma, Roberval, Saint-Félicien et Dolbeau-Mistassini). Ceci exclut donc les particularités susceptibles d'apparaître dans la région métropolitaine (Montréal) où des défis au regard des élèves récemment immigrés ou allophones sont davantage rencontrés. Cependant, une étape complémentaire de collecte de données réalisée dans des CFP anglophones, dont les résultats ne sont toutefois pas rapportés dans ce rapport, a permis de rencontrer une part de ces élèves.

Toujours concernant l'échantillon, afin de ne pas surreprésenter certains secteurs d'activités, les programmes interrogés ont été sélectionnés dans le but de pouvoir brosser un portrait général des élèves. Ainsi, certains programmes d'un CFP ou d'une commission scolaire n'ont pas été rencontrés. De ce fait, ce rapport ne fait pas le portrait exhaustif des élèves d'une région, d'un programme ou d'un CFP.

Il est aussi important de souligner que les données de cette enquête sont autodéclarées et que nous ne pouvons garantir l'exactitude et la véracité des réponses fournies par les élèves. Ils peuvent, en effet, avoir été tentés de répondre en fonction d'un besoin de désirabilité sociale et de se protéger du jugement des personnes qui ont accès aux réponses des questionnaires. En particulier, les questions portant sur la consommation d'alcool et de drogues, ainsi que le temps d'écran, sont considérées comme étant des sujets sensibles par l'équipe de recherche et les réponses obtenues à cet égard sont à lire avec prudence. Toutefois, certaines actions ont été mises en œuvre afin de réduire le risque de sous-déclaration : 1) le questionnaire était anonyme, 2) il a été complété en classe simultanément par l'ensemble des élèves et 3) lors de chaque séance de collecte de données et au moins un membre de l'équipe de recherche soutenait les élèves dans l'accès au questionnaire et les informait sur les procédures pour le compléter.



1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte de la formation professionnelle au Québec

La formation professionnelle (FP) se situe à l'interface entre le monde de l'emploi et celui de l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002 ; Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports [MELS], 2007). Responsable de former les prochaines générations de travailleurs (Sido, 2005) et de contribuer à la réussite éducative (MEQ, 1992), elle fait partie du secteur de l'enseignement secondaire (MELS, 2010) et doit ainsi contribuer à l'atteinte de la mission de l'école québécoise d'instruire, de socialiser et de qualifier (Gouvernement du Québec, 2020). Sans délaisser les deux premières missions, la FP met l'accent sur la qualification des élèves jeunes et adultes (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2013) et « favorise l'intégration au monde du travail ainsi que la mobilité et l'adaptation au marché de l'emploi » (MEQ, 2001, p.11).

Si le rôle de la FP est primordial sur le plan économique (Hamelin, 2014 ; MEQ, 2002), sa réputation de voie de garage (Landry et Mazalon, 1995 ; St-Pierre, 2000) acquise dès les années 70 (Hardy et Maroy, 1995 ; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010) a laissé de profondes cicatrices quant à sa qualité, à son utilité et à sa pertinence. Alors que des mesures favorisant l'accessibilité aux études supérieures ont été mises en œuvre (Tondreau et Robert, 2011), propulsant la formation générale au statut de voie royale, la FP est devenue, par ricochet, le lieu où se retrouvent les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Chaumon et Chaumon, 2001 ; St-Pierre, 2000 ; Hamelin, 2014), les décrocheurs et les élèves considérés « manuels » (Deschenaux, 2007 ; Labonté et Marcotte, 2013). En ce sens, des campagnes publicitaires efficaces, l'implantation de stratégies d'actions ministérielles et de programmes variés, de même que la hausse des exigences de qualification des enseignants en 2003 (MEQ, 2001) ont contribué à une certaine valorisation de ce secteur (MEQ, 1997). Celle-ci est particulièrement visible dans la hausse du nombre de diplômes attribués à la FP (DEP et ASP) qui est passé de 19 044 en 1993-1994 (MEQ, 1996) à 55 647 diplômés en 2017-2018 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2019a). Pourtant, la FP n'est toujours pas perçue comme une voie régulière de formation (MELS, 2015), telle que le souhaite le Ministère depuis plusieurs années (Conseil supérieur de l'éducation, 2012 ; MEQ, 1997).

1.2. Les élèves de la formation professionnelle

Malgré ces constats, peu d'études ont porté sur les élèves en FP. Toutefois, certaines données du ministère responsable de l'éducation³ permettent de dégager un portrait descriptif pour l'ensemble des élèves de FP, lequel met en lumière la complexité, la multidimensionnalité et l'hétérogénéité de ces élèves. En ce qui a trait à l'**âge**, 75 % des élèves de FP sont de jeunes adultes (20 ans et plus) : ils étaient 59 140 en 2001-2002 (MELS, 2010), 85 555 en 2012-2013 (MEESR, 2015 ; Deschenaux et Tardif, 2016, p.5) et 101 431 en 2017-2018 (MEESR, 2019b). Seulement 15 % des élèves sont âgés de moins de 20 ans, alors que 34 % sont âgés entre 20 à 29 ans, et 27 % entre 25 à 34 ans (MELS, 2008). Concernant le **genre**, la documentation ministérielle indique que la FP compte 54,7 % d'hommes et 46,3 % de femmes (MEESR, 2019b) et 84 % d'entre elles se trouvent dans 4 des 21 secteurs de la FP⁴, à savoir Administration, commerce et informatique (35 %), Santé (31 %), Soins esthétiques (11 %) ou Alimentation et tourisme (7 %) (MELS, 2010). Pour ce qui est de l'**origine**, on sait que les élèves de FP proviennent souvent de milieux où la scolarité prolongée n'est pas érigée en norme par les parents et où le travail manuel est davantage valorisé (MELS, 2005, 2007). À l'égard des **motifs d'inscription**, le ministère (MELS, 2005) relevait différents facteurs ayant un impact élevé sur l'intention des jeunes de s'inscrire en FP : a) le discours des parents envers la FP ; b) les aspirations des parents pour leur enfant ; c) des notes moyennes en bas de A ou B en langue d'enseignement ou en mathématiques. Par ailleurs, le ministère indiquait que les élèves semblaient motivés par : 1) les aspects pratiques et manuels de la formation ; 2) sa courte durée et 3) l'envie d'exercer le métier (MELS, 2007). Concernant le **parcours scolaire antérieur**, certaines études ont montré que la FP attire une grande part de jeunes ayant des difficultés scolaires, sociales, familiales et psychologiques (Rousseau, Tétrault, Bergeron, et Carignan, 2007 ; MELS, 2007 ; Carroz, 2012 ; Carroz, Maltais et Pouliot, 2015 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014 ; Tremblay, 2015). En FP, ces élèves, y compris ceux pour lesquels une difficulté a été

³ L'identification du ministère responsable de l'éducation au Québec a été modifiée au fil des années. Elle est successivement passée de ministère de l'Éducation (MEQ) de 1963 à 2005, à ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de 2005 à 2015, à ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) en 2015 et enfin à ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) à partir de janvier 2016. Pour des fins d'homogénéité du texte, nous utilisons simplement le terme ministère ou ministère de l'éducation de façon uniforme, peu importe la période de référence.

⁴ 01-Administration, commerce et informatique, 02-Agriculture et pêches, 03-Alimentation et tourisme, 04-Arts. 05-Bois et matériaux connexes, 06-Chimie-biologie, 07-Bâtiment et travaux publics. 08-Environnement et aménagement du territoire, 09-Électrotechnique, 10-Entretien d'équipement motorisé, 11-Fabrication mécanique, 12-Foresterie et papier, 13-Communications et documentation, 14-Mécanique d'entretien, 15-Mines et travaux de chantier, 16-Métallurgie, 17-Transport, 18-Cuir, textile et habillement, 19-Santé, 20-Services sociaux, éducatifs et juridiques, 21-Soins esthétiques.

repérée seulement à l'âge adulte (Lecours, Landry et Émond, 2012 ; Meunier et Vézina, 2011), sont regroupés sous l'intitulé des « élèves à besoins particuliers » (ÉBP).

1.3. Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle

La présence de plus en plus importante d'ÉBP en FP préoccupe grandement les enseignants (Gaudreau et Carrier, 2014 ; Hamelin, 2014) et les intervenants du secteur (Mazalon, Botondo, Giguère, Bélanger, 2009). Différentes recherches mettent en évidence les écueils scolaires, personnels et familiaux rencontrés par les ÉBP et témoignent de leurs lourdes conséquences psychologiques, physiques et sociales (Carroz, 2012 ; Bryan, Burstein et Ergul, 2004 ; Fortin, Royer, Marcotte, Potvin, et Yergeau, 2004 ; Lacroix et Potvin, 2009 ; Robertson et Collerette, 2005 ; Tremblay, 2015). Or, le nombre d'ÉBP est en croissance dans les CFP. Rousseau et al. (2007) soutiennent que les diplômes y sont majoritairement obtenus par ces élèves, sollicitant fortement l'institution et ses acteurs. Une importante augmentation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au secteur jeune qui poursuivent en FP, avec un taux de diplomation d'environ 34 %, serait également observée (Rousseau et al., 2012). En ce qui concerne les élèves plus âgés, les données manquent (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Krimech, 2004 ; Rousseau et al., 2007). D'abord, bon nombre d'adultes n'ont jamais reçu de diagnostic et méconnaissent eux-mêmes leur situation. Puis, la non-obligation de divulgation d'un diagnostic laisse à chacun la liberté d'aviser ou non le CFP de ses difficultés ou limites, l'institution devant alors jongler avec des situations individuelles caractérisées par le non-dit et l'incertitude.

La difficulté pour les intervenants de FP de tracer un portrait clair et détaillé des élèves inscrits en FP de manière générale, et de la situation des ÉBP de façon plus spécifique, soulève plusieurs questions qui se posent de façon pressante et pour lesquelles les écrits scientifiques donnent peu de réponses (Al-Saaideh et Tareef, 2011) ; si une part des élèves éprouve des difficultés sans être identifiée, comment les intervenants parviennent-ils à les accompagner jusqu'à l'insertion en milieu de travail, en considérant qu'ils ont non seulement les compétences pour y parvenir, mais également les capacités d'y demeurer ? Quelles pratiques professionnelles doivent être mises en œuvre, notamment en matière de mesures d'adaptation et d'accompagnement en classe, mais aussi en stage, pour répondre aux besoins des élèves de FP ?

1.4. La question et les objectifs de la recherche

La formation professionnelle au secondaire au Québec accueille donc des élèves aux caractéristiques hétérogènes, dont un nombre important est en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cet état de fait, dénoncé dès les années 60, est paradoxalement peu documenté. Pourtant, les conséquences sur les élèves, notamment sur leurs possibilités de réussite et d'insertion professionnelle, sont majeures. Actuellement, les ÉBP de 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 FP (Botondo, Mazalon et Beaucher, 2010).

Ainsi, sans faire état ici des aspects de la problématique entourant plus spécifiquement les pratiques professionnelles des intervenants, et toujours concernant l'étude initiale menée, s'est posée la **question de recherche** suivante :

- Quels sont les caractéristiques et les besoins des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle, ainsi que les pratiques professionnelles mises en œuvre pour les soutenir ?

Le projet initial avait pour **objectif général** :

- L'identification et la description des caractéristiques et des besoins des élèves à besoins particuliers pendant leur parcours en formation professionnelle, de même que des 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 formation professionnelle.
- 2) Dresser le portrait des caractéristiques des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle.
- 3) Identifier et décrire les pratiques professionnelles des intervenants mises en place pour soutenir les élèves à besoins particuliers.
- 4) Relever et décrire les pratiques professionnelles relatives au soutien des élèves à besoins particuliers en stage.

Ce rapport présente les données relatives au premier objectif spécifique, en dressant **le portrait des caractéristiques générales des élèves inscrits en formation professionnelle**. Pour ce faire, nous proposons, en premier lieu, une description des aspects conceptuels liés aux élèves fréquentant un CFP et à leurs caractéristiques.

2. DÉFINITIONS ET ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

2.1. 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 (Gagnon et Beaucher, 2016).

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 [... et au] fait d'occuper un emploi pendant la durée des études » (Gagnon et Beaucher, 2016, p. 21).

Le rôle important de l'aspect affectif dans l'apprentissage étant reconnu (Beaucher, 2014), les **caractéristiques socioaffectives** de l'élève correspondent globalement à ses besoins, ses motivations, 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 (<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/besoin>). 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 satisfaire 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, le besoin d'estime de soi et le besoin d'actualisation de soi. Dans ce sens, un besoin insatisfait deviendrait, jusqu'à un certain point, une source de motivation, c'est-à-dire ce qui pousse quelqu'un à agir (<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/motivation>). 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 (Chouinard, Karsenti et Roy, 2007; Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). Les attentes de succès concernent la perception qu'a un individu à propos de sa capacité à réussir (Wigfield, Tonks et Klauda, 2009) ; lorsqu'un élève doute de ses capacités, il a tendance à ne pas s'engager et à abandonner lorsqu'il est confronté à des difficultés (Bandura, 1997 ; Eccles et Wigfield, 2002). 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 influence donc son désir de réaliser la tâche.

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes particulièrement intéressés à la santé physique et mentale 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, 2005), est également associée à des facteurs de santé mentale (Vallières et Vallerand, 1990). Nous avons également introduit des éléments relatifs à la détresse psychologique. Ce terme est généralement utilisé pour désigner un état psychologique perturbé dont la sévérité varie 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, soit le dernier mois (Kessler, Andrews, Colpe et Hiripi, 2002). Ces indices sont généralement associés à une détresse affective, mais il n'est pas possible d'associer spécifiquement cette détresse à une catégorie de problème de santé mentale tel que défini en psychiatrie. En 2014-2015, l'Institut de la Statistique du Québec (2016) estimait que 31 % 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 % contre 24 %).

La troisième grande catégorie de caractéristiques des élèves concerne leurs **caractéristiques scolaires**, comprenant les connaissances et expériences antérieures (Gagnon et Beaucher, 2016) et leur expérience et leurs représentations actuelles au regard de leur cheminement scolaire. Dans le questionnaire, nous nous sommes principalement attardés aux représentations de l'élève quant à son vécu dans le programme de formation.

2.2. Élèves à besoins particuliers

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 De Champlain, 2017, p.88).

Le ministère (MEQ, 2000) caractérise les ÉBP comme éprouvant des difficultés persistantes, avec ou sans diagnostic ; ils sont dits «à risque». Pour sa part, l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2008) les définit sous l'angle des ressources supplémentaires mobilisées (humaines, matérielles ou d'aménagement physique, budgétaires) en vue du financement de leur éducation. L'OCDE (2008) regroupe les différences de ces élèves en trois catégories : 1) déficiences ou incapacités d'origine organique ; 2) troubles du comportement, affectifs ou difficultés spécifiques d'apprentissage ; 3) désavantages liés à des facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques. Ces trois catégories initiales ont permis de regrouper les élèves ayant participé à l'étude dans trois groupes : 1) sans difficulté, 2) à risque et 3) avec diagnostic. Les élèves à risque sont ceux qui présentent des difficultés organiques, des déficiences, 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 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).

3. MÉTHODOLOGIE

Ce projet adopte un devis méthodologique mixte (Pinard, Potvin, Rousseau, 2004). Il intègre une démarche quantitative de recherche (questionnaire) qui vise la description des caractéristiques des élèves selon leur propre point de vue. Il s'inscrit aussi dans une démarche qualitative-interprétative (Gohier, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000) visant une meilleure compréhension des besoins de ÉBP et permettant de décrire les pratiques d'accompagnement des intervenants selon leurs perceptions et celles des élèves (entretiens de groupe).

3.1. Les participants

L'échantillon de participants est constitué d'élèves fréquentant un CFP à temps plein et en formation depuis au plus six mois (pour éviter l'attrition suivant l'abandon de la formation pour non-réponse aux besoins). Ainsi, entre novembre 2018 et mai 2019, 2789 élèves ont complété un sondage électronique administré sous la supervision d'au moins un membre de l'équipe de recherche dans leur CFP. De ce nombre, 2680 réponses ont pu être traitées.

S'appuyant sur la distribution géographique des chercheurs et selon un processus d'échantillonnage par homogénéisation (Pires, 1997), quatre régions sont impliquées avec une répartition de 63,1 % en Estrie et en Montérégie et 36,9 % au Saguenay et au Lac-Saint-Jean, rejoignant ainsi 16 des 21 secteurs⁵ de formation en FP. Le tableau 1 présente la répartition de l'effectif étudiant qui a pris part à cette étude en fonction du secteur de formation.

TABLEAU 1. RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN FONCTION DU SECTEUR DE FORMATION (N=2666)

Secteur	Nombre	Pourcentage
Électrotechnique	412	15,5
Administration, commerce et informatique	396	14,9
Entretien d'équipement motorisé	361	13,5
Santé	330	12,4
Bâtiment et travaux publics	319	12,0
Soins esthétiques	191	7,1
Métallurgie	149	5,6
Alimentation et tourisme	139	5,2
Fabrication mécanique	93	3,5
Mécanique d'entretien	59	2,2
Communications et documentation	49	1,8

⁵ Les cinq secteurs qui ne sont pas représentés sont « chimie et biologie », « environnement et aménagement du territoire », « transport », « cuir, textile et habillement » et « services sociaux, éducatifs et juridiques ».

Agriculture et pêches	48	1,8
Mines et travaux de chantier	42	1,6
Foresterie et papier	30	1,1
Bois et matériaux connexes	28	1,0
Arts	20	0,7

Le tableau 2 décrit, quant à lui, la répartition des répondants selon les CFP fréquentés.

TABLEAU 2. RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LEUR CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE (N=2670)

Centre de formation	Nombre	Pourcentage
CFP 24-Juin	1040	39,0
CFP du Grand-Fjord	325	12,2
CFP Jonquière	307	11,4
CRIF de Granby	260	9,8
CFP Alma	258	9,7
CFP Saint-Hyacinthe	215	8,1
CFP du Pays-des-Bleuets	112	4,1
CEFI de Windsor	100	3,7
CFP de l'Asbesterie	53	2,0

3.2. Le questionnaire

L'outil utilisé, le questionnaire (Blais et Durand, 2010 ; Giroux et Tremblay, 2002), se divise en six parties. Les deux premières parties (A et B), composées de questions à choix multiples adaptées de Gagnon et Beaucher (2016) et de Maltais, Pouliot, Carroz, Gaudreault et Perron (2013), ont porté sur les caractéristiques personnelles des élèves (âge, genre, nationalité, langue) et leur statut socioéconomique (conditions de vie, statut, enfants, scolarité des parents, temps consacré au travail, capacité à subvenir à ses besoins) ; ces deux sections concernent donc les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

La troisième partie du questionnaire (C) traite des caractéristiques socioaffectives et 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, Andrews, Colpe et al. (2002) a été utilisée. Cette échelle a été validée dans de nombreuses enquêtes populationnelles américaines, australiennes et canadiennes (Kessler et al., 2002 ; Orpana et al., 2009) 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 4 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 7 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 10 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 5 des 10 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 (D) 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 actuel. 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 (E) 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 et dernière partie (F), qui regroupe des questions à choix multiples et à courts développements, a porté 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.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section du document décrit le portrait général des élèves qui fréquentent les CFP présentés précédemment. Les données ont été organisées selon trois grandes sections. La première établit le portrait des caractéristiques sociodémographiques des élèves, incluant les caractéristiques de leurs parents. La deuxième section se concentre sur leurs caractéristiques socioaffectives, incluant les données sur les caractéristiques de santé physique et psychologique des élèves de FP. Enfin, la troisième section brosse un portrait de l'expérience scolaire antérieure et actuelle de ces derniers.

4.1. Caractéristiques sociodémographiques

Cette partie du rapport permet de dégager les caractéristiques sociodémographiques des élèves de FP, notamment, l'âge, le genre, l'état civil et le statut socioéconomique, ainsi que l'origine ethnique et culturelle. Pour chaque tableau, la taille de l'échantillon est précisée pour chacun des items puisque les élèves étaient libres de répondre ou non aux questions ; conséquemment, le nombre de répondants varie d'une variable à l'autre.

Ainsi, la présentation des résultats du questionnaire administré aux élèves de FP commence, avec le tableau 3, par les résultats concernant le genre, l'âge, la nationalité et la langue parlée à la maison. Ce tableau permet de constater que 57,8 % des élèves s'identifient au genre masculin et 42,2 % au genre féminin. La majorité des répondants (68,1 %) est âgée de 25 ans ou moins. Un élève sur dix affirme être d'une nationalité autre que canadienne et seulement 5,6 % ne parlent pas français à la maison.

TABLEAU 3. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE GENRE, L'ÂGE, LA NATIONALITÉ ET LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Genre (n=2661)	Homme	1537	57,8
	Femme	1124	42,2
Âge (n=2680)	25 ans ou moins	1826	68,1
	26 à 40 ans	650	24,2
	41 ans et plus	204	7,7
Nationalité canadienne (n=2680)	Oui	2482	92,6
	Non	198	7,4
Langue française parlée à la maison (n=2680)	Oui	2529	94,4
	Non	151	5,6

Pour sa part, le tableau 4 présente les données concernant la situation socioéconomique des élèves, c'est-à-dire les informations qui ont trait à leur état civil et au nombre moyen d'heures travaillées hebdomadairement. De façon générale, 94 % des élèves se décrivent comme célibataires (incluant les personnes veuves, séparées ou divorcées). Ils sont donc seulement 5,5 % à être mariés ou conjoints de fait. De plus, comme le montre le tableau 4, il apparaît que 37,5 % des élèves de la FP participant à cette étude n'occupent pas d'emploi rémunéré. En ajoutant les élèves qui travaillent moins de 14 heures par semaine, ce qui s'avère être le nombre d'heures de travail maximal avant que le travail ne nuise aux études (Réseau réussite Montréal, consulté le 15 juillet 2020), c'est un peu plus de la moitié des élèves qui sont dans cette catégorie (55,9 %). On observe à l'inverse que 44 % des élèves travaillent 15 heures et plus par semaine tout en poursuivant leurs études.

TABLEAU 4. SITUATION SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉLÈVES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
État civil (n=2680)	Célibataire	2529	94,4
	Marié ou en union de fait	151	5,5
Nombre moyen d'heures travaillées hebdomadairement (n=2680)	Je n'ai pas de travail rémunéré	1006	37,5
	1 à 14 heures par semaine	494	18,4
	15 heures et plus par semaine	1180	44,0

Pour sa part, le tableau 5 précise dans quel type de logement habitent les élèves et avec combien d'autres personnes ils cohabitent. Ainsi, un peu plus de 40 % des répondants habitent chez leur parent, une même proportion d'élèves est locataires et 11,9 % possèdent leur propre résidence. En ce qui a trait au 7 % restant, ils peuvent, par exemple, vivre en pension, en chambre ou chez un membre de leur famille. Enfin, le tableau 5 indique que seulement 10,1 % des élèves habitent seul.

TABLEAU 5. TYPE DE LOGEMENT HABITÉ PAR LES ÉLÈVES ET TYPE DE COHABITATION

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Type de logement habité (n=2680)	Chez mes parents	1097	40,9
	Appartement (locataire)	1078	40,2
	Ma résidence (propriétaire)	318	11,9
	Autre type de logement	187	7,0
Nombre de personnes avec qui l'élève cohabite (n=2679)	Habite seul	271	10,1
	Habite avec une personne	682	25,5
	Habite avec deux ou trois personnes	1097	40,9
	Habite avec quatre personnes ou plus	629	23,5

Les élèves ont également été questionnés à savoir s'ils ont des enfants. Les parents ont aussi précisé si leurs enfants habitent avec eux plus de 40 % du temps (tableau 6). Comme en témoignent les résultats présentés dans le tableau, ce sont 22 % des élèves de FP consultés qui ont des enfants à charge. De ce nombre, 83 % en ont la garde plus de 40 % du temps, ce qui représente 18 % des élèves inscrits en FP ayant répondu au sondage.

TABLEAU 6. ÉLÈVES DE FORMATION PROFESSIONNELLE AYANT DES ENFANTS À CHARGE ET RÉPARTITION DE LA GARDE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	Pourcentage total
Enfants à charge (n=2680)	Oui	589	22,0	
	Non	2091	78,0	
Garde des enfants au moins 40 % du temps (n=589)	Oui	489	83,0	18,2
	Non	100	17,0	3,7

La dernière question concernant les caractéristiques sociodémographiques des élèves porte sur la perception de leur capacité à subvenir à leurs besoins durant leurs études. Le tableau 7 détaille leur perception à cet égard. Les résultats montrent que seulement 21,3 % des élèves interrogés se sentent entièrement capables de répondre à leurs besoins pendant leurs études. Un pourcentage de 46 % pensent y parvenir partiellement, alors que près du tiers des élèves estiment ne pas être en mesure de répondre à leurs besoins pendant cette période.

TABLEAU 7. PERCEPTION DE LA CAPACITÉ À SUBVENIR AUX BESOINS PENDANT LES ÉTUDES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Capacité à subvenir à ses besoins (n=2680)	Oui, entièrement	572	21,3
	Oui, partiellement	1232	46,0
	Non	876	32,7

Cette première section du portrait des élèves de FP se termine avec le tableau 8 portant sur une caractéristique sociodémographique de leurs parents. Il s'agit du plus haut niveau de scolarité complété par chacun des parents. Ainsi, en ce qui concerne le plus haut niveau de scolarité complété par les parents des élèves, le tableau 8 démontre que les pères (45,5 %) sont un peu plus nombreux, que les mères, 40,9 %, à détenir un diplôme d'études secondaires. Toutefois, la situation s'inverse au regard des études collégiales et universitaires complétées, puisque 40,2 % des mères possèdent l'un ou l'autre de ces diplômes, contre 28,2 % chez les pères.

TABLEAU 8. PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ COMPLÉTÉ PAR LES PARENTS DES ÉLÈVES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Scolarité de la mère (n=2653)		Scolarité du père (n=2649)	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Niveau de scolarité des parents (n=2653)	Études primaires	246	9,3	322	12,2
	Études secondaires (DEP ou DES)	1086	40,9	1205	45,5
	Études collégiales	555	20,9	398	15,0
	Études universitaires	507	19,3	350	13,2
	Je ne sais pas	259	9,7	374	14,1

4.2. Caractéristiques socioaffectives, de santé physique et mentale

Les caractéristiques socioaffectives recensées contribuent à dresser le profil des élèves de FP, entre autres, au regard de leur état psychologique pouvant affecter leur vie scolaire, soit le fait de présenter des problèmes d'anxiété, de stress, de tristesse ou de déprime, ainsi que le risque de souffrir de détresse psychologique et le niveau d'estime de soi. Ces caractéristiques sont synthétisées dans le tableau 9, suivi par la perception du soutien social disponible et les acteurs pouvant offrir ce soutien. La collecte des données a également permis de recueillir des informations sur la santé physique et mentale des élèves, comme les diagnostics officiels reçus et les habitudes de consommation d'alcool et de drogue. Ces éléments seront abordés plus loin.

4.2.1. Estime de soi, détresse psychologique et soutien

À la lumière des résultats, il ressort que les problèmes liés à l'état psychologique, soit les problèmes de tristesse et de déprime, sont moins fréquemment perçus, car 84,8 % des élèves disent ne pas avoir souffert du tout ou peu de ce type de problèmes. Cependant, 57,1 % indiquent vivre un peu, assez ou beaucoup, de problèmes d'anxiété ou de stress et 71,1 % des problèmes de fatigue. À cet égard, les problèmes de fatigue sont pointés par 30 % des élèves comme ayant assez ou beaucoup d'impact sur leur vie à l'école, leurs apprentissages et leurs relations avec les enseignants. Le tableau 9 fournit également des indications quant au niveau de risque de détresse psychologique ressenti par les élèves de FP ayant répondu au sondage. Afin de déterminer ce niveau, les élèves se sont exprimés à savoir s'ils se sont sentis, au cours du dernier mois, nerveux, désespérés, agités, déprimés, bons à rien ou s'ils ont eu l'impression que tout était un effort. Ces questions ont permis de dégager que 28,5 % des élèves des CFP visités sont à risque de détresse psychologique selon l'échelle standardisée de Kessler et al. (2002). Puis, le niveau

d'estime de soi a été mesuré à partir d'items comme la perception d'être une personne de valeur, de posséder de belles qualités, d'être capable de bien faire les choses et d'avoir une attitude positive. Les réponses indiquent que près de la moitié des élèves (49,3 %) possède un niveau élevé d'estime de soi, 19,1 % un niveau moyen et 31,6 % un faible niveau d'estime.

TABLEAU 9. RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR ÉTAT PSYCHOLOGIQUE, LE NIVEAU DE DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE ET D'ESTIME DE SOI ET LE SOUTIEN SOCIAL PERÇU

Item		Valeur	Nombre	Pourcentage
État psychologique (n=2680)	Problèmes liés à l'anxiété et au stress	Pas du tout	1149	42,9
		Un peu	881	32,9
		Assez	406	15,1
		Beaucoup	244	9,1
	Problèmes liés à la tristesse ou la déprime	Pas du tout	1563	58,3
		Un peu	710	26,5
		Assez	255	9,5
		Beaucoup	152	5,7
	Problèmes liés à la fatigue	Pas du tout	775	28,9
		Un peu	1114	41,6
		Assez	494	18,4
		Beaucoup	297	11,1
Élèves à risque de détresse psychologique (n=2680)		Oui	764	28,5
		Non	1916	71,5
Perception du niveau d'estime de soi (n=2680)		Élevé	1321	49,3
		Moyen	511	19,1
		Faible	848	31,6

Toujours concernant les caractéristiques socioaffectives des élèves de FP de l'échantillon, le tableau 10 aborde la perception du soutien social disponible. Ainsi, il a été demandé aux élèves s'ils estiment pouvoir compter sur le soutien d'un membre de leur entourage pendant leurs études. De même, le tableau identifie les principaux acteurs susceptibles d'apporter ce soutien aux élèves. Sur ces dernières caractéristiques socioaffectives, il est possible de dire que la majorité des élèves (91,2 %) considèrent qu'ils peuvent compter sur au moins un membre de leur entourage pendant leurs études. Cette personne s'avère le plus souvent être un membre de leur famille (86,6 %), suivi par un ami (67,7 %) et un conjoint (49,5 %). Dans une moindre mesure, un membre du personnel du CFP (28,4 %) et une personne dans le milieu de travail (16,2 %) sont également nommés comme source de soutien.

TABLEAU 10. PERCEPTION DE SOUTIEN SOCIAL ET PRINCIPALES PERSONNES OFFRANT DU SOUTIEN AUX ÉLÈVES PENDANT LEURS ÉTUDES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Accès à du soutien social (n=2670)	Oui	2436	91,2
	Non	234	8,8
Personnes offrant du soutien social aux élèves (n=2425) ¹	Membre de sa famille	2107	86,6
	Amis	1646	67,7
	Conjoint(e), amoureux, amoureuse	1206	49,5
	Membre du personnel du CFP	689	28,4
	Collègue de son milieu de travail	392	16,2

1. Le pourcentage à cet item est supérieur à 100 % étant donné que les répondants pouvaient recevoir du soutien social de différentes personnes

4.2.2. Santé physique et troubles d'apprentissage et de santé mentale

Tout d'abord, le tableau 11 présente la perception que les élèves de la FP ont de leur santé physique. Il précise aussi s'ils ont consulté un professionnel pour un problème de santé ou une difficulté ayant eu des effets sur leur parcours scolaire au cours des 12 derniers mois. Il apparaît donc que 86 % des élèves considèrent avoir une bonne, très bonne, et même une excellente santé. Cependant, il y a tout de même près de 22 % des répondants qui ont consulté un professionnel pour un problème ayant eu des répercussions sur leurs études. Comme l'expose le tableau 11, ce sont principalement des médecins de famille ou des généralistes (61,4 %) qui ont été consultés par ces élèves (8,4 % de tous les élèves sondés). Bien que, moins fréquemment, les travailleurs sociaux (28,1 %) ou les psychologues (25,2 %) ressortent également parmi les professionnels consultés.

TABLEAU 11. CARACTÉRISTIQUES DE SANTÉ PHYSIQUE ET CONSULTATION D'UN PROFESSIONNEL DE LA SANTÉ

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	Pourcentage de l'échantillon total
Perception de santé physique (n=2680)	Mauvaise	43	1,6	
	Passable	337	12,6	
	Bonne	1136	42,4	
	Très bonne	813	30,3	
	Excellente	351	13,1	
Consultation d'un professionnel (n=2680)	Oui	583	21,8	
	Non	2097	78,2	
Professionnel consulté (n=583)	Médecin de famille ou généraliste	358	61,4	8,4
	Travailleur social	164	28,1	6,1
	Psychologue	147	25,2	5,5
	Médecin spécialiste	81	13,9	3,0
	Psychiatre	63	10,8	2,4
	Toute autre personne de formation reconnue	133	22,8	5,0

Pour sa part, le tableau 12 fournit davantage d'information sur les diagnostics reçus et exposé dans le tableau précédent.

TABLEAU 12. PORTRAIT DES DIAGNOSTICS REÇUS PAR LES ÉLÈVES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	Pourcentage de l'échantillon total
Confirmation d'un diagnostic officiel (n=2680)	Oui	1258	46,9	
	Non	1422	53,1	
Types de trouble diagnostiqué (n=1258)	Trouble d'apprentissage	901	71,6	33,6
	Trouble de santé mentale	544	43,2	20,3
	Trouble de santé physique	147	11,7	5,5

Ainsi, le tableau 12 montre que 46,9 % des élèves de FP interrogés ont reçu un diagnostic officiel d'un professionnel de la santé en ce qui a trait à leur santé physique, à un trouble d'apprentissage ou à un trouble de santé mentale. Ainsi, parmi les

1258 élèves ayant reçu un diagnostic, la majorité (71,6 %) compose avec un trouble d'apprentissage, ce qui comprend, entre autres, la dyslexie, la dyscalculie, l'autisme, la dysorthographe, la dyspraxie, la dysphasie et le syndrome de Gilles de la Tourette. Ils représentent par conséquent près de 34 % de la totalité des 2680 élèves ayant répondu au questionnaire. Par ailleurs, parmi les élèves ayant un diagnostic de trouble de l'apprentissage, le diagnostic le plus souvent rencontré (29 %) s'avère celui de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

La deuxième catégorie relève des diagnostics liés à un trouble de santé mentale, comme un trouble de l'humeur (dépression, bipolarité, etc.), un trouble d'anxiété (phobie, trouble obsessionnel compulsif ou trouble de panique), un trouble de l'adaptation avec manifestations dépressives ou anxieuses ou un trouble de l'alimentation (boulimie ou anorexie). Cette catégorie touche 20,3 % de tous les élèves sondés.

Enfin, le troisième type, celui des troubles de santé physique ayant eu des impacts sur l'apprentissage, concerne 5,5 % des élèves questionnés. Cette catégorie regroupe par exemple les diagnostics de cancer, de diabète ou de douleurs chroniques.

4.2.3. Habitudes de consommation

Des questions concernant la consommation d'alcool et de drogues ainsi que l'utilisation de l'ordinateur, autre que celle dédiée aux études, ont également été posées aux élèves (tableau 13). Les résultats en matière de consommation d'alcool montrent que 11,1 % des élèves n'en ont pas consommé au cours des 12 derniers mois et que 75,2 % le font au plus deux fois par semaine. En outre, 13,8 % des élèves consomment de l'alcool trois fois par semaine ou plus. En ce qui a trait à la consommation de drogues, c'est près de 60 % des élèves qui disent ne pas avoir consommé de drogues dans la dernière année et 26,4 % qui l'ont fait au plus deux fois par semaine. En somme, 13,9 % des élèves consomment des drogues trois fois et plus par semaine, un pourcentage semblable à celui de la consommation d'alcool.

En ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur (Internet, réseaux sociaux, jeux électroniques ou *chat*, etc.), 47,7 % estiment y consacrer, au plus, deux heures par jour, en excluant le temps passé à l'ordinateur au CFP et pour les travaux scolaires. Il y a donc 52,3 % des élèves sondés qui utilisent l'ordinateur 3 heures et plus par jour à d'autres fins que leurs études. Afin de bien interpréter les données, il convient de préciser que la question portait sur l'utilisation de l'ordinateur et non sur le temps devant les écrans en général (cellulaire, tablette, etc.). Certains élèves ont pu interpréter la question en ce sens, notamment ceux qui ont répondu passer plus de 6 heures devant un ordinateur par jour ou alors il peut s'agir d'élèves qui jouent quotidiennement à des jeux vidéos. Quant aux élèves qui ont répondu utiliser peu

l'ordinateur, les résultats ne permettent pas de savoir s'ils font usage d'autres types d'écran de manière significative au quotidien.

TABLEAU 13. HABITUDE DE CONSOMMATION D'ALCOOL ET DE DROGUE ET TEMPS PASSÉ À L'ORDINATEUR

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Consommation d'alcool (n=2680)	Je n'ai pas consommé d'alcool au cours des douze derniers mois.	297	11,1
	Moins d'une fois par mois (à l'occasion).	1090	40,7
	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine.	924	34,5
	Trois à six fois par semaine.	303	11,3
	Tous les jours.	66	2,5
Consommation de drogues (n=2680)	Je n'ai pas consommé de drogues au cours des douze derniers mois.	1601	59,7
	Moins d'une fois par mois (à l'occasion).	511	19,1
	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine.	195	7,3
	Trois à six fois par semaine.	119	4,4
	Tous les jours.	254	9,5
Temps à l'ordinateur non dédié aux études (n=2680)	Moins d'une heure par jour	421	15,7
	De 1 à 2 heures par jour	857	32,0
	De 3 à 5 heures par jour	887	33,1
	Plus de 6 heures par jour	515	19,2

4.3. Caractéristiques liées à l'expérience scolaire

Les caractéristiques scolaires fournissent d'abord un portrait des parcours scolaires antérieurs en FP. Ensuite, les élèves ont pu caractériser leur expérience de formation dans leur programme de FP actuel.

4.3.1. Expérience scolaire antérieure

L'expérience antérieure correspond au parcours pendant les études primaires et secondaires, secteur jeune et secteur adulte. Elle peut aussi comprendre des études dans un autre programme de FP ou des études postsecondaires puisque les élèves de la FP proviennent d'horizons variés. Le tableau 14 fait la lumière sur les diplômes obtenus par les élèves avant d'être inscrits dans leur programme de formation actuel. Il ressort qu'au moment de remplir le questionnaire, 67,3 % des répondants ont déclaré détenir un diplôme d'études secondaires du secteur jeune. À ce nombre s'ajoutent 23,7 % des élèves qui ont obtenu ce même diplôme à la formation générale

des adultes. Le total des élèves ayant un diplôme d'études secondaires est donc de 91 %. Par ailleurs, 23,5 % des élèves ont déjà obtenu un diplôme d'études professionnelles, 10,4 % détiennent un diplôme d'études collégiales (formation technique ou générale) et 3,7 % un diplôme d'études universitaires.

TABLEAU 14. LES DIPLÔMES OBTENUS PAR LES ÉLÈVES AVANT D'ÊTRE INSCRITS DANS LE PROGRAMME DE FORMATION ACTUELLE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Diplômes obtenus antérieurement (n=2680)	Diplôme d'études secondaires (DES), secteur jeune	1803	67,3
	Diplôme d'études secondaires (DES), secteur éducation aux adultes	636	23,7
	Diplôme d'études professionnelles	630	23,5
	Diplôme d'études collégiales – préuniversitaire	173	6,5
	Diplôme d'études collégiales – Collégial technique	105	3,9
	Diplôme d'études universitaires	100	3,7

Par ailleurs, certains élèves ont interrompu leurs études et les raisons de ces interruptions sont variées comme le montre le tableau 15. Bien que 44,2 % des élèves indiquent avoir un parcours scolaire ininterrompu, plusieurs de leurs pairs ont interrompu leurs études, et parfois à plus d'une reprise comme en témoigne le total des pourcentages qui dépasse 100 %. L'abandon le plus fréquemment relaté par les élèves de FP s'avère être au niveau collégial (26,4 %). De plus, si le manque d'intérêt et l'ennui sont évoqués par 22,5 % des élèves pour expliquer cet abandon, la réorientation de choix professionnel compte pour 17,9 % des causes d'abandon. En outre, il apparaît que les raisons sont nombreuses et diversifiées, allant de la volonté à la nécessité de travailler, en passant par les obligations familiales.

TABLEAU 15. ÉTUDES INTERROMPUES ET RAISONS D'INTERRUPTION

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	Pourcentage de l'échantillon total
Études interrompues (n=2680)	N'a pas interrompu ses études	1184	44,2	
	Études secondaires	507	18,9	
	Formation professionnelle	312	11,6	
	Formation générale des adultes	204	7,6	
	Cégep	708	26,4	
	Université	93	3,5	
Raisons de l'interruption des études (n=1480)	Par ennui/manque d'intérêt	604	40,8	22,5
	Réorientation de choix professionnel	479	32,4	17,9
	Pour pouvoir travailler	387	26,4	14,4
	Difficultés ou échecs	373	25,2	13,9
	Besoin d'argent	289	19,5	10,8
	Charge de travail trop grande	205	13,9	7,6
	Raisons de santé	192	13,0	7,2
	Obligations familiales	98	6,6	3,7
	Problèmes avec les enseignants	91	6,1	3,4
	Grossesse/soins de mon enfant	81	5,5	3,0
	Renvoi de l'école	79	5,3	2,9
	Pour voyager	49	3,3	1,8
	Victime d'intimidation	42	2,8	1,6
	Autre (raisons personnelles, décès d'un proche, etc.)	64	4,3	2,5

Qu'ils aient interrompu ou non leurs études, tous les élèves rejoints ont été invités à fournir des précisions sur leur expérience pendant les études secondaires. À ce propos, le tableau 16 présente la perception qu'ont les répondants de leurs résultats au secondaire puis indique s'ils ont déjà redoublé ou fréquenté une classe spéciale au primaire ou au secondaire. Ensuite, les élèves ont dû préciser s'ils avaient bénéficié d'un plan d'intervention au secondaire et dans l'affirmative, s'ils ont divulgué cette information aux intervenants de leur centre de formation professionnelle.

De façon générale, 71,9 % des élèves considèrent que leurs résultats au secondaire se situaient dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne, contre 28,1 % qui jugent avoir obtenu des résultats sous la moyenne. Toutefois, lorsqu'on regarde le pourcentage d'élèves ayant déjà vécu un redoublement au secondaire, ils sont 42,1 % dans cette situation. Ils sont également 21,5 % à avoir fréquenté une classe spéciale pendant leur cheminement au secondaire, ce qui correspond également aux pourcentages des élèves ayant bénéficié d'un plan d'intervention pour la même période. De ce nombre, seuls 58 % ont choisi de divulguer l'existence de ce plan d'intervention à leur centre de formation professionnelle. Nous pouvons noter une disparité entre le pourcentage d'élèves ayant reçu au moins un diagnostic pour un trouble lié à l'apprentissage, soit 33,6 % (voir tableau 12), et le pourcentage d'élèves indiquant avoir eu un plan d'intervention au secondaire, soit 21,5 %. Le questionnaire tel que rempli par les élèves ne permet pas d'expliquer ce phénomène, mais il est possible d'avancer quelques hypothèses. Le diagnostic a pu être posé après les études secondaires, les élèves peuvent avoir immigré d'un pays où il n'y a pas de plan d'intervention mis en place ou, ce qui pourrait être surprenant, les élèves ne savaient pas qu'ils bénéficiaient d'un plan d'intervention au secondaire.

TABLEAU 16. PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	
Perception des résultats académiques au secondaire (n=2680)	En dessous de la moyenne	753	28,1	
	Dans la moyenne	1432	53,4	
	Au-dessus de la moyenne	495	18,5	
Redoublement (n=2679)	Au primaire	Oui	498	18,6
		Non	2182	81,4
	Au secondaire	Oui	1127	42,1
		Non	1553	57,9
Fréquentation d'une classe spéciale (n=2680)	Au primaire	Oui	174	6,5
		Non	2506	93,5
	Au secondaire	Oui	577	21,5
		Non	2103	78,5
Plan d'intervention au secondaire (n=2680)	Oui	576	21,5	
	Non	2104	78,5	
Divulgateion au centre de formation professionnelle (n=569)	Oui	330	58,0	
	Non	239	42,0	

Les élèves se sont également prononcés sur leur perception de leur expérience pendant leurs études secondaires à l'égard des 11 énoncés détaillés dans le tableau 17. Parmi les situations les plus fréquemment rapportées, c'est-à-dire des situations qui ont touché au moins trois élèves sur dix, se trouvent un passage au

secondaire qui s'est bien déroulé (43,3 %), la difficulté à se concentrer sur les tâches (38,9 %), avoir dû travailler plus fort que les autres élèves (35,7 %), avoir expérimenté des problèmes d'apprentissage (34,2 %), une réussite sans vraiment faire d'efforts (32 %), aller à l'école surtout pour les amis et les activités (30,6 %).

TABLEAU 17. PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE DE FORMATION AU SECONDAIRE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Expérience de formation au secondaire (n=2680)	En général, mon passage au secondaire s'est bien déroulé	1164	43,4
	J'avais de la difficulté à me concentrer sur les tâches à réaliser	1043	38,9
	Je devais travailler plus fort que les autres élèves pour réussir	956	35,7
	J'avais des problèmes d'apprentissage	917	34,2
	Je réussissais sans vraiment faire d'efforts	858	32,0
	J'aimais aller à l'école surtout pour les amis et les activités	820	30,6
	J'étais un élève exemplaire : je travaillais bien et j'avais un bon comportement	524	19,6
	J'avais des problèmes de comportement	506	18,9
	J'avais souvent l'impression de ne pas être un bon élève	500	18,7
	J'avais trouvé toutes sortes de stratégies pour réussir sans travailler	346	12,9
	J'étais motivé à aller à l'école, ça m'intéressait	297	11,1

4.3.2. *Expérience scolaire actuelle*

Cette dernière section complète le portrait des caractéristiques scolaires des 2680 répondants en mettant en lumière les motifs derrière le choix du programme, la qualité de l'insertion dans le centre de formation, la perception de la qualité des relations avec les enseignants et les pairs, les perceptions à l'égard de l'expérience vécue en formation professionnelle ainsi que le soutien et les services reçus. Cependant, avant d'aller plus loin sur ces aspects, le tableau 18 fait le point sur l'occupation principale des élèves avant d'entreprendre le programme dans lequel ils sont inscrits (sans compter les vacances d'été). Les résultats colligés montrent que 57,8 % des répondants travaillaient à temps plein ou à temps partiel avant de s'inscrire ou de se réinscrire en FP alors que 29,1 % poursuivaient des études (secondaires, professionnelles, collégiales ou universitaires).

TABLEAU 18. OCCUPATION AVANT D'ENTREPRENDRE LE PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE ACTUEL

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Occupation antérieure (n=2680)	Travaillait à temps plein/partiel	1549	57,8
	Était en formation générale au secondaire	577	21,5
	Recevait des prestations d'assurance-emploi	145	5,4
	Était parent au foyer	101	3,8
	Poursuivait une formation collégiale	100	3,7
	Poursuivait un autre programme de formation professionnelle	91	3,4
	Était bénéficiaire du Régime de la sécurité du revenu	37	1,4
	Poursuivait une formation universitaire	13	0,5
	Autre	67	2,5

Plusieurs raisons ont motivé les élèves à s'inscrire dans leur programme actuel de formation professionnelle. Dans le questionnaire, les élèves ont pu sélectionner plus d'une raison comme en témoigne le tableau 19. Les principales raisons relevées par les répondants pour s'inscrire dans un programme de FP sont liées à une connaissance de soi chez les élèves : un métier qu'ils ont envie d'exercer (72,2 %), un programme qui correspond à leurs forces et leurs aptitudes (47,3 %), une source de satisfaction personnelle qui comble la curiosité et l'envie d'avoir de nouvelles connaissances (41 %) et le caractère manuel du métier (38,7 %). Les raisons externes à l'élève comme le taux de placement (35,1 %) ou la durée du programme (18 %) ressortent de manière moins prononcée.

TABLEAU 19. MOTIFS D'INSCRIPTION DANS LE PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE ACTUEL

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Motifs d'inscription (n=2680)	Conduit au métier que j'ai envie d'exercer	1948	72,7
	Le programme correspond à mes forces et aptitudes	1267	47,3
	Par satisfaction personnelle, curiosité, envie d'avoir de nouvelles connaissances	1099	41,0
	Le côté manuel du métier visé	1036	38,7
	Taux de placement est élevé	940	35,1
	Amélioration de la situation professionnelle	899	33,5
	Le programme est court	482	18,0
	Pas envie ou ne pouvait pas faire des études au cégep ou à l'université	390	14,6
	En vue de démarrer mon entreprise	369	13,8
	Programme recommandé par le conseiller en orientation	275	10,3
	Pour obtenir le diplôme lié au métier que j'exerçais déjà	238	8,9
	Mon entourage m'a incité à m'y inscrire ou a fait des démarches pour moi	203	7,6
	Pour quitter la maison	134	5,0
	Pour obtenir un diplôme, n'importe quoi faisait l'affaire	131	4,9
	Parce que des amis s'y inscrivaient aussi	81	3,0
	Perte de l'emploi précédent ou difficulté de demeurer en emploi dans mon domaine	58	2,2
	En attendant d'être accepté dans un autre programme	54	2,0
	Diplômes non reconnus au Québec	35	1,3
	Pour obtenir un prêt-bourse	29	1,1
	Plus de prestation d'assurance-emploi ou de sécurité du revenu	13	0,5
J'ai été fortement incité ou obligé par l'assurance-emploi ou la sécurité du revenu	7	0,3	

Par ailleurs, il convient de spécifier que le programme dans lequel les élèves sont inscrits au moment de la passation du questionnaire ne constitue pas toujours leur premier choix comme en témoigne le tableau 20. Ainsi, 74,7 % des élèves ont eu accès au programme qui constituait leur premier choix. Ceci signifie que 25,3 % des élèves poursuivent leurs études dans un programme qui n'était pas leur premier choix.

TABLEAU 20. INTÉRÊT DANS LE CHOIX DU PROGRAMME

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Intérêt pour le choix du programme (n=2680)	Premier choix	2001	74,7
	Deuxième choix	544	20,3
	Troisième choix ou plus	109	4,1
	Ce n'était pas mon choix	26	1,0

En ce qui concerne les données à propos de l'expérience vécue au CFP fréquenté par les élèves, le tableau 21 résume celles relatives à leur intégration. Ainsi, 81 % des élèves mentionnent que leur intégration au sein de leur CFP a été facile lors de leurs premières semaines. C'est donc un élève sur cinq qui a trouvé cela difficile.

TABLEAU 21. EXPÉRIENCE VÉCUE LORS DE L'INTÉGRATION DANS LE CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE.

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Intégration dans le centre de formation (n=2680)	Facile	2159	80,6
	Difficile	521	19,4

De même, à l'instar de l'intégration, les perceptions à l'égard de l'expérience vécue en formation professionnelle demeurent plutôt favorables, comme nous pouvons le constater au tableau 22. De fait, les résultats de ce tableau illustrent jusqu'à quel point les énoncés proposés correspondent à la réalité actuelle perçue par les participants. Ainsi, 21,6 % des répondants trouvent que l'affirmation « Souvent, je suis tellement stressé à l'approche d'un examen que je n'arrive pas à me concentrer pour étudier » correspond assez ou beaucoup à leur réalité. D'autre part, 16,9 % disent aussi avoir assez ou beaucoup de difficulté à maintenir leur attention centrée sur la tâche et 14,3 % affirment qu'il leur est assez ou beaucoup difficile de rester concentré sur leur travail scolaire. Ils sont également 21,1 % à trouver la théorie vraiment difficile (assez et beaucoup). En outre, les répondants sont quasi unanimes devant l'énoncé « Je crois que je peux réussir mes compétences », car 93,2 % d'entre eux trouvent que cela correspond assez ou beaucoup à leur réalité. De plus, 90,3 % des élèves se sentent assez ou beaucoup à leur place dans leur programme et 89 % affirment que le volet pratique de leur formation va bien. Enfin, les trois quarts des élèves considèrent recevoir assez ou beaucoup d'aide pour réussir (78,2 %). Ils se disent assez ou beaucoup motivés à réaliser leurs travaux scolaires (57,9 %), mais seulement 29,3 % des élèves rapportent être assez ou beaucoup motivés par la préparation des examens. Enfin, plus de la moitié des élèves (56,5 %) trouvent que l'énoncé « Je trouve que le programme est vraiment facile » correspond assez ou beaucoup à leur réalité.

TABLEAU 22. DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Échelle	Nombre	Pourcentage
Expérience en formation professionnelle (n=2676)	Se sent dépassé devant la complexité ou la diversité de ce qui doit être appris	Pas du tout	1772	66,1
		Un peu	744	27,8
		Assez	120	4,5
		Beaucoup	40	1,5
	Trouve difficile de maintenir son attention centrée sur la tâche	Pas du tout	1144	42,7
		Un peu	1078	40,2
		Assez	339	12,6
		Beaucoup	115	4,3
	Trouve que le programme est vraiment facile	Pas du tout	225	8,4
		Un peu	936	34,9
		Assez	880	32,8
		Beaucoup	635	23,7
	Souvent, est tellement stressé à l'approche d'un examen qu'il n'arrive pas à se concentrer pour étudier	Pas du tout	1236	46,1
		Un peu	859	32,1
		Assez	344	12,8
		Beaucoup	237	8,8
	Est motivé à réaliser ses travaux scolaires à la maison	Pas du tout	366	13,7
		Un peu	760	28,4
		Assez	768	28,7
		Beaucoup	782	29,2
	Éprouve beaucoup de difficultés à se concentrer sur son travail scolaire ou sur les tâches à faire	Pas du tout	1262	47,1
		Un peu	1029	38,4
		Assez	285	10,6
		Beaucoup	100	3,7
	Estime avoir assez d'aide de la part des enseignants ou des autres membres du personnel pour réussir	Pas du tout	179	6,7
		Un peu	403	15,0
		Assez	1040	38,8
		Beaucoup	1054	39,4
Est motivé à se préparer pour les examens	Pas du tout	758	28,3	
	Un peu	1134	42,3	
	Assez	594	22,2	
	Beaucoup	190	7,1	

SUITE DU TABLEAU 22. DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Échelle	Nombre	Pourcentage
Expérience en formation professionnelle (n=2676)	Arrive difficilement à comprendre ce qui doit être fait	Pas du tout	1600	59,7
		Un peu	814	30,4
		Assez	202	7,5
		Beaucoup	60	2,2
	Arrive difficilement à réussir ses tâches	Pas du tout	1827	68,2
		Un peu	669	25,0
		Assez	128	4,8
		Beaucoup	52	1,9
	Estime que la pratique va bien	Pas du tout	53	2,0
		Un peu	236	8,8
		Assez	1220	45,5
		Beaucoup	1167	43,5
	Éprouve des difficultés avec la théorie	Pas du tout	948	35,4
		Un peu	1163	43,4
		Assez	392	14,6
		Beaucoup	173	6,5
	Estime pouvoir réussir ses compétences	Pas du tout	41	1,5
		Un peu	138	5,1
		Assez	874	32,6
		Beaucoup	1623	60,6
Se sent à sa place dans son programme	Pas du tout	74	2,8	
	Un peu	183	6,8	
	Assez	771	28,8	
	Beaucoup	1648	61,5	

Le questionnaire administré a également traité des défis vécus par les élèves de la FP. Ces derniers pouvaient sélectionner tous les défis qui correspondaient à leur réalité, ce que présente le tableau 23. Ce sont 8 des 15 défis présentés dans le questionnaire que 30 % ou plus des répondants inscrits en FP indiquent rencontrer dans leur parcours actuel. Ainsi, des élèves interrogés, 45,4 % mentionnent avoir de la difficulté à rester concentrés pendant les cours, suivis par 39,9 % qui peinent à réussir leurs compétences. Puis, 37,8 % des élèves affirment qu'ils ont de la difficulté à développer des techniques de travail efficaces et rapides et 37,2 % à gérer leur temps de façon efficace. Arriver à tout comprendre, terminer le programme et rester motivé sont également parmi les principaux défis relevés, bien que les données du tableau 24 y apportent une certaine nuance.

TABLEAU 23. DÉFIS VÉCUS PAR LES ÉLÈVES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Défis des élèves (n=2676)	Rester concentré pendant les cours	1218	45,4
	Réussir mes compétences	1068	39,9
	Développer des techniques de travail efficaces et rapides	1012	37,8
	Gérer mon temps de façon efficace	996	37,2
	Arriver à tout comprendre	988	36,9
	Terminer mon programme	954	35,6
	Rester motivé	945	35,3
	Gérer mon énergie	819	30,6
	Concilier travail et études	780	29,1
	Apprendre à travailler avec les outils	658	24,6
	Concilier famille et études	634	23,7
	Développer des attitudes qui me permettront ensuite de trouver un emploi et de le garder	522	19,5
	Entretenir de bonnes relations	510	19,0
	Trouver du temps pour mes études	397	14,8
	Je ne fais face à aucun défi	244	9,1
Autre (subvenir aux besoins de ma famille, relations avec les profs, concilier loisirs et études, gérer mon stress, etc.)	40	1,4	

Pour sa part, le tableau 24 présente le niveau de motivation des élèves, leurs résultats académiques, les heures consacrées aux travaux scolaires. Il précise également si les élèves sondés ont déjà effectué ou non un stage de formation. Il se dégage de ces résultats que le niveau de motivation face à la réussite du programme s'avère généralement élevé pour 91,9 % des élèves. De plus, 95 % des élèves considèrent que leurs résultats scolaires sont dans la moyenne ou parmi les meilleurs et 76,5 % des élèves consacrent moins d'une heure à leurs travaux scolaires quotidiennement. Enfin, seulement 27,8 % d'entre eux avaient effectué un stage de formation au moment de la collecte de données, alors que le stage constitue généralement un moment fort dans la formation.

TABLEAU 24. DONNÉES SUR LA MOTIVATION, LES RÉSULTATS, LES TRAVAUX SCOLAIRES ET LES STAGES DE FORMATION

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Niveau de motivation (n=2680)	Élevé	2442	91,9
	Moyen	202	7,5
	Faible	36	1,3
Stage de formation réalisé (n=2674)	Oui	745	27,8
	Non	1929	72,0
Résultats scolaires actuels (n=2680)	Parmi les meilleurs	983	36,7
	Dans la moyenne	1563	58,3
	Parmi les plus faibles	134	5,0
Heures consacrées aux travaux scolaires en dehors des heures de classe (n=2680)	Aucune	1088	40,6
	Moins d'une heure par jour	962	35,9
	1 à 2 heures par jour	463	17,3
	3 à 5 heures par jour	137	5,1
	6 à 10 heures par jour	30	1,1

Afin de broser le portrait global des élèves de FP, le questionnaire a aussi abordé la qualité des relations entretenues au CFP. Le tableau 25 présente les données qui concernent la perception des élèves, d'abord, à propos des relations avec les enseignants, puis des relations avec les autres élèves. Sauf pour l'affirmation portant sur le climat de classe qui favorise l'apprentissage, au moins 80 % des élèves sont assez ou beaucoup en accord avec les énoncés du questionnaire. Ils soutiennent donc avoir de bonnes relations avec les enseignants, se sentir respectés par ces derniers et les aimer de manière générale. Ils mentionnent aussi qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves de leur groupe, qu'il y a un bon esprit d'équipe dans la classe et qu'ils se sentent à leur place. Comme mentionné précédemment, seule l'affirmation voulant que le climat de classe favorise leur apprentissage ne rejoint pas au moins 80 % des élèves, alors que ce sont 27,4 % des élèves qui considèrent que le climat n'est pas du tout ou est peu favorable à leur apprentissage.

TABLEAU 25. RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS ET AVEC LES AUTRES ÉLÈVES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage	
Relations avec les enseignants (n=2676)	Entretient de bonnes relations avec les enseignants	Pas du tout	32	1,2
		Un peu	148	5,5
		Assez	956	35,7
		Beaucoup	1540	57,5
	Se sent respecté par les enseignants	Pas du tout	64	2,4
		Un peu	194	7,2
		Assez	851	31,8
		Beaucoup	1567	58,5
	En général, aime ses enseignants	Pas du tout	45	1,7
		Un peu	170	6,3
		Assez	970	36,2
		Beaucoup	1491	55,6
Relations avec les autres élèves du groupe (n=2676)	S'entend bien avec les autres élèves de son groupe	Pas du tout	28	1,0
		Un peu	211	7,9
		Assez	1188	44,3
		Beaucoup	1249	46,6
	Estime qu'il y a un bon esprit d'équipe dans sa classe	Pas du tout	102	3,8
		Un peu	313	11,7
		Assez	1081	40,3
		Beaucoup	1180	44,0
	Estime que le climat de classe favorise son apprentissage	Pas du tout	233	8,7
		Un peu	500	18,7
		Assez	1065	39,7
		Beaucoup	878	32,8
	Estime être à sa place dans son groupe	Pas du tout	88	3,3
		Un peu	288	10,7
		Assez	1048	39,1
		Beaucoup	1252	46,7

À ces résultats montrant que les élèves entretiennent généralement de bonnes relations avec les enseignants et les élèves qu'ils côtoient, s'ajoutent ceux concernant le soutien social que les élèves interrogés perçoivent comme accessible pendant leurs études en formation professionnelle. Ces résultats sont présentés au tableau 26. Ainsi, en ce qui concerne le soutien social reçu, la majorité des élèves affirme que quelqu'un de leur entourage les a, parfois ou souvent, questionnés à propos de leurs cours (88,1 %) ou de leurs résultats (77,6 %), les a félicités (85,5 %) ou encouragés dans leurs études (88,9 %), les a amenés à discuter de leurs projets d'avenir (79,9 %) ou leur a souligné l'importance d'une formation (80 %).

TABLEAU 26. SOUTIEN SOCIAL REÇU PAR LES ÉLÈVES PENDANT LEURS ÉTUDES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Échelle	Nombre	Pourcentage
Soutien social (n=2674)	Quelqu'un m'a questionné à propos de mes cours, mes activités, etc.	Jamais	81	3,0
		Rarement	234	8,7
		Parfois	902	33,7
		Souvent	1457	54,4
	Quelqu'un m'a félicité pour mes réalisations (résultats d'examens, travaux scolaires, autres activités)	Jamais	111	4,1
		Rarement	271	10,1
		Parfois	923	34,4
		Souvent	1369	51,1
	Quelqu'un m'a encouragé dans mes études	Jamais	70	2,6
		Rarement	222	8,3
		Parfois	780	29,1
		Souvent	1602	59,8
	Quelqu'un m'a interrogé à propos de mes résultats scolaires	Jamais	181	6,8
		Rarement	412	15,4
		Parfois	942	35,1
		Souvent	1139	42,5
	Quelqu'un a discuté avec moi de mes projets d'avenir	Jamais	136	5,1
		Rarement	397	14,8
		Parfois	934	34,9
		Souvent	1207	45,0
Quelqu'un m'a dit qu'une formation, c'est important pour mon avenir	Jamais	191	7,1	
	Rarement	338	12,6	
	Parfois	820	30,6	
	Souvent	1325	49,4	

Les élèves ont également pu bénéficier, depuis le début de leur programme en FP, de différents services offerts par le CFP. Le tableau 27 établit la liste des principaux services auxquels ont eu recours les élèves. Outre les activités à la vie étudiante, c'est-à-dire le café étudiant, le comité des élèves et les autres activités parascolaires qui rejoignent 11,3 % des élèves, tous les autres services sont fréquentés par moins de 10 % d'entre eux. Toutefois, il convient de préciser que les services ne sont pas nécessairement offerts dans tous les CFP. La question sondait les services utilisés, et non la disponibilité de ces derniers.

TABLEAU 27. SERVICES DU CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE UTILISÉS PAR LES ÉLÈVES

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Services du centre de formation professionnelle (n=2674)	Activités à la vie étudiante	301	11,3
	Services en orientation	252	9,4
	Travail social	199	7,4
	Service de santé	183	6,8

	Bibliothèque	178	6,6
	Psychoéducation	158	5,9
	Orthopédagogie	143	5,3
	Service de garderie du CFP	27	1,0
	Autre	46	1,7

Enfin, la présentation des résultats de cette étude se termine par le tableau 28 qui précise le nombre d'élèves, parmi les 2680 ayant répondu au questionnaire, qui disposent d'un plan d'intervention et de mesures d'adaptation pendant leur cheminement dans un programme de FP. Ce sont donc 9 % des élèves consultés qui bénéficient d'un plan d'intervention et 7,2 % des élèves qui disposent de mesures d'adaptation afin de favoriser leur réussite scolaire. Cependant, il apparaît important de mentionner que, lors de la passation du questionnaire, environ 1 ou 2 élèves par groupe ont demandé ce qu'était un plan d'intervention et des mesures d'adaptation. Il s'avère donc possible que certains élèves disposant de telles mesures aient ignoré la question plutôt que de demander des précisions.

TABLEAU 28. PORTRAIT DES ÉLÈVES QUI POSSÈDENT UN PLAN D'INTERVENTION ET QUI BÉNÉFICIENT DE MESURES D'ADAPTATION PENDANT LEURS ÉTUDES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Item	Valeur	Nombre	Pourcentage
Plan d'intervention (n=2680)	Oui	241	9,0
	Non	2439	91,0
Mesures d'adaptation (n=2674)	Oui	190	7,2
	Non	2484	92,8

5. CONSTATS ET RECOMMANDATIONS

Cette section met en évidence quelques constats découlant de l'analyse des résultats. Puis, à la lumière des résultats et de ces constats, des recommandations sont émises à l'intention des milieux scolaires, des instances ministérielles puis au regard de la formation des enseignants et du développement de nouvelles recherches.

5.1. Constats

Concernant les caractéristiques sociodémographiques, les résultats mettent en évidence que, pour cet échantillon, constitué 57,8 % d'hommes et de 68,1 % de personnes de moins de 25 ans⁶ :

- Près de la moitié des élèves de FP (44 %) travaillent 15 heures ou plus par semaine.
- Une même proportion des répondants demeure chez leurs parents (40,9 %) qu'en appartement (40,2 %).
- Près du quart des répondants (22 %) a des enfants à charge.
- Près du tiers des élèves sondés (32,7 %) estime ne pas être en mesure de subvenir à leurs besoins pendant leur formation.
- La moitié des mères (50 %) et la majorité des pères (57,7 %) des élèves de FP possèdent un cinquième secondaire ou moins.

En ce qui a trait aux caractéristiques socioaffectives, les données recueillies permettent de formuler les constats suivants :

- Plus de la moitié des élèves de FP (57,1 %) indiquent vivre un peu, assez ou beaucoup, de problèmes d'anxiété ou de stress.
- La majorité des élèves questionnés ont des problèmes de fatigue (71,1 %).
- Les participants rapportent une faible estime de soi dans une proportion de 31,6 %.
- Près du tiers des élèves, soit 28,5 % de ceux ayant rempli le questionnaire, présentent un risque de détresse psychologique.
- Une forte majorité d'élèves (91,2 %) considèrent pouvoir bénéficier de soutien d'un membre de leur entourage pendant leur formation, s'ils en ressentent le besoin.

Les caractéristiques socioaffectives concernant la santé physique et mentale des élèves ressortent de façon très nette des données du questionnaire. Ainsi, nous soulevons à part les constats concernant ces éléments :

- Les élèves considèrent généralement être en bonne (42,2 %), très bonne (30,3 %) ou excellente (13,1 %) santé.

⁶ Ces précisions sont importantes parce qu'elles dérogent légèrement des données de la population des élèves de FP.

- Près de la moitié des répondants (46,9 %) signalent détenir un diagnostic officiel d'un professionnel de la santé pour une difficulté ayant des impacts sur leur apprentissage.
- Dans une proportion de 34 %, les élèves ayant répondu au sondage composent avec un trouble d'apprentissage.
- C'est un participant sur cinq (20,3 %) qui a reçu un diagnostic de trouble de santé mentale.

De façon spécifique en ce qui a trait aux habitudes de consommation, nous dégageons quatre constats :

- La majorité des élèves questionnés consomment de l'alcool au plus deux fois par semaine (75,2 %).
- Un peu plus de 40 % des élèves ont consommé de la drogue dans la dernière année.
- C'est 13,9 % des élèves qui consomment des drogues trois fois et plus par semaine, un pourcentage semblable à celui de la consommation d'alcool (13,8 %).
- Plus de la moitié des élèves (52,3 %) passent trois heures et plus par jour devant l'ordinateur pour des activités autres que celles liées aux études.

En ce qui concerne, finalement, les caractéristiques liées à l'expérience scolaire, nous relevons les éléments qui suivent :

- Une majorité des élèves sondés (91 %) détenait un diplôme d'études secondaires (DES) avant de s'inscrire en FP, obtenu au secteur jeune (67,3 %) ou à la formation générale des adultes (23,7 %).
- Près du quart des élèves sondés détenait déjà un diplôme d'études professionnelles (23,5 %) au moment de s'inscrire.
- Un petit nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire possédaient un diplôme d'études collégiales (10,4 %) ou un diplôme d'études universitaires (3,7 %), au moment de s'inscrire en FP.
- Plus de la moitié des élèves (55,8 %) ont interrompu leur parcours scolaire au moins une fois avant de s'inscrire à leur programme actuel de formation.
- Un total de 42,1 % des élèves sondés a vécu un redoublement au secondaire.
- Ils sont 21,5 % des élèves à avoir fréquenté une classe spéciale pendant leur cheminement au secondaire. Le même pourcentage d'élèves indique avoir bénéficié d'un plan d'intervention pour la même période.
- Un grand nombre d'élèves ayant disposé d'un plan d'intervention au secondaire ont fait le choix de ne pas en informer le CFP (42 %).
- Contrairement aux raisons évoquées dans les écrits antérieurs et à partir desquels ont émané beaucoup de préjugés à l'égard de la FP, les élèves s'inscrivent en FP car la formation mène au métier qu'ils ont envie d'exercer (72,2 %), le programme correspond à leurs aptitudes (47,3 %) ou par curiosité et envie de nouvelles connaissances (41 %).
- L'expérience en FP est assez positive pour l'ensemble des élèves. Le niveau de motivation face à la réussite du programme s'avère généralement élevé pour 91,9 % des élèves.

- En tout, 78,1 % des élèves estime recevoir assez ou beaucoup d'aide de la part des enseignants et des enseignantes ainsi que de la part des membres du personnel scolaire.
- La très grande majorité des élèves (93,2 %) est assez (32,6 %) ou beaucoup (60,6 %) confiante de pouvoir réussir les compétences du programme de formation.
- La plupart des élèves (76,5 %) consacre moins d'une heure par jour à leurs travaux scolaires.
- Le principal défi rencontré par 45,4 % des élèves reste toutefois la capacité à rester concentrés pendant les cours.

En sommes, pour les **caractéristiques sociodémographiques**, certains résultats sont préoccupants et méritent qu'y soit portée une attention particulière en vue de favoriser la réussite des élèves. Les résultats montrent en effet que près de la moitié des élèves travaillent 15 heures ou plus par semaine, ce qui, suivant la littérature (Réseau réussite Montréal, consulté le 15 juillet 2020), risque d'avoir un impact sur leur motivation, leur engagement et leur réussite scolaire. Or, ce constat est à mettre en relation avec celui concernant les caractéristiques socioaffectives selon lequel la majorité des élèves questionnés a également des problèmes de fatigue. Des recoupements sont également à faire avec le fait que près du tiers des élèves sondés estime ne pas être en mesure de subvenir à leurs besoins pendant leur formation.

De même, si l'on souhaite favoriser de bonnes conditions socioéconomiques pour favoriser la réussite des élèves, il importe également de se soucier du fait que près du quart des répondants ont des enfants à charge. En ce sens, comme l'a montré l'étude de Rousseau et al. (2012), la situation familiale a des conséquences majeures sur le choix de la formation et il apparaît essentiel d'en tenir compte dans l'offre de service du secteur professionnel.

Concernant les **caractéristiques socioaffectives, de santé physique et psychologique**, il apparaît à l'analyse des données que les problèmes de santé mentale des élèves se rencontrent en nombre élevé dans les CFP. Cette problématique et les défis d'intervention qu'ils posent aux enseignants et aux autres acteurs sont largement relayés par les milieux de pratique et par la recherche (Dubeau, Beaulieu, Bélanger et Jutras-Dupont, 2021, Dumont, 2020). Le fait que cette recherche en rende également compte est significatif.

En ce qui concerne les élèves eux-mêmes, pour soutenir les élèves anxieux de même que les élèves éprouvant d'autres difficultés de santé mentale, selon Dumont (2020), les milieux scolaires (enseignants, enseignantes, travailleurs sociaux, psychoéducateurs) gagnent à proposer des stratégies de gestion du stress en travaillant notamment sur la perception du stress, sur le corps, sur les pensées et en proposant des stratégies adaptatives. Différents modèles et stratégies d'accompagnement et d'action peuvent être mis en place pour permettre aux élèves d'exprimer leurs malaises psychologiques, pour identifier leurs malaises physiques ainsi que pour analyser rationnellement et réalistement les différentes situations.

Toutefois, certains résultats appellent un recadrage des conceptions courantes. Parmi ceux-ci, les motifs d'inscription aux programmes de FP des élèves diffèrent de ce qu'ils étaient au début des années 2000. En effet, alors que ce qui est souvent véhiculé est que le choix de formation repose surtout sur l'aspect manuel des métiers, sur la courte durée des programmes ou qu'il est simplement réalisé par dépit, il apparaît que les élèves de l'échantillon s'inscrivent plutôt en FP parce qu'ils ont envie d'exercer le métier et parce qu'ils ont les aptitudes requises pour l'exercer. Ces données pourraient témoigner d'un regain d'intérêt pour la FP, attendu depuis plus de 30 ans au Québec. Elles sont, en outre, fort intéressantes pour le personnel qui accompagne les élèves et pour les entreprises qui souhaitent embaucher les diplômés.

Enfin, les données recueillies à l'égard des **caractéristiques scolaires** laissent apparaître des difficultés dans le parcours scolaire d'un nombre élevé d'élèves. Le nombre d'élèves ayant déjà bénéficié d'un plan d'intervention, ayant doublé une année scolaire ou ayant fréquenté une classe spécialisée en fait notamment état. Ces caractéristiques rejoignent celles qui étaient connues jusqu'ici, c'est-à-dire que les élèves à besoins particuliers sont nombreux en FP. Toutefois, il apparaît également dans les résultats qu'un grand nombre d'élèves aiment leur programme, l'ont choisi de façon éclairée et qu'ils sont confiants en leurs capacités à le réussir. Ils nomment également, pour la majorité, apprécier leurs enseignants et leurs pairs, tout comme ils indiquent généralement bénéficier de suffisamment de soutien en cas de difficultés dans leur vie. Ces points fournissent entre autres aspects positifs, un contrepond significatif aux difficultés scolaires des élèves. Ils militent en faveur d'une culture de collaboration entre les membres des équipes d'un centre (équipe d'un même secteur, équipe-secteur et professionnels, enseignants-employeurs) pour l'accueil, l'accompagnement, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de tous les élèves.

L'importance des enseignants et des enseignantes dans la réussite éducative, leurs rôles au regard du bien-être des élèves, l'importance de la pédagogie inclusive sont également quelques aspects mis en valeur par ces données.

5.2. Recommandations

Les résultats témoignent d'une grande hétérogénéité en ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques, aux caractéristiques liées à l'expérience scolaire ainsi qu'aux caractéristiques socioaffectives, notamment en ce qui concerne la santé physique et mentale des élèves, incluant les habitudes de consommation. Ce constat est globalement cohérent avec la littérature scientifique à propos des caractéristiques des élèves de FP au Québec. Les données recueillies, traitées et analysées permettent de formuler différentes recommandations aux milieux scolaires et aux instances ministérielles, ainsi que certaines recommandations pour la formation en enseignement professionnel. Ces recommandations sont présentées dans les lignes qui suivent. Ces éléments suscitent également des pistes de recherche que nous formulons à la fin de cette section.

Pour les milieux scolaires :

- Les centres de formation professionnelle gagneraient à **octroyer davantage de bourses et de soutien financier divers** aux élèves inscrits dans leurs programmes, par le biais notamment du financement provenant des activités d'une fondation.
- Compte tenu de l'ampleur des problèmes de santé mentale observés, nous recommandons que les centres de formation professionnelle assurent **des activités d'information et de soutien régulières sur des thématiques qui y sont liées, pour l'ensemble de la clientèle étudiante.**
- Nous émettons l'hypothèse que les centres de formation professionnelle profiteraient 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. Les élèves qui se mobilisent dans leur projet de formation pourront ainsi développer des compétences plus près du savoir-être ou de l'employabilité et renforcer leur potentiel attractif sur le marché de l'emploi, malgré leurs lacunes en termes d'apprentissages scolaires.
- Il apparaît également que la situation familiale des élèves doit être prise en compte pour faciliter leur réussite, notamment en **favorisant l'accès aux garderies.**

Pour les instances ministérielles :

- Il convient de se pencher sur les différentes **mesures financières permettant aux élèves d'accéder à la formation professionnelle et de poursuivre leurs études dans des conditions favorisant leur réussite.** On pense notamment aux prêts et bourses de même qu'aux modalités de formation telles que les apprentissages accrus en milieu de travail permettant aux élèves de poursuivre leur formation tout en étant salariés (Gagnon, 2020).
- Nous recommandons fortement de mieux financer pour mieux **soutenir le déploiement des services éducatifs complémentaires et des services d'aide aux élèves dans les CFP.** Les défis dans la mise en oeuvre de tels services pour les milieux scolaires sont nombreux, notamment sur le plan financier.

Pour la formation des enseignants :

- Nous recommandons fortement que **des formations continues soient proposées aux enseignants en exercice sur le thème de la santé mentale.**
- Dans le même sens, il apparaît important que les universités offrant le programme de baccalauréat en enseignement professionnel s'assurent de **fournir des activités de formation sur divers aspects liés à la santé mentale** pour mieux outiller les enseignants novices.

- En outre, **l'intervention auprès des élèves à besoins particuliers ou à risque, avec ou sans diagnostic**, doit trouver une place conséquente dans la formation des enseignants en formation professionnelle.

Pour la recherche :

- Il apparaît important de **pousser plus loin la recherche concernant les habitudes de consommation matérielle et le travail rémunéré pendant la formation professionnelle**. Car, si le tiers des élèves considèrent qu'ils auront des difficultés à subvenir à leurs besoins, les échos reçus des enseignants sont aussi que les élèves ont parfois tendance à surconsommer (vêtements, voiture, cellulaire, repas préparés, etc.). Il y a lieu donc de se demander si le besoin ici en est un de financement, d'éducation à la consommation ou de planification budgétaire. 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, la **situation des élèves plus âgés** mériterait d'être étudiée plus à fond pour mieux comprendre leurs particularités. Certains éléments pourraient être passés inaperçus dans cette recherche alors que les données sont éloquentes sur la complexité de la situation des plus jeunes.




6. CONCLUSION

C'est dans une perspective de valorisation de la FP et pour répondre aux préoccupations des différents intervenants de ce secteur d'enseignement qu'a été menée l'étude « *Portrait des caractéristiques et des besoins des élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle au Québec et pratiques professionnelles des intervenants* ». Le présent rapport fait état des résultats dégagés à partir d'un questionnaire électronique administré auprès de plus de 2600 élèves de FP. Les sections qui composent ce document portent particulièrement sur les données quantitatives recueillies pour trois catégories de caractéristiques des élèves : les caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques socioaffectives, de santé physique et mentale et les caractéristiques scolaires. Les résultats présentés dressent le portrait des élèves de FP de façon générale.

Par ailleurs, le questionnaire recueillait des données qualitatives (à court développement) sur les besoins autodéclarés des élèves, ainsi que sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants des CFP et les maîtres de stage qui les accueillent lors des stages en entreprise. Une phase subséquente de collecte par entretien de groupe auprès d'intervenants concernés par l'accompagnement des élèves à besoins particulier a également été menée. Ainsi, d'autres formes de diffusion des résultats découleront de ce projet. Ces dernières seront répertoriées sur le site web de l'Observatoire de la formation professionnelle (ObservatoireFP.org). Elles porteront, entre autres, sur les besoins et les pratiques d'accompagnement des élèves en FP, les élèves à besoins particuliers en général et certaines caractéristiques plus spécifiques, de même que sur les caractéristiques qui distinguent les élèves avec diagnostic, les élèves sans difficulté et les élèves à risque.

La quête de valorisation de la FP au Québec n'est pas une préoccupation récente, mais elle s'affirme avec une nouvelle vitalité. La vigueur avec laquelle les CFP et leurs intervenants ont souhaité participer à la recherche souligne ce besoin de faire connaître et reconnaître ce secteur d'enseignement, ses particularités, ses défis et ses fonctions au sein de notre société. C'est ce qu'a permis cette étude et ce que ce rapport contribue à faire.



7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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. A Regional Guide*. Unesco Bangkok.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman.
- 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* (4e édition, p. 445-487). Presses de l'Université du Québec.
- Botondo, J., Mazalon, É. et Beaucher, C. (2010). Première journée d'étude sur la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle : une initiative du Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP). *Le Point en administration de l'éducation, 12*(1), 13-15.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Presses de l'Université du Québec.
- Bryan, T., Burstein, K., et Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 45-52.
- Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Dépôt institutionnel : <http://constellation.uqac.ca/2535/>
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, E. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire du secteur jeune qui s'accrochent au sein d'un Centre de formation pour adultes : Qui sont-ils ? Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisailon (Dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p.47-70). Presses de l'Université du Québec.
- Chaumon, M. et Chaumon, R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté. *Revue française de pédagogie, 134*(1), 59-70.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 501-517.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012. Québec. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf>

- 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 (Eds.), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 271-293). Pergamon/Elsevier.
- Deschenaux, F. (2007). La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. *Éducation et Francophonie*, XXXV(1), 140-161.
- 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.
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Bélanger, F-A. et Jutras-Dupont, C. (2021). *Anxiété, dépression et usage de substances : quel est le portrait des adultes émergents en formation professionnelle?* [communication orale]. 88^e Congrès de l'ACFAS, Québec.
- Dumont, M. (2020). Le stress et l'anxiété aux évaluations : comment mieux soutenir les élèves? Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (p. 57-78). Québec : PUQ.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 1(53), 109-132.
- 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.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* (2^e édition). ERPI.

- Gohier, C. (1997). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche qualitative*, 24(1), 3-17.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'Instruction publique*. Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- 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>
- Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique en transformation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 641-904.
- Labonté, S.-É. et Marcotte, J. (2013). Le projet professionnel des jeunes hommes inscrits en formation générale ou dans une formation professionnelle du secteur de la construction : le rôle médiateur de l'estime de soi, du sentiment de contrôle et de la détresse psychologique. *Canadian journal of education*, 36(4), 33-64.
- 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/>
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781-808.
- Lecours, G., Landry, N. et Émond, M. (2012). *Vers des pratiques pédagogiques adaptées – Guide d'accompagnement pour une intervention qui vise la réussite des élèves à besoins particuliers*. Commission scolaire de Laval.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J. et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence and trends in nonspecific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959-976.
- Maltais, D., Pouliot, E., Carroz, F., Gaudreault, M. et Perron, M. (2013). Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. Dans le cadre du symposium no. 429 *Parcours et trajectoires en CEA*. Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation. Université de Montpellier, France.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mazalon, 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).

- Meunier, L. et Vézina, D. (2011). *Guide d'accompagnement pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Commission scolaire des Laurentides.
- 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_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_RelanceSecond2013.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019a). *Nombre de diplômes et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2017-2018*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERXRFMU85652770234%7DKiEe&p_id_raprt=3416#tri_res_e_nsgn=1&tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_sexe=1
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019b). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2017-2018, Québec*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERFNM6YY10-35158077102OJt23&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=1&tri_diplm=1
- 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-solrtyperecherchepublicationtx-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 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-solrtyperecherchepublicationtx-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. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.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. (2015). *Information sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves*

- ayant des besoins particuliers. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/precisions-sur-la-flexibilite-pedagogique-les-mesures-dadaptation-et-les-modifications-pour-les-el/>
- 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
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *La relance au secondaire en formation professionnelle. Le placement au 31 mars 1995 des personnes diplômées de 1993-1994*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/RelanceSecondaire1998.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. https://srp.csrq.gouv.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définition*. Gouvernement du Québec. <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-gouvernementale-deducation-des-adultes-et-de-formation-continue-apprendre-tout-au-long/>
- Organisation de coopération et de développement économique (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/41058722.pdf>
- Orpana, H., Lemyre, L. et Gravel, R. (2009). Income and psychological distress: the role of the social environment. *Health Reports*, 20(1), 21–28.
- 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 Deeper Learning and 21st Century Skills*. Washington: The National Academics Press.

- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Gaëtan Morin.
- Réseau Réussite Montréal (consulté le 15 juillet 2020). *Dossiers thématiques : conciliation études-travail*. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/conciliation-etudes-travail/#:~:text=Des%20recherches%20d%C3%A9montrent%20que%20%3A,heures%20de%20travail%20par%20semaine.>
- Robertson, A. et Colletterte, 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., 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.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Resultats_de_recherche/F953207195_Quete_diplom_Mau.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Éditions du CRP.
- 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.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théorêt, M. et Krimech, M. (2004). *J'attends 18 ans. Trajectoires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. <https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/J'attends18ans.pdf>
- St-Pierre, C. (2000). Le développement de la formation professionnelle : les orientations et réformes récentes au Québec. Dans D.-G. Tremblay, & P. Doray (dir.). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations* (p.33-42). Presses de l'Université du Québec

- Tardif, M., Castellan, J. et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 9-20.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions du CEC.
- Tremblay, V. (2015). *Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes* [Mémoire inédit, Université du Québec à Chicoutimi]. <http://constellation.uqac.ca/3718/>
- 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.
- 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