

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET LA PERCEPTION DE LA
FORMATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES VICTIMES DE
VIOLENCE PAR LES PAIRS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHRISTINE MALTAIS

FÉVRIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

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

RÉSUMÉ

Au Québec, plusieurs études montrent que la formation professionnelle est dévalorisée par les jeunes. Souvent, ceux qui s'y intéressent ont accumulé des retards scolaires ou, encore, ont interrompu leurs études temporairement. De plus, les études précisent que la scolarisation des jeunes est souvent freinée par des difficultés psychosociales et scolaires rencontrées. Bien que de nombreux phénomènes psychosociaux puissent engendrer des difficultés chez les élèves, la relation entre la victimisation par les pairs et l'intention de persévérer à l'école est une problématique relativement connue, mais encore peu étudiée.

La présente recherche vérifie si les élèves souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes. Ainsi, 493 élèves de 14 à 18 ans ont rempli des questionnaires lors d'une période régulière de cours. La collecte de ces données a permis de décrire les aspirations scolaires de ces jeunes, leur perception de la formation professionnelle et le phénomène de la victimisation par les pairs.

Les résultats indiquent que la victimisation par les pairs est liée aux aspirations scolaires des jeunes. Alors que certains d'entre eux optent davantage pour le secteur universitaire, d'autres mentionnent leur désir de ne pas terminer leurs études secondaires. Quant à la formation secondaire, les garçons, les jeunes ayant plus de difficultés ainsi que ceux provenant de milieux scolaires défavorisés sont plus intéressés par ces programmes. Aussi, les garçons non victimes sont plus intéressés par la formation secondaire que les filles non victimes, mais la proportion de filles aspirant à la formation secondaire tend à être plus importante lorsque celles-ci sont victimes de certaines formes de violence. Enfin, les jeunes aspirant à la formation secondaire tendent à valoriser la formation professionnelle. Ainsi, cette recherche montre des distinctions entre la nature et la fréquence de la victimisation subie par les élèves concernant leurs aspirations scolaires et leurs perceptions de la formation professionnelle.

Mots clés : Aspirations scolaires, enseignement secondaire, formation professionnelle, violence à l'école, victimisation par les pairs.

ABSTRACT

In Quebec, several studies show that vocational training programs are depreciated by youths. Most of the time, youths who want to study in these programs have schooling backlog or dropping out. Studies made clear that late schooling is due to unresolved psychological, social and academic problems. Among the numerous psychosocial phenomenons that can generate difficulties for the students, one of them still unwell known: the victimization by peer.

This study verifies if aspirations into high school/vocational training programs of often peer victims school are significantly more important than less peer victims. Therefore, 493 students, aged between 14 and 18 years old, have completed questionnaires during a class period. The data-gathering has allowed knowing adolescents school aspirations, theirs vocational training program's perception and peer victimization.

They conclude that difference between peers victimization and adolescent school aspiration's exists. Sometimes at the expense of some adolescents who prospect to finish university, others don't prospect to finish high school. Most of youths who want to pursue into high school training have some school troubles or come from impoverished school environments. Thus, non victims boys are more interested into high school training than non victim girls, but girl proportions into high school training is higher when girls are victims. More over, adolescent school aspirations into high school training appreciate the vocational training program. In this way, this study shows that there are differences among peer victimization groups concerning their school aspirations and vocational training perceptions.

Keys Words: School aspiration, high school program, vocational training program, school violence, peer victimization.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier en premier lieu ma directrice, Mme Julie Beaulieu, et mon codirecteur, M. Frédéric Deschenaux. Je leur suis extrêmement redevable, car tout au long de cet ouvrage, ils ont su me conseiller judicieusement, respecter mon rythme de production et, immanquablement, superviser ce travail avec beaucoup de rigueur. De plus, ils ont toute ma gratitude pour le précieux soutien me permettant de découvrir la recherche.

Je tiens également à remercier les professeurs de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui m'ont enseigné. Spécialement, je soulignerai l'apport de M. Roberto Gauthier qui m'a initiée, avec présence et ouverture, grâce auquel j'ai pu aller de l'avant.

Des remerciements s'adressent aussi aux élèves des écoles secondaires du Bas-St-Laurent qui ont participé à cette recherche. Je les remercie de leur collaboration et de leur générosité. Leurs contributions m'ont permis d'explorer un contenu riche et combien stimulant.

Je suis infiniment redevable de l'amour que m'apporte chacun des membres de ma famille. Particulièrement celui de ma mère qui m'a offert son appui merveilleusement. Mon père qui m'a encouragée dans des moments plus difficiles. Ma sœur qui me transmet, à chacune de nos rencontres, son énergie contagieuse.

Je ne saurais non plus passer sous silence l'appui généreux de M. Yvon Bouchard pour son soutien moral, son respect et sa confiance à mon égard. Il est certain que ma persévérance en a été influencée.

Enfin, merci à François.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT.....	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES SIGLES ACRONYMES	ix
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 La violence à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves qui en sont victimes	5
1.2 Les parcours scolaires qualifiants et le secteur de la formation professionnelle au secondaire	12
1.3 L'orientation des jeunes ayant des difficultés vers le secteur de la formation professionnelle.....	25
1.4 Les aspirations scolaires des adolescents aux différents secteurs de formation	30
1.5 Problème et question de recherche	34
CADRE THÉORIQUE.....	37
2.1 Les aspirations scolaires des adolescents	37
2.2 La victimisation par les pairs.....	49
2.3 Les aspirations scolaires à la formation secondaire des élèves victimes de violence par les pairs : état de la situation	59
2.4 Hypothèses	61
MÉTHODOLOGIE	62
3.1 Participants	63
3.2 Instruments de mesure.....	64
3.3 Procédure.....	73
3.4 Plan d'analyses statistiques	75
RÉSULTATS	78
4.1 Les caractéristiques liées aux aspirations scolaires et aux formes de victimisation par les pairs.....	78
4.2 Les formes de victimisations liées aux aspirations scolaires des élèves du secondaire.....	88
DISCUSSION	97
5.1 Aspirations scolaires des répondants, leur perception de la formation professionnelle ainsi que la nature et l'intensité de la victimisation par les pairs vécue	97

5.2	Description des aspirations scolaires à la formation secondaire et la perception de la formation professionnelle des victimes de violence par les pairs.....	107
	CONCLUSION.....	113
	RÉFÉRENCES.....	121
	ANNEXES.....	130
	Annexe A. Le système scolaire au Québec.....	131
	Annexe B. Questionnaire sur les aspirations professionnelles	132
	Annexe D. Tables des contingences des aspirations scolaires selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique	138
	Annexe E. Tables de contingence de la perception de la formation professionnelle selon les aspirations scolaires des élèves.....	141
	Annexe F. Tables de contingences de la victimisation par les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique.....	144
	Annexe G. Table de contingences des aspirations scolaires des élèves victimes selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique.....	147
	Annexe H. Tables de contingence de la perception de la formation professionnelle des élèves victimes de violence par les pairs.	150

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Poursuite du programme de FP selon l'âge et le cheminement scolaire.....	20
Tableau 2 : Les taux de parcours scolaires normatifs des EHDAA	23
Tableau 3 : Les taux de réussite scolaire au secondaire des EHDAA avant l'âge de 18 ans.....	24
Tableau 4 : L'accès à la formation professionnelle au secondaire	26
Tableau 5 : Les aspirations scolaires des élèves à l'âge de 15 ans	31
Tableau 6 : Recherches portant sur les facteurs relatifs aux aspirations scolaires des adolescents.....	41
Tableau 7 : Recherches portant sur les facteurs relatifs à la victimisation par les pairs	52
Tableau 8 : Description de l'échantillon selon le sexe et l'âge.....	64
Tableau 9 : Description de l'échantillon selon le sexe et le cheminement scolaire.....	64
Tableau 10 : Aspirations scolaires selon le point de vue indiqué par le répondant à chacun des items.....	66
Tableau 11 : Items de violence selon la forme de victimisation	69
Tableau 12 : Plan d'analyse pour répondre aux hypothèses	76
Tableau 13 : Les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs	89
Tableau 14 : Résultat aux tests d'inférences statistiques.....	95
Tableau 15 : Différence significative entre les caractéristiques <i>sexe</i> , <i>cheminement scolaire</i> et <i>indice de milieu socioéconomique</i> concernant la victimisation par les pairs	107
Tableau 16 : Les aspirations scolaires selon le sexe des répondants	138
Tableau 17 : Les aspirations scolaires selon le cheminement scolaire des répondants.....	139
Tableau 18 : Les aspirations scolaires des élèves selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles	140
Tableau 19 : Notion de métier selon les aspirations scolaires des élèves....	141
Tableau 20 : Discours des élèves et leur entourage envers la formation professionnelle selon les aspirations scolaires	142
Tableau 21 : Opinion de l'élève, de sa mère et de son père à l'égard de la FP	143
Tableau 22 : Les victimes de violence par les pairs selon le sexe	144
Tableau 23 : Les victimes de violence par les pairs selon le cheminement scolaire.....	145
Tableau 24 : Les victimes de violence par les pairs selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles	146
Tableau 25 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon le sexe	147
Tableau 26 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon le cheminement scolaire	148

Tableau 27 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles	149
Tableau 28 : Comparaison de la notion de métier selon les victimes	150
Tableau 29 : Comparaison du discours des victimes et de leur entourage sur la FP.....	151
Tableau 30 : Opinion des victimes, de leur mère et leur père à l'égard de la FP.....	152

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> : Le système scolaire au Québec. (Gouvernement du Québec, 2008a).....	131
---	-----

LISTE DES SIGLES ACRONYMES

AEP	Attestation d'études professionnelles
AFP	Attestation de formation professionnelle
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
CEP	Certificat d'études professionnelles
CFER	Centre de formation en entreprise et récupération
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FMSS	Formation menant au métier semi-spécialisée
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation préparatoire au travail
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

INTRODUCTION

Le MELS (1999) rappelle que la violence à l'école est l'un des problèmes importants que subit la génération de jeunes actuels et que les difficultés scolaires ne peuvent être dissociées de ce phénomène. Au Québec, au moins le tiers des élèves du secondaire sont victimes d'actes de violence sous différentes formes (Beaulieu, 2007; Desbiens, Janosz, Bowen, Chouinard et Bélanger, 2004; Hawker et Boulton, 2001; Institut de la statistique du Québec, 1999). Ces actes de violence perpétrés envers les victimes peuvent diminuer leur rendement scolaire et même, parfois, les mener vers l'abandon des études (Blaya, 2005 ; Vitaro et Gagnon, 2000). Pourtant, l'orientation du projet d'études et du choix de carrière ultérieur est un questionnement important auquel les adolescents tentent de répondre. Lorsqu'ils sont interrogés sur leurs intentions de persévérer à l'école, seulement 0,9 % d'entre eux envisagent le décrochage scolaire avant l'obtention d'un diplôme qualifiant. Parallèlement, il est frappant de constater le désintéressement des étudiants envers les programmes de formation professionnelle alors que les besoins de main-d'œuvre sont croissants sur le marché du travail (MELS, 2007d). Entre 2008 et 2012, les prévisions d'Emploi-Québec indiquent que les perspectives d'emplois des diplômés de la formation professionnelle seront à la hausse dans la majorité des secteurs d'activités économiques (fabrication de transport, produits métalliques, produits informatiques, électroniques et électriques, commerce au détail, soins de santé et assistance sociale, services professionnels, scientifiques et techniques, secteurs industriels, etc.) (BCP, 2009). Cependant, le magazine *Jobboom* rapportait en 2007 que plusieurs programmes en formation professionnelle ont dû être annulés pour cause d'un nombre insatisfaisant d'étudiants inscrits. Par conséquent, il est à prévoir que l'ensemble de diplômés dans les secteurs en demande sera trop insuffisant pour combler les besoins de main-d'œuvre dans toutes les régions du Québec. Enfin, il est supposé

que la violence à l'école affecte les aspirations scolaires et la perception de la formation professionnelle des jeunes qui en sont la cible.

Le mémoire portant sur les aspirations scolaires et la perception de la formation professionnelle des adolescents victimes de violence par les pairs se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Elle traite d'abord de la victimisation par les pairs sur les aspirations scolaires des jeunes. Ensuite, elle décrit le désintérêt des élèves à s'orienter vers le secteur de la formation professionnelle, notamment depuis sa réforme en 1985. Aujourd'hui, la description des constats évoqués fait référence à l'insuffisance d'inscrits en formation professionnelle chez les moins de 20 ans et à la propension des élèves en difficulté à se diriger plus fréquemment vers ce secteur spécifique. Jusqu'à présent, aucune recherche en ce domaine n'a tenté de décrire les aspirations scolaires et la perception de la formation professionnelle des élèves victimes de violence par les pairs. La conclusion de ce chapitre évoquera donc la question de recherche : les victimes de violence par les pairs aspirent-ils davantage aux diplômes de formation secondaire que les élèves non victimes?

Le second chapitre présente le cadre théorique du projet de recherche. Deux concepts sont mis de l'avant : les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs. D'abord, les aspirations scolaires réfèrent à des idées qui appartiennent à un individu dans l'intention de réaliser un projet de formation qualifiant, en l'occurrence celui vers la formation secondaire. De même, le cadre théorique définit la victimisation par les pairs comme étant des actes d'agression répétés plusieurs fois par les pairs envers un élève avec l'intention de blesser ou d'apporter un inconfort à celui qui en est la cible (Olweus, 1994). Par la suite, cette partie permet de déblayer les sources empiriques susceptibles d'influencer les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs. Ainsi, trois variables ont été retenues, soit le sexe, le cheminement scolaire et le milieu socioéconomique. Dans cette étude, il est prétendu que les élèves souvent victimes de violence par

les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes.

Le troisième chapitre édifie les aspects méthodologiques utilisés dans le cadre de cette étude. Avant d'expliquer la procédure de collecte des données, le choix de trois questionnaires comme instruments de mesure est indiqué. Quelque 493 élèves du Bas-St-Laurent, âgés de 14 à 18 ans, ont été retenus pour cette recherche. Ainsi, ces derniers ont rempli le Questionnaire des aspirations professionnelles (adaptation du questionnaire *L'accès des jeunes à la formation professionnelle*, MELS, 2007), le Questionnaire sur la victimisation par les pairs (Beaulieu, 2008) et le Questionnaire sur les données sociodémographiques (Beaulieu, 2008).

Le chapitre suivant est consacré à la description détaillée des résultats. Dans un premier temps, les aspirations scolaires des élèves de l'échantillon, leur perception de la formation professionnelle et la victimisation par les pairs ont été explorées. Les résultats révèlent, d'abord, les aspirations scolaires des élèves selon le sexe, le cheminement scolaire et le milieu socioéconomique. Ensuite, un regard sur la formation professionnelle est érigé selon les quatre catégories d'aspirations scolaires. Enfin, les analyses descriptives permettent de décrire la prévalence de la victimisation par les pairs subie par les élèves. En particulier, les données sont étudiées en détail selon quatre formes de victimisation (verbale, indirecte, relationnelle et non spécifiée) et selon l'intensité des situations de victimisation (non victime, victime quelques fois par année, victime quelques fois par mois, victime une fois et plus par semaine). Dans un deuxième temps, les analyses concernant les aspirations scolaires des élèves victimes d'actes de violence sont évaluées, particulièrement celles des aspirants à la formation secondaire selon le sexe, le cheminement scolaire et le milieu socioéconomique. Cette dernière section rapporte les résultats obtenus à l'égard de la perception des victimes de la formation professionnelle.

Le cinquième chapitre permet de discuter des résultats et d'établir quelques constats. Un d'entre eux qui s'avère important concerne les liens entre les aspirations scolaires à la formation secondaire selon le sexe des élèves et les formes de victimisation verbale, indirecte et relationnelle. Le second porte sur la valorisation de la formation professionnelle des élèves aspirant à la formation secondaire. Enfin, les relations entre les aspirations scolaires, le sexe des élèves, le cheminement scolaire et le milieu socioéconomique sont aussi interprétées dans cette section.

Finalement, la conclusion permet de synthétiser les chapitres précédents, de présenter les limites de l'étude et d'ouvrir sur quelques perspectives de recherche. Les références et les annexes sont présentées dans l'ordre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre révèle que des difficultés psychologiques, sociales et scolaires sont liées à la victimisation par les pairs, les aspirations scolaires des élèves et leurs choix de carrière ultérieurs. En particulier, la première section présente le phénomène de la violence à l'école et les effets engendrés chez les élèves qui en sont la cible. La deuxième partie expose les parcours scolaires qualifiants qui s'offrent aux étudiants québécois et l'état de la situation à l'égard du secteur de la formation professionnelle depuis la réforme Ryan de 1985. La troisième section décrit les trajectoires scolaires des jeunes d'aujourd'hui vers la qualification professionnelle. La quatrième partie montre les aspirations scolaires des adolescents et fait ressortir une congruence entre les trajectoires des jeunes et leurs aspirations scolaires. Enfin, le problème et la question de recherche concluront ce chapitre.

1.1 La violence à l'école secondaire et la persévérance scolaire des élèves qui en sont victimes

Depuis quelques années, la lutte contre la violence est devenue un thème central en matière d'éducation au Québec. Ce phénomène s'avère important puisqu'il entretient des relations étroites avec la toxicomanie, la délinquance, l'abandon scolaire et bien d'autres conséquences psychologiques, sociales et scolaires qui affectent l'adaptation scolaire des élèves (Vitaro et Gagnon, 2000). Bon nombre d'élèves sont directement concernés par la présence de violence dans les écoles, car différents acteurs y participent. Les études identifient trois principaux acteurs impliqués dans les manifestations de violence à l'école : les auteurs, les cibles et les témoins (Bouvier, 1999; Gaillard, 2004). Quelques

chercheurs tentent de comprendre la relation entre la victimisation par les pairs et les effets engendrés sur le développement des adolescents. Cependant, peu de recherches se sont intéressées à la victimisation par les pairs au Québec jusqu'à maintenant. La section suivante présente un portrait du phénomène de la victimisation par les pairs dans les écoles québécoises.

1.1.1 Un portrait de la victimisation par les pairs dans les écoles québécoises

La situation de la victimisation par les pairs dans les milieux scolaires s'avère préoccupante. Quelques travaux ayant porté sur sa prévalence auprès des adolescents permettent d'indiquer la présence élevée d'actes de violence dans les écoles secondaires (Beaulieu, 2007 ; Desbiens, Janosz, Bowen, Chouinard et Bélanger, 2004 ; Institut de la statistique du Québec, 1999). Ainsi, l'Institut de la statistique du Québec (1999) rapporte que les jeunes âgés de 9 et 16 ans sont victimes d'actes de violence à l'école. Chez les jeunes âgés de 9 ans, plus des deux tiers des répondants révèlent avoir subi au moins un acte de violence depuis le début de l'année scolaire. Toutefois, le tiers des jeunes âgés de 16 ans relatent le même état de situation, montrant ainsi que le nombre de victimes tend à diminuer avec l'âge.

Par ailleurs, les travaux montrent l'importance de porter une attention particulière à la nature des actes de victimisation perpétrés envers les victimes, car les élèves seraient plus souvent victimes d'actes de violence verbale que d'actes de violence physique. Plus précisément, Desbiens *et al.* (2004) indiquent que 34,3 % des élèves du secondaire sont victimes d'actes de violence verbale (menaces) et 16,3 % d'actes de violence physique (bagarres). Ainsi, la victimisation verbale semble occuper une place prépondérante dans la vie des adolescents. Les travaux de Beaulieu (2007) semblent appuyer cette tendance en rapportant que les élèves victimes sont plus souvent la cible d'actes de gravité mineure (insultes, humiliations verbales, menaces verbales, vols) que d'actes de gravité majeure (attaques physiques). Toujours selon cette recherche, le nombre

de victimes varie selon la gravité des actes de violence. Ainsi, plus la gravité des actes de violence portés envers les jeunes est majeure, plus la fréquence des actes et le nombre de victimes diminuent.

Parmi les travaux qui s'intéressent aux facteurs susceptibles d'influencer la nature et l'intensité des actes de violence dans les écoles, certains d'entre eux attribuent, d'abord, un rôle important au sexe des élèves tandis que d'autres ne semblent pas appuyer cet élément. D'une part, Desbiens *et al.* (2004) montrent que les garçons seraient plus souvent victimes de violence verbale et physique que les filles. D'autre part, une récente étude (Beaulieu, 2007) indique, au contraire, que les formes de victimisation ne seraient pas influencées par le sexe des élèves. Ainsi, le sexe est un facteur qui pourrait affecter la victimisation par les pairs. De plus, d'autres caractéristiques ont aussi été identifiées par les auteurs (Craig, 1998 ; Hazler, Green, Powell et Scott-Jolly, 1997 ; Olweus, 1999). Entre autres, certains traits physiques (petite constitution physique, faible poids), psychologiques (faible estime de soi, faible perception de soi, sentiment d'échec, faible sentiment de contrôle sur la situation, se blâmer des problèmes rencontrés), sociaux (avoir peur des autres, habiletés sociales déficientes, difficultés à établir des relations avec les pairs) et scolaires (avoir peur de l'école, diminution du rendement scolaire) ont été observés chez les élèves qui sont victimes. La prédisposition de ces jeunes à devenir davantage la cible d'actes de violence s'expliquerait en partie par leur plus grande vulnérabilité.

Enfin, la victimisation par les pairs n'est pas sans conséquence pour les élèves qui en sont répétitivement la cible. Entre autres, la persévérance scolaire de ces victimes peut être affectée par l'augmentation des sentiments dépressifs, la diminution de la motivation et du rendement scolaires ainsi que le déclin du sentiment d'efficacité personnelle (Potvin *et al.*, 2004). La prochaine section présente de récentes recherches portant sur les conséquences engendrées par la victimisation par les pairs sur la persévérance scolaire des élèves.

1.1.2 *La victimisation par les pairs et la persévérance scolaire*

Plusieurs facteurs liés à la victimisation sont susceptibles d'affecter la persévérance scolaire des élèves. Parmi ceux-ci, la recherche semble appuyer l'importance qu'occupent les troubles intériorisés tels que la dépression ou l'anxiété dans la persévérance scolaire. D'une part, la dépression est un ensemble de symptômes qui se répercutent sur le rendement scolaire. La perte d'intérêt général, l'insomnie, la diminution de l'énergie, les sentiments de dévalorisation, le manque de concentration, l'ambivalence, les idées suicidaires et le suicide sont des éléments qui caractérisent les individus aux prises avec des sentiments dépressifs (American Psychiatric Association, 1996). D'autre part, les actes de victimisation chez certains élèves peuvent entraîner le développement du syndrome de stress post-traumatique caractérisé par une diminution de la concentration, de l'irritabilité, des agitations nerveuses et de l'inquiétude (Wong *et al.*, 2007). L'intensité de ces symptômes affectera aussi le rendement scolaire des élèves victimes. Ainsi, les travaux de recherche montrent que l'augmentation des sentiments dépressifs/anxieux et la diminution du rendement scolaire sont souvent observées chez les victimes. Ces deux éléments liés entre eux sont déterminants dans l'adaptation et la persévérance scolaires des adolescents.

En ce sens, les recherches portant sur la violence à l'école et les troubles intériorisés soutiennent que les expériences de victimisation sont particulièrement préoccupantes en ce qui concerne le décrochage scolaire. D'abord, la violence à l'école a été identifiée comme un prédicteur important du décrochage scolaire. Selon Blaya (2005), 80,0 % des jeunes ayant décroché ont été victimes ou auteurs d'actes d'agression ou intimidés à l'école de façon répétée. Pour plusieurs d'entre eux, des symptômes liés à des troubles intériorisés ont aussi été décelés. Plus précisément, les troubles intériorisés associés aux victimes ou aux auteurs de violence peuvent marquer le rendement scolaire, l'estime de soi, la perception que possède le jeune de ses habiletés scolaires et ses aspirations scolaires (Beaulieu, 2007 ; Blaya, 2005 ; Hawker et Boulton, 2000 ; Holt et Espelage, 2005 ; Institut de la statistique du Québec, 1999). En particulier, Perron, Gaudreault et Veillette

(2001) ont analysé les stratégies scolaires et le vécu psychoaffectif (faible estime de soi, idées suicidaires et désarroi psychologique) des filles et des garçons du secondaire. Dans cette recherche, le désarroi psychologique des adolescents apparaît comme étant un des facteurs qui influent sur la perception de soi et notamment, sur la perception des habiletés cognitives que possède l'élève à son égard. La perception qu'un élève a de ses propres habiletés scolaires influence ses accomplissements pédagogiques (Corbière, Fraccaroli, Mbekou et Perron, 2006 ; Giota, 2006). Bien que cette relation soit complexe, les jeunes ayant un faible rendement scolaire tendent à évaluer leurs compétences à la baisse, à adopter de faibles prévisions quant au succès futur et à déprécier leurs disciplines scolaires. La diminution de la perception de soi chez les élèves ayant des difficultés psychologiques constitue donc un facteur à considérer lorsqu'il s'agit des objectifs scolaires visés par l'élève. Perron *et al.* (2001) indiquent également que plus le désarroi psychologique des jeunes est sévère, plus leur aspiration scolaire diminue selon l'ordre des secteurs de formation que préconise le système. Enfin, la portée de la violence chez les jeunes s'avère un problème suffisamment préoccupant pour penser que le secteur d'études vers lequel des élèves victimes souhaitent se diriger en soit influencé.

Qui plus est, les recherches portant sur le décrochage scolaire identifient plusieurs prédicteurs de ce phénomène. Parmi l'ensemble des facteurs pouvant affecter cette orientation, l'intensité des sentiments dépressifs de l'élève, le manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires ainsi que la faible performance en mathématique et en français représentent de puissants déterminants de l'abandon des études (Potvin *et al.*, 2004). En particulier, les travaux du MELS (2008b) renvoient le décrochage scolaire à la proportion de la population ne fréquentant pas l'école sans avoir obtenu de diplôme du secondaire. Les diplômes du secondaire considérés sont le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et le certificat en formation en entreprise et de récupération (CFER). En 2006, 19,0 % des jeunes de 19 ans, 16,1 % de ceux de 18 ans et 10,2

% de ceux de 17 ans ont décroché de l'école (MELS, 2008b). Ces études établissent ainsi l'importance de plusieurs éléments à considérer dans la vie d'un jeune pour expliquer la persévérance scolaire.

Enfin, la littérature scientifique semble appuyer l'importance des répercussions psychologiques et sociales de la victimisation par les pairs qui se moduleront sur la persévérance scolaire des élèves. Cependant, peu d'études ont jusqu'ici examiné les intentions des jeunes à persister à l'école au moment où ces derniers sont victimes de violence. La prochaine section montre ainsi qu'il est légitime de croire que les aspirations scolaires puissent être distinguées par la victimisation par les pairs, notamment celles à la formation professionnelle.

1.1.3 Les aspirations scolaires des élèves victimes

Les travaux de recherche laissent supposer que les répercussions psychologiques et sociales de la victimisation par les pairs affectent la réussite et la persévérance scolaires des élèves. Ainsi, la détresse psychologique liée à ce phénomène a des répercussions sur le rendement scolaire. Par exemple, la diminution de la concentration et de l'attention engendrées par ces troubles ont de l'importance dans la réussite scolaire. Ces recherches montrent donc que les élèves victimes de violence par les pairs sont plus à risque d'échecs scolaires que ceux qui ne sont pas victimes. Conséquemment, ces difficultés liées à l'apprentissage ont comme conséquence de diminuer le rendement scolaire de l'élève, qui à son tour, peut démotiver le jeune dans son parcours et affecter son sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, les victimes seraient plus nombreuses à éprouver des difficultés d'apprentissage et à abandonner l'école (Vitaro et Gagnon 2000).

Par ailleurs, en plus de diminuer le rendement scolaire et d'augmenter le risque de décrochage scolaire, les actes de violence engendreraient aussi comme conséquence l'absentéisme scolaire, les difficultés relationnelles avec les autres et

l'accumulation de retards scolaires (Cloutier, 1996 ; Vitaro et Gagnon 2000). Les travaux indiquent aussi que la vulnérabilité psychologique, sociale et scolaire des jeunes peut affecter leurs choix d'orientation. Hormis les travaux ayant porté sur le lien entre les élèves victimes et le décrochage scolaire, aucune recherche québécoise ne s'est encore intéressée aux intentions des élèves victimes de persévérer à l'école ainsi qu'aux types de formation auxquels ils aspirent avant d'intégrer le marché du travail. Enfin, trois secteurs de formation semblent se dégager plus particulièrement, soit le secteur de formation secondaire (générale et professionnelle), collégiale et universitaire.

La prochaine section décrit donc les différents parcours scolaires qualifiants qui s'offrent aux jeunes québécois. Ensuite, l'état de la situation concernant le secteur de la formation professionnelle plus précisément permet d'expliquer que, depuis la réforme Ryan en 1985, la restructuration des programmes ayant mené à l'augmentation des seuils d'accès à la formation professionnelle affecte le parcours des jeunes ayant plus de difficultés vers le marché du travail, car l'obtention du diplôme d'études secondaires favorise largement la réussite des programmes d'études professionnelles, en plus d'être nécessaire pour poursuivre un programme de formation collégiale et universitaire. Par conséquent, de récents travaux permettent de statuer que les élèves les plus intéressés par les programmes de formation professionnelle souhaitent intégrer le marché du travail plus rapidement que s'ils poursuivaient un programme collégial ou universitaire, mais n'ont pas toujours obtenu leurs DES. Par conséquent, les jeunes ayant des difficultés scolaires ont moins facilement accès aux diplômes menant à l'exercice d'un métier et certains abandonnent leur programme une fois amorcé s'ils n'ont pas ce diplôme d'études secondaires. Considérant que les jeunes victimes rencontrent plus de difficultés qui entravent leur réussite et leur persévérance scolaire, il est légitime de croire que la nature et l'intensité de la victimisation puissent distinguer les intentions scolaires et professionnelles des élèves qui la subissent.

1.2 Les parcours scolaires qualifiants et le secteur de la formation professionnelle au secondaire

Les intentions des adolescents à l'égard de leurs projets d'études s'orientent selon les différents secteurs d'enseignement proposés par le système de l'éducation du Québec (MELS, 2008a). Afin d'accéder au marché du travail, trois secteurs de formation menant à un diplôme qualifiant sont actuellement accessibles : (a) formation secondaire générale et professionnelle, (b) formation collégiale générale et technique, (c) formation universitaire. L'organisation des différents secteurs d'enseignement est présentée à la Figure 1 (voir Annexe A). Chacun des ordres d'enseignement sera détaillé dans la section suivante.

1.2.1 Les parcours scolaires qualifiants offerts aux élèves québécois

Premièrement, la formation secondaire générale est accessible à tous et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. L'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) comprend cinq années à l'école secondaire si l'élève poursuit un cheminement normatif. Plus précisément, la formation générale s'inscrit dans la foulée où l'élève développe ses connaissances dans les matières obligatoires et acquiert des compétences. D'ailleurs, la Loi sur l'instruction publique précise les objectifs de la formation générale au secondaire et souligne que le but des services d'enseignement secondaire est de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle (MELS, 2000). En quelque sorte, l'élève adhère à la mise en place de connaissances normatives et de compétences fondamentales à l'exercice de ses activités et de ses rôles sociaux. Le cas échéant, la réussite de la formation générale des jeunes conduit à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou une autre qualification et permet à l'élève de choisir le parcours scolaire qu'il souhaite poursuivre avant d'intégrer le marché du travail, soit les secteurs de formation professionnelle, collégiale ou universitaire.

Deuxièmement, la formation générale offre des programmes de formation préparatoire au travail (FPT) et de formation menant à un métier semi-spécialisé (FMSS)¹ en vue de contrer le décrochage scolaire et prévenir les effets défavorables sur les conditions de vie future des jeunes en difficulté. D'une part, la FPT s'offre aux élèves de 15 ans n'ayant pas obtenu les apprentissages du primaire au terme du 1^{er} cycle du secondaire. Elle permet donc à l'élève de poursuivre sa formation générale tout en réalisant des stages en entreprise, et ce, sur une période de trois ans. D'autre part, la FMSS s'adresse aux élèves âgés d'au moins 15 ans ayant atteint les objectifs du primaire, mais sans avoir obtenu les acquis du 1^{er} cycle du secondaire. Ces élèves se situent donc à la 1^{re} ou 2^e année du secondaire. La FMSS permet à l'élève de poursuivre sa formation générale tout en incluant une formation en entreprise et une formation préparatoire au travail (FPT). Ce programme est d'une durée d'un an. Enfin, les programmes de formation axée sur l'emploi sont offerts à l'intérieur de la formation générale au secondaire ou à la formation générale des adultes. Ils offrent à l'élève la possibilité d'intégrer le marché du travail par l'exercice d'un métier semi-spécialisé ou encore, de reconsidérer ses choix de carrière (FSE, 2007 ; MELS, 2008a).

Troisièmement, les secteurs de la formation professionnelle, collégiale et universitaire permettent d'exercer un métier qualifié, une technique ou une profession. Les établissements de la formation professionnelle et collégiale technique offrent plus de 300 programmes d'études conduisant à l'obtention d'un diplôme d'État. D'abord, la formation professionnelle correspond à un programme d'études menant à l'exercice de métiers spécialisés. En particulier, trois diplômes élaborés par le MELS donnent accès à la pratique d'un métier sur

¹La FMSS a remplacé l'attestation de formation professionnelle (AFP – Volet 2/AFP de transition). Cette attestation était offerte aux élèves en grande difficulté sous la responsabilité des enseignants en adaptation scolaire. Le but de ce programme était de préparer l'élève à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, de répondre à des besoins réels de main-d'œuvre dans la communauté locale et d'amener l'élève à poursuivre ses études. À la suite de la diplomation, l'AFP permettait l'accès à près du tiers des programmes en formation professionnelle. Cette attestation n'est plus disponible depuis 2008 (FSE, 2007).

le marché du travail : (a) le diplôme d'études professionnelles (DEP), (b) l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), (c) l'attestation d'études professionnelles (AEP). L'obtention de ces différents diplômes permet à l'élève de développer des savoirs théoriques et des méthodes en vue de se spécialiser dans un métier. A priori, le DEP conduit vers l'exercice d'un métier qualifié. En second lieu, l'ASP permet aux titulaires d'un DEP de se spécialiser dans un champ particulier au métier (exemple : secrétaire médicale, secrétaire juridique). En dernier lieu, l'AEP constitue une nouvelle filière d'enseignement. Ce type de programme permet de répondre aux besoins particuliers de main-d'œuvre sur le marché du travail². Pour l'ensemble de ces programmes, les élèves peuvent s'y inscrire s'ils remplissent les conditions exigées³ (MELS, 2008a).

Par ailleurs, les secteurs de formation collégiale et universitaire se qualifient souvent à titre d'études postsecondaires. Bien que la majorité des élèves optent pour ces programmes, ces études ne sont pas obligatoires au Québec. D'abord, quelque 48 établissements collégiaux offrent un ensemble de programmes préuniversitaires et techniques⁴. Principalement, deux types de formation peuvent y être poursuivis. D'une part, les programmes préuniversitaires d'une durée de deux ans permettent aux étudiants d'accéder aux programmes de niveau universitaire. D'autre part, les programmes techniques d'une durée générale de trois ans permettent l'apprentissage d'un métier de technicien spécialisé (exemples : technicien en radiologie, technicien en génie électrique, technicien en

² Non indiqué sur la Figure 1 (Annexe 1).

³ À titre d'exemple, le MELS crée des passerelles particulières avec les programmes requérant minimalement la réussite de la 3^e secondaire afin de faciliter le passage des élèves en difficulté. Les conditions d'admission peuvent donc exiger la réussite minimale de la 3^e année du secondaire, une attestation de niveau de scolarité ou la réussite du test de développement général. D'autres programmes peuvent exiger d'être âgé d'au moins 18 ans ou de satisfaire les normes d'admissibilité établies par Emploi-Québec. Ainsi, certains programmes de FP recevront deux types d'élèves : ceux ayant réussi leur 3^e secondaire et ceux ayant les préalables d'accès. La Fédération des syndicats de l'enseignement dénonce le fait que les élèves accèdent à la formation professionnelle sur la base des préalables d'accès, car elles peuvent avoir comme conséquence directe de dévaloriser le secteur de la formation professionnelle (FSE, 2007; Inforoute, n.d.; MELS, 2008a).

⁴ L'enseignement collégial offre également des programmes conduisant à une attestation d'études collégiales.

éducation spécialisée) et conduisent généralement les diplômés vers le marché du travail. Les programmes de formation offerts dans les cégeps⁵ tiennent compte du parcours antérieur de l'élève. Ils sont généralement accessibles au titulaire d'un DES ou d'un DEP. Enfin, ces programmes tiennent compte de l'orientation précise des jeunes en facilitant le passage vers les différents programmes universitaires ou le marché du travail (Legendre, 2005; MELS, 2008a).

Qui plus est, le secteur universitaire québécois est desservi par 18 établissements d'enseignement conduisant à l'obtention d'un diplôme de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles universitaires. Dans certains contextes, il est possible d'utiliser l'appellation *études supérieures* lorsqu'il est question de programmes de 2^e et 3^e cycles universitaires. De ces universités, quatre d'entre elles se regroupent dans les grands centres. Les 14 autres établissements se retrouvent plutôt dans les régions périphériques et les régions intermédiaires (Deschenaux et Laflamme, 2007). Les élèves ayant poursuivi leur formation préuniversitaire ou technique au cégep pourront accéder aux différents programmes s'ils remplissent les conditions préalables d'accès⁶ (MELS, 2008a). Enfin, les diplômés de ce secteur exerceront une activité professionnelle nécessitant des habiletés et des connaissances de haut niveau (exemples : domaine de l'éducation, psychologie, médecine, droit, ingénierie, etc.) (Legendre, 2005).

Pour conclure, trois grands secteurs s'organisent dans un ordre d'enseignement, soit le secteur du secondaire, collégial et universitaire. Certaines conditions s'appliquent pour que les élèves accèdent aux différents programmes. Entre autres, pour répondre aux critères d'admission, la condition la plus classique est d'obtenir un diplôme préalable au début du programme d'études envisagé. Par exemple, les jeunes doivent généralement posséder un diplôme d'études secondaires (DES) pour adhérer aux programmes de formation collégiale, ou un

⁵ Au Québec, les établissements de type collégial sont appelés *cégep* (Collège d'enseignement général et professionnel)

⁶ Certaines conditions peuvent s'appliquer pour l'admission aux différents programmes universitaires.

diplôme d'études collégiales (DEC) pour être admis dans un programme universitaire⁷. En quelque sorte, le système québécois d'éducation classe chacun des secteurs de formation dans un ordre d'enseignement, dont les secteurs secondaires et universitaires se subdivisent en cycles d'études (Legendre, 2005).

En dépit de cette organisation, plusieurs recherches suggèrent que la formation professionnelle soit moins valorisée que les études postsecondaires par la société (Dandurand, 1993 ; Fournier, 1980 ; MELS, 2005b ; 2007a). Les prochaines sections porteront une attention plus particulière à l'état de la situation concernant les programmes de la formation professionnelle, car la majorité des travaux qui s'y rapportent font ressortir clairement que les adolescents perçoivent cet ordre d'enseignement de manière distincte aux autres. Par conséquent, peu d'élèves envisagent ces programmes comme premier choix de formation. Les constats que ces travaux mettent de l'avant seront donc exposés dans la prochaine partie.

1.2.2 L'évolution de la formation professionnelle depuis la réforme Ryan

Cette partie détaille des éléments propres à la formation professionnelle en décrivant son évolution depuis la réforme Ryan. Ce secteur a souvent été perçu comme étant un parcours qualifiant qui convenait davantage aux jeunes ayant des difficultés puisque, selon les travaux de Dandurand (1993) et Fournier (1980), elle servait préalablement de refuge pour eux. Les arguments ayant mené à cette réforme permettaient d'entrevoir de sérieuses complications lors de l'insertion professionnelle des diplômés de ce secteur. L'augmentation des seuils d'accès a donc largement optimisé leurs perspectives d'emploi.

⁷ L'élève peut aussi démontrer qu'il possède les connaissances requises à la poursuite de la formation selon les conditions établies par l'établissement d'enseignement.

a) La réforme Ryan et l'augmentation des seuils d'accès à la FP

D'abord, il importe de mentionner que les premières écoles de formation professionnelle ont été créées au début du 20^e siècle à la suite de l'application de la Loi sur les écoles techniques de 1907. Une vingtaine d'écoles dispensaient des cours du soir dans une dizaine de villes manufacturières de la province. Cette loi marque un tournant important, car elle met en place un réseau d'écoles techniques avec tous les éléments que cela comporte (programmes, enseignants, élèves, etc.) (Charland, 1982).

Depuis le développement de ces écoles, l'importance attachée à la réussite scolaire des élèves jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant témoigne ainsi des moyens privilégiés pour faciliter l'accès des futurs travailleurs au marché du travail. Cette optique a d'ailleurs orienté le virage technologique des années «80» au Québec, car un important remaniement du secteur de la formation professionnelle (FP) s'en est suivi. En bonifiant les filières, la réforme Ryan de 1985 a permis de renforcer l'adéquation entre les demandes des activités industrielles et les contenus enseignés. Les mises à plat de Dandurand (1993) permettront ainsi de comprendre les enjeux éducatifs et sociaux qui expliquent la réforme de la FP en 1985 (Dandurand, 1993 ; Fournier, 1980).

Avant le remaniement de ce secteur, une nette distinction entre les aspirants types de la formation professionnelle et ceux des secteurs d'enseignement postsecondaire était observable. Alors qu'une forte proportion d'élèves provenant de groupes populaires et ayant des difficultés était majoritairement inscrite en formation professionnelle, les élèves ayant un bon rendement scolaire poursuivaient davantage des études vers les secteurs de formation postsecondaire. Deux constats ont alors émergé de cette réalité : les étudiants ayant plus de difficultés étaient surreprésentés en formation professionnelle et les enseignements transmis étaient inadéquats en regard des besoins du marché du travail. Suite à la diplomation, les programmes de formation professionnelle

accentuaient davantage la marginalisation d'une proportion importante de ces aspirants plutôt que de faciliter l'intégration professionnelle de ses usagers, car ces diplômés n'étaient pas embauchés dans les entreprises. Conséquemment, la diplomation des étudiants devait mener vers l'exercice d'un métier bien spécifié de sorte que ce secteur d'enseignement soit autant reconnu que les autres sur le marché du travail.

Les changements dus à cette réforme ont été de rehausser le régime pédagogique de ce secteur, d'accroître la formation de base des élèves et d'atténuer les effets liés à l'exclusion sociale des diplômés (abandon scolaire, faible taux d'employabilité, etc.) (Dandurand, 1993). De plus, en augmentant les seuils d'accès aux programmes de FP, une délimitation entre l'enseignement au secondaire général et la formation professionnelle a émané. L'obtention du diplôme d'études secondaires –ou son équivalent - devenait, en quelque sorte, une des conditions préalables d'accès aux programmes d'études professionnelles. Il était presque devenu inévitable pour les aspirants de la FP d'acquérir les savoirs généraux d'abord et qualifiants, ensuite.

Enfin, l'abolition des anciennes filières de la formation professionnelle (professionnel court, long et supplémentaire) et la création de trois nouveaux diplômes qualifiants ont aussi caractérisé cette réforme : (a) certificat d'études professionnelles (CEP), (b) diplôme d'études professionnelles (DEP), (c) l'attestation d'études professionnelles (AEP). À l'exception du CEP⁸ qui ne permettait pas d'entrer sur le marché du travail, ces programmes sont toujours présents aujourd'hui et offrent d'ailleurs d'excellentes perspectives d'emploi⁹ (Dandurand, 1993 ; MELS, 2007a ; 2007b).

⁸ Un peu plus tard, il a été constaté que le diplôme *certificat en études professionnelles* (CEP) ne permettait pas d'entrer sur le marché du travail. Cette filière a donc été abolie. Un régime d'équivalence de la formation générale et préalable à la formation professionnelle a été établi pour les élèves de 18 ans et plus (évaluation des capacités telles que comprendre des instructions, de communiquer des intentions, etc.) (Dandurand, 1993).

⁹ En considérant les prévisions concernant les changements démographiques, Emploi-Québec mentionne qu'entre 2007 et 2011, environ trois emplois sur dix nécessiteront au minimum un

Ce bref bilan de la réforme laisse entrevoir les principaux effets de l'augmentation des seuils d'accès sur la réussite scolaire des jeunes ayant des difficultés. L'importance d'acquérir les savoirs généraux d'abord et qualifiants, ensuite, est presque devenue immanquable pour diplômer des programmes de formation professionnelle, en plus de ceux du collégial et de l'université. La prochaine section présente de récentes recherches portant sur l'accès des jeunes en difficulté à une formation qualifiante et l'importance accordée à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

b) L'accès des jeunes en difficulté à une formation qualifiante et le diplôme d'études secondaires

À lumière de ce qui précède, les récentes recherches montrent une disproportion entre les élèves avec ou sans DES poursuivant, abandonnant et terminant un programme de FP (MELS, 2007c). Les résultats de cette recherche sur la qualification des jeunes au secteur de la formation professionnelle indiquent que ceux éprouvant des difficultés à obtenir leur DES sont plus à risque de mettre fin à leurs études en cours de formation. En effet, les jeunes âgés de 18-19 ans ayant fait un passage à la formation des adultes ou n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires abandonnent davantage leur programme que ceux ayant obtenu leur DES. L'étude permet, entre autres, de souligner l'importance de porter une attention particulière aux élèves nécessitant des services d'aide pour obtenir leur DES. Le Tableau 1 trace un portrait global des étudiants poursuivant

diplôme professionnel et technique. Les prévisions indiquent que les offres croissantes sur le marché devraient continuer d'exercer une forte pression sur les besoins de diplômés en formation professionnelle et technique (Information sur le marché du travail, 2008). Face à cette situation, les données statistiques (Groupe Mixte, 2007) indiquent même que l'effectif d'inscrits en FP chez les moins de 20 ans est insuffisant pour combler les besoins sur le marché du travail. Il est donc recommandé d'augmenter les taux d'accès à la FP. Par ailleurs, les diplômés d'un DEP et d'un ASP réussissent à bien intégrer la société (Information sur le marché du travail, 2008). Généralement, ils occupent un emploi à temps plein lié à leur formation et reçoivent en moyenne un salaire hebdomadaire brut supérieur à 525 \$ par semaine. La majorité des diplômés de la formation professionnelle sont âgés de 20 à 24 ans. C'est d'ailleurs ce même groupe d'âge qui connaît le plus haut taux de placement en emploi. À l'opposé, les jeunes de moins de 20 ans sont les moins nombreux à diplômer de ce secteur d'enseignement. Somme toute, la formation professionnelle semble offrir de bonnes perspectives d'intégration sociale et professionnelle.

le programme de formation professionnelle selon l'âge et le cheminement scolaire.

Tableau 1 : Poursuite du programme de FP selon l'âge et le cheminement scolaire

Poursuite d'un programme de FP				
Groupe d'âge	En cours	Abandonné	Terminé	Total
Moins de 17 ans	84,9	12,2	2,9	100
18 et 19 ans	77,7	18,6	3,7	100
20 ans et plus	81,5	12,7	5,8	100
Cheminement scolaire				
FGJ sans DES	78,8	16,1	5,1	100
FGJ avec DES	83,5	13,8	2,7	100
FGA	74,5	20,6	4,9	100
Cégep	86,1	11,6	2,3	100
Interruption 1 ou 2 ans	81,3	13,9	4,8	100
Interruption 3 ans	81,7	10,4	8,0	100
Ensemble des élèves	80,9	14,8	4,3	100

Note. Dans *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle. Parcours et motivation*, MELS (2007c), p.14.

D'abord, les résultats montrent, notamment, une proportion plus élevée de cas d'abandon des études chez les élèves âgés de 18-19 ans. Ainsi, 12,2 % des jeunes de moins de 17 ans, 12,7 % des élèves de 20 ans et plus ainsi que 18,6 % des jeunes âgés de 18-19 ans ont abandonné un programme d'études en formation professionnelle. Ensuite, ces résultats révèlent que les jeunes les plus à risque d'abandonner un projet d'études en FP sont ceux poursuivant une formation générale aux adultes (FGA). En effet, 20,6 % d'entre eux (FGA), 16,1 % des élèves en formation générale des jeunes (FGJ) sans DES et 13,8 % des jeunes en FGJ avec DES ont abandonné leur programme d'études. D'ailleurs, le MELS (2007c) précise que l'obtention du DES est moins fréquente chez les jeunes provenant de la FGA que chez les élèves provenant des autres programmes de

formation. Seulement 26 % d'entre eux ont obtenu leur DES. Enfin, les derniers résultats sont d'autant plus inquiétants que la majorité de l'effectif étudiant (les deux tiers) en formation professionnelle est constituée d'adultes. Par conséquent, de nombreux élèves, provenant de la FGA, inscrits en FP abandonnent le système scolaire sans qualification professionnelle, ni DES. Le risque d'abandon des études en formation professionnelle est donc très élevé chez les jeunes ayant fait un passage à l'éducation des adultes, chez les jeunes de 18-19 ans ainsi que chez les jeunes n'ayant pas obtenu de DES au préalable. En considérant ainsi qu'il est requis par les autres ordres d'enseignement d'obtenir le DES avant d'amorcer un programme d'études, ces résultats supposent que les élèves sans DES éprouvent de grandes difficultés à mener un projet de formation qualifiant à terme¹⁰.

Par ailleurs, l'obtention du DES chez les adolescents est devenu un objectif important à réaliser pour la majorité d'entre eux (MELS, 2007d). En effet, en interrogeant les jeunes de 15 ans sur cette question, près de 96 % souhaitent obtenir leur DES. De plus, le MELS (2007c) indique que cet état de fait concerne les jeunes en général, soit ceux qui désirent s'orienter vers un programme de formation professionnelle, collégiale ou universitaire, car de façon générale, ces jeunes mentionnent leur désir d'obtenir un DES avant d'entreprendre leur programme d'études. Enfin, en portant ce regard sur l'importance accordée à l'obtention du DES, ces résultats montrent aussi que les élèves distinguent relativement bien les parcours d'enseignement général de ceux de la formation professionnelle au secondaire et tout autre ordre d'enseignement.

En revanche, la recherche semble faire consensus à l'effet qu'une relation existe entre les difficultés d'adaptation scolaire rencontrées et l'abandon des études avant l'obtention de l'un des diplômes du secondaire, soit le diplôme d'études secondaires, le diplôme d'études professionnelles, l'attestation d'études professionnelles ou le certificat en entreprise et récupération. Entre autres,

¹⁰ Il n'est pas tenu compte d'éventuelles inscriptions au collège et à l'université des personnes non diplômées au secondaire dans ce mémoire, car il est de moins en moins vrai que ces situations se réalisent (MELS, 2007c, p. 62).

plusieurs études ont examiné le lien entre la violence à l'école et le décrochage scolaire des élèves qui en sont victimes. La violence à l'école constitue une réalité sensible dans le parcours scolaire des jeunes. Ces événements exposent les jeunes à des effets différents sur leur cheminement scolaire. Pour certains, les actes de violence perpétrés à leur égard ne sont pas sans conséquence sur leur trajectoire puisqu'ils ont été associés à la diminution du rendement et de la motivation scolaire ainsi qu'à l'augmentation des sentiments dépressifs ou anxieux. La détérioration sur ces dimensions de l'adaptation scolaire est particulièrement préoccupante considérant qu'elles ont été identifiées comme de puissants prédicteurs de la persévérance scolaire (Potvin *et al.*, 2004).

Parmi l'ensemble des facteurs susceptibles de contribuer à l'augmentation des situations de violence à l'école, le cheminement scolaire poursuivi par les élèves semble occuper une place prépondérante. Au Québec, certains élèves ayant des difficultés importantes sur les plans scolaire, psychologique et social sont classifiés *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA)¹¹. Du même coup, nombre de ces jeunes accumulent des retards scolaires au cours de leurs études secondaires. Par conséquent, ces jeunes obtiennent très rarement leur diplôme (DES ou équivalent) à l'intérieur d'un cheminement régulier. Une recherche (Rousseau *et al.*, 2007) publiée très récemment montre les taux de parcours normatifs des EHDAA. Les trajectoires scolaires de trois cohortes d'élèves en difficultés ont été décrites. Ces résultats sont rapportés au Tableau 2.

¹¹ Pour être reconnu par cette classification, l'élève doit présenter une altération importante du fonctionnement : troubles graves du comportement, handicap physique et sensoriel, déficience intellectuelle, trouble envahissant du développement, etc. Les EHDAA sont nombreux à quitter le milieu scolaire sans aucun diplôme. Cet état de fait amène des spécialistes à s'interroger sur les conditions permettant d'optimiser les services offerts aux élèves et ainsi, augmenter la réussite scolaire de ces élèves jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur premier diplôme (Rousseau *et al.*, 2007)

Tableau 2 : Les taux de parcours scolaires normatifs des EHDAA

Parcours scolaire	Cohorte EHDAA		
	1983	1988	1992
1 ^{re} secondaire	15,64	20,8	14,19
3 ^e secondaire	4,25	8,89	7,01
5 ^e secondaire	2,43	6,34	5,12
Collège	4,63	6,34	n./d
1 ^{er} cycle universitaire	1,02	0,69	n./d
2 ^e cycle universitaire	0,1	0,00	n./d
3 ^e cycle universitaire	0,00	0,00	n./d
Total	28,08	43,06	n./d

Note. Dans Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Par N. Rousseau, K. Tétreault, C. Vézina (2008), *Les jeunes en grande difficulté, contextes d'intervention favorables*. Rousseau, N., Tétreault, K., Vézina, C. (2008), p. 27.

Ces résultats démontrent la sous-représentation des EHDAA à obtenir un premier diplôme, car très peu d'élèves en difficulté parviennent à suivre un parcours normatif à la suite de la 1^{re} année du secondaire. En ce sens, la proportion d'élèves qui réussissent à maintenir un parcours régulier décroît d'année en année : une diminution d'au moins 9 % pour chacune des cohortes entre la 1^{re} et la 5^e année du secondaire est constatée. Après quoi, les jeunes ayant des retards scolaires peuvent poursuivre une formation menant à un métier semi-spécialisé¹² (FMSS), effectuer un passage à l'éducation aux adultes ou décrocher de l'école temporairement ou de façon permanente. Pour appuyer, le Tableau 3 représente la réussite scolaire des EHDAA avant l'âge de 18 ans. La réussite scolaire se mesure selon l'obtention de l'un des diplômes d'études secondaires. Le Tableau 3 présente les taux d'obtention de cinq diplômes secondaires soit, l'attestation de formation professionnelle (AFP), le certificat de formation en

¹² La FMSS peut mener sous certaines conditions à un programme de formation professionnelle tel que mentionné lors de la description des parcours scolaires offerts aux élèves québécois (Section 1.2.1).

entreprise et récupération (CFER), le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Tableau 3 : Les taux de réussite scolaire au secondaire des EHDAA avant l'âge de 18 ans

Parcours de formation	Cohorte EHDAA		
	1983	1988	1992
AFP	0,05	0,51	0,00
CFER	0,00	0,11	0,00
5e secondaire	1,46	4,29	2,8
DEP	0,00	0,00	n./d
ASP	0,00	0,00	n./d
Total	1,51	4,91	n./d

Note. Adapté de Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Par N. Rousseau, K. Tétreault, C. Vézina (2008), *Les jeunes en grande difficulté, contextes d'intervention favorables*, Rousseau, N., Tétreault, K., Vézina, C. (2008), p. 23-26.

Les résultats des cohortes de 1983, 1988 et 1992 indiquent qu'une minorité d'élèves de cette catégorie obtiennent leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans. La persévérance scolaire sera de mise pour ces élèves puisque sans l'obtention d'un DES, la poursuite d'études professionnelles et postsecondaires risque d'être particulièrement difficile. L'obtention du DES pour les élèves classifiés EHDAA est donc un des enjeux importants pour les acteurs en éducation.

Pour conclure, l'accumulation de retards scolaires chez les EHDAA est, à quelques exceptions près, immuable. Le risque que ces élèves se découragent et abandonnent leurs études est donc élevé. Par voie de conséquence, quelques recherches avancent un lien entre le choix des élèves ayant plus de difficultés scolaires et la poursuite d'un cheminement vers la formation professionnelle. La

prochaine section relate les travaux décrivant les parcours scolaires privilégiés par les jeunes, particulièrement ceux ayant des difficultés.

1.3 L'orientation des jeunes ayant des difficultés vers le secteur de la formation professionnelle

Cette section sera introduite par le fait que les jeunes de moins de 20 ans délaissent les programmes de la formation professionnelle. Influencés par l'opinion négative de leurs parents à l'égard de ce secteur, des travaux précisent que peu de jeunes poursuivant leurs études à l'intérieur d'un cheminement normatif ont l'intention de s'orienter vers ces programmes. Ces derniers seraient plutôt enclins à opter pour des formations du secteur collégial ou universitaire. À l'inverse, il est soulevé que les jeunes ayant un cheminement discontinu choisissent plus fréquemment le secteur de la formation professionnelle que ceux ayant un cheminement continu.

1.3.1 L'insuffisance des taux d'accès à la FP

Précédemment, il a été constaté que le diplôme d'études professionnelles est largement reconnu sur le marché du travail. Malgré cette réalité, les taux d'accès à la formation professionnelle chez les jeunes de moins de 20 ans sont insuffisants. Le groupe mixte, composé du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Réseau des commissions scolaires (2007), mentionne précisément leur volonté d'augmenter cet effectif à 20 % pour l'année 2008. Ainsi, plusieurs moyens ont été mis en oeuvre pour amener les jeunes à s'y inscrire : information et soutien au choix d'orientation, aide financière, moyens permettant de faciliter l'accès aux programmes (préalables, DES, ouverture aux études postsecondaires), développement de stratégies pour rejoindre les jeunes ayant décroché, etc. Le Tableau 4 rapporte les fréquences d'accès à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans pour les années scolaires 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007.

Tableau 4 : L'accès à la formation professionnelle au secondaire

Caractéristique des élèves	Année scolaire d'accès à la FP		
	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Ensemble des élèves	17,8	17,6	17,5
non titulaires d'un DES	8,5	8,5	8,7
titulaires d'un DES	9,3	9,1	8,8
Sexe masculin	22,5	22,5	21,7
non titulaires d'un DES	11,6	11,6	11,7
titulaires d'un DES	10,9	10,9	10,0
Sexe féminin	12,9	12,6	13,0
non titulaires d'un DES	5,3	5,3	5,5
titulaires d'un DES	7,6	7,3	7,5

Note. Dans *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008*, MELS, (2008b), p. 57.

Ces données indiquent que l'accès à un programme du secteur de la formation professionnelle chez les jeunes de moins de 20 ans est comparable entre les années, passant de 17,8 % d'inscrits en 2004-2005 à 17,5 % en 2006-2007. Toutefois, des différences s'observent entre les taux d'accès des personnes ayant obtenu un DES et ceux des personnes sans DES. Alors que le taux d'étudiants inscrits en FP non titulaires d'un DES augmente de 0,2 %, le taux d'étudiants titulaires d'un DES diminue passant de 9,3 % à 8,8 %, soit une diminution de 0,5 %. Par ailleurs, les programmes de formation professionnelle attirent plus les garçons que les filles. En 2006-2007, 21,7 % des jeunes garçons (avec et sans DES) s'orientaient vers la FP comparativement à 13,0 % des jeunes filles (avec et sans DES). De plus, le MELS souligne les différences entre le sexe et l'obtention du DES. En particulier, 7,6 % des filles et 10,9 % des garçons s'inscrivent en étant titulaires d'un DES. En contrepartie, 5,3% des filles et 11,6% des garçons s'inscrivent dans un programme de FP sans DES en 2004-2005. Finalement, les résultats du Tableau 4 indiquent que, malgré les moyens mis en place pour promouvoir la FP et d'excellentes perspectives d'emploi chez les diplômés,

l'objectif d'augmenter à 20,0 % l'effectif d'inscrits en FP chez les moins de 20 ans en 2008 n'a pas été atteint.

1.3.2 Les jeunes et leur parcours scolaire vers la qualification professionnelle

Afin de connaître davantage le portrait des élèves qui s'orientent vers les différents secteurs d'enseignement, une recherche portant sur la compréhension du cheminement antérieur des diplômés en formation professionnelle et collégiale technique a été réalisée (MELS, 2007a). Les conclusions de ces études démontrent que les élèves optant pour la formation professionnelle et la formation collégiale technique ne possèdent pas les mêmes caractéristiques quant à la poursuite d'un cheminement normatif et le sexe. D'abord, l'âge de diplomation en formation professionnelle et technique est majoritairement de 20 à 24 ans. Plus précisément, 75,0 % des diplômés de la FP sont âgés de plus de 20 ans -dont un peu plus de 50,0 % sont âgés de 20 à 24 ans – tandis que 80,0 % des diplômés de la formation collégiale technique sont âgés de 20 à 24 ans. De plus, des différences selon le sexe indiquent qu'une proportion plus élevée de femmes diplômé de la formation collégiale technique tandis qu'une proportion plus élevée d'hommes diplômé de la formation professionnelle. Ainsi, les élèves et surtout les jeunes filles, obtiennent plus rarement un diplôme de la FP avant l'âge de 20 ans.

Il va sans dire qu'il serait réaliste de projeter qu'un jeune de moins de 20 ans diplômé en FP s'il poursuit un cheminement normatif, car pour réaliser l'ensemble d'un programme de FP, il faut prévoir une durée de six mois à un an et demi. Ainsi, en faisant un passage direct du DES à la FP, les élèves en FP devraient normalement obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans s'ils poursuivaient un cheminement régulier. Du même coup, en considérant que la durée d'un programme collégial technique est d'une durée de trois ans, il est normal que l'âge d'obtention du DEC se situe entre 20 et 24 ans. De cette manière, l'âge de diplomation en FP devrait donc précéder celui de la formation

en collégiale technique. Cependant, les résultats du MELS (2007a) démontrent que les élèves terminent leur programme professionnel et technique au même âge soit, entre 20 et 24 ans.

En soulignant les distinctions entre les trajectoires antérieures des étudiants en formation professionnelle et technique, le MELS (2007a) rapporte un autre constat : les finissants en FP empruntent davantage une voie indirecte et discontinue que ceux de la formation collégiale technique qui à leur tour, connaissent plutôt un parcours direct et continu¹³. Ces travaux semblent donc appuyer qu'il soit plus fréquent de rencontrer des élèves ayant eu un cheminement irrégulier en formation professionnelle qu'en formation collégiale technique. Parmi les facteurs pouvant expliquer ces circonstances, plusieurs recherches ont considéré l'image de la formation professionnelle chez les adolescents. La prochaine section présente donc les conclusions de ces travaux.

1.3.3 La perception de la FP chez les adolescents du 2^e cycle du secondaire

Nombre de facteurs doivent être considérés dans le choix d'orientation des jeunes. Entre autres, une recherche menée par le MELS (2005b) permet d'expliquer les raisons pour lesquelles certains élèves préfèrent les études collégiales et universitaires à celles de la FP. D'une part, les jeunes ayant l'intention de s'inscrire dans un programme d'études postsecondaires montrent souvent moins d'intérêt à exercer un métier spécialisé et souhaitent plutôt poursuivre des études avancées. D'autre part, les jeunes désirant s'inscrire dans un programme de FP évoquent comme principal motif que le métier les intéresse et que les débouchés d'emplois leur paraissent satisfaisants. Également, l'étude mentionne que certains jeunes souhaitant s'inscrire en FP connaissent peu les métiers vers lesquels ces programmes peuvent mener. Ainsi, différents motifs

¹³ Cheminement direct : passage direct de la formation générale des jeunes à la formation professionnelle ou technique. Cheminement continu : cheminement normatif. Ainsi, les élèves ayant un cheminement indirect et discontinu peuvent avoir fait un changement de programmes de formation, avoir interrompu leurs études temporairement, fait un passage à l'école des adultes pour poursuivre leur formation générale, etc.

concernant la connaissance des métiers et l'intérêt que les jeunes y accordent distinguent les aspirants à la FP de ceux se dirigeant vers le secteur du collégial et universitaire.

Par ailleurs, un second facteur fortement lié au désintérêt des jeunes envers la formation professionnelle concerne l'influence de l'opinion parentale sur les jeunes à l'égard du choix de carrière. En particulier, le MELS (2005b) montre que bon nombre de parents privilégient la poursuite d'études postsecondaires plutôt qu'en formation professionnelle. Ainsi, une croyance chez les parents reposant sur l'idée qu'il soit impossible de poursuivre des études à la suite d'un programme de la FP influencerait les élèves ayant un intérêt vers les métiers spécialisés à s'inscrire à la formation collégiale d'abord, retardant ainsi l'entrée dans ce secteur (MELS 2007a). Plusieurs autres éléments renforcent l'idée que les parents entretiennent une opinion défavorable à l'égard de la FP. Par exemple, ces derniers associent la formation professionnelle à une formation destinée aux jeunes en difficulté. De plus, ces formations seraient de type manuel plutôt qu'intellectuel, peu prestigieuses et mèneraient à des emplois insuffisamment rémunérés. Ces perceptions véhiculées à l'égard de la formation professionnelle pourraient entraver l'inscription des jeunes de moins de 20 ans dans ce secteur d'enseignement. Enfin, la dévalorisation des parents face à la formation professionnelle renforcerait un point de vue négatif à l'égard de la FP chez les jeunes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires.

Cette section permettait d'exposer, du moins en partie, le parcours des élèves vers la qualification à la suite des études secondaires. D'une part, il a été soulevé que les jeunes éprouvant des difficultés au cours de leur formation générale accumulent parfois des retards importants. D'autre part, les élèves ayant un cheminement discontinu et indirect diplôment majoritairement de la formation professionnelle entre l'âge de 20 et 24 ans soit, le même âge que les élèves du collégial. En contrepartie, la plupart des jeunes ayant un cheminement discontinu s'orientent vers le secteur de la formation professionnelle tandis que ceux ayant

un cheminement normal s'orientent vers des programmes de formation postsecondaire. De cette manière, l'opinion dévalorisante des parents à l'égard de la FP contribuerait à influencer le choix de plusieurs jeunes vers les études collégiales et universitaires.

À la lumière de ce qui a été évoqué jusqu'à maintenant, il est pertinent de se demander si les jeunes aspirant à la FP étaient influencés par des motifs liés à leur rendement scolaire, à l'influence de leurs parents, à leurs besoins de vivre des expériences concrètes, d'entrer rapidement dans la vie adulte ou sur le marché du travail. La prochaine section permet de dresser un portrait général des jeunes aspirant à la formation professionnelle, collégiale et universitaire.

1.4 Les aspirations scolaires des adolescents aux différents secteurs de formation

De façon générale, les recherches sur les aspirations scolaires permettent de conclure que l'exigence de diplomation pour intégrer le marché du travail au Québec est bien comprise par les adolescents. Les données indiquent que la forte majorité d'entre eux sont conscients des exigences imposées par la société et souhaitent se qualifier. Toutefois, les projets de formation envisagés (formation professionnelle, collégiale ou universitaire) diffèrent selon la présence ou l'absence de difficultés scolaires, psychologiques ou sociales chez l'élève.

Les informations sur la situation scolaire des élèves québécois de 17 ans proviennent des données des enquêtes du *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) et l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET) utilisées par le MELS (2007d). Ainsi, bien que la majorité des élèves québécois de 17 ans aient une scolarité à jour, un peu plus du tiers éprouvent des difficultés liées de près à leur scolarisation. Plus précisément, quelque 66,0 % des élèves de 17 ans ont une scolarisation à jour, 26,0 % sont en situation de retards scolaires et 8,0 %

ont déjà connu un épisode de décrochage scolaire¹⁴. Le Tableau 5 situe les aspirations scolaires de ces adolescents à l'âge de 15 ans selon les trois regroupements mentionnés ci-haut, soit les élèves ayant vécu des épisodes de décrochage, les élèves ayant des retards scolaires et enfin, ceux ayant une scolarité à jour.

Tableau 5 : Les aspirations scolaires des élèves à l'âge de 15 ans

Niveau scolaire souhaité	Situation scolaire des élèves			
	Épisodes de décrochage	Retards scolaires	Scolarisation à jour	Ensemble des élèves
Moins d'un DES	4,0	2,2	0,0	0,9
DES ou équivalent	15,8	9,9	1,3	4,7
DEP	24,7	19,6	5,9	11
DEC	22,9	22,4	23,9	23,4
Diplôme universitaire	12,0	22,4	43,2	35,2
Plus d'un diplôme universitaire	9,1	13,1	21,2	18,1
Indécis	11,4	10,4	4,5	6,6

Note. Dans Décrochage et retards scolaires, caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. MELS (2007d) p. 19.

D'abord, les résultats du Tableau 5 sur les aspirations scolaires des adolescents à l'âge de 15 ans permettent d'analyser le type de scolarité du plus envisagé au moins envisagé par ces derniers. Ces résultats montrent que le diplôme universitaire est le plus envisagé par les élèves, succédé ensuite du diplôme d'études collégiales (DEC) et enfin du diplôme d'études professionnelles (DEP). Ainsi, les jeunes sont moins intéressés à poursuivre une formation dans le secteur de l'enseignement professionnel que dans les autres secteurs.

¹⁴ Dans l'étude du MELS (2007d), la situation des jeunes ayant connu un épisode de décrochage scolaire réfère à la déclaration du jeune mentionnant qu'il avait abandonné l'école secondaire au moins une fois sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires à l'âge de 17 ans. Ces élèves avaient été interrogés sur leur situation scolaire et leurs aspirations scolaires préalablement à l'âge de 15 ans.

Ensuite, les analyses propres à la formation professionnelle indiquent que les élèves ayant connu un épisode de décrochage et ayant des retards scolaires ont un intérêt plus marqué vers ce cheminement que les jeunes ayant une scolarité à jour. Précisément, près de 25,0 % des élèves ayant déjà décroché et 19,6 % des élèves ayant des retards scolaires souhaitent s'orienter vers un programme de formation professionnelle. Seulement 5,9 % des élèves ayant une scolarisation à jour ont l'intention de se diriger vers ce cheminement. Ainsi, les élèves ayant des difficultés sur le plan scolaire aspirent plus à la formation professionnelle que les autres. Enfin, ces résultats dénotent une propension des élèves éprouvant des difficultés à envisager davantage les métiers de la formation professionnelle que ceux des élèves ayant une scolarisation à jour (MELS, 2007d).

En portant un regard sur les pourcentages d'élèves désirant poursuivre une formation universitaire, 64,4 % des élèves ayant une scolarité à jour envisagent de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire, 35,5 % des élèves ayant des retards scolaires et 21,1 % des élèves ayant décroché. Bien que les jeunes ayant décroché de l'école ou ayant des retards scolaires rapportent également leur volonté d'obtenir un diplôme de type universitaire, la proportion est moins élevée que celle des élèves ayant une scolarité à jour. Quant à la formation collégiale, la répartition des données varie bien peu entre les trois groupes d'élèves présentés. Pour l'ensemble des élèves de cet échantillon, un peu moins du quart opterait pour ce type de formation. Ainsi, la proportion de jeunes ayant des difficultés qui aspirent à des études professionnelles est un peu moins élevée que la proportion de jeunes intéressés à des études postsecondaires, mais à la fois, plus élevée que la proportion d'élèves souhaitant arrêter leurs études à la suite de l'obtention du DES (MELS, 2007d).

Finalement, les jeunes déclarant avoir abandonné l'école secondaire au moins une fois sans obtention de diplôme d'études secondaires à l'âge de 17 ans envisageaient bien peu cette option à l'âge de 15 ans. Quelque 4,0 % d'entre eux ne désiraient pas obtenir un diplôme d'études secondaires. De même, 2,2 % des

élèves ayant des retards scolaires indiquaient cette possibilité. Toutefois, aucun élève ayant une scolarité à jour n'a mentionné sa volonté d'abandonner les études sans DES. Ainsi, ces résultats renforcent le point de vue que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) est un objectif important à atteindre pour la majorité des adolescents (MELS, 2007d).

Pour conclure, il ressort des travaux que le portrait des jeunes aspirant aux programmes de formation secondaire d'une part, et leur perception à l'égard de la formation professionnelle d'autre part, est peu étudié. Dans une perspective de prévention de la réussite scolaire vers la qualification professionnelle, des interrogations émergent de cette réflexion : les aspirations scolaires à la formation secondaire ne seraient-elles pas liées à d'autres facteurs tels que le vécu social du jeune et les expériences de vie à l'école? La victimisation par les pairs serait-elle une difficulté avec laquelle les aspirants au secteur de la formation secondaire doivent composer? Les élèves victimes envisageraient-ils de terminer leurs études rapidement parce que le milieu scolaire est traumatisant pour eux ou parce qu'ils ont envie d'exercer un métier spécialisé? La perception de la formation professionnelle est-elle valorisée par l'ensemble des élèves ou davantage par les aspirants de cet ordre d'enseignement? À l'évidence, il ressort des travaux que la relation entre les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs demeure un objet d'étude peu exploré.

En particulier, aucune étude ne permet d'explorer la relation directe entre les aspirations scolaires à la formation secondaire et la victimisation par les pairs. Seulement deux études (Perron, Gaudreault et Veillette, 2001 ; Wang et Staver, 2001) ont ouvert la porte à une telle recherche. D'abord, Perron *et al.* (2001) ont étudié les stratégies éducatives et la vie socioaffective des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Québec). Deux objectifs étaient identifiés par cette recherche : (a) estimer la prévalence des comportements à risque pour la santé des jeunes, leur épanouissement et leur réussite scolaire, (b) identifier les groupes à risque et les facteurs de risque associés aux effets délétères. Plus précisément, des

analyses ont été réalisées entre le sexe et deux catégories de facteurs soit, les stratégies éducatives (la réussite scolaire, les aspirations scolaires, la satisfaction face à l'école, soutien affectif parental) ainsi que la vie socioaffective (désarroi des filles et estime de soi). Toutefois, l'étude n'apporte aucune information précise sur la relation entre le désarroi des élèves (exemple : la victimisation par les pairs) et leurs stratégies éducatives (exemple : aspirations scolaires). Ensuite, Wang et Staver (2001) ont examiné la relation entre les aspirations scolaires et l'influence du groupe de pairs. Bien que les résultats de cette recherche montrent une relation significative entre ces deux variables, le contexte des groupes de pairs a été opéré de façon très large et aucune conclusion ne peut être obtenue de cette étude. La prochaine section présente de façon concise les éléments essentiels ayant conduit au problème de la présente recherche.

1.5 Problème et question de recherche

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a ; 2007b ; 2007c ; 2007d), la violence à l'école est l'un des problèmes importants que subit la génération de jeunes actuels. L'adaptation scolaire des adolescents ne peut être dissociée de ce phénomène. Plus précisément, les actes de violence perpétrés envers les victimes peuvent augmenter l'intensité des sentiments dépressifs, diminuer le rendement scolaire et même, parfois, mener au décrochage scolaire (Blaya, 2005 ; Vitaro et Gagnon, 2000). Les effets défavorables de la victimisation par les pairs sur la réussite et la persistance scolaires sont inquiétants si l'on considère que l'insertion sur le marché du travail repose largement sur une formation adéquate menant à la qualification professionnelle (Bowlby, 2005 ; Dandurand, 1993 ; Fournier, 1980; Janosz, 2000; Rousseau *et al.* 2007).

Par ailleurs, alors que les diplômés de la formation professionnelle adhèrent actuellement à d'excellentes perspectives d'emploi (Information sur le marché du travail, 2008 ; MELS, 2007b), le MELS (2005b) ainsi que le Groupe mixte, composé du MELS et du Réseau des commissions scolaires (2007), soulignent

que ce secteur d'enseignement est peu valorisé et n'intéresse pas suffisamment les jeunes de moins de 20 ans pour répondre aux demandes du marché du travail. Au contraire, les diplômes du collégial et de l'université sont davantage envisagés par les adolescents. Il ne faut donc pas s'étonner que les chercheurs aient constaté des opinions dévalorisantes à l'endroit de la formation professionnelle. Entre autres, des travaux du MELS (2005b) démontrent que les élèves obtenant leur DES à l'intérieur d'un cheminement continu font rarement un passage direct de la formation générale à la formation professionnelle. Des facteurs externes aux individus, tels que l'opinion dévalorisante des parents à l'égard de la FP, influenceraient les jeunes à opter plutôt pour une formation postsecondaire. Par conséquent, les recherches indiquent que les jeunes ayant un parcours non linéaire et discontinu diplôment davantage des programmes aboutissant à la pratique d'un métier de la formation professionnelle (MELS, 2007c).

En ce qui a trait aux aspirations scolaires des adolescents, les élèves ayant des difficultés d'adaptation aspirent plus fréquemment aux programmes de la formation professionnelle. À l'opposé, les élèves ayant un cheminement scolaire régulier désirent davantage poursuivre une formation collégiale et universitaire. Ensuite, d'autres travaux (MELS, 2007c) soulèvent que les jeunes sans DES et inscrits dans l'un des programmes de formation professionnelle ont moins de chance d'obtenir leur diplôme que ceux ayant un DES. Toutefois, le parcours des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage est souvent discontinu. Par exemple, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont très peu nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans (Rousseau *et al*, 2008). Considérant leurs retards scolaires accumulés au cours des années, les chances que ces élèves obtiennent un diplôme professionnel qualifiant avant l'âge de 20 ans diminuent considérablement.

D'un autre côté, un lien entre les problèmes d'adaptation sociale et scolaire des élèves et le phénomène de victimisation par les pairs est très significatif.

Certains auteurs montrent une relation positive entre la victimisation par les pairs, la faible estime de soi et la présence de sentiments dépressifs à l'adolescence. D'autres soulèvent des relations entre la victimisation, la présence de troubles intériorisés et le décrochage scolaire. Ainsi, les jeunes victimes d'actes de violence sont à risque de présenter des difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire qui, à leur tour, affecteront la perception que les élèves ont de leurs habiletés scolaires, leur motivation ainsi que leur rendement scolaire. Ces éléments sont considérables dans l'élaboration du projet d'études des jeunes. Enfin, d'autres variables (sexe, âge, cheminement scolaire, milieu socioéconomique) ayant une influence sur les aspirations scolaires des adolescents et la victimisation par les pairs subie seront soulevées dans le Chapitre 2.

En dernier lieu, il ressort des travaux que la relation entre les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs demeure un objet d'étude peu exploré. Ainsi, les études de Perron, Gaudreault et Veillette (2001) et Wang et Staver (2001) ont ouvert la porte à une telle recherche, mais apportent très peu de précision sur la relation entre ces deux variables. Par conséquent, la question de recherche qui émerge est : les jeunes victimes de violence par les pairs aspirent-ils davantage aux diplômes de formation secondaire que les élèves non victimes? Le chapitre suivant présentera la définition des concepts à l'étude et la recension des écrits.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre est consacré au cadre théorique et à la recension des écrits. Elle se divise en trois grandes sections. La première décrit les aspirations scolaires des adolescents et les études relatives à ce concept. Ensuite, la deuxième section présente la définition et la recension des écrits sur la victimisation par les pairs. La troisième section de ce chapitre décrit l'état des connaissances sur la relation entre les aspirations scolaires à la formation secondaire des élèves victimes de violence par les pairs et leur perception de la formation professionnelle. Enfin, ce chapitre expose les hypothèses poursuivies par cette recherche.

2.1 Les aspirations scolaires des adolescents

Cette section porte sur les aspirations scolaires des adolescents. D'abord, la définition du concept est amenée. Ensuite, les études sur le sujet sont exposées et organisées selon les facteurs individuels (physiques et psychologiques) et environnementaux.

2.1.1 *La définition des aspirations scolaires*

De façon générale, les auteurs considèrent les aspirations scolaires comme étant un idéal, un but ultime, vers lequel les élèves désirent orienter leur scolarisation. Le MELS (2007e) ramène le concept d'aspirations scolaires aux idées appartenant à un individu dans l'intention de réaliser un projet de formation qualifiante. En particulier, trois missions sont confiées à l'école québécoise :

instruire, socialiser et qualifier (MELS, 2007f). La réussite scolaire des élèves au Québec suppose donc que ces trois axes de la mission de l'école aient été achevés. Considérant que le diplôme représente la reconnaissance de la qualification, l'élève peut souhaiter poursuivre une formation secondaire, collégiale ou universitaire en vue d'intégrer ultérieurement le marché du travail. L'élève planifie ainsi sa scolarisation en fonction des trois ordres d'enseignement menant à la qualification professionnelle. En quelque sorte, l'élève doit planifier sa scolarisation en identifiant l'objectif qu'il souhaite atteindre, en persévérant et en réussissant chacune des étapes du cheminement jusqu'à l'obtention du diplôme envisagé. Dans le cadre de ce projet de mémoire, l'étude des aspirations scolaires renvoie donc à identifier le désir de l'élève à abandonner l'école avant la fin d'un diplôme qualifiant ou poursuivre une formation secondaire, collégiale ou universitaire avant d'intégrer le marché du travail.

L'ensemble des changements développementaux à l'adolescence constituerait un moment fort propice à l'étude des aspirations scolaires. En s'appuyant sur les travaux de Cloutier (1996), l'adolescence est le moment où le jeune choisit ses valeurs, définit ses projets et opte également pour une carrière. Par exemple, la recherche identitaire, centrale à cette période, amène tout un questionnement pour l'adolescent : « Pourquoi vais-je à l'école? Que vais-je devenir? Quelles sont mes habiletés? Mes intérêts? ». Ce questionnement identitaire permettra aux adolescents de découvrir leur véritable nature, ce qui les poussera à se lancer dans un projet d'études pendant quelques années. Leur vie pourra en être également influencée pendant longtemps. Enfin, ces orientations détermineront la façon dont le jeune entrera dans la vie adulte en tant que personne.

Cependant, le choix des adolescents n'est pas irréversible et les projets fixés à cette période ne se réalisent pas toujours. Par exemple, plusieurs élèves ayant abandonné leurs études envisagent de retourner terminer leur scolarisation après avoir pris conscience des difficultés d'intégration sur le marché du travail. De

plus, nombre de jeunes ayant souhaité poursuivre une formation dans un programme contingenté (exemple : un étudiant désirant poursuivre un programme de doctorat en médecine) peuvent témoigner du fait qu'ils n'aient pas été sélectionnés et aient dû explorer d'autres avenues possibles. Par conséquent, les aspirations scolaires des adolescents ne sont pas obligatoirement des éléments stables dans le temps.

En dernier lieu, les aspirations scolaires ont un lien étroit avec la perception que l'individu a de lui-même (Ahmavaara et Houston, 2007 ; Giota, 2006 ; Perron *et al.*, 2001 ; Wang et Staver, 2001). Selon le MELS (2007e), « *le niveau d'aspiration semble être établi en référence aux probabilités (intuitivement estimées à travers le succès ou les échecs antérieurs) d'atteindre le but visé* » (Bourdieu, 1982 dans MELS, 2007e). Toutefois, ces perceptions ne sont pas innées. Au contraire, elles se construisent grâce aux interactions de l'individu avec son milieu (Connaly et Healy, 2004 ; MELS, 2007e). De cette façon, les élèves possèdent un répertoire permettant d'interpréter et d'orienter la situation. Le milieu social dans lequel évolue un élève jouera donc un rôle de médiation entre les expériences de l'élève et ses perceptions (Connaly et Healy, 2004). Plus précisément, l'influence de nombreux facteurs externes à l'individu aura une place prépondérante dans l'établissement des aspirations scolaires chez les adolescents. Enfin, les travaux de recherche permettent de dénombrer une série de facteurs individuels et environnementaux ayant une influence sur les aspirations scolaires des jeunes.

La section suivante aborde les études sur les aspirations scolaires des adolescents. D'abord, peu de travaux ont été menés de façon spécifique sur les aspirations scolaires des adolescents. La plupart des auteurs s'intéressant à cette notion y font référence de façon très large dans leurs écrits. Les termes *but d'accomplissement*, *stratégie éducative* et *projet de formation* renvoient donc au concept d'aspirations scolaires.

2.1.2 Les facteurs relatifs aux aspirations scolaires des adolescents

La littérature met en évidence l'influence de nombreux facteurs sur les aspirations scolaires des élèves. Les recherches font ressortir deux grandes catégories : les facteurs individuels (physiologiques et psychologiques) ainsi que les facteurs environnementaux. La première identifie les travaux à l'égard des facteurs physiques et psychologiques tandis que la deuxième comprend ceux liés au milieu scolaire, social et familial dans lequel évolue l'enfant. Le Tableau 6 rapporte les différentes recherches portant sur les aspirations scolaires.

Tableau 6 : Recherches portant sur les facteurs relatifs aux aspirations scolaires des adolescents

Variable	Auteur des recherches
<u>Facteurs individuels (physiologiques)</u>	
Sexe	Institut de la statistique du Québec (1999) MELS (2007)
Âge	Perron, Gaudreault et Veillette (2001) Institut de la statistique du Québec (1999) Perron <i>et al.</i> (2001)
<u>Facteurs individuels (psychologiques)</u>	
Perception des habiletés scolaires	Corbière, Fraccaroli, Mbekou et Perron (2006) Giota (2006)
Désarroi psychologique	Giota (2006) Perron <i>et al.</i> (2001)
Estime de soi	Giota (2006) Perron <i>et al.</i> (2001)
Intérêt de l'élève	Wang et Staver (2001) MELS (2005)
<u>Facteurs environnementaux</u>	
Cheminement scolaire	MELS (2007) Perron <i>et al.</i> (2001)
Milieu socioéconomique	Connaly et Healy (2004) Debarbieux (2006) MELS (2005) MELS (2006)
Groupe de pairs	Wang et Staver (2001)
Environnement familial	MELS (2005)

a) Facteurs individuels (physiologiques)

Le sexe des élèves est considéré comme un élément déterminant en ce qui concerne les aspirations scolaires des adolescents. Trois recherches québécoises (Institut de la statistique du Québec 1999 ; MELS 2007 ; Perron *et al.*, 2001) se

sont notamment intéressées à l'influence de la variable *sexe* sur les aspirations scolaires des jeunes. Il ressort de ces travaux que les adolescentes souhaitent plus souvent poursuivre des études postsecondaires que les garçons tandis que les garçons sont plus nombreux que les filles à envisager des études de formation professionnelle. De plus, l'écart entre le nombre d'adolescentes et d'adolescents mentionnant leur désir de réaliser des études collégiales est important, mais il l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit des études universitaires.

De surcroît, l'âge constitue un facteur qui influence les aspirations scolaires des adolescents. D'abord, l'âge influence la clarté et la précision du projet d'études des élèves. La tendance montre que les aspirations scolaires se précisent peu à peu en fonction de l'âge à l'adolescence (Institut de la statistique du Québec, 1999 ; Perron *et al.* 2001). Lorsque le jeune se questionne, ce sera en conscientisant ses intérêts, ses habiletés, ses objectifs scolaires et les éléments de son milieu environnant qu'il arrivera à s'identifier socialement (Cloutier, 1996). Ce processus se déroule sur une longue période, particulièrement de l'adolescence à l'âge adulte. Ensuite, il y a une dissension entre les conclusions des recherches portant sur les aspirations scolaires et l'âge. En ce sens, des travaux indiquent que les aspirations scolaires ne sont pas stables entre l'âge de 13 et 16 ans. En effet, le nombre d'élèves aspirant à des études postsecondaires augmenterait de 13 à 16 ans (Institut de la statistique du Québec, 1999). Cependant, d'autres travaux n'indiquent, au contraire, aucune différence significative concernant les aspirations scolaires entre les sous-groupes d'âge à l'adolescence (Perron *et al.*, 2001). Par conséquent, le désaccord entre ces recherches peut être expliqué par le fait que le processus d'exploration des différentes possibilités qui s'offrent aux jeunes peut être influencé par plusieurs facteurs psychosociaux. Néanmoins, ces travaux s'intéressant à l'âge, notamment, montrent que l'adolescence est une période fort propice pour s'interroger sur son orientation scolaire.

b) *Facteurs individuels (psychologiques)*

Parmi les facteurs psychologiques qui peuvent déterminer les aspirations scolaires, les perceptions que possède l'élève de ses habiletés scolaires, le niveau de détresse psychologique et l'estime de soi sont trois éléments qui occupent une place importante. Quelques recherches s'intéressent à l'influence de variables psychologiques sur les aspirations scolaires (Corbière *et al.* 2006 ; Giota, 2006 ; Perron *et al.*, 2001).

Premièrement, la perception qu'un élève a de ses propres habiletés scolaires exerce une influence sur ses accomplissements pédagogiques (Corbière *et al.*, 2006 ; Giota, 2006). En ce sens, une étude menée par Giota (2006) montre que cette relation est complexe, car elle implique plusieurs facteurs tels que les comportements de l'élève (effort, persistance et engagement cognitif), ses réussites et ses difficultés. Par exemple, les adolescents ayant une perspective négative et critique de l'apprentissage (école, professeur, contenu) perçoivent qu'il n'y a pas de raison d'aller à l'école et tentent de l'éviter. Ces jeunes ont un faible rendement scolaire, évaluent leurs compétences à la baisse, adoptent une prévision plus pessimiste quant au succès futur et déprécient leurs disciplines scolaires. De plus, le niveau d'anxiété (sentiments d'inquiétude, malaises) de ces élèves est nettement plus élevé que celui des élèves ayant d'autres perspectives d'apprentissage telles que l'apprentissage motivé par ce qui se passe dans l'ici-maintenant, l'apprentissage motivé par les conséquences à long terme et la planification de l'avenir, etc. La perception de soi constitue donc un facteur important concernant les objectifs scolaires visés.

Deuxièmement, l'estime de soi et le niveau de détresse psychologique s'avèrent des caractéristiques déterminantes pour les aspirations scolaires des adolescents. L'étude de Perron *et al.* (2001) analyse les stratégies scolaires et le vécu psychoaffectif (faible estime de soi, idées suicidaires et détresse psychologique élevée) des filles et des garçons et constatent que des différences

existent. Ces résultats révèlent que les adolescents qui présentent une faible estime de soi ont un niveau plus élevé de détresse psychologique (intensité des stress perçus et symptômes de dépression) que les adolescents ayant une estime de soi élevée. De plus, près du quart des adolescents avaient un désarroi émotif important. En regard de ces données, la réussite scolaire serait déterminée par une perception élevée de ses habiletés cognitives. Aucune différence significative n'a toutefois été signalée entre les sous-groupes d'âge concernant l'estime de soi. Cependant, une différence significative a été observée entre les sexes, suggérant que les jeunes filles sont plus à risque d'avoir une faible estime de soi que les jeunes garçons. Pourtant, ce sont les filles qui envisagent généralement une formation scolaire plus longue que celles de leurs confrères. Ce résultat tend à supposer que l'estime de soi ne serait pas le seul facteur prédictif des aspirations scolaires. Enfin, l'étude soulève l'apport important de la scolarité des parents ou la forte tendance des adolescents à suivre les traces de leurs parents. Toutefois, aucune donnée précise concernant la relation entre ces variables et les aspirations scolaires n'a été indiquée. Seules les données descriptives étaient mentionnées dans cette recherche.

Troisièmement, la détresse psychologique liée à la dépression chez les adolescents peut avoir des répercussions importantes sur le cheminement scolaire et ainsi, influencer la perception que possède l'élève de ses propres habiletés scolaires. À leur tour, les perceptions propres de l'élève quant à sa capacité de réussir à l'école ont un effet sur les aspirations scolaires du jeune. Dans le cadre de leur étude, Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001) observent souvent une détérioration du rendement scolaire chez les adolescents dépressifs. Par ailleurs, la relation peut être bidirectionnelle entre le rendement scolaire et les sentiments dépressifs, car il arrive aussi que des symptômes dépressifs apparaissent chez les élèves ayant des difficultés scolaires. Outre cet aspect, les jeunes souffrant d'une dépression seraient très à risque de décrochage scolaire et les conséquences à long terme pour ceux qui en sont atteints entraînent souvent une difficulté à assumer des rôles sociaux. Ainsi, ces jeunes tendent à être plus

instable une fois adulte tant en termes de la stabilité de la situation familiale que de la stabilité d'emploi.

Dernièrement, les recherches s'intéressant à l'intention des adolescents de s'inscrire dans un programme de formation professionnelle soulèvent les raisons pour lesquelles les jeunes désirent le faire (MELS, 2005b). D'un côté, les élèves visant à s'orienter vers la formation professionnelle disent être principalement intéressés par le métier vers lequel le programme les conduira, en plus de préciser que les perspectives d'emploi leur paraissent bonnes et que les modalités pédagogiques de la formation leur conviennent davantage puisqu'elles misent sur une formation concrète et manuelle. Ces recherches montrent aussi que plusieurs des aspirants à la FP désirent entrer rapidement sur le marché du travail et conséquemment, ne désirent pas étudier longtemps. Enfin, plusieurs aspirants de la formation professionnelle mentionnent qu'ils ne connaissent pas toujours bien le métier vers lequel ils se dirigent, en plus d'avoir des difficultés scolaires en formation générale et ne pas avoir d'intérêt pour ces matières. D'un autre côté, les aspirants aux autres secteurs de formation évoquent qu'ils connaissent les programmes du secteur professionnel et les métiers auxquels ils renvoient, mais ne sont pas intéressés par ceux-ci privilégiant clairement la poursuite d'études avancées. D'autres élèves mentionnent qu'ils préfèrent apprendre un métier en travaillant, laissant supposer que la poursuite d'une formation qualifiante n'est pas nécessaire pour travailler. De plus, quelques-uns ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire plus tard ou mentionnent que la FP ne leur convient pas, car ce secteur est destiné aux élèves qui ont des difficultés scolaires. En dernier lieu, la majorité des adolescents ont déjà une idée précise du métier qu'ils veulent exercer et considère une orientation particulière eu égard à ce métier. Plusieurs de ces jeunes pensent, comparativement aux élèves aspirant à un métier spécialisé, que les métiers techniques comportent davantage de tâches diversifiées, offrent de meilleures perspectives salariales, permettent de se trouver un emploi plus facilement et davantage à la fine pointe de la technologie que ceux de la FP. Ainsi, la motivation des élèves à exercer un métier, une technique ou une

profession renvoie au secteur de formation auquel ils aspirent et aux croyances qui y sont associées.

c) Facteurs environnementaux

Les aspirations scolaires des adolescents peuvent aussi être influencées par plusieurs facteurs de l'environnement tels que le cheminement scolaire, le milieu socioéconomique, le groupe de pairs et le milieu familial. Quelques travaux (Connaly et Healy, 2004 ; Debarbieux, 2006 ; MELS, 2005 ; 2006 ; Wang et Staver, 2001) ont porté sur les facteurs externes influençant les aspirations scolaires des adolescents.

Le cheminement scolaire est considéré comme un facteur déterminant en ce qui a trait aux aspirations scolaires des jeunes (MELS, 2007d ; Perron *et al.*, 2001). Dans leur étude portant sur les stratégies éducatives, Perron *et al.* (2001) montrent que le type de formation souhaité par les élèves ayant redoublé est différent de celui des élèves n'ayant pas redoublé. Seulement le quart des élèves ayant redoublé espèrent fréquenter le milieu universitaire comparativement à près de la moitié des élèves n'ayant pas redoublé. De plus, près des deux tiers des jeunes ayant redoublé n'envisagent pas de poursuivre leurs études après le secondaire (Perron *et al.*, 2001). Dans le même sens, le MELS (2007d) révèle que les aspirations scolaires des élèves ayant décroché et ayant des retards scolaires diffèrent des élèves ayant un parcours régulier. Alors que les élèves des premiers groupes souhaitent plus fréquemment abandonner l'école ou s'orienter vers des formations professionnelles au secondaire, les adolescents au cheminement régulier aspirent davantage à des études postsecondaires. Il semble donc que le cheminement scolaire puisse exercer une influence sur les aspirations scolaires des élèves.

Par ailleurs, des résultats indiquent l'importance de l'influence du milieu socioéconomique sur les aspirations scolaires des élèves (Debarbieux, 2006 ;

MELS, 2005a). En effet, le type de formation souhaité par un individu serait largement prédéterminé en fonction du milieu socioéconomique dans lequel il évolue. La pauvreté, le type de famille, le niveau de scolarisation des parents, le métier le plus longtemps pratiqué par les parents et les conditions de logement sont des indicateurs du niveau socioéconomique qui influenceraient le développement des aspirations scolaires et la réussite scolaire des élèves (Bramley et Kamley, 2007 ; MELS, 2003; 2005b). De plus, des recherches menées au Québec (MELS, 2005b) signalent que la valeur prédictive liée à l'indice de milieu socioéconomique influe sur la réussite et les aspirations scolaires des élèves. D'abord, les résultats évalués selon l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) révèlent que les taux de sortie sans diplôme ni qualification au 2^e cycle du secondaire sont influencés par l'indice du milieu socioéconomique de l'école. Plus l'indice du milieu socioéconomique des écoles est défavorisé, plus les taux de sortie sans diplôme ni qualification augmentent. De même, cette étude montre que plus l'indice du milieu socioéconomique des écoles est défavorable, plus le nombre d'élèves obtenant un diplôme de 5^e secondaire diminue (MELS 2005b). Il est important de noter que les résultats peuvent varier selon la méthode d'identification du milieu socioéconomique utilisée (MELS, 2005b).

Qui plus est, l'opinion parentale à l'égard du choix de carrière affecte les aspirations scolaires des jeunes. Le MELS (2005b ; 2007a) démontre que bon nombre de parents privilégient les études postsecondaires à la poursuite d'études en formation professionnelle. Toujours selon le MELS, les parents tendent à dévaloriser le secteur de la formation professionnelle et des préjugés seraient associés à ce secteur de formation (formation de type manuel plutôt qu'intellectuel, peu prestigieuse et menant à des emplois faiblement rémunérés). La dévalorisation des parents à l'égard de la formation professionnelle renforcerait ainsi un point de vue négatif et affecterait les décisions des jeunes qui désirent s'orienter majoritairement vers des programmes d'études postsecondaires.

Enfin, une autre recherche concernant l'influence des pairs sur les aspirations scolaires a été réalisée. Bien qu'une relation soit observée entre les deux variables, Wang et Staver (2001) expliquent, que le groupe de pairs puisse influencer négativement ou positivement les aspirations scolaires de l'adolescent. Ils mentionnent ainsi :

Dans les meilleures circonstances, les étudiants et leurs amis sont possiblement de bons travailleurs à l'école. Entre les deux, les pairs sont peut-être bons, mais l'étudiant ne l'est pas, et vice versa. Dans le pire scénario, un pauvre étudiant s'unit avec de pauvres pairs. [Traduction libre] (Wang et Staver, 2001, p. 318).

Ainsi, cette variable peut influencer les aspirations scolaires, mais le contexte dans lequel elle s'inscrit est également un facteur important à considérer.

Selon les travaux recensés, nombre de facteurs entrent en jeu dans l'étude des aspirations scolaires des jeunes. D'abord, la période de l'adolescence semble être une période propice à l'étude des aspirations scolaires et à la définition du projet d'études qui se précise au fil du développement. Ensuite, des différences entre les aspirations scolaires, le sexe et le type de cheminement scolaire (cheminement régulier, retards scolaires, abandon scolaire) sont constatées. D'une part, les adolescentes aspirent plus fréquemment à des formations collégiales et universitaires que les adolescents. À leur tour, ces derniers sont plus attirés vers la formation professionnelle que leurs consœurs. D'autre part, des difficultés affectant le rendement scolaire ont, pour leur part, des projets de formation menant plus rapidement vers le marché du travail que les élèves ayant moins de difficultés. Le risque de décrochage scolaire est également plus important chez les élèves en difficulté que ceux n'ayant pas de difficultés. Quant à l'estime de soi, l'influence de cette variable sur les aspirations scolaires s'avère aussi importante. Toutefois, cette relation est complexe, car plusieurs autres facteurs individuels (âge, sexe, cheminement scolaire, concept de soi, intérêt de l'élève) et environnementaux (environnement familial, milieu socioéconomique) s'organisent autour des aspirations scolaires. Enfin, le niveau de détresse

psychologique, tel que l'intensité des sentiments dépressifs chez les adolescents, apparaît comme étant un des facteurs très déterminants sur la perception de soi et surtout, sur la perception des habiletés cognitives qu'a l'élève de lui-même. Plus le niveau de détresse psychologique est important, plus les aspirations scolaires aux secteurs de formation conduisant rapidement au marché du travail sont fréquemment rapportées (Marcotte *et al.* 2001 ; Perron *et al.*, 2001). La prochaine section présente la définition de la victimisation par les pairs et les recherches recensées sur cette dure réalité.

2.2 La victimisation par les pairs

Cette section porte sur le phénomène de la victimisation par les pairs. D'abord, quelques définitions de ce concept sont suggérées. Ensuite, les études sur le sujet sont exposées et organisées selon les facteurs individuels (physiques et psychologiques) et environnementaux.

2.2.1 La définition de la victimisation par les pairs

La victimisation par les pairs renvoie essentiellement à l'exclusion d'un individu qui est, en fait, la cible de provocations et de brutalités répétées de la part d'autrui (Robichaud, 2003). En particulier, elle réfère à une expérience, où tous les moyens peuvent être utilisés, pour faire subir des actes de violence à une personne cible (Hawker et Boulton, 2001). En outre, les actes peuvent être portés, par une ou plusieurs personnes, dans l'intention d'infliger des blessures psychologiques ou physiques aux victimes (Vernberg, Jacobs et Hershberger, 1999). Enfin, un élève est victime lorsqu'il subit des actes d'agression répétés plusieurs fois par d'autres élèves. Ces actes d'agression infligent des blessures intentionnelles ou un inconfort à l'élève (Olweus, 1994). Dans le cadre de ce projet, la victimisation par les pairs réfère donc à des expériences où tous les moyens peuvent être utilisés pour apporter un inconfort ou blesser un individu qui en est la cible.

Par ailleurs, la nature des actes de victimisation par les pairs peut prendre différentes formes. Bien qu'il existe plusieurs typologies des formes de victimisation ou de violence, celle de Hawker et Boulton (2001) a été privilégiée dans le cadre de ce mémoire : (a) victimisation indirecte, (b) victimisation relationnelle, (c) victimisation physique, (d) victimisation verbale, (e) victimisation non spécifiée. Plus précisément, les actes de victimisation indirecte réfèrent à des actes qui ne sont ni verbaux ni physiques, ne pouvant être immédiatement reconnus par la victime comme des agressions (envoyer des notes méchantes, répandre de fausses rumeurs au sujet de la cible, parler dans le dos de la cible, etc.) (Lagerspetz, Björkqvist, et Peltonen, 1988). Généralement, ces actes impliquent la présence d'une tierce personne (Hawker et Boulton, 2000). Ensuite, les actes de victimisation relationnelle concernent plutôt les comportements causant du tort à la relation entre la victime et les pairs (rejeter la cible, ignorer la personne, etc.) (Crick et Nelson, 2002). Pour sa part, la victimisation physique comprend toutes les formes de violence où l'intégrité physique de la victime est mise en cause (frapper, bousculer, etc.) (Crick et Nelson, 2002; Olweus, 1994; Paquette et Underwood, 1999). Quant à la victimisation verbale, elle regroupe les actes de violence qui portent atteinte à une cible par l'entremise de mots ou de paroles (ridiculiser, dire des noms méchants, etc.) (Olweus, 1994; Perry *et al.*, 1988). Enfin, la victimisation non spécifiée réfère à des expériences de victimisation générale qui ne peuvent être incluses dans les autres catégories (vol, taxage, cybervictimisation, etc.) (Hawker et Boulton, 2001).

Dernièrement, il est possible de constater deux types de victimes soit, les victimes passives et les victimes provocantes (Carney et Merrell, 2001). D'un côté, les victimes passives présentent plusieurs caractéristiques physiques, psychologiques et sociales d'une victime type. Entre autres, elles sont de petite constitution de sorte qu'elles sont vulnérables lors d'attaques physiques. Des lacunes sur le plan de la coordination motrice s'observent également lors d'activités sportives ou de bagarres. Sur le plan psychologique et social, elles possèdent une faible estime de soi et une perception négative de soi (sentiment

d'infériorité, pensent avoir peu de valeur et être indésirables) (Craig, 1998; Institut de la statistique du Québec, 1999; Olweus, 1999). Elles vivent un sentiment de peur, de honte et se mettent souvent à pleurer. Ces sentiments sont renforcés par l'isolement et l'impuissance ressentis devant une situation de victimisation. Ces personnes sont sensibles, peu autonomes et éprouvent des difficultés à s'affirmer au sein d'un groupe de pairs. Une autre caractéristique de la victime type est d'être renfermée sur elle-même et soumise lors d'agression. À défaut d'intervenir, la situation se dégrade progressivement. Leur rendement scolaire peut être bon, moyen ou faible, mais tend à diminuer de façon significative avec le temps (Craig, 1988 ; Olweus, 1999 ; Robichaud, 2003). D'un autre côté, les victimes provocantes peuvent devenir agressives verbalement ou physiquement si elles subissent des actes de violence, mais ces ripostes sont souvent sans succès. Elles peuvent être agitées, déconcentrées, maladroitement, immatures et parfois même, exaspérantes. Généralement, elles attirent très peu la sympathie des personnes autour d'elles, y compris les intervenants et les enseignants, car elles manifestent des comportements pouvant être imprégnés d'hostilité. Enfin, ces victimes peuvent parfois porter des actes de violence à d'autres élèves qui sont plus faibles qu'elles (Olweus, 1999 ; Schwartz, Dodge, Petit, et Bate, 1997). La section suivante aborde les études sur la victimisation par les pairs et montre que plusieurs facteurs sont en relation avec ce phénomène.

2.2.2 Les facteurs relatifs à la victimisation par les pairs

Les recherches mettent en évidence que plusieurs facteurs sont liés à la victimisation par les pairs. Ces facteurs ont été classés à l'aide de deux grandes catégories au Tableau 8, soit les facteurs individuels (physiques et psychologiques) et environnementaux. La section suivante rapporte, d'abord, les travaux portant sur les facteurs individuels physiques et psychologiques. Ensuite, les études en lien avec le milieu dans lequel évolue l'enfant sont présentées.

Tableau 7 : Recherches portant sur les facteurs relatifs à la victimisation par les pairs

Variable	Auteur des recherches
<u>Facteurs individuels (physiques)</u>	
Sexe	Beaulieu (2007) Cousineau, <i>et al.</i> (2002) Debarbieux, <i>et al.</i> (2003) Desbiens <i>et al.</i> (2004) Janosz, <i>et al.</i> (2003)
Âge (niveau scolaire)	Institut de la statistique (1999) Beaulieu (2007) Cloutier (1996) Institut de la statistique (1999) Vitaro et Gagnon (2000)
<u>Facteurs individuels (psychologiques)</u>	
Difficulté d'apprentissage et sociale	Baumeister <i>et al.</i> (2007) Centre international de résolution de conflit et de médiation (2003) Chamberland <i>et al.</i> (2007) Craig (1998) Hazler <i>et al.</i> (1997) Luciano et Savage (2007) Olweus (1999) Robichaud (2003) Storch <i>et al.</i> (2004) Wong <i>et al.</i> (2007)
Estime de soi	Institut de la statistique (1999) Holt et Espelage (2005) Olweus (1993) Perron <i>et al.</i> (2001) Ross (1996)
Sentiment dépressif	Beaulieu (2007) Lepage <i>et al.</i> (2006) Marcotte <i>et al.</i> (2001) Swearer <i>et al.</i> (2001)
<u>Facteur environnemental</u>	
Milieu socioéconomique	Desbiens <i>et al.</i> (2003) Debarbieux (2006)

a) *Facteurs individuels (physiques)*

Les recherches s'intéressent particulièrement à l'influence de la variable *sexe* sur la victimisation (Beaulieu 2007 ; Desbiens *et al.*, 2004) Institut de la statistique du Québec, 1999). Des différences concernant la prévalence de la victimisation subie selon le sexe des élèves sont soulevées, indiquant ainsi que les garçons sont plus souvent victimes de violence que les filles. D'une part, les recherches démontrent généralement qu'un nombre plus élevé de garçons subissent des actes de victimisation comparativement aux filles (Debarbieux, *et al.*, 2003; Janosz, Archambault, et Bélanger, 2003). Ces écarts peuvent être considérables, car 60,0 % des adolescents mentionnent qu'ils sont victimes au moins une fois d'un acte de violence à l'école alors que ce taux diminue à 50,0 % pour les filles (Janosz *et al.*, 2003). D'autre part, ils sont davantage la cible de violence directe telle que le harcèlement (Cousineau, Gagnon et Bouchard, 2002) ainsi que la violence physique (exemple : se faire frapper à l'école) (Debarbieux, *et al.*, 2003). Enfin, d'autres investigations, au contraire, révèlent peu de différences concernant le taux de victimisation subie entre les adolescentes et adolescents du secondaire (Beaulieu, 2007 ; Institut de la statistique du Québec, 1999).

Plusieurs travaux se sont aussi intéressés à l'influence de la variable *âge* sur la victimisation par les pairs (Beaulieu, 2007 ; Institut de la statistique Québec, 1999 ; Vitaro et Gagnon, 2000). Les conclusions de ces études sont contradictoires. D'une part, les résultats de l'Institut de la statistique du Québec (1999) montrent que les taux de victimisation diminuent entre l'âge de 13 à 16 ans. D'autre part, ceux de Beaulieu (2007) portant sur la relation entre la victimisation par les pairs et la dépression auprès d'élèves québécois et français ne révèlent aucune différence entre l'âge de 13 et 15 ans. Ainsi, les chercheurs ne font pas consensus concernant l'influence de l'âge sur la victimisation subie. L'âge peut donc affecter la victimisation subie par les élèves, mais d'autres facteurs doivent également être pris en compte dans l'influence de la victimisation par les pairs. En ce sens, Vitaro et Gagnon (2000) mentionnent ainsi que les effets

associés à la violence varient en fonction de l'âge et se font parfois sentir de façon beaucoup plus importante à un moment plutôt qu'à un autre. Ils rapportent notamment l'importance que les adolescents accordent aux relations d'amitié et leur rôle dans le développement de l'identité (Cloutier, 1996). Enfin, une situation de rejet par les pairs à l'adolescence pourrait accroître davantage les risques de marginalisation comparativement à la même situation vécue à l'enfance. À l'adolescence, la victimisation entraînerait ainsi une situation d'isolement au moment même où les relations d'amitié prennent énormément d'importance. L'isolement est donc un des effets délétères de la victimisation chez les adolescents et se répercute sur leur développement en général.

b) Facteurs individuels (psychologiques)

Les recherches portant sur les facteurs psychologiques démontrent des liens entre les difficultés scolaires, les habiletés sociales, la détresse psychologique et la victimisation par les pairs. D'abord, la victimisation par les pairs et les difficultés scolaires ne sont pas toujours liées directement. Baumeister, Storch et Geffken (2007), Luciano et Savage (2007) et Wong *et al.* (2007) se sont intéressés à la relation entre les difficultés d'apprentissage des élèves et la prévalence des actes d'intimidation vécus. Ensuite, il est à noter que les difficultés d'apprentissage (exemples : difficultés de compréhension, de langage, de lecture, d'écriture, de raisonnement et de mathématique) sont souvent subséquentes à d'autres troubles tels que le trouble déficitaire de l'attention avec TDAH ou sans hyperactivité TDA. En effet, les jeunes ayant des troubles comme le TDAH peuvent être plus souvent la cible d'actes de violence, car les différentes incapacités (exemple : difficultés devant une tâche nouvelle, persévérations, abandon rapide devant la difficulté, manque d'adhésion aux règles sociales) entraînent des réactions dans leur entourage (sentiment d'impuissance, culpabilité, négligence ou rigidité éducative, jugement négatif des autres, exclusion par les pairs) (Marquet-Doléac, Soppelsa, et Albaret, 2008). Ainsi, le risque que les jeunes ayant des difficultés

d'apprentissage soient victimes d'intimidation est plus élevé que chez les jeunes n'ayant pas de difficulté d'apprentissage.

Ensuite, des liens entre la victimisation par les pairs et les habiletés sociales des élèves ont été vérifiés (Baumeister *et al.* 2007 ; Hazler *et al.* 1997 ; Luciano et Savage, 2007 ; Robichaud, 2003 ; Storch *et al.*, 2004). D'un côté, Baumeister *et al.* (2007), Luciano et Savage (2007) et Storch *et al.* (2004) soulèvent que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage manifestent souvent des conduites inappropriées dans leurs façons d'entrer en relation avec les autres. Plus précisément, la notion d'habiletés sociales réfère aux capacités sociocognitives, socioaffectives ou comportementales telles que l'écoute et la communication, le contrôle de soi, la communication de ses émotions (gestion de la colère lors de conflit avec les pairs) et la résolution de conflits interpersonnels (capacité à recevoir les opinions des autres, façon d'exprimer son désaccord à un pair, la problématique de violence) (Centre international de résolution de conflit et de médiation, 2003). Il n'est donc pas surprenant de constater que les relations sociales de plusieurs victimes sont affectées par ces difficultés à entrer efficacement en relation avec les pairs. Hazler *et al.* (1997) notent d'une part, que l'une des caractéristiques des victimes se retrouve dans la difficulté à créer un réseau d'amis et d'éviter le rejet des pairs et d'autre part, que plusieurs victimes éprouvent de grandes difficultés à composer avec leurs émotions et deviennent agressives lors de situations de colère. En conséquence, ces élèves deviennent facilement la cible des intimidateurs.

De plus, d'autres travaux permettent de constater que le climat scolaire engendré par la victimisation affecte le rendement des élèves qui en sont la cible directement. À priori, Craig (1998) et Olweus (1999) révèlent que les victimes sont capables d'obtenir de bons résultats scolaires, mais souvent, leur rendement peut diminuer soudainement à la suite d'un épisode de victimisation ou progressivement à la force de subir ces agressions. De même, Hazler *et al.* (1997) ramènent que la peur d'aller à l'école peut même s'installer chez les élèves étant

la cible d'actes de violence par les pairs. Ainsi, le milieu scolaire peut devenir traumatisant pour les jeunes victimes de violence par les pairs.

Outre cela, des recherches avancent que des relations entre la faible estime de soi, la détresse psychologique et la victimisation par les pairs existent (Beaulieu 2007 ; Holt et Espelage, 2005 ; Institut de la statistique du Québec, 1999 ; Lepage, Marcotte et Fortin, 2006 ; Olweus, 1993 ; Ross, 1996). D'une part, l'Institut de la statistique du Québec (1999) constate que les actes de violence affectent le niveau d'estime de soi des élèves. De cette façon, les élèves victimes de violence ont une estime de soi plus faible que les non victimes, car les actes affectent directement la perception de ses compétences sociales (Egan et Perry, 1998). D'autre part, il est constaté que les jeunes ayant développé un trouble intériorisé soient plus souvent la cible de violence. Par exemple, les jeunes ayant subi de la violence en milieu familial peuvent parfois se replier sur eux-mêmes, devenir agressifs, anxieux ou maussades, ou développer un trouble du contrôle des impulsions. Ils peuvent avoir tendance à se méfier des autres ou, au contraire, faire trop confiance. De plus, l'observation de la violence à la maison et les pratiques parentales abusives influencent souvent le jeune à répéter ces comportements dans leur relation avec les autres (Agence de santé publique du Canada, 2009 ; Chamberland, Léveillé et Trocmé, 2007). Enfin, ces jeunes deviennent aussi facilement la cible d'actes de victimisation pour les intimidateurs, dû à la vulnérabilité qu'ils affichent.

Enfin, il ressort des études que la victimisation puisse être en lien avec une détresse psychologique chez des élèves qui en sont la cible. Holt et Espelage (2005) remarquent ainsi que l'intensité émotionnelle et physique des actes de victimisation entre les pairs peut prédire un grand nombre de problèmes intériorisés tels que la manifestation de symptômes d'anxiété et de sentiments dépressifs. Il semble également que Beaulieu (2007), Lepage, Marcotte et Fortin (2006), Swearer, Song, Tam Cary, Eagle et Mickelson (2001) montrent des résultats similaires quant à la relation entre la victimisation et la dépression. Cette

dernière aurait des effets sur la perception que possède l'élève de ses habiletés scolaires et ainsi, influencerait les aspirations scolaires de ceux qui en sont atteints. Notamment, les personnes atteintes de dépression ont une humeur triste, n'ont généralement plus le goût à rien et se sentent sans valeur. De plus, une diminution de la concentration et des difficultés à prendre des décisions sont aussi associées à la dépression (American Psychiatric Association, 1996). Dû à la perception négative que les adolescents dépressifs ont d'eux-mêmes, il est fréquent que leur motivation et leur rendement scolaires diminuent de façon considérable. Conséquemment, le questionnement identitaire des adolescents dépressifs, un des déterminants importants des aspirations scolaires, sera sérieusement entravé si la dépression n'est pas soignée. Enfin, une dépression risque de ne pas guérir ou de récidiver rapidement sans un traitement professionnel approprié. En revanche, les résultats obtenus des traitements sont généralement satisfaisants pour la grande majorité des gens (Williams, 1995).

c) Facteurs environnementaux

Les recherches mettent en évidence la relation entre le milieu socioéconomique des jeunes et l'augmentation du risque de subir de la violence à l'école (Debarbieux, 2004 ; Desbiens *et al.* 2004). D'abord, les élèves provenant d'un milieu défavorisé sont davantage exposés à la violence à l'école que ceux d'un milieu favorisé (Debarbieux, 2004; Desbiens *et al.* 2004). Plus particulièrement, Debarbieux (2004) expose les liens entre les déterminants socioéconomiques, les inégalités sociales et l'augmentation des actes de violence dans les milieux scolaires. Il ajoute à cela que la présence de violence à l'école s'explique par une accumulation de plusieurs facteurs de risque. En ce sens, la pauvreté est généralement associée au revenu économique insuffisant d'une famille pour combler les besoins essentiels de la vie (s'alimenter, se loger, se vêtir, etc.). Cependant, il existe une multitude de dimensions qui ont aussi pour conséquence de créer un environnement qui soit moins propice l'amélioration de son environnement de vie. Par exemple, la détérioration des logements en milieu

défavorisé, la *non-diplomation* des individus, l'augmentation de la criminalité, le manque de disponibilité des ressources dans les écoles défavorisées ne sont que quelques exemples des éléments qui se retrouvent davantage dans les milieux défavorisés (ministère de l'Emploi et de la Solidarité Internationale, 2002). Ainsi, la pauvreté n'est pas seulement une réalité économique, mais elle consiste aussi en une réalité sociale.

Les travaux sur le milieu socioéconomique permettent donc démontrer que les élèves provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé sont plus à risque d'être l'auteur ou la cible d'actes de violence que ceux provenant d'un milieu favorisé. L'enquête de Desbiens *et al.* (2004) indique que la fréquence de la victimisation vécue par les élèves se distingue sur le plan du statut socioéconomique des écoles qu'ils fréquentent. Ainsi, le taux de victimisation vécue par les élèves provenant d'écoles défavorisées tend à être plus élevé que celui rapporté par les élèves des écoles favorisées. Toutefois, ils ajoutent que la variabilité des résultats est importante entre les écoles, ce qui contribue aux différences observées concernant l'influence du milieu socioéconomique. Ainsi, il ressort que le milieu socioéconomique peut affecter la fréquence des actes de violence rapportés par les élèves.

En résumé, plusieurs facteurs sont impliqués dans le phénomène de la victimisation par les pairs. D'abord, l'influence de la variable *sexe* ne fait pas consensus dans les travaux de recherche. Alors que certains indiquent des différences, d'autres n'en constatent aucune. Ensuite, la victimisation par les pairs vécue pendant l'adolescence risque d'avoir des effets plus importants à cette période que si cette situation était vécue pendant l'enfance, car l'élargissement du réseau social prend une place prépondérante à ce moment précis du développement. Enfin, les effets associés à ces situations de violence peuvent aussi varier d'un individu à l'autre.

Par ailleurs, les études montrent que les difficultés d'apprentissage et de socialisation sont liées à la victimisation. Également, l'estime de soi et l'intensité

des sentiments dépressifs y sont aussi associées et par le fait même, la dépression chez les adolescents est identifiée comme étant un des facteurs très déterminants de la perception des habiletés cognitives que possède l'élève de lui-même. Entre autres, les travaux montrent que le risque de décrochage scolaire serait plus important chez les élèves dépressifs comparativement à ceux n'ayant pas de difficultés psychologiques trop marquées. Enfin, les travaux de Potvin *et al.* (2004) soulignent que cette caractéristique est le facteur le plus déterminant sur le décrochage scolaire.

Peu d'investigations ont été consacrées spécifiquement à la relation entre la victimisation par les pairs et les aspirations scolaires des élèves du secondaire. Dans les rares études portant sur les aspirations scolaires des jeunes et la détresse psychologique (Perron *et al.* 2001), aucune recherche abordant la victimisation par les pairs n'a été réalisée. Seulement quelques chercheurs montrent que la dépression, pouvant avoir un effet sur les aspirations scolaires, peut être engendrée par le fait d'être victime de violence par les pairs au cours de l'adolescence (Beaulieu, 2007). Considérant aussi que plusieurs auteurs cités précédemment rapportent les difficultés engendrées par le phénomène de la violence sur la réussite scolaire des adolescents, le projet de recherche explore précisément la relation entre les victimes de violence à l'école secondaire et l'intention des élèves à persévérer à l'école jusqu'à un ordre d'enseignement spécifique.

2.3 Les aspirations scolaires à la formation secondaire des élèves victimes de violence par les pairs : état de la situation

Les recherches relatives aux aspirations scolaires font remarquer que, généralement, les jeunes se désintéressent des diplômes provenant du secteur de formation secondaire. En plus, les travaux portant précisément sur la formation professionnelle indiquent les principaux motifs qui poussent les jeunes à privilégier le secteur de la formation professionnelle à la formation collégiale ou universitaire. En particulier, les recherches montrent que le secteur de la formation au secondaire intéresse davantage les jeunes ayant des difficultés. Ces derniers

optent plus fréquemment pour ces programmes que les jeunes ayant un bon rendement scolaire. Cependant, rares sont les études s'étant intéressées à la nature des difficultés rencontrées par ces jeunes.

Du même coup, la victimisation par les pairs peut difficilement être dissociée des difficultés rencontrées par les élèves à l'école. Bien que tous les élèves peuvent en être victimes, les travaux montrent que les élèves ayant des difficultés à l'école sont davantage la cible d'actes de violence que les autres élèves. De nombreux éléments défavorables sur les déterminants de la persévérance scolaire y sont associés tels que la santé psychologique, le rendement, la motivation et l'engagement scolaires, la perception ainsi que l'estime de soi. Enfin, aucune recherche n'a été menée sur les aspirations scolaires des victimes de violence par les pairs à l'école secondaire.

En dernier lieu, les recherches montrent que des caractéristiques affectent à la fois les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs. Le sexe, les difficultés scolaires et le milieu socioéconomique en sont quelques exemples. Plus précisément, les adolescents étant les plus intéressés envers les programmes de formation professionnelle sont davantage la cible d'actes de victimisation de la part de leurs pairs. Quant aux adolescentes, elles sont davantage intéressées par les études postsecondaires et seraient moins souvent la cible de victimisation selon certaines recherches. De même, les recherches révèlent que les élèves ayant des difficultés scolaires et provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé tendent, à la fois, à évaluer leurs habiletés scolaires à la baisse et être plus encore victimes de violence de la part de leurs pairs que les élèves ayant un bon rendement et provenant d'un milieu favorisé. Somme toute, aucune étude n'explore les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs tout en s'intéressant à la perception du secteur de la formation professionnelle.

2.4 Hypothèses

L'hypothèse principale définie avec un échantillon d'adolescents de 2^e cycle du secondaire est que les élèves souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire que les élèves moins victimes. Pour pouvoir vérifier cette hypothèse de la recherche, il importe de vérifier certains aspects relatifs aux aspirations scolaires et à la victimisation par les pairs déjà relevés dans la littérature scientifique. Pour ce faire, des hypothèses secondaires serviront à répondre à la question de recherche, de même qu'à l'hypothèse principale.

Hypothèses secondaires

- 1- Les garçons sont significativement plus nombreux à aspirer à la formation secondaire que les filles;
- 2- Les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif;
- 3- Les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles favorisées;
- 4- Les filles sont significativement plus nombreuses à subir des actes de victimisation que les garçons.
- 5- Les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif;
- 6- Les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation que ceux des écoles favorisées;
- 7- Les filles souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreuses à aspirer à la formation secondaire que les garçons;
- 8- Les élèves souvent victimes ayant poursuivi un cheminement régulier sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves n'ayant pas poursuivi de cheminement normal;
- 9- Les élèves souvent victimes des écoles favorisées sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles défavorisées.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont permis de décrire une problématique de recherche émergeant d'un contexte bien particulier et d'opérationnaliser une hypothèse de recherche principale. La recherche quantitative permettra donc de vérifier si les élèves souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes. Les variables discrètes de cette recherche serviront de points de référence pour bien asseoir les analyses statistiques à réaliser. Plus particulièrement, ce type de variables propose qu'un nombre de sujets soit classé à l'intérieur de catégories distinctes (Howell, 2008). Des informations seront fournies tout au long de cette section consacrée à la méthodologie pour préciser la nature des variables utilisées.

Ce troisième chapitre se divise en trois parties. La première décrit l'échantillon d'élèves ayant participé à l'étude. Ensuite, les instruments de mesure utilisés pour la collecte de données ainsi que leurs propriétés psychométriques sont présentés. Enfin, la dernière partie expose le plan d'analyses statistiques poursuivi pour répondre aux hypothèses de cette recherche.

3.1 Participants

L'échantillon de cette étude provient d'un vaste projet de recherche portant sur la victimisation par les pairs mené auprès d'élèves du secondaire dans la région du Bas-Saint-Laurent (Beaulieu, 2008). Dans le cadre de cette étude, des questionnaires ont été remplis par des élèves de 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e secondaire, provenant de trois commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent. Pour l'ensemble du projet, 1097 élèves de neuf écoles secondaires publiques ont participé volontairement à la recherche.

Dans ce mémoire, l'échantillon est constitué de 493 adolescents provenant de neuf écoles secondaires comprenant 228 jeunes garçons et 264 jeunes filles. Un individu n'ayant pas indiqué son sexe, les analyses sont réalisées à partir de 492 adolescents. Ces derniers sont âgés de 14 à 18 ans inclusivement, l'âge moyen de l'échantillon étant de 15,67 ans (ET = 1,000). De plus, les répondants poursuivent quatre cheminements scolaires différents : parcours régulier (3^e, 4^e et 5^e secondaire), parcours régulier avec des retards scolaires (selon l'âge moyen du cheminement normatif : 1^{re} secondaire = 14 ans et plus, 2^e secondaire = 15 ans et plus, 3^e secondaire = 16 ans et plus, 4^e secondaire = 17 ans et plus, 5^e secondaire = 18 ans), adaptation scolaire (groupe de travail individualisé, mesure d'appui pédagogique, adaptation scolaire transitoire, unité d'enseignement individualisé) et enrichi (sport-études, anglais enrichi, art-études). Les Tableaux 8 et 9 décrivent l'échantillon selon le sexe, l'âge et le cheminement scolaire.

Tableau 8 : Description de l'échantillon selon le sexe et l'âge

Sexe	Âge					Total
	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	
G	33	73	74	43	5	228
F	31	81	91	57	4	264
Total	64	154	165	100	9	492

Tableau 9 : Description de l'échantillon selon le sexe et le cheminement scolaire

Sexe	Cheminement scolaire				Total
	Enrichi	Régulier	Régulier avec retards	Adaptation scolaire	
G	20	130	46	32	228
F	19	188	36	21	264
Total	39	318	82	53	492

3.2 Instruments de mesure

Une méthode d'enquête par questionnaires autorapportés (réponses fournies directement par les élèves) a été sélectionnée pour effectuer la collecte des données. Les instruments de mesure utilisés dans cette recherche ont permis de mesurer différents aspects de la vie scolaire, personnelle et sociale des adolescents soit, les aspirations scolaires, la perception de la formation professionnelle, la victimisation par les pairs et les données sociodémographiques. La description des trois instruments de mesure utilisés est présentée dans les prochains paragraphes.

3.2.1 Aspirations scolaires et perception de la formation professionnelle

Les aspirations scolaires des adolescents ont été évaluées à l'aide du *Questionnaire des aspirations professionnelles* (adaptation du questionnaire *L'accès des jeunes à la formation professionnelle*, MELS, 2007) (voir Annexe B). Il a été conçu dans le but de décrire les aspirations actuelles des jeunes, leurs connaissances des métiers de la formation professionnelle et leur opinion sur ce secteur de formation. La version originale du questionnaire comprend 13 questions de type fermé où les élèves doivent identifier, parmi un choix d'énoncés, celui correspondant le mieux à leur situation. Trois questions en lien avec les aspirations scolaires et la perception de la formation professionnelle ont fait l'objet d'analyses dans la présente étude. Il s'agit des questions 1 (items A, B, C, D, E, F, G, H, I et J), 4 et 5 (items A et B).

Les aspirations scolaires ont été mesurées à l'aide de la question 1 (items A, C et D). Quatre catégories d'aspirations scolaires ont pu être identifiées : (a) abandon scolaire, (b) formation secondaire, (c) formation collégiale, (d) formation universitaire. Afin de réduire les données, un nombre a été attribué de façon à représenter le rang auquel appartiennent les catégories des aspirations scolaires (variable ordinale¹⁵). Comme plusieurs répondants apportaient un point de vue positif à chacun des secteurs d'enseignement menant à celui le plus élevé qui était envisagé¹⁶, des critères ont été établis afin de faciliter leur interprétation. D'abord, le secteur de formation retenu pour créer la variable *aspirations scolaires* correspondait à celui le plus élevé indiqué par le répondant selon les trois ordres d'enseignement établis par le MELS. Ainsi, le Tableau 10 présente les

¹⁵ Selon Glass et Hopkins (1995) et Howell (2008), les échelles ordinales permettent de classer les éléments le long d'un continuum. En l'occurrence, les ordres d'enseignement suggèrent que les aspirations scolaires des élèves vers la formation collégiale et universitaire soient plus élevées que celles des élèves qui envisagent une formation secondaire, qui à leur tour sont plus élevées que ceux qui souhaitent abandonner leurs études. Un nombre appartenant à chacune des catégories de la variable mesurée a été attribué dans SPSS : 1 = abandon des études ; 2 = secteur de formation secondaire ; 3 = secteur de formation collégiale ; 4 = secteur de formation universitaire.

¹⁶ Par exemple, le répondant mentionne son désir de poursuivre à la fois des études secondaires et une formation collégiale.

combinaisons d'items ayant permis de déterminer la catégorie d'aspirations scolaires considérée comme valide pour chacun des répondants.

Tableau 10 : Aspirations scolaires selon le point de vue indiqué par le répondant à chacun des items

Aspiration scolaire	Item
Abandon scolaire	1A=0 et 1C=0 et 1D=0
Formation secondaire	1A=1 et 1C=0 et 1D=0
Formation collégiale	1A=1 et 1C=1 et 1D=0 ou 1A=0 et 1C=1 et 1D=0
Formation universitaire	1A=1 et 1C=1 et 1D=1 ou 1A=1 et 1C=0 et 1D=1 ou 1A=0 et 1C=0 et 1D=1

Note : 0 = point de vue négatif ; 1 = point de vue positif

Ensuite, la perception à l'égard de la formation professionnelle a été mesurée à l'aide des énoncés 1 (items B, E, F, G, H, I et J), 4 et 5 (items A et B). Chacun de ces items a été considéré individuellement lors du traitement des données (variable dichotomique : oui, non). Cependant, les items ont été regroupés en trois sous-thèmes dans la présentation des résultats afin de faciliter leur lecture : (a) notion de métier selon l'élève (items 1B, 1E, 1F et 1J), (b) discours de l'élève et de son entourage sur la FP (1G, 1H, 1J), (c) opinion de l'élève, de sa mère et de son père à l'égard de la FP (4, 5A, 5B). Ces regroupements ont été adaptés selon une étude réalisée par le MELS (2005b). Enfin, il est à noter que les énoncés de la question 1 (items B, E, F, G, H, I et J)

ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un score élevé corresponde à un point de vue positif.

3.2.2 *Victimisation par les pairs*

La victimisation par les pairs est évaluée à l'aide du *Questionnaire sur la victimisation par les pairs* (Beaulieu, 2008) (Annexe C). Cet instrument vise à : (a) évaluer la fréquence de la victimisation par les pairs, (b) décrire la nature de la victimisation par les pairs, (c) analyser la façon de commettre des actes de violence envers autrui, (d) déterminer les moments et les endroits où les élèves sont plus à risque d'être victimes d'actes de violence. Une seule question en lien avec les actes de victimisation perpétrés envers les élèves a fait l'objet d'analyse dans ce mémoire. Il s'agit de la question 2, composée de 27 items correspondant pour chacun d'eux à une situation de victimisation pouvant être vécue à l'école. L'élève doit identifier la fréquence de la victimisation correspondant le mieux à sa situation : (a) jamais, (b) quelques fois durant l'année, (c) quelques fois par mois, (d) environ une fois par semaine, (e) quelques fois par semaine, (f) tous les jours¹⁷. L'instrument de mesure montre un coefficient de consistance interne de 0,933 (Alpha de Cronbach) obtenu avec l'échantillon.

Afin de réduire les données, l'item 24 a d'abord été retiré du questionnaire, car il était considéré comme un dédoublement de l'item 23. Ensuite, Hawker et Boulton (2001) décrivent une série d'actes de victimisation pouvant être regroupée sous cinq catégories : (a) victimisation verbale, (b) victimisation indirecte, (c) victimisation relationnelle, (d) victimisation physique, (e) victimisation non spécifiée. Les 26 items retenus ont donc été regroupés sous les catégories de victimisation proposées. Les coefficients de consistance interne (Alpha de Cronbach) obtenus avec l'échantillon pour chacune des sous-échelles ont été analysés. Quatre sous-échelles présentent un indice psychométrique

¹⁷ Dans SPSS, la situation correspondant le mieux à la situation de l'élève a été saisie de la manière suivante : 0 = jamais, 1 = quelques fois durant l'année, 2 = quelques fois par mois, 3 = environ une fois par semaine, 4 = quelques fois par semaine, 5 = tous les jours.

satisfaisant ($\alpha \geq 0,700$). Plus précisément, (a) victimisation verbale = 0,752 (Alpha de Cronbach); (b) victimisation indirecte = 0,791 (Alpha de Cronbach); (c) victimisation relationnelle = 0,757 (Alpha de Cronbach); (d) victimisation non spécifiée = 0,754 (Alpha de Cronbach). Le coefficient de consistance interne de la sous-échelle *victimisation physique* s'avère insatisfaisant (victimisation physique $\alpha = 0,554 < 0,700$), cette sous-échelle a donc été retirée lors du traitement des données. Le Tableau 11 présente les items du questionnaire regroupés selon la forme de victimisation correspondante.

Tableau 11 : Items de violence selon la forme de victimisation

Forme de victimisation	Item de violence	Énoncé
Verbale	Menacer de rejet	4
	Insulter, injurier	5
	Menacer de détruire tes biens	6
	Menacer de faire du mal à ta famille	7
	Dire des choses méchantes	17
	Menacer de te frapper si tu ne fais pas ce qui est demandé	25
Indirecte	Répandre de fausses rumeurs sur toi	12
	Envoyer une note disant des méchancetés	13
	Raconter, dans ton dos, des choses nuisibles à ta réputation	14
Relationnelle	Ignorer ta présence lors d'activités	1
	Rejeter lors d'activités	3
	Empêcher d'avoir des contacts	10
	Encourager autrui à ne pas t'aimer	11
Physique	Enfermer seul dans une pièce	8
	Bousculer ou pousser	18
	Cracher sur toi	19
	Frapper physiquement sans objet	22
	Menacer avec objet ou arme à feu	23
	Voler des objets sans que tu t'en aperçoives	26
Non spécifiée	Dévaloriser tes sentiments	2
	Empêcher de te rendre à un endroit	9
	Répandre de fausses rumeurs sur Internet (cybervictimisation)	15
	Insulter, injurier... sur Internet (cybervictimisation)	16
	Obliger à donner des objets	20
	Obliger à faire quelque chose que tu ne voulais pas	21
Endommager des objets qui t'appartiennent	27	

Pour distinguer les victimes de violence par les pairs selon la nature et l'intensité des actes de violence subis lors du traitement des données, plusieurs répondants mentionnaient subir de la victimisation à plus d'un item appartenant à la même catégorie tout en indiquant des fréquences différentes entre ces items. Des critères ont donc été établis afin de mieux prêter les données à leur

interprétation selon la forme et la fréquence de la victimisation subie. En premier lieu, les non victimes et les victimes ont été identifiées pour chacune des échelles de victimisation : (a) le répondant ayant indiqué *jamais* à chacun des items de la même forme de victimisation était catégorisé *non victime*, (b) celui ayant inscrit subir un item ou plus (selon la fréquence qui convenait le mieux à sa situation) appartenant à la même forme de victimisation était considéré *victime*, (c) aucun score n'a été calculé pour distinguer les non victimes et les victimes de violence par les pairs, (d) la fréquence la plus élevée des actes de même nature subis par l'élève a été retenue pour catégoriser l'intensité de la victimisation. En deuxième lieu, trois catégories de l'échelle originale ont été regroupées en une seule catégorie afin d'obtenir un $n \geq 15$ pour chacune des catégories à l'étude. Il s'agit des indices 3 = *environ une fois par semaine*, 4 = *quelques fois par semaine*, 5 = *tous les jours*. Ces trois échelles de fréquence sont considérées comme ayant une intensité de victimisation pouvant être regroupée en une seule catégorie selon Solberg et Olweus (2003). Somme toute, le traitement des données pour chacune des formes de victimisation retenues (victimisation verbale, indirecte, relationnelle et non spécifiée) comprend quatre catégories de victimes : 1 = non victimes, 2 = victimes quelques fois par année, 3 = victimes quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine (variable ordinale à quatre catégories d'intensité de victimisation subie).

3.2.3 Données sociodémographiques

Le questionnaire portant sur les données sociodémographiques a permis de recueillir des informations servant à décrire l'échantillon des participants. Ainsi, le sexe, l'âge et le cheminement scolaire servent à présenter les répondants. Ces informations sont nécessaires pour vérifier les associations entre les aspirations scolaires des adolescents et la victimisation par les pairs selon les groupes *sexe*, *cheminement scolaire* et *indice de milieu socioéconomique*. Des précisions pour chacune de ces variables sont apportées ci-dessous.

(a) *Âge* : l'âge des répondants retenus dans cette recherche se situe entre 14 et 18 ans. L'âge de 14 ans a été attribué selon l'âge moyen que possèdent les élèves de 3^e secondaire s'ils poursuivent un cheminement normatif, soit l'âge minimal pour accéder au 2^e cycle du secondaire. L'âge de 18 ans est l'âge maximal de fréquentation des établissements scolaires pour la formation générale des jeunes.

(b) *Cheminement scolaire* : le type de cheminement a été attribué selon le rendement de l'élève à acquérir les connaissances essentielles de la formation générale dans les délais prescrits par la norme (variable ordinale). Le délai prescrit par la norme réfère à un cheminement linéaire (MELS, 2007a). Ainsi, quatre cheminements scolaires ont été identifiés : 1 = adaptation scolaire (rendement scolaire inférieur, et à l'intérieur d'un cheminement particulier), 2 = régulier avec retards scolaires (rendement scolaire inférieur à la norme et à l'intérieur d'un cheminement régulier), 3 = régulier (rendement scolaire normal), 4 = cheminement enrichi (rendement scolaire supérieur à la norme).

Le parcours *enrichi* correspond à un programme de type sport-études, anglais enrichi ou programme d'éducation internationale (PEI). Ces programmes s'adressent à des élèves capables de satisfaire des exigences élevées. Au terme de la formation de l'élève dans un cheminement enrichi, l'élève aura dépassé les frontières disciplinaires d'un cheminement régulier et aura accès aux ordres d'enseignement secondaire, collégial ou universitaire dans le délai normal prescrit¹⁸.

Le parcours *régulier* correspond à celui des élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire ayant une évolution normale. Ce cheminement permet à l'élève

¹⁸ Par exemple, au terme des études secondaires de l'élève inscrit au PEI, le MELS remettra à l'élève un diplôme d'études secondaire et un diplôme d'études secondaires internationales (École secondaire des sources)

http://www2.csbm.qc.ca/dessources/html/2_programme_international.html

d'avoir accès aux programmes de formation secondaire, collégiale ou universitaire dans le délai normal prescrit.

Le parcours *régulier avec retards scolaires* correspond au cheminement de l'élève à l'intérieur d'un parcours régulier, mais où des retards scolaires se sont accumulés. Le cheminement de l'élève n'a pas été linéaire. Ainsi, cette catégorie peut regrouper des élèves de 2^e, 3^e, 4^e et 5^e secondaire s'ils sont âgés de 14 à 18 ans. Par exemple, l'élève ayant plus de 15 ans en 2^e secondaire, l'élève de plus de 16 ans en 3^e secondaire, l'élève de plus de 17 ans en 4^e secondaire et l'élève de 18 ans en 5^e secondaire sont considérés dans un cheminement régulier avec des retards scolaires. Au terme de leur formation générale, ces élèves auront aussi accès à la formation secondaire, collégiale et universitaire, mais seront plus âgés que les élèves ayant évolué dans un cheminement normal.

Le parcours *adaptation scolaire* permet aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de recevoir des services éducatifs qui conviennent à leurs besoins. En plus d'avoir accumulé des retards sur le plan des apprentissages scolaires, ces élèves sont intégrés à l'intérieur de groupes-classes particuliers (exemple : groupe de travail individualisé, mesures d'appui pédagogiques, adaptation scolaire transitoire, unité d'enseignement individualisé). Au terme de leur formation générale, les élèves risquent d'avoir accumulé des retards importants sur le délai prévu par la norme dépassant l'âge de 18 ans (Rousseau *et al.*, 2008)¹⁹.

¹⁹ Exemple : élèves de 14 et 15 ans à la 2^e année du secondaire dans un cheminement *adaptation scolaire* ; élèves de 15 à 17 ans à la 3^e année du secondaire dans un cheminement *adaptation scolaire* ; élève de 17 et 18 ans à la 4^e année du secondaire dans un cheminement *adaptation scolaire*. Ces élèves peuvent avoir recours à l'éducation des adultes qui offre la formation générale aux élèves ne pouvant plus fréquenter les institutions scolaires pour adolescents. Aussi, différents programmes d'études permettent d'obtenir des diplômes équivalents au diplôme d'études secondaires (exemple : programmes de formation axés sur l'emploi -FPT, FMSS-).

(c) Indice de milieu socioéconomique

L'indice de milieu socioéconomique réfère à un indice de défavorisation des écoles. Chaque année, le MELS produit ces indices et cette étude utilise celui de 2007-2008, soit l'année du projet de recherche. Les données de l'IMSE sont recueillies à partir d'un recensement canadien et portent sur la proportion des mères sous-scolarisées (deux tiers de l'indice) et de l'inactivité des parents sur le marché de l'emploi (tiers de l'indice)²⁰. Le code postal de l'élève permet d'identifier la valeur socioéconomique de son unité d'origine. La moyenne des indices apportés par les élèves permet de produire l'IMSE. Les indices de milieu socioéconomique des écoles (IMSE) se situent de 1 à 10. Plus l'indice est élevé, plus le milieu scolaire est défavorisé. Dans cette étude, la population de l'échantillon provient de cinq écoles défavorisées (rang décile 7, 9 et 10 au classement de l'IMSE) et quatre écoles favorisées (rang décile 2, 3 et 4 au classement de l'IMSE) (MELS, 2009).

3.3 Procédure

Dans le but de réaliser l'étude sur la victimisation par les pairs à l'école secondaire, des démarches ont été effectuées auprès des commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent. Dans un premier temps, un résumé de l'étude a été transmis aux directions des commissions scolaires. Ces dernières ont ensuite proposé ce projet de recherche aux directions de leurs écoles respectives. Les écoles volontaires ont communiqué leur intérêt à participer à l'étude auprès de l'équipe de recherche. Des moments de passation des questionnaires ont alors été fixés pour chacune des écoles participantes.

Le consentement parental ainsi que le formulaire d'assentiment de l'élève ont été recueillis pour chacun des participants. D'abord, les formulaires de consentement parental ont été transmis à la direction de l'école. Ces dernières ont

²⁰ Les mères sous-scolarisées sont celles n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires. Les parents inactifs correspondent à ceux n'ayant pas travaillé durant la semaine du recensement.

ensuite remis les formulaires aux élèves et aux parents. Les parents ont complété les informations relatives à l'élève (nom et prénom, niveau scolaire, nom du répondant) et autorisé la participation de leur(s) enfant(s) en signant ledit formulaire de consentement parental. Ces informations étaient nécessaires au signalement des élèves présentant un risque de dépression et/ou de suicide²¹. Les formulaires de consentement parental ont tous été récupérés et classés (groupes-classes au moment de la passation des questionnaires) par un répondant à l'école.

Lors de la période attribuée à la passation des questionnaires, un assistant de recherche a rencontré les participants en salle de classe pour expliquer les objectifs de l'étude et a remis chacun des formulaires de consentement parental, signés au préalable, aux élèves respectifs²². Les élèves volontaires à participer à la recherche ont, pour leur part, signé leur propre formulaire d'assentiment décrivant les différentes modalités du projet de recherche.

La participation à l'étude impliquait une seule période de cours régulier durant laquelle les élèves remplissaient individuellement un cahier de questionnaires d'une durée de 45 minutes en salle de classe. La période de cours était déterminée par la direction de l'établissement scolaire. Les questionnaires ont donc été administrés une seule fois sous la supervision d'assistants de recherche qui s'assuraient du bon déroulement de la passation en surveillant les élèves et en répondant à leurs questions. Les consignes générales de passation ont été communiquées à voix haute à toute la classe avant l'administration des questionnaires afin de s'assurer de la compréhension de tous. Un résumé des consignes était également introduit au début du cahier de questionnaires.

²¹ Le cahier des questionnaires du projet de recherche initiale sur la victimisation par les pairs (Beaulieu, 2008) comprend plusieurs questionnaires, dont un portant sur le suicide et un autre sur les sentiments dépressifs.

²² Comme les parents devaient préalablement autoriser la participation de l'enfant à la recherche, un répondant de l'élève nommé par l'école récupérait les formulaires de consentement parental signé avant la passation des questionnaires. Cette méthode visait à s'assurer que les adolescents n'égarent pas leur consentement en cours de route. Lors de la passation, les formulaires ont été redistribués à l'élève respectif afin de s'assurer que le parent ait consenti.

Pour assurer la confidentialité des données, un code numérique a été attribué à chacun des élèves à partir des informations que le parent a fournies sur le formulaire de consentement parental (nom et prénom de l'élève, niveau scolaire, nom du répondant). Lors de l'étape finale de la passation (récupération du cahier de questionnaires de l'élève, du formulaire d'assentiment de l'élève et du formulaire de consentement parental), l'assistant de recherche a inscrit un code d'identification numérique de l'élève sur chacun des documents lui appartenant. Ainsi, les élèves présentant un risque de dépression et/ou de suicide étaient rapidement identifiés et les informations nécessaires sur cet élève étaient communiquées, de façon confidentielle, aux directions des écoles selon la procédure d'identification des élèves à risque de dépression/suicide établie. Une fois avisée, la direction de l'école déployait les ressources nécessaires pour aider les élèves présentant un risque quelconque.

Toutes les démarches ont été menées sous la direction de la chercheuse principale du projet de recherche avec la collaboration d'une étudiante de maîtrise en éducation ayant coordonné les différentes étapes et procédures menant à la réalisation de l'étude, ainsi que sept assistantes de recherche provenant des programmes de 1^{er} et 2^e cycles en sciences de l'éducation.

3.4 Plan d'analyses statistiques

Cette section présente le plan d'analyse pour répondre à chacune des hypothèses de la recherche. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. De plus, des tests non paramétriques ont été réalisés pour comparer les groupes selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique de façon à répondre aux hypothèses de recherche. Les procédures pour répondre à l'hypothèse principale et aux hypothèses secondaires sont précisées.

Afin de vérifier le lien entre les caractéristiques individuelles (sexe, cheminement scolaire et indice de milieu socioéconomique), les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs, des tests non paramétriques ont été utilisés. D’abord, le test non paramétrique de Mann-Whitney U était tout désigné pour vérifier s’il existe une différence significative entre les variables dichotomiques telles que le sexe des répondants (adolescents et adolescentes) et l’indice de milieu socioéconomique (école favorisée et défavorisée) (Glass et Hopkins, 1996). Ensuite, le test non paramétrique de *Jonckheere* pour variable ordinale a été utilisé pour comparer les groupes selon les différents cheminements scolaires (adaptation scolaire, régulier, régulier avec retards scolaires ou adaptation scolaire) (Siegel et Castellan, 1988). Le Tableau 12 présente le plan d’analyses pour répondre à l’hypothèse principale et chacune des hypothèses secondaires.

Tableau 12 : Plan d'analyse pour répondre aux hypothèses

Hypothèse	Énoncé de l’hypothèse	Test statistique
P	Les élèves souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes.	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale
S1	Les garçons sont significativement plus nombreux à aspirer à la formation secondaire que les filles.	Mann-Whitney U
S2	Les élèves n’ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif.	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale
S3	Les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles favorisées.	Mann-Whitney U
S4	Les filles sont significativement plus nombreuses à subir des actes de victimisation que les garçons.	Mann-Whitney U

Hypothèse	Énoncé de l'hypothèse	Test statistique
S5	Les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale
S6	Les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation que ceux des écoles favorisées.	Mann-Whitney U
S7	Les filles souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreuses à aspirer à la formation secondaire que les garçons.	Mann-Whitney U
S8	Les élèves souvent victimes ayant poursuivi un cheminement normatif sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif.	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale
S9	Les élèves souvent victimes des écoles défavorisées sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles favorisées.	Mann-Whitney U

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les analyses sur les aspirations scolaires et la victimisation par les pairs. Il est divisé en deux grandes sections. La première partie de ce chapitre trace le portrait des aspirations scolaires des élèves et de la victimisation par les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. De plus, cette partie décrit la perception de la formation professionnelle selon les quatre catégories d'aspirations scolaires (abandon scolaire, aspirants à la formation secondaire, collégiale et universitaire). Quant à la deuxième section de ce chapitre, elle montre d'abord, les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs. Ensuite, elle expose les données obtenues sur les élèves victimes de violence et aspirant à la formation secondaire selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. Enfin, elle relate la perception des élèves à l'égard de la formation professionnelle selon les situations de victimisation subie par ces derniers (non victimes, victimes quelques fois par année, victimes quelques fois par mois, victimes une fois et plus par semaine). Les principaux tableaux sont insérés dans cette section tandis que les autres ont été amenés en annexe.

4.1 Les caractéristiques liées aux aspirations scolaires et aux formes de victimisation par les pairs

Les tables de contingence des aspirations scolaires selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique sont présentées aux Tableaux 16, 17 et 18 (voir Annexe D pour consultation des résultats obtenus). Quatre catégories d'aspirations scolaires sont identifiées par les élèves : (a)

abandon scolaire, (b) formation secondaire, (c) formation collégiale, (d) formation universitaire. La partie suivante résume les principaux résultats exprimés en pourcentage permettant de décrire les aspirations scolaires des répondants, la perception de la formation professionnelle, la nature et l'intensité de la victimisation par les pairs subie.

4.1.1 Aspirations scolaires selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique

De façon générale, les résultats montrent que les aspirations scolaires des élèves sont plus orientées vers les secteurs d'études postsecondaires que celui du secondaire et de l'abandon scolaire. Plus particulièrement, 54,3 % des élèves envisagent une formation universitaire, 26,5 % une formation collégiale, 15,4 % une formation secondaire et 3,8 % l'abandon scolaire. Ainsi, les résultats correspondant à l'ensemble des élèves indiquent donc qu'ils sont plus réticents à opter pour des programmes de formation secondaire. Les résultats permettant de répondre aux hypothèses secondaires 1, 2 et 3 sont présentés ci-dessous.

Avant de répondre à l'hypothèse secondaire 1, des analyses descriptives ont été réalisées afin de tracer le portrait des aspirations scolaires des élèves et de la victimisation par les pairs selon le sexe. Les principaux résultats selon le sexe signalent que les jeunes garçons considèrent davantage l'abandon scolaire et la formation secondaire comme aspiration scolaire que les jeunes filles. Les données (Pcol) révèlent que 21,0 % des adolescents et 10,7 % des adolescentes souhaitent réaliser une formation secondaire; 7,0 % des adolescents et 1,2 % des adolescentes mentionnent la possibilité d'abandonner leurs études. Quant aux jeunes filles, elles désirent plus fréquemment poursuivre une formation collégiale et universitaire que les jeunes garçons. Ainsi, 60,9 % des adolescentes et 46,2 % des adolescents ont l'intention de se diriger vers une formation universitaire; 27,3 % des adolescentes et 25,7 % des adolescents vers une formation collégiale. L'écart obtenu entre les filles et les garçons envisageant d'abandonner l'école,

aspirant à la formation secondaire et universitaire est plus important que celui obtenu à la formation collégiale.

Pour répondre à la première hypothèse secondaire, le test de Mann-Whitney U a été utilisé et déterminer s'il existe une différence entre les garçons et les filles concernant les aspirations scolaires. Les analyses révèlent qu'il existe une différence significative entre les garçons et les filles concernant les aspirations scolaires ($Z (N = 467) = -4,058, p = ,000 < ,001$), suggérant ainsi que les études postsecondaires sont plus populaires auprès des jeunes filles que des jeunes garçons, mais que la probabilité que ces derniers choisissent d'abandonner leurs études ou s'orientent vers la formation secondaire est plus élevée que chez les filles. L'hypothèse secondaire 1 est donc confirmée : les garçons sont significativement plus nombreux à aspirer à la formation secondaire que les filles.

Deuxièmement, les résultats descriptifs liés à la variable cheminement scolaire sont aussi très révélateurs. En effet, les aspirations scolaires des élèves de cheminement *adaptation scolaire* et *régulier avec retards scolaires* vers la formation secondaire se démarquent de celles des élèves de cheminements *régulier* et *enrichi*. En portant un regard aux données obtenues (Pcol), 32,5 % des élèves en adaptation scolaire, 23,7 % de ceux ayant un cheminement régulier avec retards scolaires, 13,1 % en cheminement régulier et 0,0 % en enrichi veulent s'orienter vers une formation secondaire. En contrepartie, les élèves en cheminement régulier et enrichi sont beaucoup plus enclins à choisir les formations postsecondaires. En ce sens, il est à noter que 94,7 % des élèves en enrichi, 56,4 % de ceux en régulier, 42,1 % de ceux en régulier avec retards scolaires et 22,5 % de ceux en adaptation scolaire convoitent une formation universitaire. Quant à l'abandon scolaire, la proportion d'élèves en ayant l'intention est plus élevée dans la catégorie d'élève appartenant au cheminement *adaptation scolaire* que dans les autres catégories de cheminement scolaire. Quelque 12,5 % des élèves en adaptation scolaire, 5,3 % de ceux ayant un

cheminement régulier avec retards scolaires, 2,9 % en cheminement régulier et 0,0 % en enrichi mentionnent la possibilité d'abandonner leurs études.

Pour répondre à la deuxième hypothèse secondaire, le test de Jonkheere pour variable ordinale a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards scolaires et adaptation scolaire concernant les aspirations scolaires et répondre à la deuxième hypothèse secondaire. Les résultats révèlent qu'il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards scolaires et adaptation scolaire concernant les aspirations scolaires ($JT (N = 468) = 6,921, p = ,000 < ,001$). Ces résultats permettent de considérer que les élèves en adaptation scolaire et en cheminement régulier avec retards scolaires sont plus portés vers l'abandon scolaire et la formation secondaire que les élèves des cheminements régulier et enrichi. L'hypothèse secondaire 2 est ainsi confirmée : les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif.

Troisièmement, les résultats des analyses descriptives sont rapportés afin de tracer le portrait des aspirations scolaires des élèves selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles. Cette caractéristique est également révélatrice quant aux résultats des aspirations scolaires à la formation secondaire obtenus (Pcol). Plus précisément, 18,3 % des élèves provenant de milieux scolaires défavorisés et 7,3 % de ceux de milieux scolaires favorisés arrêtent leur choix sur ce secteur de formation. À l'inverse, les formations universitaires sont plus fréquemment aspirées par les élèves de milieux scolaires favorisés que défavorisés. En particulier, 73,4 % des élèves de milieux scolaires favorisés et 47,4 % de milieux scolaires favorisés recherchent une formation universitaire. Ainsi, l'intérêt porté vers le secteur de la formation secondaire est plus marqué chez les élèves provenant de milieux scolaires défavorisés.

Enfin, pour répondre à la troisième hypothèse secondaire, le test de Mann-Whitney U a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant leurs aspirations scolaires. Les résultats montrent une différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant leurs aspirations scolaires ($Z (N = 468) = -5,021, p = ,000 < ,001$) et laissent croire que les élèves provenant de milieux scolaires défavorisés souhaitent davantage s'orienter vers une formation secondaire tandis que les élèves de milieux scolaires favorisés considèrent davantage la formation universitaire. L'hypothèse secondaire 3 est donc aussi confirmée : les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles favorisées.

4.1.2 Perception de la formation professionnelle selon les aspirations scolaires des élèves

La perception de la formation professionnelle est analysée selon les catégories d'aspirations scolaires (abandon scolaire, formation secondaire, collégiale et universitaire). D'abord, les résultats descriptifs présentent quatre items regroupés sous la notion de métier. Ensuite, ils montrent les résultats obtenus à trois items correspondants au discours adopté par l'élève et son entourage sur la formation professionnelle. Enfin, les opinions de l'élève, de la mère et du père sur ce secteur spécifique sont décrites. Les résultats exprimés en pourcentage sont présentés aux Tableaux 19, 20 et 21 (voir Annexe F pour consulter les tables).

Les résultats soulignent que les élèves aspirant à la formation secondaire s'intéressent plus souvent aux métiers spécialisés et sont davantage satisfaits des débouchés sur le marché du travail que les aspirants à la formation collégiale et universitaire. Ainsi, 100,0 % des élèves aspirant à l'abandon scolaire, 100,0 % de ceux aspirant à la formation secondaire, 92,7 % de ceux à la formation collégiale

et 87,8 % de ceux à la formation universitaire ont une opinion positive des métiers de la FP (item 1F). De plus, 84,7 % des élèves envisageant la formation secondaire, 77,8 % de ceux indiquant l'abandon scolaire, 61,2 % de ceux souhaitant poursuivre une formation collégiale et 54,0 % de ceux aspirant à la formation universitaire pensent que les débouchés sont meilleurs en FP qu'en d'autres types de formation (cégep ou université) (item 1J).

Ensuite, les élèves aspirant à la formation secondaire mentionnent plus souvent que le discours de leurs parents est favorable à l'égard d'une inscription ultérieure dans un programme de formation professionnelle. Ainsi, 87,5 % des élèves envisageant la formation secondaire, 85,5 % indiquant une formation collégiale, 78,6 % souhaitant poursuivre une formation universitaire et 72,2 % mentionnant l'abandon scolaire disent que leurs parents sont favorables à ce qu'ils s'inscrivent en formation professionnelle (item 1G).

Enfin, le point de vue *positif* des élèves, des mères et des pères quant à la formation professionnelle (items 4, 5A et 5B) est plus fréquemment indiqué par les élèves aspirant à la formation secondaire que ceux aspirant aux autres secteurs. Quelque 83,1 % des élèves aspirant à la formation secondaire, 50,0 % de ceux ayant l'intention d'abandonner l'école, 47,6 % de ceux aspirant la formation collégiale et 36,4 % de ceux mentionnant la formation universitaire ont une opinion *très positive* de la FP. Quant à l'opinion des mères, 86,1 % des élèves voulant réaliser une formation secondaire, 66,7 % de ceux envisageant une formation collégiale, 58,8 % de ceux voulant abandonner l'école et 56,7 % de ceux intéressés à une formation universitaire croient que leur mère a une opinion *plutôt positive* de la FP. Quant à celle des pères, 83,3 % des élèves envisageant une formation secondaire, 70,7 % de ceux aspirant à la formation collégiale, 70,6 % de ceux indiquant l'abandon scolaire et 60,0 % de ceux voulant poursuivre une formation universitaire croient que leur père a une opinion *plutôt positive* de la FP. La perception positive des élèves, des mères et des pères est moins

fréquemment indiquée (items 4, 5A et 5B) par les élèves aspirant à la formation universitaire.

4.1.3 Victimisation par les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique

Chacune des formes de victimisation retenues (victimisation verbale, indirecte, non spécifiée et relationnelle) a été analysée selon les quatre situations pouvant être indiquées par les élèves (*non victimes*, *victimes quelques fois par année*, *victimes quelques fois par mois*, *victimes une fois et plus par semaine*). Les principaux résultats obtenus selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique sont rapportés ci-dessous selon chacun des types de victimisation (voir Annexe E pour les consulter les tables de contingence : Tableaux 22, 23 et 24). Ensuite, les résultats obtenus aux tests d'inférence statistique complètent cette section.

De façon générale, les résultats concernant la victimisation verbale (menacer de rejet; insulter, injurier; menacer de détruire tes biens; menacer de faire du mal à ta famille; dire des choses méchantes; menacer de te frapper si tu ne fais pas ce qui est demandé) signalent que les quatre situations de victimisation subie sont mentionnées par les adolescents. En portant un regard sur la victimisation verbale, aucune des caractéristiques (sexe, cheminement scolaire et indice de milieu socioéconomique) ne semble montrer une tendance particulière à l'égard de cette forme de violence.

Quant aux actes de victimisation indirecte (répandre de fausses rumeurs sur toi; envoyer une note disant des méchancetés; raconter, dans ton dos, des choses nuisibles à ta réputation), les adolescentes rapportent plus souvent en être victimes que les adolescents. Quelque 63,7 % des jeunes filles et 44,3 % des jeunes garçons sont victimes de violence indirecte. De plus, cette forme de victimisation est plus présente chez les jeunes de milieux scolaires défavorisés que ceux de milieux scolaires favorisés. En particulier, 56,1 % des élèves

provenant de milieux scolaires défavorisés et 51,1 % de ceux provenant de milieux scolaires favorisés en sont victimes. Cependant, il est à remarquer que l'intensité des situations de la victimisation indirecte *quelques fois par mois* et *une fois et plus par semaine* est plus fréquemment rapportée chez les élèves de milieux scolaires favorisés que chez ceux de milieux scolaires défavorisés. Ainsi, 12,0 % des élèves de milieux scolaires favorisés mentionnent être victimes une fois et plus par semaine et 6,8 % quelques fois par mois tandis que 5,3 % des élèves de milieux scolaires défavorisés mentionnent être victimes quelques fois par mois et 2,2 % une fois et plus par semaine.

Pour ce qui est de la victimisation non spécifiée (dévaloriser tes sentiments; empêcher de te rendre à un endroit; répandre de fausses rumeurs sur Internet; insulter, injurier... sur internet; obliger à donner des objets; obliger à faire quelque chose que tu ne voulais pas; endommager des objets qui t'appartiennent), les jeunes filles révèlent aussi en être plus fréquemment victimes que les jeunes garçons. Quelque 60,6 % des adolescentes disent subir certains de ces actes comparativement à 46,5 % des adolescents. Le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique ne montrent pas de tendance particulière à l'égard de la forme de victimisation non spécifiée.

Enfin, les actes de violence relationnelle (ignorer ta présence lors d'activités, rejeter lors d'activités, empêcher d'avoir des contacts, encourager autrui à ne pas t'aimer) semblent davantage concerner les jeunes garçons que les jeunes filles, les élèves ayant des difficultés et ceux provenant de milieux scolaires défavorisés. Précisément, les données descriptives selon le sexe révèlent que 55,7 % des jeunes filles et 38,2 % des jeunes garçons sont victimes de violence relationnelle. Selon le cheminement scolaire, elles montrent que 51,0 % des élèves en adaptation scolaire, 50,0 % des élèves en cheminement régulier avec retards scolaires, 48,0 % de ceux en cheminement régulier et 35,9 % en enrichi en sont victimes. Enfin, les résultats selon l'indice de milieu socioéconomique indiquent que 61,3 % des élèves de milieux scolaires défavorisés et 49,7 % de ceux de milieux scolaires

favorisés sont la cible d'actes de violence relationnelle. Cependant, il est aussi à remarquer que l'intensité des situations de la victimisation relationnelle *quelques fois par mois* et *une fois et plus par semaine* est plus fréquemment rapportée chez les élèves de milieux scolaires favorisés que chez ceux de milieux scolaires défavorisés. Par conséquent, 11,3 % des élèves de milieux scolaires favorisés mentionnent être victimes *une fois et plus par semaine* et 9,8 % *quelques fois par mois* tandis que 5,0 % des élèves de milieux scolaires défavorisés mentionnent être victimes *une fois et plus par semaine* et 4,4 % *quelques fois par mois*. Les résultats permettant de répondre aux hypothèses secondaires 4, 5 et 6 sont présentés ci-dessous.

Pour répondre à l'hypothèse secondaire 4, le test non paramétrique de Mann-Whitney U a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les garçons et les filles concernant chacune des formes de victimisation. Les résultats rapportent une différence statistiquement significative entre les filles et les garçons concernant la victimisation indirecte, relationnelle et non spécifiée subie (victimisation indirecte : $Z (N = 492) = -3,911, p = ,000 < ,001$; victimisation non spécifiée : $Z (N = 492) = -2,735, p = ,006 < ,001$; victimisation relationnelle : $Z (N = 492) = -3,326, p = ,001 < ,01$). Ainsi, les résultats suggèrent donc que les filles soient plus souvent la cible des formes de violence indirecte, non spécifiée et relationnelle que les garçons. Aucune différence significative n'a toutefois été constatée entre les filles et les garçons pour la victimisation verbale. Les situations de victimisation verbale subie ne diffèrent donc pas significativement concernant les filles et les garçons. À l'exception de la victimisation verbale, l'hypothèse secondaire 4 est donc confirmée pour les formes de victimisation indirecte, non spécifiée et relationnelle.

Ensuite, pour répondre à l'hypothèse secondaire 5, le test de Jonkheere pour variable ordinale a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec

retards et adaptation scolaire concernant chacune des formes de victimisation. Les résultats rapportent que les élèves de différents groupes de cheminement (enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire) diffèrent significativement concernant les situations de victimisation relationnelle subie (victimisation relationnelle : $JT (N = 493) = -2,029, p = ,042 < ,05$), suggérant ainsi que l'intensité de la victimisation relationnelle est plus élevée envers les jeunes en *adaptation scolaire* et en cheminement *régulier avec retards scolaires* que ceux en cheminement *régulier* et *enrichi*. Aucune différence significative n'a cependant été observée entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire concernant la victimisation verbale, indirecte et non spécifiée. L'hypothèse secondaire 5 est confirmée pour une seule forme de victimisation subie, soit relationnelle : les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation relationnelle que les élèves ayant poursuivi un cheminement normatif.

Dernièrement, pour répondre à l'hypothèse secondaire 6, le test non paramétrique de Mann-Whitney U a aussi été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant chacune des formes de victimisation. Les données révèlent une différence significative entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés concernant la victimisation indirecte et relationnelle (victimisation indirecte $Z (N = 493) = -2,779, p = ,005 < ,01$; victimisation relationnelle $Z (N = 493) = -2,138, p = ,032 < ,05$). Ainsi, ces résultats suggèrent qu'il y ait davantage de jeunes de milieux scolaires défavorisés qui mentionnent subir de la violence indirecte et relationnelle *quelques fois par année* que de jeunes de milieux scolaires favorisés. À l'opposé, les jeunes de milieux scolaires favorisés semblent plus rarement rapporter ces formes de victimisation, mais lorsqu'elles sont rapportées, il y a davantage de jeunes de milieux scolaires favorisés qui indiquent un niveau d'intensité *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* que chez les jeunes de milieux scolaires défavorisés. Cependant, aucune différence

significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés n'a été constatée pour les victimisations verbale et non spécifiée. L'hypothèse 6 est alors confirmée pour les formes de victimisation indirecte et relationnelle : les élèves des écoles défavorisées sont significativement plus nombreux à subir des actes de victimisation relationnelle et indirecte que ceux des écoles favorisées. La deuxième section de ce chapitre permettra de décrire les aspirations scolaires à la formation secondaire et la perception de la formation professionnelle des victimes de violence par les pairs, ainsi qu'aux hypothèses associées dans le plan d'analyses statistiques.

4.2 Les formes de victimisations liées aux aspirations scolaires des élèves du secondaire

Cette section permet de répondre à l'hypothèse principale de cette recherche. Ainsi, les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs ont été décrites selon la forme verbale, indirecte, non spécifiée et relationnelle. Les données obtenues pour chacune des formes de victimisation selon les quatre situations pouvant être indiquées par l'élève (non victimes, victimes quelques fois par année, victimes quelques fois par mois, victimes une fois et plus par semaine) sont présentées au Tableau 13. Les principaux résultats sont indiqués dans la section suivante.

Tableau 13 : Les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs

Forme	Aspiration scolaire ^a	Situation de victimisation ^b			
		1 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	2 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	3 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	4 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)
Verbale	AS	3,5	2,5	10,3	7,1
	FS	16,0	15,7	6,9	16,7
	FC	25,0	30,5	17,2	21,4
	FU	55,5	51,3	65,5	54,8
	TCol	200 (100,0)	197 (100,0)	29 (100,0)	42 (100,0)
Indirecte	AS	2,8	3,3	4,0	17,4
	FS	11,8	19,6	4,0	21,7
	FC	28,0	24,4	36,0	21,7
	FU	57,3	52,6	56,0	39,1
	TCol	211 (100,0)	209 (100,0)	25 (100,0)	23 (100,0)
Non spécifiée	AS	4,6	2,7	2,8	6,5
	FS	16,5	14,8	16,7	9,7
	FC	30,3	24,6	13,9	25,8
	FU	48,6	57,9	66,7	58,1
	TCol	218 (100,0)	183 (100,0)	36 (100,0)	31 (100,0)
Relationnelle	AS	4,0	2,5	3,8	6,5
	FS	16,1	14,1	23,1	9,7
	FC	26,5	27,0	23,1	25,8
	FU	53,4	56,4	50,0	58,1
	TCol	249 (100,0)	163 (100,0)	36 (100,0)	31(100,0)

Total de l'échantillon : *N* = 468 (100,0)

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010). Les paramètres représentent les catégories pour chaque variable : ^a L'échelle des aspirations scolaires des élèves : *AS* = abandon scolaire, *FS* = formation secondaire, *FC* = formation collégiale, *FU* = formation universitaire ; ^b L'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves : 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Les résultats montrent que les formes de victimisation verbale, indirecte et relationnelle ne distinguent pas les aspirations scolaires des élèves qui les subissent. Cependant, les actes de violence non spécifiée perpétrés envers les victimes semblent être liés particulièrement aux aspirations scolaires des élèves à la formation universitaire. D'une part, la formation universitaire est plus souvent rapportée chez les élèves de toutes les situations de victimisation non spécifiée.

D'autre part, la proportion d'élèves aspirant à la formation universitaire est plus importante chez les victimes d'actes non spécifiés *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine*. Quelque 66,7 % des victimes quelques fois par mois, 58,1 % de celles une fois et plus par semaine, 57,9 % de celles quelques fois par année et 48,6 % des non victimes aspirent à la formation universitaire. Quant à la formation secondaire, les élèves victimes une fois et plus par semaine sont les moins nombreux à désirer s'orienter vers ces programmes. Ainsi, 16,7 % des élèves victimes quelques fois par mois, 16,5 % des non victimes, 14,8 % des victimes quelques fois par année et 9,7 % des victimes une fois et plus par semaine envisagent une formation secondaire. Enfin, les élèves victimes une fois et plus par semaine de violence non spécifiée sont les plus nombreux à penser d'abandonner l'école sans poursuivre un programme de formation. Par conséquent, 6,5 % des victimes une fois et plus par semaine, 4,6 % des non victimes, 2,8 % des victimes quelques fois par mois et 2,7 % des victimes quelques fois par année mentionnent que l'abandon scolaire puisse être une option pour eux.

Le test de Jonkheere pour variable ordinale a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre différents groupes d'aspirations scolaires (abandon scolaire, formation secondaire, collégiale et universitaire) concernant chacune des formes de victimisation par les pairs. Les résultats rapportent une différence significative entre les aspirants à l'abandon scolaire, la formation secondaire, collégiale et universitaire concernant la victimisation non spécifiée (victimisation non spécifiée : $JT(N = 468) = 2,0095, p = ,036 < ,05$). Ainsi, il y a une différence significative entre les aspirations scolaires des élèves à l'abandon scolaire, la formation secondaire, collégiale et universitaire concernant la victimisation non spécifiée suggérant ainsi que les victimes d'actes de violence non spécifiée *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* aspirent plus souvent à une formation universitaire que les victimes *quelques fois par année* et les *non victimes*. Aucune différence significative n'a toutefois été observée pour la victimisation verbale, indirecte et relationnelle. L'hypothèse principale ne peut

être confirmée, car la lecture attentive des statistiques descriptives permet de constater que l'hypothèse est confirmée dans le sens inverse de ce que laissait présumer la recension des écrits. Ainsi, il existe une différence significative entre les aspirations scolaires à l'abandon scolaire, la formation secondaire, collégiale et universitaire concernant les situations de victimisation non spécifiée, mais les élèves souvent victimes de violence par les pairs ne sont pas plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes.

4.2.1 Aspirations scolaires à la formation secondaire des élèves victimes selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique

Les aspirations scolaires à la formation secondaire des élèves victimes de violence verbale, indirecte, non spécifiée et relationnelle ont été décrites selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. Le Tableau 25 présente les résultats obtenus selon le sexe, le Tableau 26 selon le cheminement scolaire et le Tableau 27 selon l'indice de milieu socioéconomique (voir Annexe H pour consulter les résultats détaillés). Enfin, les résultats des tests permettant de répondre aux hypothèses 7, 8 et 9 sont rapportés.

En résumé, les résultats montrent que l'intensité des situations de victimisation verbale, indirecte et relationnelle se fait remarquer selon le sexe des aspirants à la formation secondaire. Plus particulièrement, pour les situations de victimisation verbale, indirecte et relationnelle, la proportion de garçons aspirant à la formation secondaire est toujours plus élevée que celle des filles lorsqu'ils ne sont pas victimes de ces formes de violence. En particulier, 78,1 % des garçons et 21,9 % des filles non victimes de violence verbale, 88,0 % des garçons et 12,0 % des filles non victimes de violence indirecte ainsi que 77,5 % des garçons et 22,5 % des filles non victimes de violence relationnelle aspirent à la formation secondaire. Cependant, lorsque l'intensité de la victimisation est plus élevée (quelques fois par année, quelques fois par mois ou une fois et plus par semaine), la proportion d'adolescentes aspirant à la formation secondaire est souvent plus importante que celles des garçons. Ainsi, 100,0 % des filles et 0,0 % des garçons

victimes *quelques fois par mois* ainsi que 57,1 % des filles et 42,9 % des garçons victimes une fois et plus par semaine de violence verbale optent pour le secteur de la formation secondaire. De plus, 51,2 % des filles et 48,8 % des garçons aspirant à la formation secondaire sont victimes quelques fois par année ainsi que 60,0 % des filles et 40,0 % des garçons indiquant leur désir de poursuivre une formation secondaire sont victimes une fois et plus par semaine de violence indirecte. Enfin, 51,9 % des filles et 48,1 % des garçons victimes quelques fois par année ainsi que 66,7 % des filles et 33,3 % des garçons victimes une fois et plus par semaine s'orienteraient vers le secteur de la formation secondaire. Par conséquent, lorsque l'intensité de la situation de violence subie est moins importante, les garçons ont un intérêt plus marqué pour la formation secondaire tandis que lorsque l'intensité s'élève, les filles tendent à signaler plus souvent ce secteur que leurs confrères. Ensuite, en portant un regard aux élèves victimes aspirant à la formation secondaire, aucune des formes de victimisation ne semble montrer une tendance particulière à l'égard du cheminement scolaire et de l'indice de milieu socioéconomique des écoles.

Pour répondre à l'hypothèse secondaire 7, le test non paramétrique de Mann-Whitney U a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les filles et les garçons aspirant à la formation secondaire concernant les situations de victimisation subies. Une différence significative a été rapportée entre les filles et les garçons concernant les formes de victimisation verbale, indirecte et relationnelle (victimisation verbale : $Z(N = 72) = -2,640, p = ,008 < ,01$; victimisation indirecte : $Z(N = 72) = -3,036, p = ,002 < ,01$; victimisation relationnelle : $Z(N = 72) = -2,765, p = ,006 < ,01$). Ainsi, il est suggéré que l'intensité des formes de victimisation subies (verbale, indirecte et relationnelle) puisse être différente entre les garçons et les filles aspirant à la formation secondaire. Notamment, les adolescentes aspirant à la formation secondaire subissent davantage de la violence verbale, indirecte et relationnelle *quelques fois par année, quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* tandis que les garçons sont davantage *non victimes* que les filles. Aucune

différence significative n'a été constatée pour la victimisation non spécifiée. Enfin, il est à signaler qu'à l'exception de la victimisation non spécifiée, l'hypothèse secondaire 7 est donc confirmée pour la victimisation verbale, indirecte et relationnelle : les filles souvent victimes de violence verbale, indirecte et relationnelle sont significativement plus nombreuses à aspirer à la formation secondaire que les garçons.

Par ailleurs, pour répondre à l'hypothèse secondaire 8, le test de Jonkheere pour variable ordinale a été utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire aspirant à la formation secondaire concernant les situations de victimisation subies. Les résultats ne rapportent aucune différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire pour chacune des formes de victimisation subies. L'hypothèse secondaire 8 est donc confirmée, car les résultats vont dans le même sens de ce que laissait présumer la recension des écrits. Ainsi, il n'existe pas de différence significative entre le cheminement scolaire des aspirants à la formation secondaire concernant la victimisation par les pairs ; les élèves souvent victimes ayant poursuivi un cheminement normatif sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que les élèves n'ayant pas poursuivi un cheminement normatif.

Enfin, pour répondre à l'hypothèse secondaire 9, le test non paramétrique de Mann-Whitney U a aussi été utilisé afin de déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant les situations de victimisation subies. Les résultats ne rapportent aucune différence significative entre les deux groupes. L'indice de milieu socioéconomique ne permet donc pas de différencier les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant la victimisation subie. L'hypothèse secondaire 9 est donc confirmée, car les résultats vont dans le même sens de ce que laissait présumer la recension des écrits. Ainsi, il n'existe pas de différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés aspirant

à la formation secondaire concernant les situations de victimisation vécues ; les élèves souvent victimes des écoles défavorisées sont aussi nombreux à aspirer au secteur de formation secondaire que ceux des écoles favorisées.

4.2.2 Perception de la formation professionnelle selon les situations de victimisation subie par les élèves

La dernière section de ce chapitre aborde la perception de la formation professionnelle selon les situations de victimisation pouvant être indiquées par les élèves (*non victimes*, *victimes quelques fois par année*, *victimes quelques fois par mois*, *victimes une fois et plus par semaine*). La répartition des répondants aux items correspondant à la notion de métier, au discours de l'élève et de son entourage à l'égard de la FP et enfin, de l'opinion de l'élève, de la mère et du père est exprimée en pourcentage aux Tableaux 28, 29 et 30 (voir Annexe H pour consulter les résultats complets).

Les résultats indiquent que les élèves victimes *quelques fois par mois* et *une fois et plus par semaine* portent un regard plus dévalorisant envers certains éléments concernant la formation professionnelle que les *non victimes* et les victimes *quelques fois par année*. D'abord, les résultats permettent d'identifier que les victimes dont l'intensité des situations de victimisation subie est élevée (*quelques fois par mois* et *une fois et plus par semaine*) ont une opinion un peu plus négative à l'égard des métiers de la FP et des débouchés offerts. Plus précisément, 17,6 % des victimes *une fois et plus par semaine*, 14,3 % des victimes *quelques fois par mois*, 7,2 % des non victimes et 6,1 % des victimes *quelques fois par année* ont une opinion négative des métiers de la FP (item IF). De plus, 49,3 % des victimes *une fois et plus par semaine*, 41,1 % des victimes *quelques fois par mois*, 37,4 % des victimes *quelques fois par année* et 33,3 % des élèves non victimes ne pensent pas que les débouchés sont meilleurs en FP qu'en d'autres types de formation (cégep ou université) (item IJ). Ainsi, les analyses descriptives tendent à montrer que plus l'intensité des situations de victimisation

est élevée, plus l'intérêt envers les métiers de la formation professionnelle semble diminuer.

Par ailleurs, le discours des parents à l'égard des élèves inscrits en formation professionnelle rapporté par les victimes quelques fois par mois et une fois et plus par semaine est plus dévalorisant que celui des élèves non victimes et victimes quelques fois par année. Quelque 35,3 % des victimes une fois et plus par semaine, 23,2 % de celles quelques fois par mois, 19,5 % des non victimes et 13,1 % des victimes quelques fois par année disent que leurs parents ne seraient pas favorables à ce qu'elles s'inscrivent en formation professionnelle (item 1G). Enfin, la perception positive des élèves, des mères et des pères est autant indiquée (items 4, 5A et 5B) par les victimes provenant de chacune des quatre situations. Peu de distinctions entre ces groupes existent. Pour conclure cette section, le Tableau 14 présente un résumé des résultats aux tests statistiques.

Tableau 14 : Résultat aux tests d'inférences statistiques

Hypothèse	Test statistique	Résultats
P	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale	Il existe une différence significative entre les aspirations scolaires à l'abandon scolaire, la formation secondaire, collégiale et universitaire concernant les situations de victimisation non spécifiée.
S1	Mann-Whitney U	Il existe une différence significative entre les filles et les garçons concernant les aspirations scolaires.
S2	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale	Il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire concernant les aspirations scolaires.
S3	Mann-Whitney U	Il existe une différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant les aspirations scolaires.

Hypothèse	Test statistique	Résultats
S4	Mann-Whitney U	Il existe une différence significative entre les filles et les garçons concernant les situations de victimisation indirecte, relationnelle et non spécifiée.
S5	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale	Il existe une différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire concernant les situations de victimisation relationnelle subie.
S6	Mann-Whitney U	Il existe une différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés concernant la victimisation relationnelle et indirecte.
S7	Mann-Whitney U	Il existe une différence significative entre les filles et les garçons aspirant à la formation secondaire concernant la victimisation verbale, indirecte et relationnelle subie.
S8	<i>Jonckheere</i> pour variable ordinale	Il n'existe pas de différence significative entre les élèves de cheminement enrichi, régulier, régulier avec retards et adaptation scolaire aspirant à la formation secondaire concernant la victimisation par les pairs.
S9	Mann-Whitney U	Il n'existe pas de différence significative entre les élèves de milieux scolaires favorisés et défavorisés aspirant à la formation secondaire concernant les situations de victimisation vécue.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Cette cinquième section est consacrée à la discussion des résultats. Elle tente essentiellement de répondre à la question formulée dans cette recherche soit, les jeunes victimes de violence par les pairs aspirent-ils davantage aux diplômes de formation secondaire menant à la qualification professionnelle que les élèves non victimes? Ainsi, la présente section se divise en deux parties permettant de répondre aux hypothèses soulevées dans ce mémoire.

5.1 Aspirations scolaires des répondants, leur perception de la formation professionnelle ainsi que la nature et l'intensité de la victimisation par les pairs vécue

Les résultats permettaient de décrire les aspirations scolaires des élèves, leur perception de la formation professionnelle et les actes de victimisation subis. D'abord, les résultats concernant les aspirations scolaires des élèves selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique sont discutés. Ensuite, la perception de la formation professionnelle des élèves envisageant d'abandonner l'école ou aspirant à la formation secondaire, collégiale ou universitaire sera considérée. Enfin, les résultats concernant les victimes de violence par les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique seront abordés.

5.1.1 Aspirations scolaires des élèves selon les caractéristiques : sexe, cheminement scolaire et indice de milieu socioéconomique

Les données de cette recherche indiquent que les adolescents ont moins fréquemment l'intention d'abandonner l'école ainsi que de poursuivre une formation secondaire. Ce résultat rejoint les conclusions d'autres recherches qui

révèlent qu'une minorité d'élèves projettent d'abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (MELS, 2007d). Cependant, la proportion d'élèves enclins à abandonner l'école est un peu plus élevée dans ce mémoire que dans les autres recherches (MELS, 2007d). Quelque 3,9% des élèves veulent abandonner leurs études alors qu'une étude menée par le MELS observe que 0,9 % des élèves ne souhaitent pas entreprendre de programme de formation. Cet écart peut s'expliquer par les différences conceptuelles et méthodologiques employées pour classer les élèves envisageant d'abandonner l'école, car le MELS (2007d) décrit les épisodes d'abandon des études secondaires déclarées par les jeunes avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires tandis que ce mémoire analyse les perceptions des élèves pensant à mettre un terme à leur scolarisation avant la fin des études secondaires. Ainsi, l'échantillon de la présente recherche est composé d'élèves qui fréquentent un milieu scolaire et qui n'ont pas abandonné l'école tandis que celui du MELS (2007d) est composé d'élèves ayant déclaré un épisode de décrochage. En outre, le constat montre que l'abandon scolaire est peu envisagé par les élèves.

Les données indiquent également qu'une minorité d'élèves aspirent à la formation secondaire. Le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique sont des caractéristiques qui semblent distinguer l'orientation scolaire des élèves. D'abord, la probabilité que les garçons optent pour un programme de l'ordre de l'enseignement secondaire est plus élevée que celle des filles. Ce constat va dans le même sens que d'autres recherches soulignant que les garçons sont plus enclins à mener une formation conduisant plus rapidement sur le marché du travail que les filles (Institut de la statistique du Québec, 1999 ; Perron, Gaudreault et Veillette, 2001). De plus, dans les analyses des aspirations scolaires selon le cheminement scolaire, les élèves en *adaptation scolaire* et en cheminement *régulier avec retards scolaires* recherchent davantage un programme de formation secondaire que les élèves en cheminement *régulier et enrichi*. Ainsi, le rendement scolaire des élèves permet de différencier les aspirations scolaires, notamment celles à la formation secondaire. Ce constat

corrobore une autre recherche supportant que les élèves qui diplôment de la formation professionnelle aient souvent un cheminement antérieur non linéaire (interruption des études, passage vers l'éducation des adultes) (MELS, 2007b). Ainsi, les garçons et les élèves ayant plus de difficultés scolaires semblent plus enclins à choisir le secteur de formation secondaire.

Au cours de l'analyse des données de ce mémoire, il a aussi été noté que les élèves en cheminement *enrichi* délaissaient considérablement le secteur de l'enseignement secondaire, car aucun d'entre eux ne mentionnait son désir de poursuivre ce type de formation. Ce constat permet de s'interroger l'importance du rôle du cheminement scolaire dans les aspirations scolaires des élèves, car il souligne d'une part, que les élèves en difficulté désirent plus souvent poursuivre une formation de l'ordre de l'enseignement secondaire et d'autre part, que ceux ayant un bon rendement scolaire misent essentiellement sur les formations postsecondaires. Aucune autre recherche ne permettait de comparer les aspirations scolaires des élèves en cheminement enrichi. Les autres recherches priorisaient plutôt des élèves provenant des autres cheminements scolaires (scolarisation à jour, élèves avec retards scolaires) (MELS, 2007d ; Perron *et al.*, 2001). Enfin, en portant un regard sur l'impact du rendement scolaire et le désintéressement des jeunes à se diriger vers le secteur de la formation secondaire, les résultats des élèves en cheminement *enrichi* sont très significatifs, car aucun n'envisage la poursuite d'études vers ce secteur, privilégiant essentiellement la formation universitaire.

L'étude des aspirations scolaires selon l'indice de milieu socioéconomique décèle également une tendance des élèves de milieux scolaires défavorisés à vouloir s'orienter vers la formation secondaire. À cet égard, il importe de rappeler les conclusions du MELS (2005 ; 2006 ; 2007a ; 2007d), de Wang et Staver (2001), de Connaly et Healy (2004) et de Debarbieux (2006) indiquant que les aspirations scolaires des élèves provenant de milieux scolaires défavorisés sont généralement moins élevées dans les ordres d'enseignement que celles des élèves

provenant de milieux scolaires favorisés. De même, un nombre plus élevé de jeunes soulève leur volonté d'abandonner l'école avant la fin des études secondaires dans les milieux scolaires défavorisés, ce qui va aussi dans le même sens que les données rapportées par le MELS (2005). D'autres études devront être réalisées pour permettre de vérifier si l'indice de milieu socioéconomique est déterminant dans le choix d'orientation scolaire d'un élève, car les analyses de cette étude ne permettent pas de l'affirmer.

Enfin, le secteur de la formation secondaire semble plutôt une option pour les élèves ayant une réalité plus difficile telle que le démontrent les constats sur le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. Dans cet ordre d'idée, la prochaine section de ce chapitre permet de constater que les élèves aspirant à la formation secondaire sont les plus enclins à envisager de poursuivre un programme de formation professionnelle, car ils valorisent plus la FP que les élèves des autres catégories d'aspirations scolaires. Cependant, les données sur la perception de la formation professionnelle permettront aussi de discuter, qu'au-delà du fait que le secteur de la formation professionnelle intéresse davantage les élèves ayant des difficultés, celui-ci est tout de même reconnu positivement par les adolescents.

5.1.2 Perception de la formation professionnelle selon les aspirations scolaires des élèves

Lors de la définition du projet d'études, les analyses descriptives de la perception des élèves à l'égard de la formation professionnelle révèlent des différences entre les catégories d'aspirations scolaires. Si les aspirants à la formation secondaire sont ceux qui valorisent davantage la formation professionnelle, ce secteur est aussi reconnu positivement du côté des jeunes ne souhaitant pas exercer ces métiers à priori. Ces données permettent donc de mentionner que la majorité des élèves reconnaissent de la valeur au secteur de formation secondaire, ce qui apporte quelques nuances aux résultats obtenus par d'autres recherches (MELS, 2005b) indiquant principalement que les secteurs

postsecondaires soient davantage valorisés par les jeunes et leurs familles en général que la formation professionnelle. Cependant, il semble que les élèves envisageant la formation secondaire comme possibilité d'orientation sont plus valorisants à l'égard de la formation professionnelle que les élèves aspirants au secteur postsecondaire. Néanmoins, les programmes de l'ordre de l'enseignement secondaire demeurent une option plus envisagée par les élèves ayant une réalité plus difficile telle que le démontraient les données sur le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique.

Plus précisément à la perception des élèves appartenant à chacune des catégories d'aspirations scolaires, les aspirants à la formation secondaire invoquent que les métiers de la formation professionnelle et les débouchés d'emplois leur paraissent satisfaisants, et ce, même s'ils disent parfois ne pas connaître les métiers vers lesquels la formation professionnelle mène. En comparaison avec la perception des aspirants aux formations collégiale et universitaire, ces derniers connaissent bien les métiers de la FP mais leur intérêt envers les métiers spécialisés et leurs débouchés est moins marqué que celui des élèves aspirant à la formation secondaire. Ces jeunes pensent davantage que les débouchés sont meilleurs dans d'autres types de formation même s'ils ont une bonne opinion de la formation professionnelle en général. Ces constats rejoignent les conclusions du MELS (2005b) mentionnant que les adolescents qui désirent s'orienter vers les programmes de la FP souhaitent exercer un métier de la formation professionnelle et non pas ceux découlant des formations postsecondaires. En l'occurrence, les jeunes aspirant à la formation secondaire sont les plus enclins à opter pour un programme de la formation professionnelle.

Les constats concernant le discours sur la formation professionnelle des adolescents et de leur entourage s'avèrent tout aussi favorables. La perception positive de la FP est majoritaire pour l'ensemble des élèves et leurs parents, mais elle est encore plus souvent indiquée chez les élèves aspirant à la formation secondaire et leurs parents. En particulier, la majorité des élèves indiquent que

leurs parents approuveraient une future inscription en FP, si bien que les résultats concernant l'attitude des parents soient plus élevés dans ce mémoire que ceux rapportés par le MELS (2005b). Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour comprendre ces résultats tels que la particularité de l'échantillon, le niveau de scolarisation des parents et le métier le plus longtemps pratiqué par les parents. De plus, le MELS (2005b) soulève que le discours des parents à l'égard de la formation professionnelle influence l'intention du jeune à s'inscrire dans ce secteur de formation. Dans la mesure où les aspirants à la formation secondaire et leurs parents mentionnent la perception la plus positive envers la FP, les résultats du présent projet de recherche convergent avec ceux du MELS (2005b).

Enfin, l'étude de la perception de la formation professionnelle des élèves ayant l'intention d'abandonner l'école pourrait aussi être une indication clé pour corroborer que les élèves confrontés à une réalité de vie plus difficile envisagent un programme de la FP, car selon le MELS (2007c), plusieurs élèves opteront pour un programme de formation professionnelle après avoir interrompu leurs études quelques années. En effet, bien que les données de cette recherche ne permettent pas d'analyser si les élèves sont véritablement susceptibles de choisir ultérieurement un programme de formation professionnelle, il est possible d'entrevoir qu'ils soient plus enclins à se diriger vers ce secteur de formation, car leur perception tend à le valoriser. Une hypothèse peut être lancée pour expliquer ce constat. L'abandon des études sans diplôme qualifiant mène généralement les adolescents à l'exercice de métiers non spécialisés sur le marché du travail et de sérieuses difficultés d'intégration professionnelle et sociale peuvent être rencontrées lorsque ces jeunes veulent poursuivre ce parcours. Récemment, l'attestation de formation spécialisée (AFP), menant à l'exercice de métiers non spécialisés a même été abolie, car elle ne permettait pas aux diplômés d'intégrer la société adéquatement. En considérant que plusieurs élèves ayant interrompu leurs études temporairement s'inscrivent dans les programmes de formation professionnelle au secondaire, les élèves à risque d'abandon scolaire représentent des personnes susceptibles de se réorienter particulièrement vers la formation

professionnelle lorsqu'ils remettront leurs choix en question (MELS, 2007b). Également, près du tiers des programmes de formation professionnelle acceptent des élèves sans qu'il n'ait obtenu de DES au préalable et peuvent être envisageables si les élèves réussissent une AFP ou une FMSS préalablement. Enfin, en considérant que les parents des élèves ayant l'intention d'interrompre leurs études soient les plus dévalorisants à l'égard d'une inscription des jeunes en FP, il est possible que certaines caractéristiques du milieu familial puissent affecter l'intention de l'élève à persévérer jusqu'à un ordre d'enseignement spécifique (Potvin *et al.*, 2004). Est-ce que le préjudice des parents envers la formation professionnelle pourrait traduire un niveau d'attente moins élevé des parents ou est-ce des préjugés à l'égard de ce secteur qui explique ce résultat? Les données de cette recherche ne permettent pas de répondre à cette question.

Finalement, en ce qui concerne le désir des élèves à réaliser un programme de formation professionnelle, cette recherche permet de constater que les données diffèrent quelque peu des travaux portant sur la dévalorisation de la formation professionnelle indiquant que la formation professionnelle ne soit pas bien perçue socialement (Dandurand, 1993 ; Fournier, 1980). D'une part, elles soulèvent que les élèves ayant une réalité plus difficile (cheminements *adaptation scolaire, régulier avec retards scolaires, milieu scolaire défavorisé, aspiration à l'abandon scolaire*) valorisent davantage la formation professionnelle et les débouchés d'emplois qu'ils offrent. D'autre part, la majorité des élèves ont une opinion satisfaisante de la formation professionnelle, mais ne sont pas intéressés par les métiers et les débouchés offerts par ces programmes. Quant aux aspirants aux formations collégiale et universitaire, il est possible que d'autres caractéristiques familiales puissent affecter l'intention des élèves à envisager ces secteurs de formation plutôt que celui de la formation secondaire (niveau de scolarisation des parents, le métier le plus longtemps pratiqué par les parents). Est-il possible que la victimisation par les pairs soit une des caractéristiques distinguant les aspirations scolaires des jeunes à la formation secondaire? Avant de discuter de cette question, les résultats concernant les victimes de violence par

les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique seront discutés dans la prochaine section.

5.1.3 *Victimes de violence selon les caractéristiques : sexe, cheminement scolaire et indice de milieu socioéconomique*

Les résultats permettent d'affirmer que près des deux tiers des adolescents sont victimes d'actes de violence mineure au moins une fois par année. De plus, près de 10,0 % des élèves mentionnent être victimes *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* à chacune des formes de victimisation. Enfin, les analyses montrent que près du tiers des élèves sont victimes d'au moins un acte de violence *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine*²³. Ces résultats confirment les données obtenues par les études ayant porté sur la prévalence de la victimisation chez les adolescents présumant ainsi que la présence d'actes de violence perpétrés à l'école est relativement élevée (Beaulieu, 2007 ; Desbiens, Janosz, Bowen, Chouinard et Bélanger, 2004 ; Institut de la statistique du Québec, 1999).

Plusieurs variables distinguent les situations de victimisation par les pairs vécues par les élèves. D'une part, les résultats de cette étude indiquent que les formes de victimisation (indirecte, relationnelle et non spécifiée) peuvent varier selon le sexe des élèves. Ces résultats confirment les travaux de Desbiens *et al.* (2004). Par le fait même, les investigations de la victimisation verbale révèlent, au contraire, peu de différences concernant les taux de victimisation subie entre les adolescentes et adolescents du secondaire et confirment les études de Beaulieu (2007) et de l'Institut de la statistique du Québec (1999). Ainsi, le sexe peut donc distinguer certaines formes de victimisation alors qu'il ne l'est pas pour d'autres. Pour expliquer ces résultats, il est possible que les formes de victimisation soient perçues différemment entre les filles et les garçons, car selon Olweus (1994), un élève est victime lorsqu'il subit des actes d'agression répétés plusieurs fois par

²³ Ces résultats réfèrent aux analyses de fréquence qui regroupent les 26 items en une seule catégorie de victimisation (voir Tableau 29 (TCOL))

d'autres élèves et que ces actes d'agression infligent des blessures intentionnelles ou un inconfort à l'élève. Considérant que les analyses descriptives montrent que les trois formes de victimisation, soit relationnelle, indirecte et non spécifiée, soient davantage rapportées par les filles, il est possible que ces dernières soient plus sensibles à ces formes de violence que les garçons. Quant aux garçons, seraient-ils plus enclins à être la cible de victimisation physique? Les résultats ne permettent pas d'évaluer cette hypothèse, mais d'autres études ont apporté une réponse affirmative à cette interrogation (Desbiens *et al.* 2004).

Par ailleurs, les résultats révèlent que le cheminement scolaire des élèves se distingue selon les situations de victimisation relationnelle vécue. En ce sens, les résultats obtenus montrent que les élèves poursuivant un cheminement *adaptation scolaire et régulier avec retards scolaires* sont plus fréquemment la cible de victimisation relationnelle (*ignorer ta présence lors d'activités, rejeter lors d'activités, empêcher d'avoir des contacts et encourager autrui à ne pas t'aimer*). D'un côté, les travaux de Hazler *et al.* (1997) peuvent expliquer ces résultats, car ils précisent que l'une des caractéristiques des victimes se retrouve dans la difficulté à créer un réseau d'amis et d'éviter le rejet des pairs. De plus, Baumeister, Storch et Geffken (2007), Luciano et Savage (2007), Wong *et al.* (2007) et Storch *et al.*, (2004) constatent que les habiletés sociales des élèves ayant des difficultés scolaires sont souvent inefficaces, ce qui augmente le risque que ces enfants deviennent la cible de victimisation. Ainsi, les difficultés scolaires des élèves pourraient être en relation avec la pauvreté des interactions sociales. D'un autre côté, Craig (1998) et Olweus (1999) mentionnent que le climat scolaire engendré par la victimisation affecte le rendement des élèves qui en sont la cible directement. Souvent, leurs résultats peuvent diminuer soudainement à la suite d'un épisode de victimisation ou progressivement à force de subir ces agressions. Somme toute, est-ce la victimisation relationnelle qui amène une diminution du rendement scolaire des élèves ou encore, la vulnérabilité que ces jeunes affichent qui les amène à devenir plus souvent la

cible de violence? Les données de cette recherche ne permettent pas de répondre à cette question.

En dernier lieu, les résultats de la victimisation indirecte et relationnelle selon l'indice de milieu socioéconomique indiquent que ces formes de violence sont observées plus fréquemment dans les milieux scolaires défavorisés. D'une certaine manière, ces résultats permettent de corroborer ceux de Desbiens *et al.* (2004) et de Debarbieux (2004) mentionnant que la violence est plus souvent rapportée par les jeunes provenant de milieux scolaires défavorisés. En particulier, l'accumulation de plusieurs facteurs de risque pourrait augmenter la présence de violence dans ces écoles (Debarbieux, 2004). Cependant, les données de ce mémoire révèlent, par le fait même, que lorsque les formes de victimisation indirecte et relationnelle sont subies par un élève de milieux scolaires favorisés, la probabilité que l'intensité de la situation vécue soit plus élevée tend à augmenter. Ce constat remet donc en question les différences entre la victimisation subie à l'école et l'indice de milieu socioéconomique, car la présence de victimes importante serait plus élevée dans les milieux scolaires favorisés²⁴. En ce sens, est-ce possible que la violence à l'école n'ait pas la même dynamique selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles d'où proviennent les adolescents? Des formes de violence pourraient-elles être banalisées en fonction du statut socioéconomique des écoles? D'autres recherches devront être menées pour répondre à ces questionnements. Le Tableau 15 rapporte les différences significatives entre les caractéristiques *sexe*, *cheminement scolaire* et *indice de milieu socioéconomique* concernant la victimisation par les pairs.

²⁴ Un élève peut être considéré comme une victime importante lorsqu'il subit des actes d'agression répétés et portés intentionnellement par les pairs dans le but de le blesser (Olweus, 1994).

Tableau 15 : Différence significative entre les caractéristiques *sexe*, *cheminement scolaire* et *indice de milieu socioéconomique* concernant la victimisation par les pairs

Type de victimisation	Variables		
	Sexe	Cheminement scolaire	Indice de milieu socioéconomique
Verbale Indirecte	✓		✓
Non spécifiée	✓		
Relationnelle	✓	✓	✓

5.2 Description des aspirations scolaires à la formation secondaire et la perception de la formation professionnelle des victimes de violence par les pairs

L'hypothèse principale de ce projet de recherche avait pour intention de décrire les aspirations scolaires à la formation secondaire et la perception de la formation professionnelle des victimes de violence par les pairs. Dans cette optique, la prochaine section de ce chapitre présente les aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs selon la forme de victimisation subie. Ensuite, les différences entre le sexe des élèves et les aspirations scolaires des élèves victimes à la formation secondaire seront discutées.

5.2.1 Aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs selon le type de victimisation subie

Les résultats permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative entre les filles et les garçons aspirant à la formation secondaire concernant les actes de victimisation non spécifiée. Selon les données de cette recherche, les victimes de violence non spécifiée sont moins intéressées à poursuivre un programme de formation secondaire, car la majorité d'entre elles aspirent à des études collégiales et universitaires. Par contre, le constat montre une proportion

élevée de victimes *quelques fois par année, quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* souhaitant entreprendre un programme de formation universitaire plutôt que toute autre formation. Dans ce cas, l'hypothèse générale que des élèves victimes de violence aspirent à la formation secondaire ne peut être confirmée. Ces résultats corroborent les données obtenues par le MELS (2007d) indiquant que les élèves en général désirent davantage poursuivre des études postsecondaires. Cependant, plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer ces résultats, car la présente recherche est aussi la seule qui permet de fournir des informations précises entre la victimisation et les aspirations scolaires des adolescents. D'abord, il est à noter que l'échantillon comprend surtout des élèves *non victimes* ou *victimes quelques fois par année* plutôt que des victimes *quelques fois par mois* ou *une fois et plus par semaine*. Il est donc possible que les effets délétères de la victimisation varient selon l'intensité des actes subis. Autrement dit, tous les élèves victimes ne sont pas en grande détresse psychologique. D'autres questionnements peuvent aussi émerger de ces résultats, car la majorité des élèves ayant l'intention d'abandonner l'école sont victimes *une fois et plus par semaine* de violence non spécifiée. Ces résultats vont dans le même sens que Blaya (2005) mentionnant que l'exposition à la violence à l'école est un important prédicteur du décrochage scolaire. Selon les résultats de son étude, 80 % des élèves ayant décroché de l'école ont été victimes, victimes/auteurs de violence répétée et d'intimidation à l'école. De plus, d'autres recherches soulignent que les élèves victimes d'actes de violence par les pairs peuvent subir des conséquences néfastes sur leur adaptation psychosociale et scolaire. Ainsi, les actes de violence peuvent entraîner des difficultés psychosociales telles que la dépression et la faible estime de soi (Beaulieu, 2007 ; Hawker et Boulton, 2000 ; Holt et Espelage, 2005 ; Institut de la statistique du Québec, 1999, Olweus, 1992 ; Ross, 1996) et à son tour, la dépression peut avoir un impact sur la persévérance à l'école (Potvin *et al.*, 2005). Enfin, dans quelle mesure les caractéristiques dépressives des jeunes victimes pourraient-elles affecter les aspirations scolaires? Les données ne permettent pas de répondre à ces questions.

Par ailleurs, d'autres caractéristiques peuvent s'associer à la victimisation telle que le sexe, le cheminement scolaire, l'indice de milieu socioéconomique et distinguer les élèves aspirant à la formation secondaire. La prochaine section permettra de discuter davantage des aspirations scolaires des élèves victimes à la formation secondaire au regard des caractéristiques telles que le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. Les données concernant les aspirations scolaires à la formation secondaire et la victimisation par les pairs chez les filles seront essentiellement discutées.

5.2.2 Caractéristiques distinguant les aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes de violence par les pairs

Cette section permet de discuter des différences entre les caractéristiques *sexe, cheminement scolaire* et *indice de milieu socioéconomique* des élèves aspirant à la formation secondaire concernant la victimisation par les pairs subie. Les résultats permettent d'observer une différence significative entre les filles et les garçons aspirants à la formation secondaire concernant les formes de victimisation indirecte, non spécifiée et relationnelle subies. Ainsi, les données laissent supposer que l'intensité des situations de victimisation verbale, indirecte et relationnelle distingue les aspirations scolaires des jeunes filles et des jeunes garçons à la formation secondaire. D'une part, lorsque l'intensité de la situation de victimisation subie est moins élevée, les adolescents ont un intérêt plus marqué vers ce secteur. Cependant, l'intention plus fréquente de ces derniers de s'orienter vers la formation secondaire est bien supportée par d'autres recherches réalisées antérieurement (Institut de la statistique du Québec, 1999 ; Perron, Gaudreault et Veillette 2001). D'autre part, les résultats de ce mémoire sur les aspirations scolaires des élèves selon le sexe indiquent que lorsque l'intensité de la victimisation subie s'élève, les jeunes filles tendent à signaler plus souvent la formation secondaire que lorsque l'intensité est moins élevée. Considérant que les garçons soient généralement plus intéressés à la formation secondaire, il est étonnant de constater que les proportions de filles victimes *quelques fois par année, quelques fois par mois* et *une fois et plus par semaine* aspirant à la

formation secondaire soient souvent plus élevées que celles des garçons. Du même coup, le constat que les jeunes filles soient davantage sensibles à une forme de victimisation mineure (victimisation indirecte, non spécifiée et relationnelle) tend à supposer que les aspirations scolaires des filles victimes de ces formes de violence soient différenciées par rapport aux garçons. Enfin, les adolescentes victimes seraient plus enclines à s'orienter vers le secteur de formation secondaire que vers les secteurs de formation collégiale ou universitaire, distinguant ainsi le secteur de formation auquel elles aspirent.

Par ailleurs, les données sur les aspirations scolaires des victimes à la formation secondaire selon le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique ne permettent pas de différencier ces variables significativement. Autrement dit, les aspirations scolaires à la formation secondaire selon le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique des écoles ne se différencient pas selon les situations de victimisation vécue. De tels résultats étaient prévisibles dans la mesure où les aspirations à la formation secondaire des victimes selon le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique ne sont pas différentes selon la forme des actes de violence perpétrés envers elles, mais pourraient être distinctes selon d'autres facteurs associés à la victimisation (dépression, difficultés d'apprentissage, décrochage scolaire). D'autres études devront être menées sur le sujet pour identifier les facteurs de risque affectant le cheminement discontinu des jeunes et l'intention de s'orienter vers la formation secondaire.

Enfin, une autre explication des résultats obtenus selon l'indice de milieu socioéconomique concerne la particularité de l'échantillon composé majoritairement d'élèves provenant d'écoles défavorisées. De plus, les instruments utilisés dans les recherches peuvent différer. Par exemple, l'IMSE recueille des données sur la scolarisation des mères et l'activité des parents sur le marché de l'emploi tandis que d'autres études utilisent des indices pouvant mesurer le dernier niveau d'études complété par les parents. Les résultats de ces

indices permettent de mesurer le statut socioéconomique dans lequel l'élève évolue, mais peuvent rapporter des résultats différents.

La prochaine section de ce chapitre permet de constater que les élèves victimes de violence par les pairs soient moins enclins à envisager un programme de formation professionnelle, car ils dévalorisent un peu plus ce secteur. Cependant, les données à l'égard de la perception de la FP permettront aussi de discuter, qu'au-delà du fait que ce secteur soit plus souvent rapporté par les élèves ayant des difficultés, il est par le fait même reconnu positivement par les adolescents victimes et non victimes.

5.2.3 Perception des victimes et des non victimes de violence par les pairs à l'égard de la formation professionnelle

En considérant que les élèves victimes *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* aspiraient plus souvent à une formation universitaire, il est attendu que plusieurs d'entre elles ne soient pas les plus valorisantes envers le secteur de la formation professionnelle. En effet, ces résultats sont congruents avec ceux présentés précédemment indiquant que les élèves ayant l'intention de persévérer jusqu'à l'université soient le groupe qui valorisent le moins la FP. En particulier, les constats de la perception de la FP chez les élèves victimes *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* spécifient que ces derniers soient moins intéressés à la formation professionnelle que les élèves *non victimes* et victimes *quelques fois par année*. En comparant ainsi les résultats de ces groupes, l'intensité des actes de violence subis pourrait-elle distinguer l'intérêt des jeunes envers les métiers et les débouchés qu'offrent ces programmes de formation? Il est donc supposé que les élèves victimes *quelques fois par mois et une fois et plus par semaine* estiment la formation professionnelle de façon plus négative. Cependant, ce constat irait dans le même sens du MELS (2005b) suggérant que (a) les élèves montrant un intérêt plus marqué envers l'exercice des métiers spécialisés aient l'intention d'étudier en formation professionnelle; (b) les élèves

étant moins concernés par ces métiers pensent plus souvent à un programme d'études postsecondaires.

Pour conclure, il serait recommandé de faire d'autres études pour comprendre la relation entre les aspirations scolaires à la formation secondaire et la victimisation par les pairs. De façon générale, les données de l'étude supportent que le sexe, le cheminement scolaire, l'indice de milieu socioéconomique et la victimisation par les pairs puissent différencier les aspirations scolaires des adolescents. Particulièrement aux élèves ayant l'intention de persévérer jusqu'à un programme d'enseignement secondaire, la probabilité que les garçons en général et les élèves ayant une réalité plus difficile (cheminement *adaptation scolaire, régulier avec retards scolaires, milieu scolaire défavorisé*) et les jeunes filles victimes de violence indirecte, non spécifiée et relationnelle s'orientent vers ce secteur spécifique est plus élevée que chez les élèves des autres groupes. De même, il est constaté que le groupe d'aspirants à la formation secondaire tend à valoriser davantage le secteur de la formation professionnelle que les élèves des autres groupes. Enfin, les victimes d'actes de violence non spécifiés aspireraient plutôt à la formation universitaire comme la majorité des adolescents l'indiquent, mais dans certains cas, certaines envisageraient d'abandonner l'école.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour questionnement si les jeunes victimes de violence par les pairs aspirent plus souvent aux diplômes de formation secondaire que les élèves non victimes ? De cette façon, le chapitre I amène progressivement la question de recherche. La problématique démontre ainsi que la portée du phénomène de la victimisation entre les pairs s'avère un problème suffisamment préoccupant pour penser que les aspirations scolaires de ceux qui en sont la cible en soient distinguées. Quatre grandes divisions ont été élaborées dans ce chapitre.

En premier lieu, le phénomène de la violence à l'école et les effets engendrés sur les élèves sont mis de l'avant. Entre autres, les arguments menant à penser que l'intention des élèves de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant pourrait subir des effets directs de la victimisation sont exposés. Cette planification du plan de formation s'étaye selon trois ordres d'enseignement au Québec, soit l'ordre de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire. Ainsi, la deuxième partie décrit les parcours scolaires qualifiants offerts aux élèves, particulièrement ceux de l'ordre d'enseignement au secondaire. Enfin, trois diplômes de ce secteur mènent à l'exercice d'un métier spécialisé sur le marché du travail : (a) diplôme d'études professionnelles (DEP), (b) attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et (c) attestation d'études professionnelles (AEP).

À la suite de cette brève présentation, l'état de la situation concernant la formation professionnelle met en évidence que, depuis la réforme Ryan, ce secteur s'est beaucoup développé. Les constats actuels indiquent la présence d'une distinction nette entre la formation secondaire générale et professionnelle, car l'obtention du D.E.S. est presque devenue un incontournable à la réussite de la

majorité des programmes de FP. De plus, les jeunes ayant des difficultés au cours de leur formation générale n'accèdent plus aussi facilement à ce secteur qu'avant sa réforme. Au contraire, il est actuellement constaté que très peu d'élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire et sociale obtiennent leurs D.E.S. avant l'âge de 18 ans. En conséquence, ces élèves se rendent difficilement jusqu'aux programmes de formation qualifiés sur le marché du travail avant 20 ans. Enfin, la quantité de diplômes octroyés en formation professionnelle est nettement insuffisante chez les jeunes de moins de 20 ans pour combler les besoins actuels en matière de main-d'œuvre. Trop peu d'adolescents optent directement pour ce secteur comme choix d'orientation premier alors que l'adéquation entre la formation professionnelle et les besoins en matière d'emplois offerts au Québec était qualifiée d'excellente en 2008. Enfin, la formation professionnelle serait nettement dévalorisée par les jeunes et leur entourage familial, ce qui pourrait expliquer la désertion de ce secteur.

La troisième partie de ce chapitre décrit les trajectoires des jeunes vers la qualification professionnelle. Essentiellement, une très forte majorité de jeunes désire poursuivre des études collégiales et universitaires. En précisant ainsi le type de cheminement poursuivi chez les principaux aspirants de la formation professionnelle, il est constaté que ces derniers suivent souvent un parcours non linéaire et discontinu (passage vers la formation générale des adultes, passage vers la formation collégiale, abandon temporaire des études, etc.) ayant pour effet de retarder l'âge d'entrée en FP et enfin, celui de la diplomation. Si bien que l'âge d'obtention du diplôme en FP se situe majoritairement entre 20 et 24 ans. D'ailleurs, leurs aspirations scolaires ne permettent pas d'entrevoir une augmentation de l'effectif dans ce secteur de formation, car la majorité d'entre eux envisagent de réaliser des études de formation postsecondaire. Seuls les élèves rencontrant des difficultés scolaires manifestent un intérêt plus marqué à poursuivre un cheminement vers le secteur de formation professionnelle.

Enfin, il est indiqué que des difficultés psychologiques, sociales et scolaires peuvent être engendrées chez les élèves ayant été la cible d'actes de violence par les pairs. Sans contredit, les effets occasionnés par le phénomène de victimisation par les pairs sont encore peu connus, mais des relations significatives entre la victimisation par les pairs, la faible estime de soi, la présence de sentiments dépressifs et le décrochage scolaire à l'adolescence ont été observées dans les études. La victimisation par les pairs pourrait donc distinguer l'intention des élèves de persévérer à l'école, notamment leurs aspirations scolaires vers les programmes de la formation secondaire et la perception de la formation professionnelle. Ainsi, la question de recherche qui émerge de ce raisonnement se traduit par : les jeunes victimes de violence par les pairs aspirent-ils plus aux diplômes de formation secondaire que les élèves non victimes?

Les données recueillies à partir de 493 élèves âgés de 14 à 18 ans, provenant d'écoles secondaires de la région du Bas-St-Laurent, ont été retenues pour cette recherche. Trois instruments de mesure ont été remplis par ces derniers. Ces questionnaires ont permis de répondre à l'hypothèse principale de cette recherche soit, les élèves souvent victimes de violence par les pairs sont significativement plus nombreux à choisir la formation secondaire comparativement aux élèves moins victimes.

Les résultats obtenus indiquent que, de façon générale, les aspirations scolaires des adolescents ne sont guère orientées vers le secteur de la formation secondaire. Au contraire, la majorité des élèves désirent plutôt réaliser leurs études vers les secteurs de formation collégiale et universitaire. D'ailleurs, plus le rendement scolaire des élèves est élevé et plus ces derniers montrent une réserve à orienter leurs études vers la formation secondaire. Un bref portrait des élèves aspirant à la formation secondaire est dressé selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique. D'abord, les garçons sont plus nombreux que les filles à envisager ce secteur d'enseignement. Ensuite, les élèves ayant un cheminement en *adaptation scolaire et régulier avec retards scolaires*

révèlent une plus grande ouverture lorsqu'il s'agit des filières de la formation secondaire. De plus, les élèves provenant d'écoles défavorisées indiquent une tendance plus marquée à opter pour le secteur de formation secondaire. Enfin, les élèves ayant l'intention d'abandonner leurs études avant la fin du secondaire attirent également l'attention dans cette recherche portant sur les aspirations scolaires des victimes à la formation secondaire. Bien que les jeunes souhaitant abandonner leurs études soient peu nombreux, d'autres recherches révèlent que les jeunes ayant interrompu leurs études temporairement reconsidèrent leur orientation et choisissent souvent un parcours de formation secondaire par la suite. Ainsi, les élèves ayant plus de difficultés semblent plus enclins à choisir la formation secondaire.

Par ailleurs, les résultats concernant la perception de la formation professionnelle indiquent que ce secteur est identifié positivement par la majorité des adolescents. Cependant, les jeunes aspirant à la formation secondaire ont une opinion plus positive des métiers de la FP et des débouchés offerts que les élèves aspirant aux autres secteurs de formation. Par conséquent, les jeunes qui aspirent à d'autres types de formation semblent moins concernés par ces activités et pensent parfois que les débouchés sont meilleurs dans les secteurs d'emplois découlant des formations postsecondaires. Qui plus est, l'attitude et l'opinion des parents peuvent se distinguer selon les intentions des élèves. Toutefois, plusieurs variables (contexte familial, niveau socioéconomique, niveau de scolarisation des parents, etc.) devraient aussi être considérées dans ce processus pour expliquer que les adolescents soient moins intéressés à s'orienter vers les programmes de formation professionnelle. Enfin, les résultats concernant les perceptions de la FP selon les groupes d'aspirations scolaires permettent de montrer une convergence vers l'idée que les jeunes ayant plus de difficultés scolaires (aspirants à la formation secondaire) manifestent un intérêt plus marqué pour les métiers de la formation professionnelle.

Quant à la victimisation par les pairs, quatre formes ont été prises en considération, soit les formes de violence verbale, indirecte, non spécifiée et relationnelle. Les résultats révèlent que la victimisation est un phénomène d'autant plus complexe puisque chacune des formes de victimisation indique des relations particulières et uniques avec les variables sexe, cheminement scolaire et indice de milieu socioéconomique. Près des deux tiers des élèves rapportent avoir été la cible d'au moins une forme de victimisation par les pairs au cours de l'année scolaire. Le tiers d'entre eux mentionnent être des victimes quelques fois par mois et une fois et plus par semaine.

Quant aux aspirations scolaires des élèves victimes de violence par les pairs, les résultats révèlent que certaines formes de victimisation subie chez les élèves se distinguent selon les secteurs de formation que les adolescents convoitent. D'une part, les victimes de violence non spécifiée souhaitent plutôt poursuivre une formation de plus longue durée que les non victimes. Entre autres, l'intensité de la victimisation non spécifiée perpétrée envers les élèves semble distinguer les aspirations scolaires à la formation universitaire. Parallèlement, les élèves victimes et leurs parents entretiennent une moins bonne perception à l'égard du secteur de la formation professionnelle. D'autre part, les garçons non victimes demeurent plus intéressés par la formation secondaire que les filles non victimes. Cependant, la proportion de filles intéressées à poursuivre ce type de formation tend parfois à être plus importante que celle des garçons lorsqu'elles sont victimes de violence verbale, indirecte et relationnelle.

Limites de l'étude

Dans le cadre de cette recherche, les *aspirations scolaires* et la *victimisation par les pairs* se confondent avec plusieurs autres variables qui peuvent jouer un rôle dans les explications des résultats. D'une part, les aspirations scolaires renvoient à plusieurs autres variables qui peuvent aussi distinguer les groupes d'élèves. En effet, ce concept renvoie à la perception que l'individu possède de lui-même par rapport à ses habiletés physiques, compétences scolaires et estime

de soi. D'autre part, la violence à l'école est un phénomène complexe qui peut engendrer des difficultés d'ordre psychologique (exemple : trouble intériorisé) chez les victimes. Les détresses psychologiques jouent aussi un rôle prépondérant dans la perception de soi et peuvent affecter les aspirations scolaires des élèves victimes. Toutefois, les données ne permettent pas d'indiquer dans quelle mesure les difficultés psychologiques liées à la victimisation pourraient distinguer les aspirations scolaires des élèves. Il est donc indiqué d'effectuer des recherches spécifiques afin de mieux comprendre la relation entre les difficultés liées à la victimisation par les pairs et les aspirations scolaires.

Ensuite, le questionnaire sur les aspirations scolaires est un outil qui pourrait sans doute être réutilisé dans le cadre de nouvelles recherches sur les aspirations scolaires. Cependant, il serait souhaitable de préciser les items afin de permettre aux élèves de répondre plus précisément aux aspirations scolaires à la formation professionnelle. Par exemple, le questionnaire pourrait inclure un item qui demande directement aux jeunes s'ils aspirent à ces programmes plutôt qu'à la formation secondaire, car l'ordre d'enseignement secondaire regroupe deux secteurs, soit celui de la formation générale et de la formation professionnelle. Par conséquent, le questionnaire utilisé dans cette étude ne permet pas de savoir si les jeunes désirant poursuivre des études de formation secondaire réfèrent directement à un projet orienté vers la formation professionnelle. Le questionnaire a toutefois permis de se baser sur d'autres items pour obtenir un portrait de la perception de ce secteur de formation chez les jeunes.

Par ailleurs, l'échantillon de cette recherche est construit à partir d'élèves provenant uniquement d'écoles secondaires du Bas-St-Laurent. Afin de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population québécoise, l'échantillon d'élèves exclusif à cette région constitue une limite importante à considérer. Ainsi, il est difficile de réaliser ce type de recherche à l'ensemble de la population québécoise.

Enfin, lors du traitement des données, plusieurs élèves indiquaient être victimes de plus d'un acte appartenant à la même forme de violence. Cependant, les combinaisons de ces items n'ont pas été prises en considération dans la formation des catégories de victimisation verbale, relationnelle, non spécifiée et indirecte. De cette façon, il est difficile de connaître si les items combinés appartenant à une même catégorie différencient les aspirations scolaires des élèves. Afin de connaître ces différences, il serait souhaitable de poursuivre des recherches en ce sens, c'est-à-dire en tenant compte des différentes combinaisons d'actes de violence vécus chez les jeunes dans les analyses.

Perspectives de recherche

Ce projet de recherche suggère des conclusions novatrices sur les aspirations scolaires des élèves victimes par les pairs. Alors que quelques travaux indiquaient des relations entre la victimisation, le désarroi psychologique et le décrochage scolaire, il était donc concevable que les aspirations scolaires des élèves diffèrent selon les situations de victimisation vécue à l'école. Cependant, les résultats vont dans le sens inverse de ce que suggérait la recension des écrits, mais laisse croire que la variable sexe pourrait bien jouer un rôle important dans la relation entre la victimisation et les aspirations scolaires des élèves vers la formation secondaire. D'autres études devront être apportées pour soutenir davantage cette perspective.

Par ailleurs, afin de vérifier s'il y a une relation directe entre ces variables ou si d'autres éléments jouent un rôle important dans la définition du projet d'étude, il est suggéré de considérer que plusieurs troubles ayant des effets défavorables sur l'adaptation scolaire peuvent être associés à la victimisation (exemple : augmentation des sentiments dépressifs et anxieux, déficit d'attention, trouble de langage, trouble d'apprentissage, trouble de socialisation). De plus, ces troubles peuvent entraver sérieusement la réussite éducative des élèves qui en sont atteints, affecter la perception que l'élève a de ses habiletés scolaires et diminuer sa motivation. Ainsi, un examen des déterminants de l'adaptation scolaire

permettrait de vérifier plus précisément dans quelle mesure la victimisation par les pairs pourrait affecter les aspirations scolaires des élèves.

Quant au regard porté sur la formation professionnelle, d'autres recherches pourraient être menées sur la manière qu'ont les jeunes de considérer ce secteur de formation. Est-ce un choix qui s'offre à la suite de constats des difficultés scolaires? Cette information permettrait de comprendre le comportement des jeunes qui, à la fois, adoptent un discours positif à l'égard de la FP, mais dévalorisent ce secteur de formation lorsqu'il s'agit de leur orientation scolaire propre.

Enfin, d'autres travaux pourraient porter sur la trajectoire des élèves qui aspirent à la formation professionnelle. Est-ce que les jeunes qui interrompent leurs études s'orientent en formation professionnelle après la remise en question de leur choix? Est-ce que les jeunes accumulant des retards scolaires font un choix par défaut? Qui sont les jeunes qui modifient leur orientation après avoir poursuivi des études collégiales? Ces informations pourraient donner des indicateurs précis sur les élèves qui souhaitent poursuivre des études en formation professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Agence de santé publique du Canada (2009). *Qu'est-ce que la violence psychologique?* (Ontario) Canada. [En ligne]
<http://www.phac-aspc.gc.ca/ncfv-cnivf/faqs/fv-emotion-abus-fra.php>
accédé le 14 octobre 2009.
- Ahmavaara, A., et Houston D.M. (2007). The Effects of Selective Schooling and Self-Concept on Adolescents' Academic Aspirations: an Examination of Dweck's Self-Theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 613-632.
- American Psychiatric Association (1996). *Mini DSM-IV. Critères diagnostiques, Version française complétée des codes CIM-10*. Paris: Masson.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (Sixth Edition), Washington DC.
- Baumeister, L.A., Storch, E., et Geffken, G.R. (2008). Peer Victimization in Children with Learning Disabilities. *Children Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
- BCP (2009). *Les métiers d'avenir en formation professionnelle et en formation technique*, supervisé par le Gouvernement du Québec, Québec. [En ligne]
<http://www.toutpoureussir.com/fr/perspectives.php>
- Beaulieu, J. (2007). *La Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-québécoise*. Thèse de doctorat inédite présentée à Université Laval, Québec.
- Beaulieu, J. (2008). *Questionnaire sur la victimisation par les pairs à l'école secondaire*. Québec: Université du Québec à Rimouski.
- Blaya, C. (2005, avril). *Décrochage scolaire, dépression et violence à l'école*, Communication présentée lors de la Journée conférence internationale sur la violence à l'école, Ontario, Ottawa.
- Bourque, P., et Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(3), 211-218.
- Bouvier, P. (1999, novembre). *École en santé, école sans violence*. Un projet des écoles de Genève pour promouvoir la qualité de vie et la santé et pour prévenir la violence. Genève.

- Bowen F., Desbiens N., Rondeau N., et Ouimet I. (2003). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro, et C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 165-215). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, G. (2005, décembre). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences-. *Questions d'éducation*, 2(4). Statistique Canada No 81-004-XIF au catalogue.
- Bramley, G., et Karley, N.K. (2007). Homeownership, Poverty and Educational Achievements: School Effects as Neighbourhood Effects. *Housing Studied*. 22(5), 693-721.
- Carney, A., et Merrell, K. (2001). Bullying in School, Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-82.
- Centre international de résolutions de conflits et de médiation (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflit en milieu scolaire*. Stratégie nationale pour la prévention du Crime, Québec, Canada.
- Chamberland, C., Léveillé S., et Trocmé, N. (2007). *Enfants à protéger, parents à aider, Des univers à rapprocher*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Charland, J-P. (1982). *L'enseignement spécialisé au Québec 1967 à 1982*. Institut québécois de recherches sur la culture, Québec.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie à l'adolescence (deuxième édition)*. Montréal: Gaëtan Morin éditions.
- Connolly, P., et Healy, J. (2004). Symbolic Violence, Locality and Social Class: the Educational and Career Aspirations of 10-11-Year-Old Boys in Belfast. *Pedagogy, culture and society*, 12(1), 15-34.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V., et Perron, J. (2006). Academic Self-Concept and Academic Interest Measurement: a Multiple-Sample European Study. *European Journal of Psychology Education*, 21(1), 3-15.
- Cousineau, M.-M., Gagnon, S. et Bouchard, L.-M. (2002). *Les jeunes et le taxage au Québec*. Rapport du ministère de la Sécurité publique. Québec : ministère de la Sécurité publique du Québec.

- Craig, W. (1998). The Relationship among Aggression Types, Depression and Anxiety in Bullies, Victims and Bullies/Victims. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N. R., et Nelson, D.A. (2002). Relational and Physical Victimization within Friendship. Nobody Told Me There'd Be Friends Like These. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- Dandurand, P. (1993). *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Debarbieux, E. (2004, février). *Violence à l'école : une mondialisation*. Ville-école-intégration. Enjeux, Hors série. Vol. 8.
- Debarbieux, E. (2006), *Violence à l'école, un défi mondial*, Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É., Montoya, Y., Blaya, C., Dagorn, J. et Rubi, S. (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport de recherche dactylographié. Ministère de l'Éducation Nationale. [En ligne]
<http://www.obsviolence.com/french/documentation/rapport,%20art/rapportfinal.pdf>
- Deschenaux, F., et Laflamme, C. (2007). *Accessibilité et démocratisation des études au Québec. Au regard de la région d'origine et de la scolarité des parents*. Actualité de la recherche en éducation et en formation. Strasbourg.
- Desbiens, N., Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Bélanger, J. (2004). *La violence à l'école : état de la situation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). [En ligne]
http://www.familis.org/riopfq/publication/pensons80/desbiens.pps#256,1,Diapositive_1
- Dubé, G. (2007, octobre), *Placement des diplômés, Formation professionnelle, Secrets bien gardés*. Magazine Jobboom., 8(9). [En ligne]
<http://carriere.jobboom.com/formation/placement/2007/10/07/4557777.html>
- Egan, S.K., et Perry, D.G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2007, 26 novembre). Réseau de la formation professionnelle. *Les effets de l'abolition de l'attestation de formation professionnelle (AFP) – Volet 2 sur la formation professionnelle*, Québec. [En ligne]

http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/PEEL/A0708-VPPW-015 - Diversification des parcours.pdf

- Fournier, M. (1980), Entre l'usine et l'école, La formation professionnelle des jeunes travailleurs, Les classiques des sciences sociales, Saguenay, Québec. [En ligne]
http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/entre_ecole_et_usine/entre_ecole_usine.html
- Gaillard, B. (2004, octobre). Table ronde : Mise en oeuvre et validation d'expériences d'éducation à la non-violence en milieu scolaire. Evaluations et résistances aux actions éducatives et pédagogiques visant une relation non-violente. Acte du FORUM sur la non-violence à l'école de la maternelle à l'université *Des expériences de formation validées ou en cours de validation*. Paris.
- Giota, J. (2006, septembre). Why am I in School? Relationships Between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement, and Self-Evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 441–461.
- Glass, G.V., Hopkins, K.D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology* (Third Edition). Library of Congress Catalogue-in-Publication-Data, USA.
- Groupe mixte : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Réseau des commissions scolaires (2007). *Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Hawker, D.S.J., Boulton, M.J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment : a Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Child Psychology*, 41(4), 441-455.
- Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R. Scott-Jolly, L. (1997). Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18, 5-14.
- Holt, M., Espelage, D. (2005). Social Support as a Moderator between Dating Violence Victimization and Depression/Anxiety among African American and Caucasian Adolescent. *School Psychology Review*, 34(3), 309-328.
- Howell, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

- Information sur le marché du travail (2008). *Le marché du travail au Québec, Perspectives professionnelles, 2007-2011*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (1999). Violence et problèmes de comportement. Dans *La santé mentale et adaptation sociale, Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*. Chapitre 20, Collection la santé et le bien-être, Québec.
- Janosz, M. (2000, septembre). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I. et Bélanger, J. (2003). La violence dans les écoles secondaires québécoises : Notes préliminaires de recherche. *Revue de la société de criminologie du Québec*.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Canada.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. et Peltonen, T. (1988), Is Indirect Aggression Typical of Females ? Gender Difference in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lepage, C., Marcotte, D., Fortin, L. (2006). *L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits*. Revue des sciences de l'éducation. 32(1) 227-246. [En ligne]
<http://www.erudit.org/revue/RSE/2006/v32/n1/013484ar.html>
- Luciano, S., Savage, R.S. (Juin, 2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educationnal Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.
- Marcotte D. (2001). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro, et C. Gagnon (Dir.) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Tome I Les problèmes internalisés* (pp. 221-263). Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte D., Fortin, L., Royer G., Potvin P. Leclerc, D. (2001). L'influence du style parentale, de la dépression et des troubles de comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3). 687-712.
- Marquet-Doléac, J., Soppelsa, R., et Albaret, J.M. (2008, février). Prise en charge psychomotrice du sujet porteur d'un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité TDAH. *Réadaptation*, 5, 20-22.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (n.d.) Les programmes d'études menant à l'AEP dans Attestation d'études professionnelles – AEP- (Guides, état de situation, banque de programmes), Inforoute FPT–La formation professionnelle et technique-. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 27 février 2009 [En ligne] <http://www.inforoutefpt.org/aep/> .
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1999). *Une école adaptée à tous ces élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/.../politi00.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2000). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Regime_ped/epps_30mai2000.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Les services éducatifs complémentaires, essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Deux réseaux, un objectif : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/entente_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *Regard sur la formation professionnelle. Une enquête auprès d'élèves de 2^e cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *De l'école vers le marché du travail. Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle. Parcours et motivation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007d). *Décrochage et retards scolaires, caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007e). *Facteurs-clés de succès et intervention favorisant la réussite scolaire des 16-24 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne]
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007f). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec. [En ligne]
<http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp?page=renouveauPedagogique>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *L'éducation au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne]
<http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Indice de milieu socioéconomique. Édition 2007-2008*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne]
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Internationale. (2002). *La volonté d'agir avec forces. Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Énoncé de la politique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at School Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). *Violence entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Paris, ESF, 53-58.

- Paquette, J. A. et Underwood, M. K. (1999). Gender Differences in Young Adolescents' Experiences of Peer Victimization: Social and Physical Aggression. *Merril-Palmer Quarterly*, 45, 242-266.
- Payeur, C., et Ouellet, R. (1993). La formation professionnelle au secondaire : de l'impasse à une relance fragile. Dans P. Dandurrand (Ed.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, 23-49.
- Perron, M., Gaudreault, M. et Veillette, S. (2001). Stratégies scolaires et vie affective des ados: les garçons sont-ils les seuls perdants? *Pédagogie collégiale*, 15(1), 7 pages.
- Perry, D., Kusel, S. et Perry, L. (1988). Victims of Peer Aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ). Québec.
- Robichaud, M. (2003), *L'enfant souffre-douleur*. Québec: Éditions de l'homme.
- Rosenberg, M., (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Ross, D.M. (1996), *Childhood Bullying and Tasing : What School Personal, others Professional, and Parents Can Do*. Alexandrai: VA : American Counselling Association.
- Rousseau, N., Tétreault, K., et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans J. Myre Bisailon et N. Rousseau (Dir.), *Les jeunes en grande difficulté, contextes d'intervention favorables* (pp. 9-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Petit, G. S. et Bates, J. E. (2000). Friendship as a Moderating Factor in the Pathway between Early Harsh Home Environment and Later Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Siegel, S., et Castellan, J. N. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York : McGraw-Hill.
- Storch, E. A., Lewin, A. B., Silverstein, J. H., Heidgerken A. D., Strawser, M. S., Baumeister A., et al. (2004). Social-psychological Correlates of Peer

Victimization in Children with Endocrine Disorders. *Journal of Pediatrics*. 145. 784–789.

Swearer, Song, Tam Cary, Eagle et Mickelson (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 95-121.

Trépanier, N., et Dessureault, D. (2006). Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 85-102.

Vallière, F. E., et Vallerand, J.R. (1990). Échelle d'estime de soi (ÉES-10). Traduction de l'échelle: "Rosenberg's Self-Esteem Scale" (1965). *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

Vernberg, E.M., Jacobs, A.K., et Hershberger, S.L. (1999). Peer Victimization and Attitudes about Violence During Early Adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 386-395.

Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I et II, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Wang, J., et Staver, J.R. (2001, mai/juin). Examining Relationship between Factors of Science Education and Student Career Aspiration. *Journal of Educational Research*. 4(5), 312.

Williams, K. (1995). Dépression et suicide chez les jeunes, un guide pour les parents. Montréal: Éditions science et culture.

Wong, M., Rosemond, M.E., Bredley, D.S., Langley, A.K., Sheryl, H.K., et Nadeem, E. (2007). School-Based Intervention for Adolescents Exposed to Violence. *The prevention Researcher*, 14(1), 17-20.

ANNEXES

Le système scolaire au Québec

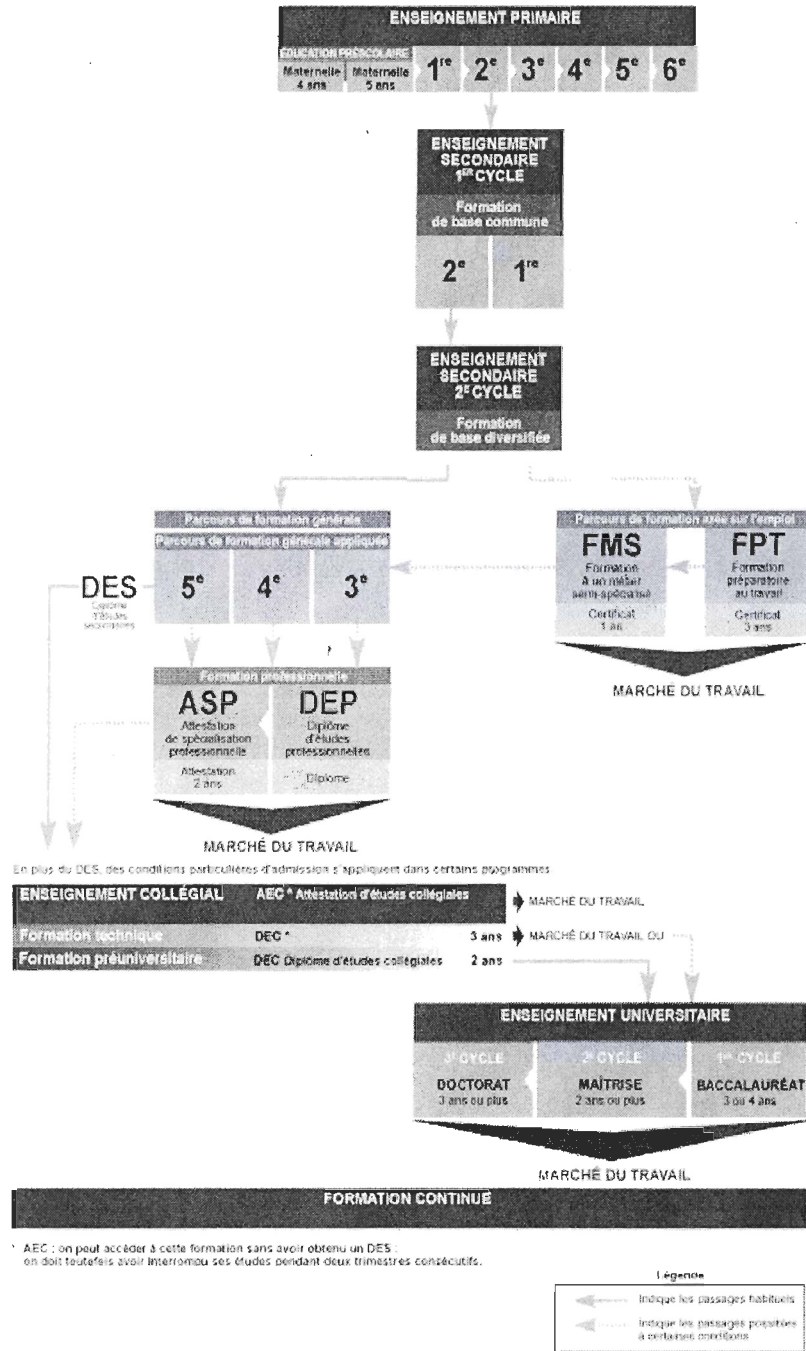


Figure 1 : Le système scolaire au Québec. (Gouvernement du Québec, 2008a).

Annexe B. Questionnaire sur les aspirations professionnelles

Regard sur ton avenir professionnel

1. Indiquez si OUI ou NON ces énoncés correspondent à votre situation. Fais un « X » sur le carré correspondant à la réponse qui convient le mieux à votre situation.

	OUI	NON
(A) Je désire poursuivre mes études secondaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(B) Je n'ai pas d'idées précises sur le métier que je veux faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(C) Je souhaite faire des études au CEGEP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(D) Je souhaite faire des études universitaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(E) Je ne connais pas les métiers de la formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(F) J'ai une opinion négative des métiers de la formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(G) Mes parents ne sont pas favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(H) Mes amis ne sont pas favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(I) J'ai une idée négative des élèves en formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(J) Je pense que les débouchés sont meilleurs dans d'autres types de formation (CEGEP ou université) qu'en formation professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quelle est votre opinion à propos de la formation professionnelle? Est-elle très positive, plutôt positive, plutôt négative ou très négative?

- Très positive
- Plutôt positive
- Plutôt négative
- Très négative

5. Quelle est l'opinion de vos parents à propos de la formation professionnelle?

a- Diriez-vous que votre mère a une opinion plutôt positive ou plutôt négative?

- Plutôt positive
- Plutôt négative
- Je ne sais pas

b- Diriez-vous que votre père a une opinion plutôt positive ou plutôt négative?

- Plutôt positive
- Plutôt négative
- Je ne sais pas

Annexe C. Questionnaire sur la victimisation par les pairs (Beaulieu, 2008)

1. Est-ce qu'il y a de la violence dans ton école?

- (1) Tous les jours
- (2) Souvent
- (3) Rarement
- (4) Jamais

2. Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu VÉCU les situations suivantes à ton école? (Fais un X dans la case correspondante à ton choix de réponse.)

	Jamais	Quelques fois durant l'année	Quelques fois par mois	Environ une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
1. Un ou des élèves de ton école ont ignoré volontairement ta présence lors d'une activité sociale, sportive ou scolaire.						
2. Un ou des élèves de ton école ont dévalorisé tes sentiments ou tes idées.						
3. Un ou des élèves de ton école t'ont volontairement rejeté lors d'une activité sociale, sportive ou scolaire.						
4. Un ou des élèves de ton école ont menacé de te rejeter (ou de ne pas t'inclure dans leur groupe) si tu ne faisais pas ce qu'il(s) te demandai(en)t.						
5. Un ou des élèves de ton école t'ont insulté, injurié,						

humilié, ridiculisé ou donné un surnom que tu n'aimais pas à ton école.						
6. Un ou des élèves de ton école ont menacé de détruire tes biens.						
7. Un ou des élèves de ton école ont menacé de faire du mal à un membre de ta famille ou ton animal.						
8. Un ou des élèves de ton école t'ont enfermé seul dans une pièce ou un placard (ou casier).						
9. Un ou des élèves de ton école t'ont empêché de te rendre à un endroit ou d'avoir accès à des objets qui t'appartiennent.						
10. Un ou des élèves de ton école t'ont empêché d'avoir des contacts avec les personnes de ton choix.						
11. Un ou des élèves de ton école ont encouragé un ou plusieurs élèves à ne pas t'aimer.						
12. Un ou des élèves de ton école ont répandu de fausses rumeurs à ton sujet à l'école.						
13. Un ou des élèves de ton école t'ont déjà envoyé une note disant des choses						

méchantes sur toi.						
14. Un ou des élèves de ton école ont raconté, dans ton dos, des choses qui pourraient nuire à ta réputation.						
15. Un ou des élèves de ton école ont répandu de fausses rumeurs à ton sujet sur Internet.						
16. Un ou des élèves de ton école t'ont insulté, injurié, humilié ou ridiculisé sur Internet.						
17. Un ou des élèves de ton école t'ont dit des choses méchantes.						
18. Un ou des élèves de ton école t'ont volontairement bousculé ou poussé à ton école.						
19. Un ou des élèves de ton école ont volontairement craché sur toi.						
20. Un ou des élèves t'ont obligé à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, des objets électroniques, etc.) en te menaçant ou en te forçant.						
21. Un ou des élèves t'ont obligé à faire quelque chose que tu ne voulais pas faire en te menaçant ou en te forçant.						
22. Un ou des élèves de ton école t'ont						

frappé physiquement (coups de poing, coups de pied) sans utiliser d'objets.						
23. Un ou des élèves de ton école t'ont menacé avec un objet (bâton, couteau, chaîne...) ou une arme à feu.						
24. Un ou des élèves de ton école t'ont menacé ou attaqué avec un objet (bâton, couteau, chaîne...) ou une arme à feu.						
25. Un ou des élèves de ton école ont menacé de te frapper si tu ne faisais pas ce qu'il(s) te demandai(en)t.						
26. Un ou des élèves de ton école t'ont volé des objets, sans que tu t'en aperçoives.						
27. Un ou des élèves de ton école ont volontairement endommagé des objets qui t'appartiennent.						

Annexe D. Tables des contingences des aspirations scolaires selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique

Tableau 16 : Les aspirations scolaires selon le sexe des répondants

Aspiration scolaire		Sexe		Total
		Garçon	Fille	
Abandon scolaire	<i>f</i>	15	3	18
	<i>Pcol</i>	7,0	1,2	3,9
	<i>Pran</i>	83,3	16,7	100,0
	<i>Ptot</i>	3,2	0,6	3,9
Formation secondaire	<i>f</i>	45	27	72
	<i>Pcol</i>	21,0	10,7	15,4
	<i>Pran</i>	62,5	37,5	100,0
	<i>Ptot</i>	9,6	5,8	15,4
Formation collégiale	<i>f</i>	55	69	124
	<i>Pcol</i>	25,7	27,3	26,6
	<i>Pran</i>	44,4	55,6	100,0
	<i>Ptot</i>	11,8	14,8	26,6
Formation universitaire	<i>f</i>	99	154	253
	<i>Pcol</i>	46,2	60,9	54,2
	<i>Pran</i>	39,1	60,9	100,0
	<i>Ptot</i>	21,2	33,0	54,2
Total	<i>f</i>	214	253	467
	<i>Pcol</i>	100,0	100,0	100,0
	<i>Pran</i>	45,8	54,2	100,0
	<i>Ptot</i>	45,8	54,2	100,0

Tableau 17 : Les aspirations scolaires selon le cheminement scolaire des répondants

Aspiration scolaire		Cheminement scolaire				Total
		Adaptation scolaire	Régulier Avec retards	Régulier	Enrichi	
Abandon scolaire	<i>f</i>	5	4	9	0	18
	<i>Pcol</i>	12,5	5,3	2,9	0,0	3,8
	<i>Pran</i>	27,8	22,2	50,0	0,0	100,0
	<i>Ptot</i>	1,1	0,9	1,9	0,0	3,8
Formation secondaire	<i>f</i>	13	18	41	0	72
	<i>Pcol</i>	32,5	23,7	13,1	0,0	15,4
	<i>Pran</i>	18,1	25,0	56,9	0,0	100,0
	<i>Ptot</i>	2,8	3,8	8,8	0,0	15,4
Formation collégiale	<i>f</i>	13	22	87	2	124
	<i>Pcol</i>	32,5	28,9	27,7	5,3	26,5
	<i>Pran</i>	10,5	17,7	70,2	1,6	100,0
	<i>Ptot</i>	2,8	4,7	18,6	0,4	26,5
Formation universitaire	<i>f</i>	9	32	177	36	254
	<i>Pcol</i>	22,5	42,1	56,4	94,7	54,3
	<i>Pran</i>	3,5	12,6	69,7	14,2	100,0
	<i>Ptot</i>	1,9	6,8	37,8	7,7	54,3
Total	<i>f</i>	40	76	314	38	468
	<i>Pcol</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<i>Pran</i>	8,5	16,2	67,1	8,1	100,0
	<i>Ptot</i>	8,5	16,2	67,1	8,1	100,0

Tableau 18 : Les aspirations scolaires des élèves selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles

Aspiration scolaire		Indice de milieu socioéconomique		Total
		Défavorisé	Favorisé	
Abandon scolaire	<i>f</i>	16	2	18
	<i>Pcol</i>	4,7	1,6	3,8
	<i>Pran</i>	88,9	11,1	100,0
	<i>Ptot</i>	3,4	0,4	3,8
Formation secondaire	<i>f</i>	63	9	72
	<i>Pcol</i>	18,3	7,3	15,4
	<i>Pran</i>	87,5	12,5	100,0
	<i>Ptot</i>	13,5	1,9	15,4
Formation collégiale	<i>f</i>	102	22	124
	<i>Pcol</i>	29,7	17,7	26,5
	<i>Pran</i>	82,3	17,7	100,0
	<i>Ptot</i>	21,8	4,7	26,5
Formation universitaire	<i>f</i>	163	91	254
	<i>Pcol</i>	47,4	73,4	54,3
	<i>Pran</i>	64,2	35,8	100,0
	<i>Ptot</i>	34,8	19,4	54,3
Total	<i>f</i>	344	124	468
	<i>Pcol</i>	100,0	100,0	100,0
	<i>Pran</i>	73,5	26,5	100,0
	<i>Ptot</i>	73,5	26,5	100,0

Annexe E. Tables de contingence de la perception de la formation professionnelle selon les aspirations scolaires des élèves

Tableau 19 : Notion de métier selon les aspirations scolaires des élèves

Énoncé		Aspiration scolaire ^a			
		AS <i>n (Pcol)</i>	FS <i>n (Pcol)</i>	FC <i>n (Pcol)</i>	FU <i>n (Pcol)</i>
1B) J'ai une idée précise sur le métier que je veux faire.	Oui	72,2	68,1	63,7	71,4
	Non	27,8	31,9	36,3	28,6
	TCol	18 (100,0)	72 (100,0)	124 (100,0)	252 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 466 (100,0)					
1E) Je connais les métiers de la FP.	Oui	66,7	66,7	71,5	80,7
	Non	33,3	33,3	28,5	19,3
	TCol	18 (100,0)	72 (100,0)	123 (100,0)	252 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 467 (100,0)					
1F) J'ai une opinion positive des métiers de la FP	Oui	100,0	100,0	92,7	87,8
	Non	0,0	0,0	7,3	12,2
	TCol	18 (100,0)	72 (0,0)	124 (100,0)	254 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 468 (100,0)					
1J) Je pense que les débouchés sont meilleurs en FP qu'en d'autres types de formation (cégep ou université).	Oui	77,8	84,7	61,2	54,0
	Non	22,2	15,3	38,8	46,0
	TCol	18 (100,0)	72 (100,0)	121 (100,0)	252 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 463 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5. American Psychological Association (2010).

Les quatre énoncés ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un pourcentage élevé représente un point de vue positif.

^a Les paramètres représentent les catégories pour chacune des variables de l'échelle des aspirations scolaires : AS = abandon scolaire. FS = formation secondaire. FC = formation collégiale, FU = formation universitaire.

Tableau 20 : Discours des élèves et leur entourage envers la formation professionnelle selon les aspirations scolaires

Énoncé		Aspiration scolaire ^a			
		AS <i>N (Pcol)</i>	FS <i>n (Pcol)</i>	FC <i>n (Pcol)</i>	FU <i>n (Pcol)</i>
I G) Mes parents sont favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle	Oui	72,2	87,5	85,5	78,6
	Non	27,8	12,5	14,5	21,4
	TCol	18 (100,0)	71 (100,0)	124 (100,0)	252 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 465 (100,0)			
I H) Mes amis sont favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle	Oui	77,8	90,3	95,2	88,0
	Non	22,2	9,7	4,8	12,0
	TCol	18 (100,0)	72 (100,0)	124 (100,0)	251 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 466 (100,0)			
I I) J'ai une opinion positive des élèves de la FP	Oui	94,4	97,2	98,4	93,3
	Non	5,6	2,8	1,6	6,7
	TCol	18 (100,0)	71 (100,0)	124 (100,0)	254 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 466 (100,0)			

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

Les quatre énoncés ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un pourcentage élevé représente un point de vue positif.

^a Les paramètres représentent les catégories pour chaque variable de l'échelle des aspirations scolaires : AS = abandon scolaire, FS = formation secondaire, FC = formation collégiale, FU = formation universitaire.

Tableau 21 : Opinion de l'élève, de sa mère et de son père à l'égard de la FP

Opinion de la personne		Aspiration scolaire ^a			
		AS <i>n (Pcol)</i>	FS <i>n (Pcol)</i>	FC <i>n (Pcol)</i>	FU <i>n (Pcol)</i>
<i>Élève</i>	Très positive	50,0	83,1	47,6	36,4
	Plutôt positive	31,3	15,5	45,2	51,0
	Plutôt négative	18,8	0,0	7,3	10,7
	Très négative	0,0	1,4	0,0	2,0
	TCol	16 (100,0)	71 (100,0)	124 (100,0)	253 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 464 (100,0)					
<i>Mère</i>	Plutôt positive	58,8	86,1	66,7	56,7
	Plutôt négative	17,6	0,0	6,5	12,3
	Ne sait pas	23,5	13,9	26,8	31,0
	TCol	17 (100,0)	72 (100,0)	123 (100,0)	252 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 466 (100,0)					
<i>Père</i>	Plutôt positive	70,6	83,3	70,7	60,0
	Plutôt négative	5,9	2,8	2,4	8,8
	Ne sait pas	23,5	13,9	26,8	31,2
	TCol	17 (100,0)	72 (100,0)	123 (100,0)	250 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 462 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a Les paramètres représentent les catégories pour chaque variable de l'échelle des aspirations scolaires : *AS* = abandon scolaire, *FS* = formation secondaire, *FC* = formation collégiale, *FU* = formation universitaire.

Annexe F. Tables de contingences de la victimisation par les pairs selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu socioéconomique

Tableau 22 : Les victimes de violence par les pairs selon le sexe

Victimisation	Situation ^a	Sexe		Total ^b (N = 493)
		Garçon (n = 228)	Fille (n = 262)	
Verbale	1	44,7	39,8	42,0
	2	37,7	46,2	42,4
	3	5,7	6,8	6,3
	4	11,8	7,2	9,3
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Indirecte	1	55,7	36,4	45,2
	2	35,1	52,3	44,2
	3	4,8	6,1	5,7
	4	4,4	5,3	4,9
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Non spécifiée	1	53,5	39,4	45,8
	2	32,9	45,1	39,6
	3	7,0	8,0	7,5
	4	6,6	7,6	7,1
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Relationnelle	1	61,8	44,3	52,3
	2	26,3	42,8	35,1
	3	4,8	6,8	5,9
	4	7,0	6,1	6,7
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a Les paramètres représentent les catégories de l'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves : 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

^b Un élève n'ayant pas indiqué son sexe. La colonne totale considère l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 23 : Les victimes de violence par les pairs selon le cheminement scolaire

Forme	Situation ^a	Cheminement scolaire ^b				Total (N = 493)
		Ad.S (n = 53)	Rr (n = 82)	R (n = 319)	E (n = 39)	
Verbale	1	32,1	43,9	42,9	43,6	42,0
	2	39,6	35,4	45,1	38,5	42,4
	3	11,3	6,1	5,0	10,3	6,3
	4	17,0	14,6	6,9	7,7	9,3
	TCol	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indirecte	1	41,5	52,4	42,9	53,8	45,2
	2	35,8	30,5	49,5	41,0	44,2
	3	9,4	6,1	5,0	5,1	5,7
	4	13,2	11,0	2,5	0,0	4,9
	TCol	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Non spécifiée	1	52,8	47,6	44,2	46,2	45,8
	2	28,3	36,6	43,3	30,8	39,6
	3	7,5	7,3	6,6	15,4	7,5
	4	11,3	8,5	6,0	7,7	7,1
	TCol	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Relationnelle	1	49,1	50,0	52,0	64,1	52,3
	2	34,0	26,8	37,9	30,8	35,1
	3	7,5	11,0	5,0	0,0	5,9
	4	9,4	12,2	5,0	5,1	6,7
	TCol	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

Les paramètres représentent les catégories de ^a l'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves : 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine ; ^b l'échelle du cheminement scolaire poursuivi par les élèves : Ad.S = adaptation scolaire, Rr = Régulier avec retards scolaires, R = Régulier, E = Enrichi.

Tableau 24 : Les victimes de violence par les pairs selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles

Victimisation	Situation ^a	Indice de milieu socioéconomique		
		Défavorisé (n = 360)	Favorisé (n = 133)	Total (N = 493)
Verbale	1	42,8	39,8	42,0
	2	44,7	36,1	42,4
	3	5,6	8,3	6,3
	4	6,9	15,8	9,3
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Indirecte	1	43,9	48,9	45,2
	2	48,6	32,3	44,2
	3	5,3	6,8	5,7
	4	2,2	12,0	4,9
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Non spécifiée	1	53,1	50,4	45,8
	2	37,5	28,6	39,6
	3	4,4	9,8	7,5
	4	5,0	11,3	7,1
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0
Relationnelle	1	53,1	50,4	52,3
	2	37,5	28,6	35,1
	3	4,4	9,8	5,9
	4	5,0	11,3	6,7
	<i>TCol</i>	100,0	100,0	100,0

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a Les paramètres représentent les catégories de l'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves : 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Annexe G. Table de contingences des aspirations scolaires des élèves victimes
selon le sexe, le cheminement scolaire et l'indice de milieu
socioéconomique

Tableau 25 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon le
sexe

Forme	Sexe AFS ^a	Situation de victimisation ^b			
		1 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	2 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	3 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)	4 <i>n</i> (<i>Pcol</i>)
Verbale	Garçon	78,1	54,8	0,0	42,9
	Fille	21,9	45,2	100,0	57,1
	TCol	32 (100,0)	31 (100,0)	2 (100,0)	7 (100,0)
Indirecte	Garçon	88,0	48,8	100,0	40,0
	Fille	12,0	51,2	0,0	60,0
	TCol	25 (100,0)	41 (100,0)	1 (100,0)	5 (100,0)
Non spécifiée	Garçon	75,0	48,1	50,0	66,7
	Fille	25,0	51,9	50,0	33,3
	TCol	36 (100,0)	27 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Relationnelle	Garçon	77,5	43,5	33,3	66,7
	Fille	22,5	56,5	66,7	33,3
	TCol	40 (100,0)	26 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 72 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a Le paramètre mesuré correspondant au sexe des sujets souhaitant poursuivre une formation secondaire. Sexe AFS = sexe des aspirants à la formation secondaire.

^b L'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Tableau 26 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon le cheminement scolaire

Forme	CS ASF ^a	Situation de victimisation ^b			
		1 <i>n (Pcol)</i>	2 <i>n (Pcol)</i>	3 <i>n (Pcol)</i>	4 <i>n (Pcol)</i>
Verbale	Ad.S	18,8	13,0	16,7	0,0
	Rr	28,1	13,0	50,0	100,0
	R	53,1	73,9	33,3	0,0
	E	0,0	0,0	0,0	0,0
	TCol	32 (100,0)	23 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Indirecte	Ad.S	20,0	14,6	100,0	20,0
	Rr	28,0	19,5	0,0	60,0
	R	52,0	65,9	0,0	20,0
	E	0,0	0,0	0,0	0,0
	TCol	25 (100,0)	41 (100,0)	1 (100,0)	5 (100,0)
Non spécifiée	Ad.S	25,0	3,7	16,7	66,7
	Rr	16,7	37,0	33,3	0,0
	R	58,3	59,3	50,0	33,3
	E	0,0	0,0	0,0	0,0
	TCol	36 (100,0)	27 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Relationnelle	Ad.S	22,5	13,0	16,7	0,0
	Rr	22,5	13,0	50,0	100,0
	R	55,0	73,9	33,3	0,0
	E	0,0	0,0	0,0	0,0
	TCol	40 (100,0)	23 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 478 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

Les paramètres représentent les catégories pour chaque variable ^a L'échelle du cheminement scolaire poursuivi par les élèves aspirant à la formation secondaire. *CS Ad.S* = cheminement scolaire des aspirants à la formation secondaire, *Ad.S* = adaptation scolaire, *Rr* = Régulier avec retards scolaires, *R* = Régulier, *E* = Enrichi. ; ^b L'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Tableau 27 : Aspirations scolaires à la formation secondaire des victimes selon l'indice de milieu socioéconomique des écoles

Forme	MSE AFS ^a	Situation de victimisation ^b			
		1 <i>n (Pcol)</i>	2 <i>n (Pcol)</i>	3 <i>n (Pcol)</i>	4 <i>N (Pcol)</i>
Verbale	Favorisé	15,6	9,7	0,0	14,3
	Défavorisé	84,4	90,3	100,0	85,7
	TCol	32 (100,0)	31 (100,0)	2 (100,0)	7 (100,0)
Indirecte	Favorisé	12,0	12,2	0,0	20,0
	Défavorisé	88,0	87,8	100,0	80,0
	TCol	25 (100,0)	41 (100,0)	1 (100,0)	5 (100,0)
Non spécifiée	Favorisé	16,7	7,4	0,0	33,3
	Défavorisé	83,3	92,6	100,0	66,7
	TCol	36 (100,0)	27 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Relationnelle	Favorisé	15,0	8,7	16,7	100,0
	Défavorisé	85,0	91,3	83,3	0,0
	TCol	40 (100,0)	23 (100,0)	6 (100,0)	3 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 72 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a Le paramètre mesuré correspondant à l'indice de milieu socioéconomique des sujets souhaitant poursuivre une formation secondaire. *MSE AFS* = indice de milieu socioéconomique des aspirants à la formation secondaire ;

^b L'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Annexe H. Tables de contingence de la perception de la formation professionnelle des élèves victimes de violence par les pairs.

Tableau 28 : Comparaison de la notion de métier selon les victimes

Énoncé		Situation de victimisation ^a			
		1 <i>n (Pcol)</i>	2 <i>n (Pcol)</i>	3 <i>n (Pcol)</i>	4 <i>n (Pcol)</i>
1B) J'ai une idée précise sur le métier que je veux faire.	Oui	79,5	65,2	60,7	75,8
	Non	20,5	34,8	39,3	24,2
	TCol	83 (100,0)	276 (100,0)	56 (100,0)	66 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 481 (100,0)					
1E) Je connais les métiers de la FP.	Oui	78,0	75,5	73,2	70,6
	Non	22,0	24,5	26,8	29,4
	TCol	82 (100,0)	277 (100,0)	56 (100,0)	68 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 483 (100,0)					
1F) J'ai une opinion positive des métiers de la FP	Oui	92,8	93,9	85,7	82,4
	Non	7,2	6,1	14,3	17,6
	TCol	83 (100,0)	277 (100,0)	56 (100,0)	68 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 484 (100,0)					
1J) Je pense que les débouchés sont meilleurs en FP qu'en d'autres types de formation (cégep ou université).	Oui	66,7	62,6	58,9	50,7
	Non	33,3	37,4	41,1	49,3
	TCol	81 (100,0)	273 (100,0)	56 (100,0)	67 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 477 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

Les quatre énoncés ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un pourcentage élevé représente un point de vue positif.

^a Les paramètres représentent les catégories pour l'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Tableau 29 : Comparaison du discours des victimes et de leur entourage sur la FP

Énoncé		Situation de victimisation ^a			
		1 <i>n (Pcol)</i>	2 <i>n (Pcol)</i>	3 <i>n (Pcol)</i>	4 <i>n (Pcol)</i>
1G) Mes parents sont favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle	Oui	80,5	86,9	76,8	64,7
	Non	19,5	13,1	23,2	35,3
	TCol	82 (100,0)	274 (100,0)	56 (100,0)	68 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 480 (100,0)			
1H) Mes amis sont favorables à ce que je m'inscrive en formation professionnelle	Oui	86,6	92,7	87,5	83,8
	Non	13,4	7,3	12,5	16,2
	TCol	82 (100,0)	274 (100,0)	56 (100,0)	68 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 481 (100,0)			
1I) J'ai une opinion positive des élèves de la FP	Oui	97,6	96,7	91,1	86,8
	Non	2,4	3,3	8,9	13,2
	TCol	83 (100,0)	276 (100,0)	56 (100,0)	68 (100,0)
		Total de l'échantillon : N = 483 (100,0)			

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

Les quatre énoncés ont été inversés lors du traitement des données de façon à ce qu'un pourcentage élevé représente un point de vue positif.

^a Les paramètres représentent les catégories pour l'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

Tableau 30 : Opinion des victimes, de leur mère et leur père à l'égard de la FP

Opinion de la personne		Situation de victimisation ^a			
		1 <i>n (Pcol)</i>	2 <i>n (Pcol)</i>	3 <i>n (Pcol)</i>	4 <i>n (Pcol)</i>
Élève	Très positive	55,4	46,4	41,8	42,4
	Plutôt positive	37,3	45,3	43,6	45,5
	Plutôt négative	6,0	8,0	12,7	7,6
	Très négative	1,2	0,4	1,8	4,5
	TCol	83 (100,0)	276 (100,0)	55 (100,0)	66 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 480 (100,0)					
Mère	Plutôt positive	66,7	64,0	69,1	54,4
	Plutôt négative	4,9	7,6	12,7	16,2
	Ne sait pas	28,4	28,4	18,2	29,4
	TCol	81 (100,0)	275 (100,0)	55 (100,0)	68 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 481 (100,0)					
Père	Plutôt positive	70,0	68,0	67,3	57,4
	Plutôt négative	5,0	4,4	7,3	11,8
	Ne sait pas	25,0	27,6	25,5	30,9
	TCol	80 (100,0)	275 (100,0)	55 (100,0)	68 (100,0)
Total de l'échantillon : N = 478 (100,0)					

Note. Présentation des résultats adaptée du Tableau 5.5, American Psychological Association (2010).

^a L'échelle des situations de victimisation rapportées par les élèves. 1 = non victime, 2 = victime quelques fois par année, 3 = victime quelques fois par mois, 4 = victimes une fois et plus par semaine.

