



---

## Note 7

### **PARCOURS SCOLAIRES ET TRAVAIL SALARIÉ :** une perspective longitudinale

**Avril 2010**

Publié en 2010 par le  
Centre interuniversitaire de recherche  
sur la science et la technologie (CIRST)  
Université du Québec à Montréal (UQAM)  
C.P. 8888, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
Canada H3C 3P8

Web : <http://www.cirst.uqam.ca>  
Courriel : [cirst@uqam.ca](mailto:cirst@uqam.ca)

Avec le soutien financier de la  
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

ISBN 978-2-923333-50-2  
Dépôt légal : 2010  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada

This document is also available in English translation under the title: *Educational Pathways and Paid Work: A Longitudinal Approach*.

Mise en page : [jutrasdesign.com](http://jutrasdesign.com)

*Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.*

*Dans le présent document, la plupart des termes masculins désignant des personnes ont valeur d'épicènes et désignent une fonction pouvant être occupée aussi bien par une femme que par un homme.*

---

# Note de recherche 7

## Parcours scolaires et travail salarié : une perspective longitudinale

Benoît Laplante

María Constanza Street

Stéphane Moulin

Pierre Doray

Julie Verdy



# Table des matières

<b>Liste des tableaux, graphiques, figures et hors-textes</b>	<b>iii</b>
<b>Introduction</b>	<b>V</b>
<b>I. Repères théoriques : travail salarié et études</b>	<b>I</b>
1.1 Le cumul du travail et des études en Europe et en Amérique du Nord	2
1.2 L'intensité du travail pendant les études	3
1.3 La nature des emplois	6
1.4 Les motifs du travail pendant les études	6
1.5 Effets sur les parcours scolaires	9
1.6 Travail salarié et études : les orientations analytiques	11
<b>2. Méthodologie</b>	<b>13</b>
2.1 Présentation de l'échantillon	13
2.2 L'approche transversale, l'approche longitudinale et les modèles de risque	14
2.3 L'événement à l'étude et le groupe à risque	16
2.4 Opérationnalisation des variables indépendantes	18
2.4.1 Présentation des variables	18
2.4.2 Quelques difficultés méthodologiques	22
2.5 Description du groupe à risque	23
2.6 Le modèle statistique	28
<b>3. Présentation des résultats</b>	<b>29</b>
3.1 L'effet de la région de résidence	29
3.2 L'effet des rapports à l'emploi et des rapports aux études	31
3.3 Les effets des appartenances sociales et des conditions de vie	41
3.4 Les variations au fil du temps	41
3.5 Synthèse des résultats	52
<b>4. En guise de conclusion : quelques pistes interprétatives</b>	<b>55</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>59</b>



# Liste des tableaux, graphiques, figures et hors-textes

## Tableaux

Tableau 1.1 Principales raisons de travailler déclarées par les étudiants de cégep.	7
Tableau 2.1 Années de référence et âge des répondants pour chaque cycle de l'EJET	14
Tableau 2.2 Répartition des individus inscrits dans un programme universitaire pour la première fois entre 1999 et 2005 selon des variables fixes.	24
Tableau 2.3 Répartition des individus inscrits dans un programme universitaire pour la première fois entre 1999 et 2005 selon des variables qui changent au fil du temps.	26
Tableau 3.1 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du fait d'avoir un emploi ou pas.	33
Tableau 3.2 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du nombre d'emplois.	34
Tableau 3.3 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets de la catégorie de travailleur.	36
Tableau 3.4 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du régime de travail.	37
Tableau 3.5 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du nombre d'heures travaillées par semaine.	38
Tableau 3.6 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du niveau de compétence de l'emploi.	39
Tableau 3.7 Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du niveau de revenu selon la catégorie de travailleur et le régime de travail.	40

## Graphiques

Graphique 1.1 : Emploi et études, cohorte B	12
Graphique 2.1 : Taux d'emploi, cohorte B	23

## Figures

Figure 3.1 Taux bruts de sortie par région, Hommes.	30
Figure 3.2 Taux bruts de sortie par région, Femmes.	30
Figure 3.3 Risques relatifs d'abandonner le programme selon le mois de l'année. Hommes et Femmes.	32
Figure 3.4 Taux bruts de sortie par régime d'études, Hommes.	43
Figure 3.5 Taux bruts de sortie par situation d'endettement, Hommes.	43
Figure 3.6 Taux bruts de sortie par situation résidentielle, Femmes.	44
Figure 3.7 Taux bruts de sortie par situation résidentielle, Hommes.	45
Figure 3.8 Taux bruts de sortie par statut de minorité visible, Hommes.	45
Figure 3.9 Taux bruts de sortie par statut de minorité visible, Femmes.	46
Figure 3.10 Taux bruts de sortie par langue maternelle, Femmes	46
Figure 3.11 Taux bruts de sortie par nombre d'enfants, Hommes	47
Figure 3.12 Taux bruts de sortie par régime de travail, Hommes.	48

Figure 3.13 Taux bruts de sortie par régime de travail, Femmes. _____	48
Figure 3.14 Taux bruts de sortie par nombre d'emplois, Hommes. _____	49
Figure 3.15 Taux bruts de sortie par nombre d'heures travaillées par semaine, Hommes. _____	50
Figure 3.16 Taux bruts de sortie par niveau de compétence de l'emploi, Hommes. _____	51
Figure 3.17 Taux bruts de sortie par niveau de compétence de l'emploi, Femmes. _____	51

## Hors-textes

Hors-texte 2.1 : Description des variables indépendantes qui changent au fil du temps (à chaque mois entre 1999 et 2005) _____	19
Hors-texte 2.2 : Définition des variables indépendantes qui changent au fil du temps (aux deux ans entre 1999 et 2005) _____	21
Hors-texte 2.3 : Définition des variables indépendantes fixes _____	21
Hors-texte 3.1 : Classification des variables selon qu'elles augmentent ou diminuent le risque d'abandonner le programme _____	53
Hors-texte 3.2 : Classification des variables selon que leurs effets varient ou non au fil du temps. Variables sur le rapport à l'emploi _____	54
Hors-texte 3.3 : Classification des variables selon que leurs effets varient ou non au fil du temps. Variables de contrôle _____	54



# Introduction

Les parcours sont une suite de décisions, d'événements ou d'étapes à franchir; leur déroulement doit donc être considéré comme sujet à des bifurcations. Des événements imprévus peuvent conduire à une réévaluation du projet d'études initial qui entraîne des bifurcations de plus ou moindre grande amplitude. Cette proposition est une déclinaison plus large de la thèse de Tinto (1993), pour qui la période de transition scolaire entre le secondaire et le postsecondaire, et l'entrée dans les établissements postsecondaires, sont fondamentales pour comprendre ce qu'il nomme les «départs institutionnels»<sup>1</sup>. En effet, pour cet auteur, l'intégration sociale et intellectuelle est le moment où se joue la suite des choses, des difficultés d'intégration conduisant à des départs institutionnels. Les facteurs qui déterminent l'expérience scolaire sont donc essentiels pour comprendre le déroulement ultérieur des parcours.

Dans une note précédente, nous avons mis en évidence que les variables relatives aux héritages sociaux, aux dispositions culturelles et aux acquis scolaires au secondaire ont un effet moindre sur la persévérance dans l'enseignement postsecondaire que sur l'accès à cet ordre d'enseignement<sup>2</sup>. Ces facteurs agiraient sur l'entrée dans l'enseignement postsecondaire, mais pèseraient moins lourd dans notre compréhension de la poursuite des études. Cela suggère aussi, a contrario, que l'expérience en cours pourrait nous permettre d'expliquer la persévérance ou les départs.

La présente note vise justement à explorer cette question. Il s'agit de savoir comment des événements d'ordre extrascolaire peuvent influencer le déroulement ultérieur du parcours scolaire. Plus spécifiquement, il s'agit de prendre en considération divers événements qui ne relèvent pas de la sphère éducative, mais qui peuvent avoir une influence importante sur la scolarité elle-même. Les parcours scolaires se construisent dans l'articulation entre

l'expérience scolaire et l'expérience non-scolaire (Doray *et al.*, 2009). Il suffit de penser à un accident d'auto qui oblige à une absence prolongée et introduit une interruption d'études. Ainsi, divers incidents biographiques peuvent avoir une influence. Mais au-delà de ces événements fortuits, les diverses expériences extrascolaires peuvent aussi introduire des bifurcations. Nous désirons examiner, dans cette note, l'effet d'une de ces expériences, soit le travail salarié des étudiants.

Les chercheurs intéressés par les questions de persévérance se sont rapidement penchés sur l'effet du travail salarié, identifié par les acteurs comme l'une des causes de désengagement scolaire conduisant à des départs. Toutefois, les résultats de recherche rapportent des effets mitigés du travail salarié sur la persévérance et les départs. Le fait de ne pas travailler ou de travailler de nombreuses heures (bien au-delà de la moyenne des étudiants) auraient un effet négatif sur les parcours scolaires. Par contre, travailler entre 8 et 20 heures n'aurait aucun effet sur la poursuite des études.

Les données généralement utilisées par les chercheurs provenant surtout d'enquêtes transversales, elles ne permettent pas de saisir l'effet de la variation du temps de travail ou du temps d'études sur la poursuite des études par une recherche d'ajustement dans le temps consacré aux deux activités. On peut penser que les étudiants réduisent l'intensité du travail salarié afin de s'ajuster, par exemple, à des difficultés scolaires. Le fait que les étudiants qui ne travaillent pas sont plus nombreux à quitter les études peut être attribué à des difficultés scolaires ayant elles-mêmes entraîné l'arrêt du travail permettant d'accorder plus de temps à leurs études.

La possibilité de travailler avec une enquête longitudinale permet justement de saisir cette question de l'articulation du temps de travail et du temps d'études de même que de possibles situations d'ajustement durant le parcours scolaire.

1 L'expression «départ institutionnel» fait référence au fait qu'un étudiant quitte un établissement d'enseignement, mais n'exclut pas la possibilité qu'il poursuive ses études dans un autre, ce qui est un phénomène non négligeable (Bujold *et al.*, 1997).

2 Kamanzi, Pierre Canisius *et al.* (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. (Projet Transitions, Note de recherche 6). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.



# I. Repères théoriques : travail salarié et études

Par parcours scolaire, nous entendons l'ensemble des décisions et des événements qui ponctuent la présence des étudiants dans le système scolaire. Ceux-ci tiennent de la structure scolaire, mais aussi des choix des étudiants en termes d'orientation professionnelle, de leur expérience du système éducatif (et des diverses institutions scolaires au régime éducatif différent) ou de leurs conditions de vie durant les études qui peuvent varier. Plus spécifiquement, quatre dimensions permettent de baliser l'analyse des parcours scolaires<sup>3</sup>.

1. Les parcours se construisent dans les transactions établies entre les biographies individuelles et les institutions. Ils sont, en effet, réalisés par les choix, socialement construits, des individus qui tiennent compte des caractéristiques des institutions telles que les exigences de recrutement existantes dans plusieurs programmes qui influencent l'éventail des choix des étudiants.
2. L'articulation entre les événements et leur signification constituent la seconde dimension analytique. Des événements peuvent être des déclencheurs de l'action et ils peuvent orienter les choix des individus. Mais en même temps, il faut aussi rappeler qu'un même événement peut prendre une signification différente d'un individu à un autre. Les échecs scolaires, par exemple, peuvent être une source de réengagement scolaire comme un facteur de démobilisation.
3. L'articulation du scolaire et de l'extrascolaire rappelle que la vie des individus ne se déroule pas uniquement à l'école et que les événements ou les décisions prises à l'extérieur de

l'expérience scolaire peuvent avoir une influence sur les parcours scolaires. Il faut compter avec les incidents biographiques ou avec des phénomènes de conciliations travail-études quand ce n'est pas la conciliation travail-famille-études. Les autres transitions biographiques, comme l'entrée à l'âge adulte, le démarrage de la vie professionnelle ou le départ de la famille d'origine sont des événements ou des situations qui peuvent aussi moduler les parcours scolaires. En d'autres mots, il s'agit de tenir compte des interdépendances entre les différentes sphères de la vie sociale.

4. L'insertion de l'expérience scolaire dans des temporalités plus larges nous permet de tenir compte du passé de l'individu, de ses héritages sociaux et culturels ainsi que des acquis scolaires. Il convient aussi d'être attentif au futur, aux anticipations et aux projets qui sont des ressorts de l'action. L'articulation entre les différentes temporalités n'est pas mécanique comme en font foi les parcours dits improbables, que ce soit les parcours d'«héritiers» qui ne réussissent pas sur le plan scolaire ou celui des jeunes de milieux défavorisés, souvent considérés comme des étudiants à risques, qui ont des parcours scolaires longs et fructueux.

En étudiant les liens entre poursuite des études postsecondaires et travail salarié, nous nous intéressons à la troisième dimension. Plus spécifiquement, nous cherchons à mieux comprendre les articulations entre les parcours scolaires et un aspect de l'expérience extrascolaire.

3 Pour une présentation plus détaillée de ces questions, voir Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier et Amélie Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44).

## 1.1 Le cumul du travail et des études en Europe et en Amérique du Nord

Dans de nombreux pays, les élèves et les étudiants ont augmenté, depuis près d'une trentaine d'années, le temps qu'ils consacrent au travail rémunéré. Ils ne travaillent plus uniquement l'été, au moment des vacances, mais aussi pendant l'année scolaire. Bien que généralement fréquent, ce phénomène de cumul du travail et des études est cependant inégalement répandu dans les pays développés. À partir d'une comparaison entre quatre pays européens – la France, le Danemark, le Royaume Uni et l'Espagne –, Van de Velde (2008) a dégagé d'importants contrastes entre les manières d'articuler le travail et les études. Chacun des pays analysés définit des modes de transition vers l'âge adulte qui diffèrent en fonction des modes d'intervention publique et des cultures familiales.

Au Danemark, les parcours des jeunes s'inscrivent dans une logique de développement personnel (« se trouver ») qui les conduit à s'engager dans des études longues entrecoupées de périodes d'activité professionnelle et cumulées avec l'emploi. Ces trajectoires d'alternance et de cumul sont le reflet à la fois de l'action de l'État, qui donne aux jeunes les moyens d'un retour tardif aux études par le biais d'une politique universelle et flexible de financement de la vie étudiante et d'une culture familiale valorisant l'autonomie individuelle.

En France, les parcours des jeunes s'inscrivent dans une logique d'intégration sociale (« se placer ») qui les conduit à se consacrer plutôt exclusivement à leurs études avant d'entrer dans la vie active. Ces trajectoires séquentielles et exclusives sont le produit de l'action de l'État, dont les formes d'intervention semblent postuler qu'un étudiant est un jeune qui n'est pas censé travailler, et d'une culture républicaine mettant l'accent sur l'importance du diplôme initial.

En Espagne, les parcours des jeunes s'inscrivent dans une logique d'appartenance familiale (« s'installer ») caractérisée par l'attente au foyer parental. Ces trajectoires de report de l'indépendance

s'expliquent à la fois par des normes culturelles valorisant l'appartenance familiale, et par l'absence d'aide publique en faveur de l'indépendance dans un contexte de chômage élevé.

Enfin au Royaume-Uni, les comportements des jeunes répondent à une logique de l'émancipation individuelle (« s'assumer ») qui les conduit à ne pas poursuivre des études longues et à combiner emploi et formation. Les parcours des jeunes Britanniques répondent à la fois à une exigence libérale (exigence qui met de l'avant la responsabilisation individuelle comme fondement normatif) et à des normes culturelles stigmatisant la dépendance financière à la sortie de l'adolescence.

Selon Van de Velde (2008), c'est principalement l'exigence libérale qui explique la logique combinatoire associée à celle de l'émancipation individuelle, ce qui la conduit à postuler une logique de même type en Amérique du Nord : « Au-delà d'une invitation normative à 'être adulte', l'exigence libérale conditionne profondément les trajectoires de précocité des Britanniques. On peut supposer que les jeunes Américains et Canadiens se rapprochent également de ce type de trajectoires courtes et orientées vers l'emploi salarié » (Van de Velde, 2008, p.16).

De fait, les travaux réalisés au Canada et aux États-Unis identifient une logique prédominante de l'émancipation individuelle valorisant l'autonomie et conduisant les jeunes à cumuler le travail et les études. Des jeunes États-Uniens cumulaient études et emploi salarié dès la fin de la seconde guerre mondiale, et ce cumul est devenu la norme scolaire dès les années 1970 (Greenberger et Steinberg, 1986). De même, au Canada, environ deux tiers des jeunes occupent un emploi pendant leurs études dès la fin de l'enseignement secondaire (Bushnik, 2003), et le cumul constitue, au Québec comme dans les autres provinces, la « normalité scolaire aujourd'hui » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p.68).

Pourtant, si le Canada est généralement identifié au régime libéral dans la typologie des régimes d'État Providence (Esping-Andersen, 1990), les différences entre provinces finissent par brouiller la caractérisation typologique, l'Alberta étant davantage libérale et le Québec manifestant des

caractères sociaux-démocrates (Bernard, 2004). Certes, la précarisation de l'emploi et du travail est forte au Québec et s'est même accrue depuis le milieu des années 1990, mais la marchandisation des études y est beaucoup plus faible que dans les autres provinces, parce que l'État provincial finance le système des cégeps et règlemente davantage les droits d'inscription à l'université.

En dépit de cette plus faible marchandisation des études au Québec, le cumul de l'emploi et des études s'est rapidement propagé dans les années 1980 au point d'être présenté comme « un bouleversement radical (...) une véritable mutation » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 47). Le taux d'activité des jeunes en études à temps plein a augmenté considérablement depuis les années 1970 (Gauthier, 1997). Alors qu'en 1977, deux étudiants sur dix occupaient un emploi pendant l'année scolaire, au début des années 2000 sept étudiants sur dix sont engagés dans la dualité travail-études (Roy, 2006). En 1978, 33 % des étudiants à temps plein travaillaient durant l'année scolaire (Dandurand *et al.*, 1979, p. 117). Moins de dix ans plus tard, en 1986, ce pourcentage passait à 65 % (BSQ, 1986, p. 159 *in* Dandurand, 1991).

Ainsi au Québec, ce phénomène de cumul est la manifestation de l'émergence de nouvelles représentations et pratiques chez les jeunes Québécois à partir du début des années 1980 (Bourdon et Vultur, 2007). Cette progression a transformé les modes de vie des étudiants des CÉGEP en agissant comme un puissant facteur de socialisation à la consommation (Bourdon, 1994) et d'autonomisation dans un contexte d'allongement de la période de cohabitation avec les parents (Charbonneau, 2004). Ainsi, la transition entre formation et emploi est devenue plus progressive et réversible (Bourdon, 2001; Sandra, 2003 ; Charbonneau, 2006), ce qui a pour effet de brouiller la frontière entre parcours éducatifs et insertion professionnelle. On remarque indubitablement une transformation de la place du travail rémunéré durant les études. Charbonneau interprète ceci en affirmant que c'est :

comme si la société québécoise tentait en fait de concilier deux normes culturelles *a priori*

peu compatibles : celle d'une valorisation de l'expérience précoce du marché du travail et d'un prolongement, en parallèle, du nombre d'années de fréquentation du système scolaire. Le renforcement de la flexibilité du système scolaire québécois, en particulier à partir des années 1990, rendra cette possibilité de plus en plus aisée » (Charbonneau 2006, p. 117).

Il faut noter le rôle important de la conjoncture économique. La crise de l'emploi des années 1980 a pu conduire de nombreux jeunes à travailler. Une expérience de travail apparaissait alors à la fois comme un moyen de faire face à une situation économique plus difficile (Dandurand, 1991) et comme un atout pour faciliter l'entrée sur le marché du travail. Depuis, les dernières générations de jeunes nées au début des années 1980 étudient dans un contexte où le chômage a largement perdu de son intensité (Gauthier, 1997) et où il est relativement facile de se trouver un emploi. La participation des étudiants au marché du travail a permis de répondre à une demande de main d'œuvre flexible, disposée à accepter des emplois à temps partiels et à horaires fractionnés.

En somme, nous pouvons retenir que l'articulation entre la formation et l'emploi est très différente selon les pays. Ces différences ont trait à trois éléments : les régimes d'État-Providence, les cultures familiales et les conjonctures économiques. Au Canada, la combinaison d'une politique libérale, de cultures familiales valorisant l'autonomie et d'une conjoncture économique de demande forte de main d'œuvre flexible a conduit les jeunes à cumuler travail et études relativement plus tôt et plus intensément qu'ailleurs. C'est cette intensité du travail qu'il s'agit maintenant d'analyser plus en détail.

## 1.2 L'intensité du travail pendant les études

Au Canada, la vie des jeunes aux études est marquée par une participation très forte au marché du travail. Environ deux tiers des jeunes occupent dès la fin de l'enseignement secondaire un emploi pendant leurs

études (Bushnik, 2003). Pour tous les ordres d'enseignement, le travail des étudiants s'effectue généralement à temps partiel pendant l'année scolaire. Parmi ces travailleurs-étudiants, environ deux tiers ont des activités de travail modérées (travaillent entre 1 et 19 heures par semaines), plus d'un quart ont des activités modérées à importantes (entre 20 et 29 heures) et environ 10% ont des activités importantes (plus de 30 heures) (Bushnik, 2003; Bowlby et McMullen, 2002).

La proportion des individus scolarisés à temps plein occupant un emploi salarié durant l'année scolaire varie avec l'âge: il reste relativement faible avant 15 ans, puis croît rapidement entre 15 et 18 ans de 40 à 70% environ, et enfin se stabilise à partir de 19 ans (Eckert, 2009). De fait, pour chaque ordre ou cycle d'enseignement, la proportion d'étudiants qui travaillent pendant l'année scolaire ainsi que l'intensité du travail rémunéré diffèrent.

### ***Au secondaire***

On observe au Canada que, dès la fin du secondaire, près de deux tiers des jeunes occupent un emploi pendant leurs études (Bushnik, 2003). Cette proportion croît avec l'âge des élèves au cours de leur dernière année d'étude secondaire, de 43% à 16 ans et moins à 70% à 18 ans et plus.

Plusieurs recherches québécoises se sont aussi intéressées à la question. En 1991, près de la moitié (40%) des élèves des écoles secondaires occupaient un emploi rémunéré (Dumas et Beauchesne, 1993). Au cours du secondaire, le pourcentage d'élèves qui travaillent augmente d'année en année. Toujours en 1991, en 1<sup>re</sup> secondaire moins de 30% des élèves occupaient un emploi pendant l'année, alors qu'en 5<sup>e</sup> secondaire, c'était 55% des élèves qui combinaient travail et études (Audet, 1995). L'âge médian au premier emploi se situe dans la plupart des enquêtes autour de 13-14 ans (Belleau et Bayard, 2002). Des 40% des étudiants du secondaire qui occupaient un emploi rémunéré en 1991, 13% consacraient de 1 à 5 heures par semaine à leur travail salarié, 11,5% de 6 à 10 heures, 6,6% de 11 à 15 heures, 4,5% de 16 à 20 heures, et 4,3% 21 heures et plus (Dumas et Beauchesne, 1993).

L'étude de Bushnik (2003) révèle que la majorité des élèves canadiens, de sexe masculin comme de sexe féminin, travaillent au cours de leur dernière année d'études secondaires ; de fait les élèves des deux sexes affichent des taux d'emploi identiques (64%). Les élèves de sexe masculin enregistrent cependant un nombre d'heures de travail supérieur à celui de leurs camarades de l'autre sexe: environ 28% des élèves de sexe masculin travaillent plus de vingt heures par semaine comparativement à 21% des élèves de sexe féminin. Ce résultat contraste avec celui d'Eckert (2009), qui montre qu'au Québec, les jeunes femmes sont systématiquement plus enclines que les jeunes hommes du même âge à cumuler l'emploi et les études, particulièrement au secondaire à 15 ans. Cette différence peut s'expliquer par l'écart d'âge entre les hommes et les femmes à la fin de leur dernière année d'études secondaires. Si les hommes travaillent autant que les femmes à la fin de leurs études, c'est sans doute parce qu'ils terminent plus tard leurs études secondaires.

L'intensité du travail pendant les études varie fortement selon la province. Le taux d'emploi des étudiants lors de leur dernière année d'études secondaires est relativement faible à Terre-Neuve-et-Labrador (39%) et au Québec (49%), et il est très élevé en Ontario (73%), au Manitoba (73%), en Saskatchewan (76%) et en Alberta (72%), contre 64% en moyenne. On retrouve ces mêmes contrastes dans l'intensité du travail: 30% des jeunes en fin d'études secondaires en Alberta et en Saskatchewan travaillent 20 heures et plus, contre seulement 13% au Québec (Bushnik, 2003). Le caractère plus social-démocrate du système d'éducation québécois peut sans doute expliquer partiellement l'écart important avec les autres provinces.

Enfin, en dehors de l'âge et du sexe, Bushnik (2003) identifie un certain nombre d'autres déterminants de la participation au marché du travail à la fin des études secondaires au Canada. Les anglophones sont plus nombreux à travailler parallèlement que les autres (71% contre 52%). Les jeunes parents sont beaucoup moins nombreux à cumuler les études et le travail (35% seulement). Ceux qui n'ont pas de frères et sœurs travaillent aussi relativement moins souvent (53%). Si le niveau

de scolarité des parents ne semble pas avoir d'effet sur cette participation, les jeunes dont un des parents n'a jamais travaillé tendent moins souvent à cumuler le travail et les études (46 % dans le cas du père, 57 % dans le cas de la mère, contre 64 % dans l'échantillon). Enfin le cumul est moins fréquent chez les jeunes autochtones (54 %) ou membres d'une minorité visible (48 %).

### ***Au cégep***

Sept cégépiens sur dix ont un emploi durant l'année scolaire et ils y consacrent en moyenne 17,2 heures. (Roy, 2008a). Cette moyenne d'heure a augmenté au cours des dernières années, puisqu'elle était de 15 heures en 2006 (Roy, 2006). Le quart des cégépiens interrogés par Roy (2008a) disent travailler 20 heures et plus pendant l'année scolaire. Les étudiants du cégep consacrent en moyenne 11,2 heures d'études à la maison par semaine, soit en moyenne six heures de moins que le temps alloué au travail rémunéré (Roy, 2008a). On retrouve au cégep, les mêmes déterminants, déjà mentionnés, qu'au secondaire : à âge égal, les femmes tendent à cumuler un peu plus souvent le travail et les études (même si au postsecondaire la différence s'amenuise), et les étudiants plus âgés travaillent relativement plus souvent (Eckert, 2009).

### ***Au premier cycle universitaire***

Selon les données fournies par le Gouvernement du Québec (1995), 60 % des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat en 1990 occupaient un emploi pendant leurs études. De ce pourcentage, 68 % travaillaient à temps partiel contre 20 % qui travaillaient à temps plein. Les autres 12 % étaient des travailleurs occasionnels pour qui le travail n'occupait pas la majorité du temps. Près de 42 % des étudiants travaillaient de 13 à 24 heures par semaine, 29 % travaillaient 12 heures ou moins et 9 % travaillaient 36 heures et plus. Selon l'enquête de Bonin (2007), qui porte sur les étudiants du réseau de l'Université du Québec, 71 % des étudiants du premier cycle avaient un emploi lors de leur première session à l'université en 2006, contre 58 % dix années plus tôt, en 1996. Toujours selon les données de Bonin (2007), en 2006, au premier cycle, les étudiants travaillent

en moyenne 25 heures par semaine. Parmi ces 71 %, 59 % travaillent 20 heures ou plus par semaine. Les étudiants à temps complet travaillent dans une proportion de 62 % à raison de 16 heures par semaine. Enfin, 90 % des étudiants à temps partiel travaillent et déclarent travailler en moyenne 34 heures par semaine.

### ***Aux cycles supérieurs***

En 1990, 70,1 % des titulaires d'une maîtrise avaient occupé un emploi pendant leurs études. La proportion des étudiants de la maîtrise qui travaillaient à temps plein est nettement supérieure à celle des étudiants du baccalauréat : 45 % en comparaison de 20 %. Le nombre d'heures consacrées au travail salarié est aussi plus élevé pour les étudiants de la maîtrise : 27 % travaillaient plus de 36 heures par semaine (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995). En 2006, au 2<sup>e</sup> cycle, 69 % des nouveaux étudiants occupaient un emploi et ils travaillaient en moyenne 30 heures par semaine. Des différences marquées sont encore une fois observées selon le régime d'études. La proportion d'étudiants à temps complet qui travaillaient se situe à 53 % (moyenne de 22 heures travaillées par semaine) comparativement à 89 % pour ceux qui étaient inscrits à temps partiel (moyenne de 37 heures) (Bonin, 2007). Enfin, Bonin (2007) constate que 62 % des nouveaux étudiants en maîtrise travaillaient parallèlement à leurs études, à raison de 18 heures par semaine en moyenne. Les données de Bonin pour le 3<sup>e</sup> cycle ne sont pas nuancées selon le régime d'études.

### ***Toujours plus de travail***

En somme, on constate que la proportion des individus scolarisés qui travaillent parallèlement à leurs études augmente de la fin du secondaire au début du postsecondaire, pour se stabiliser ensuite à 70 % environ. Cependant l'intensité du travail continue de croître par la suite : ainsi on trouve davantage de jeunes étudiants qui travaillent à temps plein au sein des étudiants de deuxième cycle et le temps consacré au travail rémunéré tend à croître avec le niveau d'enseignement. Cette intensité du travail pendant les études varie

principalement selon la province et, secondairement, selon l'environnement familial (présence d'enfants, de frères et sœurs et parents qui travaillent).

### 1.3 La nature des emplois

Le fait qu'il y ait tant d'élèves qui combinent les études et le travail, révèle qu'il existe bel et bien un marché du travail pour les jeunes qui fréquentent l'école (Dumas et Beauchesne, 1991). Le développement du secteur tertiaire a été déterminant sur la disponibilité du type d'emplois occupés par les jeunes (Jetté, 2001). Cependant la nature des emplois varie beaucoup selon le niveau de scolarité.

#### *Au secondaire*

Dumas et Beauchesne (1991) répartissent les élèves qui travaillent durant l'année scolaire selon quatre genres d'emploi : 39 % d'emplois « traditionnels » (garde d'enfants, distribution de journaux), 21 % d'emplois dans le commerce (caissier, pompiste, etc.), 26 % d'emplois dans les services (emballage, travail de bureau, animation socioculturelle et sportive, etc.) et 11 % d'emplois liés à la production (construction, travail à la ferme, etc.). Par ailleurs, le type d'emploi occupé varie fortement en fonction du sexe : au secondaire, par exemple, les filles font plus souvent de la garde d'enfants que les garçons (Audet, 1995).

#### *Au cégep*

Deux secteurs d'emploi couvrent plus de 90 % des emplois recensés (Roy, 2008a). Ces deux secteurs sont le service de vente et la restauration (ex. commis, caissier, serveur, cuisinier, préposé à l'entretien, vendeur, pompiste, etc.). Les emplois qu'occupent les cégépiens sont généralement des emplois occupés les soirs de semaine et le jour les fins de semaine. Dans une proportion de 82 %, les étudiants considèrent que ces emplois n'ont rien à voir avec leur programme de formation au cégep (Roy, 2008).

#### *À l'université*

La proportion d'étudiants universitaires qui estiment que leur travail n'est pas en lien avec leur domaine d'études est plus faible que chez les cégépiens. Les étudiants de deuxième et troisième cycle occupent en très grande majorité des emplois liés à leurs champs d'études (Sales *et al.*, 1996). Poirier remarque le même phénomène chez les étudiants plus âgés : les étudiants de 30 ans combinent des emplois plus souvent liés à leur domaine d'études que les jeunes de 20 ans et moins (Poirier, 1990). La nature des emplois varie entre le premier, le second et le troisième cycle. Au premier cycle, la majorité des emplois sont dans le secteur de la vente et du service, et peu dans le domaine de l'enseignement et de la recherche. Les proportions s'inversent aux cycles supérieurs (Sales *et al.*, 1996). Enfin, au premier cycle universitaire les femmes occupent plus souvent que les hommes des emplois dans le secteur de la vente (Sales *et al.*, 1996).

En somme, le type d'emploi occupé change radicalement. Les emplois déclarés au secondaire sont majoritairement des petits boulots traditionnels tels que le gardiennage (particulièrement pour les filles) et la distribution de journaux. Au début du postsecondaire, les jeunes investissent massivement les emplois des secteurs de la vente et de la restauration. Enfin, aux cycles supérieurs, les emplois occupés relèvent majoritairement de l'enseignement et de la recherche.

### 1.4 Les motifs du travail pendant les études

Les auteurs citent donc différents motifs qui expliqueraient le choix ou la nécessité d'avoir un emploi rémunéré pendant les études. L'insuffisance des sources de soutien financier pour faire face à la massification de l'enseignement peut expliquer la faiblesse du pouvoir d'achat des étudiants. Dans un tel contexte, la nécessité financière peut apparaître comme la motivation principale de la demande de travail rémunéré par les étudiants. Par ailleurs, d'autres motifs sont souvent évoqués : la recherche d'autonomie financière face aux parents, l'amélioration de leurs conditions de vie, le



financement des loisirs ou l'acquisition d'une expérience de travail qui serait valorisable au moment de l'insertion professionnelle. Nous avons regroupé les différents motifs évoqués selon trois catégories: les motifs d'ordre économique, les motifs d'ordre socioculturel et les motifs de l'ordre de l'insertion professionnelle.

### **Les motifs d'ordre économique**

Dans les motifs économiques nous trouvons le besoin de subvenir à ses besoins, la logique consommatrice (Bourdon, 1994; Roy, 2006) et la quête d'autonomie financière (Roy, 2006). Selon Roy (2008a) et Eckert (2009), l'autonomie est au cœur des motivations des étudiants pour occuper un emploi durant leurs études: 95% des étudiants de Cégep interrogés citent comme une des principales raisons le désir d'accroître leur autonomie financière et 45% la considère comme la raison première. Si relativement moins d'étudiants citent la nécessité d'assurer sa subsistance comme une des principales raisons, il n'en reste pas moins qu'elle constitue, *in fine*, la raison première de la

participation au travail pour 22% des étudiants interrogés, ce qui la place au deuxième rang des principales raisons mentionnées. Les résultats de Gingras et Terril (2006), qui portent sur 20143 étudiants de 31 cégeps de la région de Montréal, convergent avec ceux de Roy (2008), avec seulement un décalage du niveau général des principales raisons déclarées (tableau 1.1).

Nous constatons donc que les motifs d'ordre économique sont les raisons principales du cumul emploi et études invoquées par les jeunes. Par ailleurs, pour la majorité des étudiants du cégep, l'autonomie financière occupe une plus grande importance que la nécessité de travailler afin de subvenir à ses besoins. Cependant, lorsqu'ils ont quitté le domicile parental, les jeunes ne sont plus que 27% à désigner l'autonomie financière comme motif principal et sont en revanche 53% à déclarer que la nécessité d'assurer sa subsistance est la raison principale (Eckert, 2009). En ce sens, la distinction faite par Jetté (2001) entre la conciliation choisie et la conciliation contrainte s'avère intéressante.

## **Tableau 1.1**

**Principales raisons de travailler déclarées par les étudiants de cégep**

QUESTION	Enquête de Roy (2006)		Enquête de Gingras et Terril (2006)
	RAISON IMPORTANTE	RAISON PREMIÈRE	RAISON IMPORTANTE
Pour accroître mon autonomie financière	95%	45%	79%
Pour développer mon sens des responsabilités	81%	10%	61%
Pour me payer plus de confort	74%	10%	50%
Pour faire l'expérience du marché du travail	73%	12%	52%
Pour assurer ma subsistance	47%	20%	25%
Pour occuper mes temps libres	24%	1%	14%
Pour être avec mes amis	12%	1%	3%
N	939		20143

Contrairement aux étudiants du cégep, la principale raison invoquée par les étudiants universitaires pour occuper un emploi durant les études est un revenu insuffisant pour permettre la poursuite des études (Audet, 1995). La moitié des bacheliers de 1990 évoquaient la nécessité de travailler afin de permettre la poursuite de leurs études, le quart mentionnaient avoir un revenu supplémentaire non nécessaire à la poursuite de leurs études et un peu plus du quart disaient travailler afin de conserver leur emploi ou pour accumuler de l'expérience de travail (Gouvernement du Québec, 1995). Sales *et al.* (1996) soulignent que globalement, pour les étudiants universitaires, le fait de travailler sert principalement à subvenir à leurs besoins essentiels. Encore ici, des nuances sont apportées en fonction des cycles. Par exemple, 36% des étudiants de premier cycle utilisent leurs revenus d'emploi pour payer leur loisirs et leurs sorties contre 7% des étudiants du troisième cycle. À contrario, 59% des étudiants de troisième cycle utilisent ces revenus pour le logement et la nourriture contre 27% des étudiants de premier cycle.

### ***Les motifs d'ordre socioculturel***

Sous les motifs d'ordre socioculturel se retrouvent l'épanouissement personnel et le fait de créer des liens. Le travail salarié est pour les étudiants source d'intégration (l'occasion de faire de nouvelles rencontres et de nouveaux contacts, avoir un groupe d'appartenance) et source d'accomplissement personnel (le sentiment de se réaliser, une source de motivation) (Jetté, 2001). Selon Roy (2008a) le travail rémunéré offre confort et plaisir personnels aux cégépiens sans finalité concurrente aux études. S'inspirant des travaux de Mercure (2007), il soutient que «on ne peut dissocier la signification que revêt le travail chez les jeunes d'un ethos de vie fondé sur l'épanouissement personnel, l'autonomie et l'importance des liens au sein des réseaux sociaux» (Roy, 2008a, p. 504). Si les motifs d'ordre socioculturel sont rarement considérés comme la raison principale d'occupation d'un emploi pendant les études, ces préoccupations accompagnent la volonté de participation et peuvent la renforcer.

### ***Les motifs relatifs à l'insertion professionnelle***

Pour les étudiants, le fait de travailler pendant les études est une occasion de vivre une expérience susceptible d'améliorer leur curriculum vitae (Roberge, 1997). Les études à elles seules ne semblent plus être considérées comme une garantie d'insertion professionnelle positive. Tous les étudiants ont ainsi intégré le fait qu'il est important d'indiquer dans le curriculum vitae, outre leurs activités bénévoles, les emplois occupés pendant les études (Vultur, 2007). Il faut noter que certaines données empiriques viennent contrecarrer les perceptions des étudiants à l'égard des bénéfices de leur activité rémunérée. Selon le Gouvernement du Québec (1995), l'occupation d'un emploi durant les études ne favoriserait pas l'accès à un meilleur emploi par la suite, simplement à cause de la généralisation du cumul qui n'est plus un critère distinctif. Enfin, certains étudiants ont parfois déjà vécu une insertion professionnelle: une des raisons évoquées aux cycles supérieurs est justement de pouvoir conserver un emploi (Audet, 1995).

En somme, les étudiants déclarent principalement travailler pour accroître leur autonomie financière et, une fois qu'ils ont quitté le domicile parental, pour subvenir à leurs besoins. Par ailleurs, ils ont tous intégré la nécessité de travailler pour préparer l'insertion professionnelle, et ils trouvent d'autres motivations d'ordre social en cours d'emploi. On peut cependant noter que, pour les étudiants, le travail rémunéré ne présente pas en soi une finalité concurrente aux études. Pour Roy (2008, 2008a), 77% des étudiants des cégeps considèrent leurs études plus importantes que leur travail et 82% de ces cégépiens n'auraient «jamais» manqué de cours pour un motif lié à l'emploi. De plus, les jeunes ont peu d'attachement particulier à l'emploi qu'ils occupent pendant leurs études et se sentent peu liés à l'organisation. La précocité du lien avec l'emploi fait que l'on peut décider de le quitter sans trop de remords (Roy, 2008).

## 1.5 Effets sur les parcours scolaires

Très rapidement, ce travail des jeunes étudiants a été considéré, par les acteurs éducatifs, comme une source de distraction des études et un facteur de fragilisation sur le plan de la persévérance. Du coup, les recherches statistiques récentes ont essayé d'établir une association entre l'intensité transversale du travail (le nombre d'heures de travail rémunérées à un moment donné) et la réussite scolaire (mesuré à travers l'accès, la persévérance ou les notes). Selon les études les plus récentes, à la fin du secondaire, un élève a presque quatre fois plus de chances d'abandonner ses études s'il travaille plus de 30 heures par semaine par rapport à un élève qui travaille entre 1 et 20 heures (Bushnik, 2003 ; Bowlby et McMullen, 2002). Ces différences demeurent importantes même lorsqu'on tient compte des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves (Bushnik *et al.*, 2004). Par ailleurs, selon Finnie *et al.* (2005), le fait de travailler plus de 20 heures par semaines réduit de 5 % la probabilité d'accéder aux études postsecondaires et de 10 % celle d'accéder aux études universitaires. D'autres études plus récentes encore concluent aussi à une corrélation négative entre l'intensité du travail et les notes (DeSimone, 2008) ou la persévérance (Motte et Schwartz, 2009).

On retrouve le lien entre le trop grand volume d'heures de travail et les résultats scolaires dans les études portant plus spécifiquement sur les étudiants des cégeps au Québec. Le temps consacré au travail rémunéré et à l'étude se révèle « après la moyenne de notes obtenues en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires, comme deux des plus importants facteurs pour prédire et expliquer la réussite et la persévérance au collégial » (Idem: 276, cité par Roberge 1997: 110). Par ailleurs, l'intensité du travail rémunéré a une influence importante sur les notes elles-mêmes, ce qui se répercute sur la persévérance. Roberge (2007), s'appuyant sur les travaux de Vigneault (1993), soutient que le fait d'avoir travaillé durant la majeure partie des études de 5<sup>e</sup> secondaire a une influence sur la moyenne scolaire et sur l'intérêt pour les

études. Et que ce degré de réussite se révèle le facteur prédominant, pouvant expliquer à lui seul, « jusqu'à 46% de la variance de la moyenne en première session de cégep » (Terril *et al.*, 1994: 275, cité par Roberge, 2007). De fait, selon d'autres études, l'effet du travail rémunéré serait particulièrement sensible chez les étudiants plus faibles, alors qu'il serait presque négligeable chez les plus forts (Terrill et Ducharme, 1994 ; Roy et Mainguy, 2005).

Le fait d'occuper un emploi pendant les études peut avoir une incidence sur les notes, l'accès ou la persévérance, mais aussi sur d'autres aspects du parcours tel que la durée de la scolarité. Il peut d'abord avoir une incidence sur la durée des scolarités. Roy (2008) observe une prolongation du programme d'études de certains étudiants du cégep. Ce prolongement peut s'expliquer par le désir de conserver leur emploi ou pour obtenir de meilleurs résultats scolaires en allégeant le nombre d'heures consacré aux études-travail. Audet (1995) soutient cependant que l'occupation d'un emploi durant les études influe peu sur leur durée (pour moins de 25 heures au bac et moins de 13 heures à la maîtrise).

Dumas et Beauchesne (1993) relèvent différents comportements nuisibles aux études observables chez les élèves qui travaillent pendant les études comme le fait de s'endormir sur son pupitre, ne pas faire ses travaux scolaires, ne plus avoir envie d'aller à l'école, manquer de concentration pendant les cours. Le pourcentage d'élèves chez qui l'on observe ces comportements augmente en fonction du nombre d'heures travaillées. Les étudiants qui combinent le travail et les études soutiennent que ce sont leurs relations sociales, leur sommeil, leurs loisirs qui sont affectés (Roberge, 1997; selon Roy, 2008). Le travail rémunéré génère fatigue et stress (Jette, 2001).

Les recherches sur les jeunes au cégep se sont largement focalisées sur la question centrale de l'identification d'un seuil critique d'heure de travail rémunéré au delà duquel les effets négatifs se font sentir. Ce seuil critique a eu tendance à se déplacer vers le haut au fil des ans : les risques d'échec scolaire apparaissaient à compter de 15 heures au début des années 1990 (Vigneault, 1993 ; Roberge,

1997), et se situeraient actuellement plutôt autour de 25 heures (Roy *et al.*, 2005). Selon Roy (2008a), à nombre d'heures de cours égal, ce n'est pas avant 20 heures de travail rémunéré par semaine, que le nombre d'heures accordées aux études fléchit quelque peu chez les étudiants du cégep (Roy, 2008a). C'est à partir de 25 heures que l'influence négative sur les notes se fait sentir : de 15 à 19 heures de travail par semaine, la moyenne générale est de 76 %; de 20 à 24 heures par semaine, elle est de 74 %; et à 25 heures, elle chute à 71,5 %. Ces difficultés se traduisent aussi par la négociation pour modifier l'horaire, des délais pour la remise des travaux, la demande de réduction des exigences et des critères d'évaluation (Roberge, 1997). On peut se demander si cet étirement est dû à une plus grande adaptabilité des institutions scolaires, des étudiants ou les deux combinés. Les auteurs ne semblent pas s'entendre. Roy (2008), pour sa part, mise sur une adaptabilité de la part des étudiants.

Cependant le lien est moins simple qu'il n'y paraît. D'abord, l'impact du travail rémunéré ne semble pas linéaire et des ambivalences sont identifiables empiriquement. En effet, les mêmes recherches montrent que le travail pendant les études est corrélé à la réussite à la condition qu'il ne dépasse pas un certain seuil. Ainsi au Canada, un élève qui ne travaille pas a plus de deux fois plus de chances d'abandonner par rapport à un élève qui travaille entre 1 et 20 heures (Bushnik, 2003; Bowlby et McMullen, 2002). Au Québec, les étudiants des cégeps qui ont le plus de chances de réussir sont ceux qui consacrent de 15 à 19 heures par semaine au travail (Roy *et al.*, 2005, 2008a). Sales *et al.* (1996) constatent que les conséquences du travail rémunéré chez les étudiants universitaires ont pour effet de réduire le temps investi dans les études, mais que paradoxalement les résultats scolaires ne sont pas nécessairement plus faibles chez les étudiants qui travaillent que chez ceux qui ne travaillent pas durant les études. Jetté (2001) soutient que l'occupation d'un emploi pendant les études permet de préciser ses choix d'orientation scolaire à l'université et de clarifier ses objectifs professionnels (p.66). Par ailleurs, le fait d'occuper un emploi en lien avec ses études semble jouer en faveur de la

persévérance scolaire (Jetté, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2000), ce qui indique que l'effet varie selon la nature de l'emploi occupé.

Les étudiants qui réussissent seraient donc ceux qui parviennent à concilier les études et le travail. Selon l'analyse de Jetté (2001) la conciliation études-travail est plus facile au cégep, où elle aurait peu d'effets, comparativement à l'université. Diverses situations facilitent cette conciliation : elle est plus facile si on habite chez ses parents, selon le programme d'études (la conciliation semble plus difficile dans les programmes de sciences de la santé), et selon la précision de son projet personnel (Jetté, 2001). Jetté (2001) soutient cependant qu'un emploi dans le même domaine que les études permet un enrichissement à « double sens » (la formation académique donne des outils pour le travail et vice-versa). De plus, le fait de travailler au même endroit depuis longtemps permet d'obtenir des congés plus facilement et donc d'être en mesure de concilier plus aisément le travail et les études. Le secteur de l'emploi dans lequel travaille l'étudiant peut également avoir des répercussions sur la conciliation travail-études. Tel que le souligne Jetté (2001), les moments de pointe dans le domaine de la vente peuvent correspondre avec la fin de la session, période d'examen et où les délais pour la remise des travaux viennent à échéance.

Du même coup, le travail durant la scolarité est vu comme étant un défi de conciliation études/travail qui permet d'entretenir un rythme d'action stimulant, ou enfin un outil d'insertion professionnelle servant à tâter le terrain (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 68). Roy et Mainguy (2005) affirment que « le travail rémunéré est intégré à la logique de la réussite des études, elle-même garante d'une vie plus riche favorisant une meilleure qualité de vie ». Comme le rappelait le Conseil supérieur de l'éducation en 1995, l'étalon de mesure de la réussite d'un point de vue étudiant est d'abord personnel : « réussir, c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire » (p. 30).

Par ailleurs, il est difficile d'un point de vue logique de mettre en œuvre une interprétation causale. En effet, un nombre important d'heures de

travail peut être une conséquence de l'abandon plutôt que sa raison: les étudiants en phase de décrochage ou désintéressés des études peuvent préférer travailler davantage d'heures (Bushnik, 2003 ; Bushnik *et al.*, 2004). Dans ce cas, c'est la logique du travail qui gagne sur la logique des études (un échec académique peut se transformer en réussite dans le monde du travail). Dagenais, Montmarquette *et al.*, (1999) soutiennent que « le rapport de causalité entre travail et réussite scolaire est un problème complexe » et que même si une corrélation s'observe entre un certain nombre d'heures travaillées et la réussite scolaire, « il est tout aussi plausible que les étudiants qui décident de travailler plus de 15 heures [leur seuil empirique] soient précisément ceux qui réussissent en moyenne moins bien et qu'en fait, travailler plus de 15 heures ne cause pas une baisse des performances scolaires » (p. 31). Enfin, les tentatives d'évaluer le lien causal entre le fait de travailler pendant les études et la réussite des études sont bloquées par la possibilité que tant cette réussite que le temps consacré au travail soient liés à des facteurs difficilement observables comme la motivation et la confiance en soi (Stinebrickner et Stinebrickner, 2003 ; Motte et Schwartz, 2009).

En dépit des difficultés d'interprétation, on retrouve ce type de relation négative mais non linéaire entre l'intensité du travail et les résultats scolaires ailleurs qu'au Canada. Sur des données américaines, Dundes et Marx (2006) montrent que l'emploi pendant les études tend à obliger les étudiants à être plus efficaces, et ce, même s'il génère du stress en les obligeant à consacrer moins d'heures à la réalisation de leurs travaux scolaires et à la préparation de leurs examens. En France, selon Bérail (2007), le travail des étudiants peut avoir des effets sur les résultats scolaires, mais l'influence n'est pas linéaire en fonction du nombre d'heures travaillées. Les effets négatifs s'observent à partir d'un seuil de nombre d'heures important (au moins 15-20 heures par semaine) (Bérail, 2007). Toujours

en France, d'autres travaux soulignent également que l'influence du travail sur les résultats scolaires dépend aussi de la qualité de l'emploi et de son lien avec les études (Bérail, 2007 ; Beaupère *et al.*, 2007).

## 1.6 Travail salarié et études : les orientations analytiques

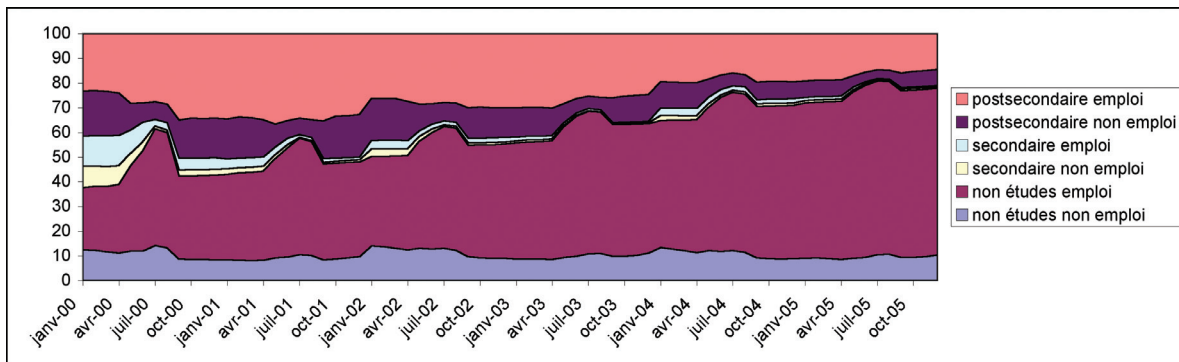
Les effets du travail salarié sur les parcours scolaires sont mitigés ; globalement ils ne sont pas fortement associés à l'abandon des études, sauf pour les étudiants qui travaillent un très grand nombre d'heures. Ces conclusions reposent sur des enquêtes transversales qui examinent la situation des étudiants sur un temps relativement court. Qu'en est-il quand il s'agit d'analyser les liens entre les deux aspects de la vie des étudiants sur un temps plus long (plusieurs années)? Cette question est au cœur de la présente note, qui vise à mieux saisir l'effet du travail salarié sur une dimension des parcours, soit la sortie des études universitaires.

Sur un plan purement descriptif, nous pouvons constater que le poids du travail salarié est à la fois important chez les jeunes nés entre 1979 et 1981, mais variable dans le temps<sup>4</sup>. Le chronogramme du graphique 1.1 illustre la fréquence très élevée des jeunes Canadiens nés de 1979 à 1981 qui ont un emploi pendant leurs études de janvier 2000 à décembre 2005 :

- En janvier 2000, 58 % des jeunes qui sont au secondaire ont un emploi (21 % de l'échantillon).
- En janvier 2000, 56 % des jeunes qui sont au postsecondaire ont un emploi (42 % de l'échantillon).
- Ce taux d'emploi des jeunes aux études postsecondaires a d'abord tendance à croître (il passe de 56 % en janvier 2000, à 68 % en octobre 2000) puis se stabilise ensuite en dépit de certaines fluctuations autour de 68 % jusqu'en décembre 2005 où il s'élève à 70 %.

4 Nous utiliserons les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada qui permet de suivre le cheminement scolaire d'un échantillon de jeunes nés entre 1979 et 1981 jusqu'en décembre 2005. Dans cette enquête, un calendrier mensuel du statut par rapport aux études et aux emplois peut être reconstitué. Des variables mensuelles permettent de savoir si les jeunes du secondaire sont aux études à temps plein ou non pour chaque mois de janvier 2000 à décembre 2004. Contrairement aux étudiants du secondaire, les étudiants du postsecondaire peuvent aussi étudier à temps partiel. La prise en compte des mois de début et des mois de fin des études dans les modules des programmes du postsecondaire permet donc d'identifier tous les étudiants du postsecondaire, quel que soit leur régime d'études. Par ailleurs, il est aussi possible de construire un calendrier mensuel du statut par rapport au travail. Des variables mensuelles permettent de savoir si le jeune a un emploi rémunéré ou non à un mois donné.

## Graphique 1.1 : Emploi et études, cohorte B



Plus spécifiquement, nous désirons examiner l'effet possible du travail salarié sur la sortie du premier programme universitaire suivi par les jeunes de la cohorte étudiée en tenant aussi compte des facteurs relatifs aux appartenances sociales et à certaines conditions de vie. Dès lors, il est possible de formuler trois sous-questions :

- Le travail salarié affecte-t-il les sorties des études universitaires ?
- Cet effet est-il persistant quand les appartenances sociales (genre, classe sociale et appartenance ethnoculturelle) sont prises en compte ?
- Cet effet est-il persistant quand certaines conditions de vie sont prises en compte ?

L'originalité de la note tient aussi dans le fait qu'il s'agit de la première fois, à notre connaissance, que des outils statistiques d'analyse longitudinale sont utilisés pour examiner cette relation.

---

## 2. Méthodologie

Le présent chapitre décrit les choix méthodologiques qui ont fondé notre analyse empirique. D'emblée nous avons opté pour une analyse longitudinale de la relation entre travail salarié et participation aux études universitaires. Indiquons aussi que parmi l'ensemble des variables répertoriées dans la recension des écrits, certaines ont dû être mises de côté, car l'EJET n'avait pas cherché à étudier ces variables. En d'autres mots, l'information n'a pas été colligée dans l'enquête. De plus, comme il s'agit d'une première analyse longitudinale effectuée au Canada sur cette question, nous avons jugé nécessaire de limiter le nombre de variables à étudier afin de ne pas complexifier le modèle et de s'assurer de bien faire ressortir la force des variables à l'étude.

### 2.1 Présentation de l'enquête et de l'échantillon

La présente étude utilise les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Cette enquête a été menée conjointement par Statistique Canada et par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Les questionnaires de l'EJET recueillent de l'information sur des éléments importants de la vie des jeunes, dont la plupart des épisodes d'études et des épisodes d'emplois. Cette information permet d'étudier plusieurs des transitions importantes qui peuvent survenir à ce

moment de la vie: la fin des études secondaires, le début des études postsecondaires, l'obtention du premier emploi, le départ du foyer parental, etc. Ces questionnaires recueillent également de l'information sur les facteurs qui peuvent influencer ces transitions, certains de nature «objective», notamment le contexte familial et les expériences scolaires antérieures, et d'autres de nature «subjective» comme les aspirations et les attentes (Statistique Canada, 2007: 83).

L'EJET a débuté en 1999 et les questionnaires utilisés au cycle 1 ont servi à recueillir de l'information sur l'année 1999. Les questionnaires utilisés dans les cycles suivants ont servi à recueillir de l'information sur des périodes de deux ans. Le cycle 2 a ainsi recueilli de l'information sur les années 2000 et 2001, le cycle 3 sur les années 2002 et 2003 et le cycle 4 sur les années 2004 et 2005 (Tableau 2.1). L'EJET a donc permis d'observer la vie des répondants pendant sept ans.

Le plan de sondage de l'EJET exclut les populations qui habitent les trois territoires, les réserves indiennes, les bases des Forces canadiennes et certaines régions éloignées. Le panel que nous utilisons est formé de jeunes nés entre 1979 et 1981 inclusivement. Ils étaient âgés de 18 ans à 20 ans au 31 décembre 1999. Les analyses portent sur les répondants qui résident dans une des dix provinces du Canada et qui ont répondu aux quatre cycles de l'enquête.

## Tableau 2.1

Années de référence et âge des répondants pour chaque cycle de l'EJET, Canada, cohorte B

Cycle de l'EJET	Année de référence	Âge des répondants à chaque année		
Cycle 1	1999	18 ans	19 ans	20 ans
	2000	19 ans	20 ans	21 ans
Cycle 2	2001	20 ans	21 ans	22 ans
	2002	21 ans	22 ans	23 ans
Cycle 3	2003	22 ans	23 ans	24 ans
	2004	23 ans	24 ans	25 ans
Cycle 4	2005	24 ans	25 ans	26 ans

Compte tenu de l'objet de la présente note de recherche, les analyses portent sur le séjour des étudiants dans le premier programme universitaire auquel ils ont été inscrits entre 1999 et 2005.

## 2.2 L'approche transversale, l'approche longitudinale et les modèles de risque

L'approche transversale est de loin la plus répandue en sciences sociales et nous ne la rappelons ici que pour introduire l'approche longitudinale. Dans la première, on tire un échantillon d'une population à un moment donné. Les données permettent de décrire la population à ce moment. Comme on le lit parfois, le sondage est un « instantané » de la population. La distribution de fréquence permet de décrire l'échantillon selon divers caractères comme le sexe, la classe d'âge, la fréquentation scolaire, le plus haut niveau de scolarité ou le plus haut grade, certificat ou diplôme. Si l'échantillon est probabiliste, on admet que la distribution du caractère dans l'échantillon donne une image assez fidèle de la distribution du caractère dans la population et que la seule source d'imprécision est l'erreur d'échantillonnage. On s'intéresse généralement à la distribution de fréquence, qui donne la proportion de l'échantillon, et donc de la population, dans chacune des modalités d'un caractère, par exemple la proportion des hommes et des femmes, ou encore la proportion de la population qui n'a pas dépassé

les études primaires ou secondaires, la proportion qui n'a fait que des études postsecondaires non universitaires (équivalentes aux études collégiales) et la proportion qui a étudié à l'université.

On examine par exemple le plus haut niveau de scolarité par classe d'âge chez les adultes en sachant que le tableau obtenu aurait été différent si l'échantillon avait été tiré quelques années plus tôt ou était tiré quelques années plus tard, parce que la combinaison de l'allongement des études et du vieillissement des cohortes fait que la proportion de la population adulte qui atteint l'université augmente avec le temps. L'examen des données d'un seul échantillon, tiré à un seul moment, ne permet pas de percevoir ce mouvement.

La démarche que nous venons de décrire est typique de l'approche transversale : l'étude est faite à partir d'informations recueillies à un moment donné et qui décrivent la population à ce moment ; les changements n'apparaissent qu'en juxtaposant une suite d'échantillons de ce genre tirés à des moments successifs.

Dans l'approche longitudinale, il ne s'agit plus de décrire la population à un moment précis, ni de faire apparaître les changements en juxtaposant des instantanés pris à des moments successifs, mais de faire apparaître le mouvement même par lequel se fait le changement. Pour réaliser une étude longitudinale au sens où on l'entend ici, on doit disposer d'éléments appartenant à la biographie de chaque individu faisant partie de la population à l'étude.



Réaliser une analyse dans la perspective longitudinale force à distinguer les caractères fixes et les caractères qui varient en fonction du temps. En principe, le sexe est un caractère fixe, comme le sont la langue maternelle, le lieu de naissance ou l'origine sociale, peu importe comment on la mesure. Fréquenter l'école, le plus haut diplôme obtenu et travailler deviennent des caractères qui varient en fonction du temps. Plus subtilement, la date de naissance est un caractère fixe, alors que l'âge varie en raison directe du temps.

Les modalités d'un caractère correspondent à autant d'états. L'ensemble des états d'un caractère forme un espace d'états. Au fil du temps, les individus peuvent se mouvoir d'un état à l'autre du caractère. Ainsi, fréquenter l'école et ne pas fréquenter l'école sont les deux états de l'espace d'état d'un caractère qui varie en fonction du temps. En principe, on peut se déplacer sans contrainte d'un état à l'autre de cet espace d'états : on peut se mettre à fréquenter l'école à tout âge et cesser de la fréquenter également à tout âge. Le niveau que l'on fréquente à un moment donné définit également un espace d'états entre lesquels on peut se mouvoir librement : on peut entreprendre une formation professionnelle du secondaire après avoir suivi des études universitaires.

Ne pas avoir dépassé les études primaires ou secondaires, avoir suivi des études postsecondaires non universitaires et avoir suivi des études universitaires sont les trois états de l'espace d'états du plus haut niveau de scolarité atteint. En principe, on ne peut pas se déplacer librement d'un état à un autre dans cet espace d'états : on passe du premier état au deuxième en suivant des études postsecondaires non universitaires et on peut passer du premier au troisième en suivant des études universitaires, mais il est plus surprenant de passer du troisième au deuxième ou au premier, bien que l'on sache que des individus font effectivement ces passages. Toutefois, suivre une formation professionnelle du secondaire après avoir obtenu un grade universitaire ne change rien au fait que le plus haut niveau de scolarité atteint par un individu est l'université.

L'analyse longitudinale sert à étudier le passage d'un état à un autre dans un espace d'états. Dans le cadre de la présente étude, on s'intéresse au passage de l'état d'étudiant dans un programme universitaire à l'état de « décrocheur » de ce programme.

En première approximation, on peut décrire l'échantillon au moyen de distributions de fréquence à différents moments, par exemple à tous les ans ou à tous les deux ans, comme on le ferait en juxtaposant les tableaux de fréquence obtenus à partir d'une série d'échantillons tirés à des moments successifs. Si, comme c'est souvent le cas, on interprète les proportions comme des probabilités, on verra que la probabilité cumulée d'être sortie du programme augmente avec le temps. En construisant des tris croisés, par exemple en calculant ces proportions selon le sexe, on pourra voir si, oui ou non, les hommes et les femmes finissent ou abandonnent le programme au même rythme.

Dans le contexte d'une analyse longitudinale, l'usage des tris croisés atteint rapidement sa limite, comme il atteint sa limite dans les analyses transversales. Pour étudier les liens entre plusieurs caractères, on doit utiliser des modèles statistiques d'analyse multivariée apparentés à la régression.

Pour étudier les liens entre le statut dans le programme ramené à deux modalités, (c'est-à-dire, être encore aux études ou avoir abandonné ses études) et mesuré à un moment donné, et plusieurs autres caractères, on pose que ce caractère est la réalisation d'une variable aléatoire — qu'on nomme maintenant variable dépendante — et on utilise un modèle statistique qui permet d'estimer les effets nets de plusieurs autres caractères — qu'on nomme maintenant variables indépendantes — sur la probabilité d'appartenir à l'une ou l'autre des deux modalités de la variable dépendante au moment de l'enquête<sup>5</sup>.

Ce raisonnement ne s'applique pas tel quel lorsqu'on étudie le passage d'un état à un autre plutôt que l'état dans lequel on se trouve à un moment donné, puisque la probabilité d'appartenir à chacun des deux états varie en fonction du temps. Pour étudier les liens entre passages de la première modalité — être encore aux études — à la seconde

5 Si on pose que l'erreur de prédiction suit une loi logistique, on utilisera la régression logistique; si on pose qu'elle suit une loi normale, on utilisera le modèle probit.

— les avoir abandonnées —, on doit remplacer la probabilité d'appartenir à l'une ou l'autre des deux modalités à un moment donné par la probabilité d'appartenir à l'une ou l'autre des deux modalités à chaque instant.

Pour des raisons techniques, les modèles construits sur cette base sont généralement exprimés non pas en utilisant la probabilité cumulée instantanée comme variable dépendante, mais plutôt une transformation algébrique de cette quantité: la proportion de la population qui passe d'un état à un autre à chaque instant divisée par la proportion de la population qui n'est pas encore passée du premier état au second à ce moment. Cette quantité est nommée de différentes manières selon les disciplines ; en sciences sociales et en épidémiologie, on la nomme généralement «taux instantané» ou «risque instantané». Le taux instantané n'est pas une proportion: il ne peut pas être inférieur à zéro, mais, en principe, il n'a pas de limite supérieure.

Les coefficients associés aux variables indépendantes d'un modèle de risque s'interprètent de manière analogue aux coefficients de la régression logistique. Le coefficient de la régression logistique exprime le rapport de deux probabilités. Si on utilise le sexe comme variable indépendante dans une régression logistique dont la variable dépendante est le statut dans le programme ramené à deux modalités, on doit choisir une modalité de référence. Si on choisit les hommes comme modalité de référence et qu'on obtient un coefficient dont la valeur est supérieure à un, on sait que le rapport entre la probabilité d'avoir abandonné les études et la probabilité d'être encore aux études est plus élevé chez les femmes que chez les hommes et donc qu'en moyenne, les femmes abandonnent plus souvent les études que les hommes. De manière analogue, le coefficient des modèles de risque exprime le rapport de deux taux ou de deux risques. Si on utilise le sexe comme variable indépendante dans un modèle de risque dont la variable dépendante est le fait d'être sortant d'un programme universitaire, qu'on choisit les hommes comme modalité de référence et qu'on obtient un coefficient dont la valeur est supérieure à un, on apprend que le rapport entre le risque de

passer de l'état d'étudiant à l'état de «décrocheur» est plus élevé chez les femmes que chez les hommes et donc que les femmes, en moyenne, abandonnent plus tôt ou plus souvent que les hommes.

Le risque instantané expliqué ci-dessus peut aussi être interprété comme un taux au sens de la démographie, c.-à-d. comme le rapport entre le nombre des changements d'état survenus au cours d'un intervalle — qui peut être infinitésimal — et le temps passé à risque de changer d'état par les individus encore à risque de changer d'état au cours de cet intervalle. Cette propriété permet de décrire un échantillon étudié pendant un certain temps en distribuant le temps à risque dans les modalités des caractères qui varient en fonction du temps et en calculant des proportions.

## 2.3 L'événement à l'étude et le groupe à risque

Nous exposons, dans cette section, les définitions opératoires de l'événement que nous étudions et du groupe à risque de le vivre.

### *Programme postsecondaire*

L'EJET a recueilli des informations datées sur les épisodes d'études postsecondaires suivis par chaque répondant entre janvier 1999 et décembre 2005. Au sens de l'EJET, «un programme postsecondaire admissible est un programme au-delà du niveau secondaire, qui dure au moins trois mois et qui mène à l'obtention d'un grade, d'un certificat ou d'un diplôme d'un établissement d'enseignement». Le programme doit avoir commencé avant le 31 décembre de la dernière année de référence du cycle (Statistique Canada, 2007 : 13).

### *Programme universitaire*

Nous nous intéressons au séjour dans le premier programme postsecondaire de niveau universitaire. Les informations recueillies au moyen des questionnaires de l'EJET ne permettent pas de déterminer directement dans tous les cas si, oui ou non, un programme d'études postsecondaires «admissible» est un programme d'études universitaires. Pour repérer les programmes

universitaires, nous avons combiné les informations recueillies sur le « niveau » du programme, le « type » et le nom de l'établissement d'enseignement, la durée prévue pour obtenir le diplôme en étudiant à temps plein et la province où se trouve l'établissement. Le problème est particulièrement difficile pour les épisodes d'études vécus au Québec, parce que les questionnaires de l'EJET ne permettent pas de distinguer avec précision les programmes d'études professionnels des programmes d'études préuniversitaires offerts dans les cégeps. Pour nos besoins, nous avons considéré « universitaire » le programme qui remplissait au moins une des conditions suivantes :

- il était suivi dans un établissement clairement de « type » universitaire, au Québec ou dans le reste du Canada;
- il était de « niveau » « baccalauréat », au Québec ou dans le reste du Canada, ou bien il était de « niveau » « baccalauréat », était suivi au Québec et avait été précédé par un programme de cégep préuniversitaire (dans la mesure où l'on était parvenu à repérer les programmes de cette nature);
- il était de « niveau » « collègue », était suivi dans le reste du Canada et devait durer au moins quatre ans en étudiant à temps plein.

### ***Statut dans le programme universitaire***

L'enquête recueille la date où l'individu commence à étudier dans un programme et la date où il y est inscrit pour la dernière fois. La base de données contient également une variable dérivée, qui indique si, au moment de l'interview, l'individu était toujours inscrit dans le programme, s'il avait complété ce programme ou bien s'il l'avait abandonné<sup>6</sup>. Nous avons retenu les programmes pour lesquels ces informations étaient connues. À part le premier, chaque cycle de l'EJET couvre deux années; il est cependant fréquent qu'on passe plus de deux ans

dans le même programme d'études. Dans la base de données, chacun des programmes d'études suivis par un répondant est associé à un identifiant qui permet de retrouver, d'un cycle à l'autre, les informations qui se rapportent à ce programme<sup>7</sup>. Ceci nous a permis de déterminer, mois par mois, le statut mensuel de l'individu dans le programme dès la date du début jusqu'à la date de la dernière inscription<sup>8</sup>.

### ***Premier programme universitaire***

Nous avons ordonné chronologiquement tous les programmes d'études postsecondaires auxquels l'individu était admissible entre 1999 et 2005. Ceci nous a permis de repérer le premier programme universitaire suivi par chacun. Lorsqu'un individu a commencé plus d'un programme au même moment, nous avons retenu celui dont le « niveau » était le plus élevé.

### ***Le groupe à risque***

Nous étudions l'abandon du premier programme universitaire. Nous utilisons le sous-échantillon des 4 149 individus qui ont suivi des études universitaires pour la première fois pendant qu'ils faisaient partie de l'échantillon de l'EJET et qui faisaient toujours partie de l'échantillon de l'enquête à la fin du quatrième cycle.

Au sens de la méthode, les jeunes deviennent « à risque » d'abandonner le programme universitaire au moment où ils s'y inscrivent pour la première fois. Ils cessent d'être « à risque » de l'abandonner au moment où ils l'abandonnent, au moment où ils obtiennent leur diplôme ou encore au moment où ils cessent l'observation — c'est-à-dire à la fin de la période couverte par le quatrième cycle — s'ils sont encore inscrits à ce programme à ce moment. L'individu qui cesse d'être à risque en abandonnant ses études quitte le groupe à risque en changeant d'état: d'étudiant, il devient décrocheur. L'individu qui cesse d'être à risque en obtenant son diplôme ou qu'on cesse d'observer alors qu'il est toujours aux

6 Dans le jargon de l'EJET, l'individu toujours inscrit dans le programme est un « persévérant », celui qui a complété le programme est un « diplômé » et celui qui l'a abandonné est un « sortant ».

7 Il s'agit d'un code à quatre chiffres permettant d'identifier: le cycle où le programme a débuté, le rang du programme et le rang de l'établissement au cycle où le programme a débuté. Le programme conserve toujours le même identifiant longitudinal au fil des cycles.

8 Pour les diplômés, cela correspond à la date d'obtention du diplôme. Pour les persévérants, cela correspond à décembre 2005, dernier mois d'observation. Pour les sortants, cela correspond à la date de la dernière inscription dans le programme.

études quitte le groupe à risque sans abandonner : au sens de la méthode, il ne change pas d'état parce qu'il n'abandonne jamais ses études et ne passe donc pas de l'état d'étudiant à celui de décrocheur. À la fin de la période couverte par le quatrième cycle, 1 361 étudiants avaient abandonné et 2 163 avaient obtenu le diplôme.

## 2.4 Opérationnalisation des variables indépendantes

### 2.4.1 Présentation des variables

Les données de l'EJET nous permettent d'examiner l'influence de quatre aspects de la vie des jeunes sur leurs parcours universitaires :

- L'effet de la participation au marché du travail : le fait d'avoir un emploi ou pas et les caractéristiques des emplois occupés au cours des épisodes d'emploi.
- L'effet des appartenances sociales et culturelles : genre, capital scolaire des parents, langue maternelle, statut de minorité visible.
- L'effet de certaines conditions de vie comme le fait de vivre chez ses parents ou non, d'avoir eu des enfants ou non ou l'endettement pour financer les études.
- L'effet du mode de fréquentation des études, soit le régime d'études (être à temps partiel ou à temps plein).

Les variables indépendantes d'une analyse biographique comme celle que nous entreprendrons ici doivent respecter la même logique que celle de la variable dépendante. On s'attend à ce que la plupart des variables indépendantes à l'étude soient des variables dont les modalités peuvent changer pendant que l'individu poursuit des études, c'est-à-dire, des variables qui changent au fil du temps. Nous avons besoin de déterminer la fraction de

temps passé à risque située entre deux changements de modalité de la variable indépendante. Cela exige de l'information datée sur les changements d'état de la variable indépendante. Par exemple, à l'aide de la date de début de l'emploi et de la date de fin de l'emploi, nous pouvons construire une variable indépendante qui change au fil du temps, dont l'espace d'états est défini par le passage de l'état d'inactif à l'état de travailleur ou *vice-versa*, tout au long du parcours scolaire de l'individu. Le temps passé à risque par chaque individu est ainsi reparti entre les modalités qu'il a occupées pendant qu'il était à risque d'abandonner le programme.

Nous avons classé les variables de l'EJET en trois groupes, selon le degré de précision avec lequel les moments où elles changent de valeur ont été recueillis :

1. Les variables indépendantes qui changent au fil du temps, dont les modalités sont mesurées au mois et à l'année, par exemple, avoir un emploi et le nombre d'emplois.
  - À l'aide de ces variables, nous avons dérivé la valeur, pour chaque mois, d'autres caractéristiques de l'épisode d'emploi dont on ne connaît pas directement la valeur à chacun des mois de l'épisode : par exemple, le revenu et le nombre d'heures travaillées, qui ont été mesurés au début et à la fin de l'emploi, et la catégorie de travailleur, le régime de travail et le niveau de compétence de l'emploi, qui ne sont recueillis qu'au début de l'emploi.
2. Les variables indépendantes qui changent au fil du temps dont les modalités sont mesurées aux deux ans : par exemple, la situation résidentielle et le financement des études.
3. Les variables indépendantes fixes, dont les modalités ne changent pas au fil du temps : par exemple, le sexe ou le statut de minorité visible.

Les hors-textes suivants présentent la définition des variables indépendantes des trois groupes.

## Hors-texte 2.1

### Description des variables indépendantes qui changent au fil du temps (à chaque mois entre 1999 et 2005)

Variables	Définition et opérationnalisation	Modalités
Avoir un emploi		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A un emploi</li> <li>- N'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Nombre d'emplois	Nombre d'emplois pendant le mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un emploi</li> <li>- Plus d'un emploi</li> <li>- N'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Catégorie de travailleur **	Type de relation contractuelle dans les emplois occupés pendant le mois. Les travailleurs non payés ont été assimilés à la catégorie « n'a pas travaillé » à cause de son faible nombre et du fait que le travail ne comporte pas de revenu. La catégorie du travailleur correspond à la situation au début de l'emploi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Employé payé</li> <li>- Travailleur à son compte</li> <li>- Employé payé et autres</li> <li>- Travailleur à son compte et autres situations</li> <li>- N'a pas travaillé ou n'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Régime de travail **	Si les emplois occupés durant le mois étaient permanents (sans durée prédéterminée) ou temporaires (de durée prédéterminée). Le régime de travail correspond à celui au début de l'emploi. Cette information est disponible seulement pour les employés payés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun emploi permanent</li> <li>- Au moins un emploi permanent</li> <li>- Travailleur à son compte</li> <li>- N'a pas travaillé ou n'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Revenu de l'emploi **	Montant total de revenus mensuels reçus dans tous les emplois occupés pendant le mois. La rémunération ou le salaire est calculé avant impôts et déductions. Cette variable a été dérivée en comparant le revenu mensuel au début de l'emploi et le revenu mensuel la dernière fois à l'emploi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revenu faible (jusqu'à \$850)</li> <li>- Revenu moyen (Plus de \$850 à \$2400)</li> <li>- Revenu élevé (Plus de \$2400)</li> <li>- N'a pas travaillé ou n'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Nombre d'heures travaillées par semaine **	Nombre moyen d'heures travaillées par semaine dans tous les emplois occupés pendant le mois. Celui-ci a été dérivé en comparant le nombre d'heures travaillées par mois au début de l'emploi et le nombre d'heures travaillées par mois la dernière fois à l'emploi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 à 8 heures</li> <li>- 9 à 16 heures</li> <li>- 17 à 24 heures</li> <li>- 25 heures ou plus</li> <li>- N'a pas travaillé ou n'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>

Variables	Définition et opérationnalisation	Modalités
Niveau de compétence de l'emploi **	<p>Cette variable sert à caractériser les emplois occupés pendant le mois en tenant compte de la durée et de la nature des études requises pour y accéder. Nous avons retenu l'emploi dont le niveau de compétence était le plus élevé pendant le mois.</p> <p>Dans l'EJET, les emplois admissibles ont été codés en utilisant la Classification nationale des professions (1991) élaborée par Ressources humaines et Développement social Canada. Nous les avons regroupés dans cinq catégories (RHDSC, 2006 : viii) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Postes de gestion : Ils englobent les cadres supérieurs et intermédiaires.</li> <li>- Postes professionnels : Ils exigent un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise ou doctorat).</li> <li>- Postes techniques, paraprofessionnels ou spécialisés : Ils exigent quelques années d'études postsecondaires ou deux à cinq ans d'apprentissage ou trois à quatre ans d'études secondaires et plus de deux ans de formation en cours d'emploi ou d'expérience de travail précise.</li> <li>- Postes intermédiaires : ils exigent quelques années d'études secondaires ou deux ans de formation en cours d'emploi ou une expérience de travail précise.</li> <li>- Postes élémentaires ou de manœuvre : Ils exigent une brève démonstration du travail ou une formation en cours d'emploi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poste de gestion</li> <li>- Poste professionnel</li> <li>- Poste technique, paraprofessionnel ou spécialisé</li> <li>- Poste intermédiaire</li> <li>- Poste élémentaire ou de manœuvre</li> <li>- N'a pas travaillé ou n'a pas d'emploi</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Régime d'études	Si la personne poursuivait des études à temps plein pendant ce mois dans le programme postsecondaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps plein</li> <li>- Pas à temps plein</li> </ul>
Avoir eu des enfants	Si le répondant avait des enfants biologiques ou pas. Cette variable a été dérivée en considérant la date de naissance (mois et année) des enfants biologiques du répondant nés depuis 1999.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui</li> <li>- Non</li> </ul>
Province de résidence	La province de résidence du répondant pendant le mois. Il s'agit de la province où se trouvait l'emploi quand le répondant a travaillé ce mois ou de la province où se trouvait l'établissement éducatif quand le répondant a suivi des études postsecondaires ce mois. Nous avons regroupé les provinces maritimes (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, et Nouveau-Brunswick) et les provinces des Prairies (Manitoba, Saskatchewan et Alberta). Les répondants qui résidaient hors du Canada ont été exclus des analyses durant la période de séjour hors du Canada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provinces maritimes</li> <li>- Ontario</li> <li>- Québec</li> <li>- Provinces des Prairies</li> <li>- Colombie-Britannique</li> <li>- Hors Canada</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>

\*\* Aux Cycles 1 à 3 ces informations ont été recueillies auprès des individus qui avaient un emploi et qui avaient travaillé à l'emploi. Au Cycle 4, auprès de ceux qui avaient un emploi.

## Hors-texte 2.2

### Définition des variables indépendantes qui changent au fil du temps (aux deux ans entre 1999 et 2005)

Variables	Définition et opérationnalisation	Modalités
Endettement	Si le répondant a reçu de l'argent provenant de prêts, y compris les prêts étudiants provenant du gouvernement, les prêts provenant de la famille ou ceux provenant directement d'une institution financière. Cette information correspond à une période de deux ans. La situation ne varie pas au cours d'un même cycle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N'a jamais obtenu un prêt après 1999</li> <li>- Oui, maintenant</li> <li>- Oui, avant</li> </ul>
Situation résidentielle	Cette variable indique si le répondant habitait chez ses parents sans avoir un conjoint, au mois de décembre de la première année de chaque cycle. La situation ne varie pas au cours d'un même cycle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habite chez ses parents, sans conjoint</li> <li>- N'habite pas chez ses parents</li> </ul>

## Hors-texte 2.3

### Définition des variables indépendantes fixes

Variables	Définition et opérationnalisation	Modalités
Sexe	Sexe du répondant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homme</li> <li>- Femme</li> </ul>
Capital scolaire des parents	On mesure le capital scolaire par le niveau d'études le plus élevé obtenu par l'un ou l'autre des parents. Au cycle 1 de l'EJET, on a demandé à chacun des parents de préciser le plus haut niveau d'études qu'il avait atteint. Par définition, l'étudiant de première génération (EPG) est celui dont aucun des parents n'a dépassé le secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étudiant de première génération (parents sans expérience de l'enseignement postsecondaire)</li> <li>- Postsecondaire non universitaire</li> <li>- Universitaire</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Langue maternelle	La langue que le répondant a apprise en premier lieu à la maison durant son enfance et qu'il comprend encore	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anglais</li> <li>- Français</li> <li>- Autre</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>
Statut de minorité visible	Si le répondant appartient à un groupe de minorité visible	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui</li> <li>- Non</li> <li>- Non déclaré</li> </ul>

### 2.4.2 Quelques difficultés méthodologiques

L'analyse des relations entre parcours scolaires et travail salarié se heurte à trois difficultés qu'il est bon de rappeler comme mise en garde préalable à l'analyse statistique qui va suivre dans les sections suivantes.

La première est liée à la définition de l'emploi. Les jeunes Canadiens sont plutôt incités par le questionnaire à déclarer comme emploi toute activité rémunérée par un tiers, y compris les petits travaux, la garde d'enfants ou le tutorat, la distribution de dépliants ou le déneigement de l'entrée d'une maison voisine. Par ailleurs, l'importance symbolique qu'accordent les jeunes à la reconnaissance par le travail peut les conduire à adopter une définition très large de l'emploi (Bourdon, 2001). Cette définition est donc d'autant plus susceptible de varier selon le répondant.

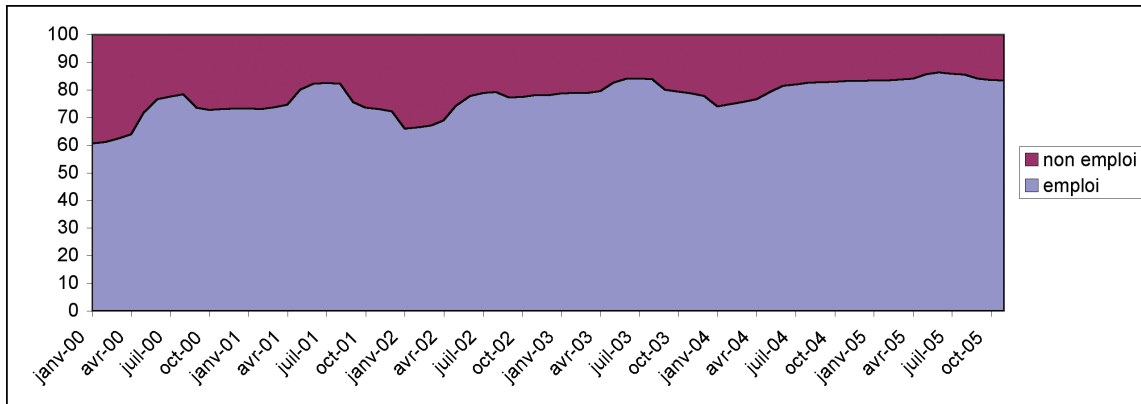
La deuxième difficulté est liée à l'interprétation des statistiques en termes d'intensité de travail. Le fait d'être au travail un mois donné peut bien sûr recouvrir des situations variées d'intensité de travail, le jeune pouvant travailler une heure seulement aussi bien que cinquante. Cependant, l'enquête ne fournit pas d'information mensuelle sur l'intensité transversale du travail : la seule information disponible provient du module « liste d'emplois » et porte sur le temps de travail habituel au début et à la fin de chaque séquence d'emploi. Or beaucoup de jeunes en emplois n'ont pas de temps de travail habituel : leurs horaires sont très différents pendant les sessions d'études et en dehors des sessions, et sont d'autant plus susceptibles d'évolutions que ce sont pour la majorité des emplois de services qui sont soumis à

des fluctuations importantes de l'activité. Par exemple, il est impossible de savoir si un jeune étudiant qui déclare 30 heures de travail habituelles pour le début d'un emploi qui commence en avril 2002 et finit en septembre 2003, a travaillé 30 heures dès avril 2002 ou seulement à l'été 2002. Ainsi, les mises en équivalence des jeunes selon les statuts d'emploi ou les intensités de travail sont extrêmement problématiques.

La troisième difficulté est liée à des effets de perte de l'information rétrospective, situation classique dans les études longitudinales. Le chronogramme du graphique 2.1 permet d'observer une certaine discontinuité entre les cycles : la proportion des jeunes qui déclarent travailler chute considérablement de 72 % en décembre 2001 (fin du cycle 2) à 66 % en janvier 2002 (début du cycle 3), soit environ de 6 points ; cette proportion chute aussi, quoiqu'un peu moins fortement, de 78 % à la fin du cycle 3 à 74 % au début du cycle 4. Ces chutes soudaines ne peuvent pas s'expliquer par des effets de conjoncture, puisqu'elles n'apparaissent pas en milieu de chacun des deux cycles. Elle s'explique vraisemblablement par la non-réponse, consciente ou inconsciente, à propos des emplois les plus anciens. En effet, les informations mensuelles sur les situations des jeunes de janvier 2000 à décembre 2001 sont toutes recueillies au début de l'année 2002, tandis que c'est au début de l'année 2004 que sont recueillies les informations sur leurs situations de janvier 2002 à décembre 2003. Les emplois de début de cycle sont sans doute ceux que les jeunes oublient de mentionner, involontairement parce qu'ils ont tendance à les oublier, ou volontairement pour abréger le temps de l'interview.



## Graphique 2.1 : Taux d'emploi, cohorte B



### 2.5 Description du groupe à risque

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le groupe à risque est constitué de 4 149 individus qui suivaient des études universitaires pour la première fois pendant qu'ils faisaient partie de l'échantillon de l'EJET et qui faisaient toujours partie de l'échantillon de l'enquête à la fin du quatrième cycle. Le tableau 2.2 montre la répartition des hommes et des femmes dans des variables à caractère fixe: le capital scolaire des parents, le statut de minorité visible et la langue maternelle.

On y voit que la proportion d'étudiants postsecondaires de première génération est plus grande chez les femmes (23%) que chez les hommes (17%). Cependant, plus de la moitié des hommes (56%) et une grande proportion des femmes (40%) proviennent de familles dont au moins un des parents détient un diplôme de niveau universitaire. La proportion d'étudiants universitaires qui appartiennent à un groupe de minorité visible est plus fréquente chez les hommes (21%) que chez les femmes (17%). Environ sept étudiants sur dix ont déclaré l'anglais comme langue maternelle.

## Tableau 2.2

Répartition des individus inscrits dans un programme universitaire pour la première fois entre 1999 et 2005 selon des variables fixes

	Hommes		Femmes	
	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION
Total	5330021	100	6259913	100
<b>CAPITAL SCOLAIRE DES PARENTS</b>				
Secondaire ou moins	897454	16,8	1415006	22,6
Postsecondaire non universitaire	1051313	19,7	1826282	29,2
Universitaire	2986945	56,0	2700457	43,1
Non déclaré	394309	7,4	318167	5,1
<b>STATUT DE MINORITÉ VISIBLE</b>				
Oui	1121804	21,1	1069834	17,1
Non	4207221	78,9	5169476	82,6
Non déclaré	996	0,0	20602	0,3
<b>LANGUE MATERNELLE</b>				
Anglais	3851212	72,3	4300077	68,7
Français	580473	10,9	921860	14,7
Autre langue	897340	16,8	1026474	16,4
Non déclaré	996	0,0	11501	0,2

Source : Élaboration des auteurs à partir des données de l'EJET, cycles 1 à 4.

Le tableau 2.3 montre la répartition des hommes et femmes dans chacune des variables indépendantes qui varient au fil du temps. Étant donné que l'estimation des effets des variables indépendantes qui changent au fil du temps est basée sur la quantité de temps passé dans chacune des modalités de la variable, nous basons notre description sur la quantité et la proportion de temps passé à risque dans chaque modalité plutôt que sur la fréquence absolue et relative au début de l'enquête ou à une durée déterminée (par exemple, un an plus tard). Les données du tableau 2.3 doivent s'interpréter comme la quantité ou la proportion de temps que les individus ont passé dans chaque modalité de la variable pendant qu'ils étaient à risque d'expérimenter l'événement à l'étude.

Nous constatons que les jeunes ont passé la plupart du temps à risque en occupant un emploi (66 % chez les hommes et 73 % chez les femmes). Cependant, le multi-emploi ne semble pas être fréquent. La plupart du temps a été passé dans un seul emploi (50 % chez les hommes et 52 % chez les femmes).

Les emplois occupés étaient majoritairement des emplois salariés. Les femmes ont passé plus de temps dans des emplois permanents que les

hommes (45 % contre 35 %). Les hommes ont passé un peu plus de temps dans des emplois à temps plein que les femmes (37 % contre 32 %). Quant au niveau de compétence de l'emploi, les femmes sont plus nombreuses à occuper des postes intermédiaires, pendant que la quantité du temps passé dans des emplois professionnels ou de gestion est un peu plus élevée chez les hommes. Pour ce qui est du niveau du revenu, autant les femmes que les hommes ont occupé plus longtemps des emplois permanents et non permanents à moyen revenu, mais les femmes ont passé plus de temps que les hommes dans des emplois permanents à faible revenu (24 % et 14 % respectivement).

Si l'on tient compte aussi du fait que les étudiants ont passé la plupart du temps dans leur programme sous un régime d'études à temps plein (67 %), on peut conclure qu'une grande majorité des étudiants universitaires ont un emploi.

En ce qui concerne la situation résidentielle, les jeunes ont vécu la majeure partie de la durée de leur programme d'études en dehors du foyer de leurs parents. Une infime minorité (0,8 %) est elle-même devenue mère ou père pendant ses études universitaires.

## Tableau 2.3

Répartition des individus inscrits dans un programme universitaire pour la première fois entre 1999 et 2005 selon des variables qui changent au fil du temps

	Hommes		Femmes	
	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION
Total	5330021	100	6259913	100
<b>Province de résidence</b>				
Provinces maritimes	455545	8,6	645779	10,3
Ontario	2536703	47,6	2621452	41,9
Québec	573962	10,8	843167	13,5
Provinces des Prairies	897532	16,8	937830	15,0
Colombie-Britannique	726346	13,6	994899	15,9
Hors du Canada	35005	0,7	41481	0,7
Non déclaré	104927	2,0	175305	2,8
<b>Avoir un emploi</b>				
A un emploi	3495312	65,6	4557678	72,8
N'a pas d'emploi	1473789	27,7	1466378	23,4
Non déclaré	360920	6,8	235857	3,8
Nombre d'emplois				
1 emploi	2658214	49,9	3283915	52,5
Plus d'un emploi	837097	15,7	1273763	20,4
N'a pas d'emploi	1473789	27,7	1466378	23,4
Non déclaré	360920	6,8	235857	3,8
<b>Catégorie de travailleur</b>				
Employé(e) payé(e)	2768051	51,9	3700759	59,1
Travailleur (euse) à son compte	218262	4,1	220019	3,5
Employé(e) payé(e) plus autres situations	263285	4,9	361287	5,8
Travailleur (euse) à son compte plus autres situations	8647	0,2	4881	0,1
N'a pas travaillé à l'emploi ou n'a pas d'emploi	1710386	32,1	1736932	27,8
Non déclaré	361390	6,8	236035	3,8
<b>Régime de travail</b>				
Employé(e), aucun emploi permanent	1110011	20,8	1212310	19,4
Employé(e), au moins un emploi permanent	1873658	35,2	2811887	44,9
Travailleur (euse) à son compte	226909	4,3	224900	3,6
N'a pas travaillé à l'emploi ou n'a pas d'emploi	1710386	32,1	1736931	27,8
Non déclaré	409056	7,7	273884	4,4
<b>Nombre moyen d'heures travaillées par semaine</b>				
Jusqu'à 8 heures	363749	6,8	532986	8,5
9 à 16 heures	443849	8,3	930958	14,9

	Hommes		Femmes	
	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION	TEMPS À RISQUE (PERSONNES-MOIS)	PROPORTION
17 à 24 heures	463052	8,7	802557	12,8
25 heures ou plus	1982296	37,2	2008167	32,1
N'a pas travaillé à l'emploi ou n'a pas d'emploi	1710386	32,1	1736932	27,8
Non déclaré	366688	6,9	248313	4,0
<b>Niveau de compétence de l'emploi</b>				
Postes de gestion	94611	1,8	81363	1,3
Postes professionnels	614471	11,5	562103	9,0
Postes techniques, para-professionnels et spécialisés	957533	18,0	1152459	18,4
Postes intermédiaires	951469	17,9	1857042	29,7
Postes élémentaires et de manœuvres	601394	11,3	600058	9,6
N'a pas travaillé à l'emploi ou n'a pas d'emploi	1710386	32,1	1736932	27,8
Non déclaré	400156	7,5	269955	4,3
<b>Catégorie, régime de travail et niveau de revenu</b>				
Employé(e), Permanent, Revenu faible	729031	13,7	1524636	24,4
Employé(e), Permanent, Revenu moyen	900842	16,9	1107789	17,7
Employé(e), Permanent, Revenu élevé	243784	4,6	179461	2,9
Employé(e), non-Permanent, Revenu faible	253408	4,8	451125	7,2
Employé(e), non-Permanent, Revenu moyen	555935	10,4	644241	10,3
Employé(e), non-Permanent, Revenu élevé	300669	5,6	116944	1,9
Travailleur (euse) à son compte	226909	4,3	224900	3,6
N'a pas travaillé à l'emploi ou n'a pas d'emploi	1710386	32,1	1736932	27,8
Non déclaré	409056	7,7	273884	4,4
<b>Régime d'études</b>				
Temps plein	3592372	67,4	4247908	67,9
Pas à temps plein	1737649	32,6	2012005	32,1
<b>Endettement</b>				
N'a jamais obtenu de prêts après 1999	2871145	53,9	3271624	52,3
Oui, maintenant	2149091	40,3	2684949	42,9
Oui, avant	309784	5,8	303340	4,9
<b>Situation résidentielle</b>				
Habite chez ses parents (sans conjoint)	2475480	46,4	2749891	43,9
N'habite pas chez ses parents	2854541	53,6	3510022	56,1
<b>Avoir eu des enfants</b>				
Oui	44506	0,8	47349	0,8
Non	5285514	99,2	6212564	99,2

Source : Élaboration des auteurs à partir des données de l'EJET, cycles 1 à 4.

## 2.6 Le modèle statistique

Nous estimons l'effet de chacune des variables indépendantes sur le risque d'abandonner le programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme en utilisant le modèle de Cox, qui est un modèle à risques proportionnels. Ce type de modèles estime les effets des variables indépendantes en supposant que le risque peut évoluer au fil du temps – les effets des autres variables indépendantes étant contrôlés – et que l'effet de chaque variable indépendante est par ailleurs constant. Dans un cas simple, on pourrait trouver que le risque d'abandonner le programme diminue de mois en mois pendant les trois premières années du programme, puis se met à augmenter, et que le fait d'occuper un emploi augmente le risque d'abandonner. La variation du risque au fil des mois serait la même pour tous les individus, mais le risque de ceux qui ont un emploi serait toujours plus élevé que celui de ceux qui n'en ont pas, et l'écart entre les deux groupes serait toujours le même.

Les coefficients associés à la variable indépendante se présenteront sous la forme de «rapports de risque» ou de «risques relatifs» et ils s'interprètent comme dans une régression logistique,

sauf qu'ici on mesure la vitesse d'un changement d'état, c'est-à-dire, la vitesse à laquelle les étudiants abandonnent le programme sans obtention de diplôme. Un coefficient supérieur à 1 indique que le risque d'abandonner est élevé et que l'abandon est plus rapide ; un coefficient inférieur à 1 indique que le risque d'abandonner est plus faible et que l'abandon est plus lent.

L'EJET utilise un plan de sondage complexe qui comprend des strates et des grappes. L'estimateur «conventionnel» de l'erreur-type produit un estimé sans biais lorsqu'on dispose de données recueillies auprès d'un échantillon aléatoire simple, mais sous-estime l'erreur-type lorsqu'on utilise des données recueillies auprès d'un échantillon qui comprend des grappes. Statistique Canada met à la disposition des chercheurs un jeu de 1000 poids de rééchantillonnage dits de «*bootstrap*» qui permet en principe d'obtenir, par réestimation, des estimés sans biais des erreurs-types même si les données de l'EJET ont été recueillies auprès d'un échantillon dont le plan n'est pas aléatoire simple. Nous utilisons cette méthode pour calculer les erreurs-types qui servent à déterminer le seuil de signification associé aux coefficients de nos équations.

## 3. Présentation des résultats

### 3.1 L'effet de la région de résidence

Les figures 3.1 et 3.2 présentent les « taux de sortie » ou « taux d'abandon » bruts du premier programme universitaire selon le temps écoulé depuis la date de début du programme par région de résidence. Nous analysons séparément les hommes et les femmes, parce qu'il paraît difficile à soutenir *a priori* que le mécanisme qui régit l'abandon — autrement dit, les effets des variables indépendantes — est le même pour les deux sexes. On y voit que le taux de sortie varie au fil du temps: le risque d'abandonner les études est plus élevé peu de temps après le début des études, il diminue au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur programme, mais il tend à se stabiliser ou même à augmenter environ 40 mois après le début du programme.

Lorsqu'on compare le comportement observé dans les différentes régions, on constate que le risque d'abandon au début du programme est plus faible chez les étudiants et étudiantes de l'Ontario, mais il y diminue aussi plus lentement. Au Québec, le risque d'abandon est plus élevé au début du programme, mais il décroît plus rapidement au fil du temps, de façon plus accentuée chez les femmes.

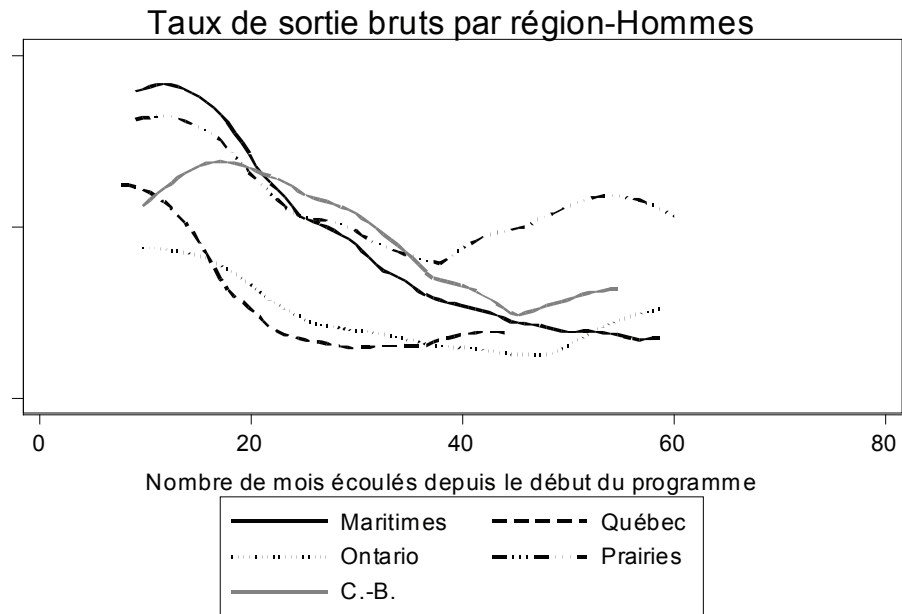
Le risque d'abandon est une fois et demie à deux fois plus élevé dans les provinces maritimes et dans

les provinces des Prairies. Chez les hommes qui habitent dans les provinces maritimes, le risque d'abandon ne cesse pas de diminuer avec le temps ; chez ceux qui habitent dans les provinces des Prairies, il diminue au début, mais il augmente vers la fin du programme. Chez les femmes, le risque augmente légèrement après avoir diminué, quelle que soit la région

Le risque d'abandon des étudiants de la Colombie-Britannique augmente après la première année d'études et diminue par la suite, mais à un rythme plus lent que dans les autres régions. Les femmes qui résident dans cette province ont un taux d'abandon plus élevé que dans les autres régions ; il diminue aussi à un rythme plus faible.

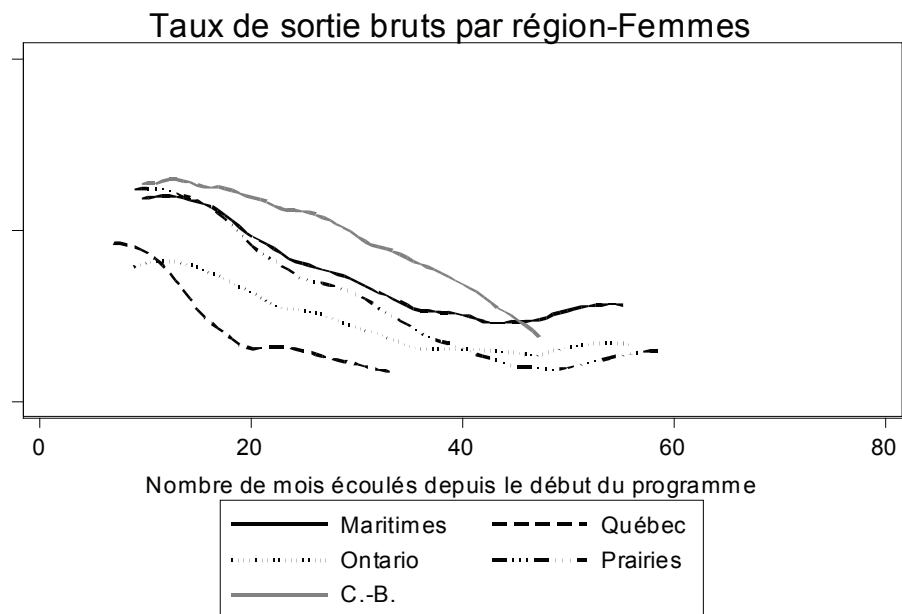
Ces résultats ne surprennent pas: le risque d'abandon diminue au fil du temps dans la mesure où les étudiants qui restent plus de temps dans le programme tendent à réussir plutôt qu'à décrocher. Un deuxième fait saillant est que le rythme auquel le risque d'abandon varie dans le temps diffère aussi d'une région à l'autre, mais lorsque la quantité de temps passé dans le programme augmente, les écarts entre régions tendent à se réduire. Finalement, nous observons une différence importante entre les hommes et les femmes: le risque d'abandon des hommes est généralement plus élevé que celui des femmes.

Figure 3.1



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Figure 3.2



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov



## 3.2 L'effet des rapports à l'emploi et des rapports aux études

Nous nous intéressons maintenant à l'effet de six aspects différents du rapport à l'emploi sur le risque d'abandonner le programme:

- avoir un emploi ou pas,
- le nombre d'emplois,
- la catégorie de travailleur,
- le régime de travail,
- le nombre moyen d'heures travaillées par semaine,
- et le niveau de compétence de l'emploi.

Nous estimons l'effet de chacun de ces aspects en contrôlant l'effet d'une série de variables dont on a de bonnes raisons de croire qu'elles peuvent également avoir un effet sur le risque d'abandon :

- le mois courant,
- le capital scolaire des parents,
- le régime d'études,
- la langue maternelle,
- le statut de minorité visible,
- l'endettement,
- la situation résidentielle
- et avoir eu ou non des enfants.

Nous utilisons le modèle de Cox pour estimer les effets des variables indépendantes sur le risque d'abandonner le programme. Nous estimons les effets séparément pour les hommes et pour les femmes. Nous estimons les effets de toutes les variables indépendantes en supposant qu'ils sont identiques dans toutes les régions, mais que le risque d'abandon net des effets des variables indépendantes (le «risque de base» ou le «taux de base») varie selon la région ; ceci permet de contrôler les différences de rythme qui découlent des différences entre les

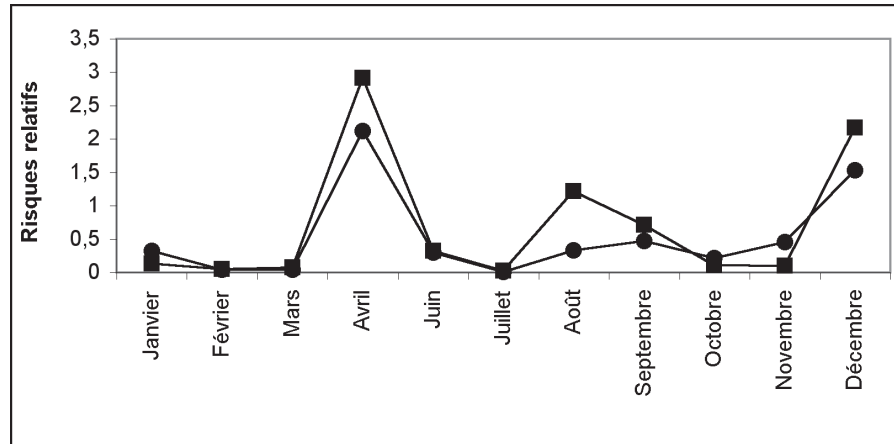
systèmes d'éducation des provinces. Utiliser le mois courant comme variable indépendante permet de contrôler le fait que le moment de l'abandon dépend en partie du calendrier scolaire : il est raisonnable de présumer que l'abandon se réalise ou se constate davantage au cours des moments charnières du calendrier scolaire.

On trouve les résultats des estimations dans les tableaux 3.1 à 3.7. Tous ces tableaux ont la même structure : on y trouve le même jeu de variables de contrôle et ils ne se distinguent que par l'aspect du rapport à l'emploi dont on cherche à estimer l'effet propre. On y présente séparément les effets des différentes variables pour les hommes et pour les femmes ; pour chaque sexe, on présente les effets bruts dans la colonne de gauche et les effets nets dans la colonne de droite. Dans chaque tableau, les résultats les plus importants sont les effets nets de la variable qui correspond à l'aspect du rapport à l'emploi auquel le tableau est consacré.

L'abandon du programme se produit habituellement à certains moments du calendrier scolaire. On peut concevoir ce fait comme une forme de saisonnalité. Pour la contrôler, nous utilisons une variable qui représente le «mois courant». La variation du risque d'abandon selon le mois de l'année s'apprécie plus clairement à l'aide d'un graphique (voir figure 3.3). On y observe que le risque d'abandonner au mois d'avril et au mois de décembre est de deux à trois fois plus élevé que celui du mois de mai (dont le risque vaut 1, car il s'agit de la catégorie de référence). Les coefficients des autres mois se situent au-dessous de cette valeur, indiquant que le risque est plus faible durant ces périodes. Le calendrier d'abandon est étroitement associé au calendrier scolaire, puisqu'au sens de l'EJET le moment de l'abandon correspond à la dernière date d'inscription dans le programme.

## Figure 3.3

Risques relatifs d'abandonner le programme selon le mois de l'année.



Avant d'interpréter les coefficients des variables qui mesurent le rapport à l'emploi des répondants, rappelons-nous que les effets de ces variables sont estimés à partir du temps passé par les individus dans chacune de leurs modalités pendant qu'ils étaient à risque d'abandonner leur programme. Le temps passé à risque d'abandonner son programme par un individu est réparti entre les différentes modalités de chaque variable indépendante en proportion du temps qu'il a passé dans chacune des modalités de cette variable. Cette logique vaut pour

toutes les variables dont la valeur peut changer au fil du temps, comme le régime d'études, l'endettement, la situation résidentielle et le fait d'avoir eu ou non des enfants.

Les résultats du tableau 3.1 indiquent que l'effet d'avoir un emploi augmente le risque d'abandon chez les hommes: il est 1,37 fois plus élevé parmi les hommes qui ont un emploi que parmi ceux qui n'ont pas d'emploi. Dans le tableau 3.2, on constate aussi que le risque d'abandon est plus élevé parmi les travailleurs qui ont un seul emploi.

## Tableau 3.1

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du fait d'avoir un emploi ou pas.

Variables indépendantes	Hommes		Femmes	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,132 ***	0,321*	0,367 †
Février	0,046 *	0,042 *	0,038	0,045
Mars	0,077 ***	0,067 ***	0,038 **	0,052 **
Avril	2,916 **	2,546 *	2,117	2,354
Juin	0,324	0,334	0,299	0,270
Juillet	0,027	0,030	0,009	0,008
Août	1,216	1,255	0,333 †	0,311 †
Septembre	0,715	0,645	0,473	0,502
Octobre	0,109 *	0,094 *	0,215 †	0,251
Novembre	0,101 **	0,095 **	0,454	0,429
Décembre	2,170 †	2,048 †	1,529	1,782
<b>Avoir un emploi [N'a pas d'emploi]</b>				
A un emploi	1,375 *	1,368 *	0,922	0,967
Non déclaré	1,271	1,421	0,861	1,202
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,031	0,893	0,886
Universitaire	0,824	0,872	0,715 *	0,760 †
Non déclaré	0,705	0,796	1,298	1,323
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,663 *	1,462 †	1,393
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,976	0,653 †	0,652 †
Autre langue	0,950	1,189	0,717	0,718
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,553 *	0,702 †	0,734
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,385 *	1,160	1,176
Oui, dans le passé	0,835	0,837	1,490	1,375
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,262 †	1,269 *	1,432 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,646	2,325 †	2,120

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source: EJET, Cycles 1 à 4

## Tableau 3.2

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du nombre d'emplois.

Variables indépendantes	Hommes		Femmes	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,132 ***	0,321*	0,367 †
Février	0,046 *	0,042 *	0,038	0,045
Mars	0,077 ***	0,067 ***	0,038 **	0,052 **
Avril	2,916 **	2,553 *	2,117	2,338
Juin	0,324	0,335	0,299	0,267
Juillet	0,027	0,030	0,009	0,008
Août	1,216	1,255	0,333 †	0,307 †
Septembre	0,715	0,646	0,473	0,501
Octobre	0,109 *	0,095 *	0,215 †	0,250
Novembre	0,101 **	0,095 **	0,454	0,424
Décembre	2,170 †	2,048 †	1,529	1,775
<b>Nombre d'emplois [N'a pas d'emploi]</b>				
Un emploi	1,386 *	1,381 *	1,062	0,946
Plus d'un emploi	1,340 †	1,325	1,143	1,027
Non déclaré	1,271	1,420	1,318	1,199
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,034	0,893	0,885
Universitaire	0,824	0,872	0,715 *	0,758 †
Non déclaré	0,705	0,798	1,298	1,327
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,664 *	1,462 †	1,392
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,974	0,653 †	0,652 †
Autre langue	0,950	1,188	0,717	0,719
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,553 *	0,702 †	0,735
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,386 *	1,160	1,180
Oui, dans le passé	0,835	0,839	1,490	1,376
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,264 †	1,269 *	1,432 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,646	2,325 †	2,130

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source : EJET, Cycles 1 à 4

Par contre, ni le fait de travailler ni le nombre d'emplois ne semblent avoir d'effet chez les femmes; les coefficients ne sont pas statistiquement significatifs, même après avoir été contrôlés par d'autres caractéristiques. Comme nous le verrons par la suite, le type d'emploi exerce une influence plus importante sur le risque d'abandonner le premier programme que le nombre d'emplois occupés.

Pour caractériser les épisodes d'emploi des répondants, nous considérons d'autres aspects recueillis par l'EJET: si l'emploi était salarié ou pas (tableau 3.3), s'il était permanent ou pas (tableau 3.4), le nombre moyen d'heures travaillées par semaine dans les emplois occupés (tableau 3.5), le niveau de compétence de l'emploi selon les exigences requises pour y accéder (tableau 3.6) et le niveau de revenu selon le régime de travail et la catégorie de travailleur (tableau 3.7).

De façon globale, on observe que l'effet de l'emploi semble être plus déterminant sur les parcours universitaires des hommes que des femmes. Chez les hommes, le fait d'avoir un emploi salarié multiplie par 1,37 le risque d'abandonner le programme sans obtenir le diplôme en comparant à ceux qui n'ont pas travaillé. Quand l'emploi salarié est permanent, le risque se multiplie par 1,58. Chez les femmes, il n'y a pas de différences selon le type de relation contractuelle dans l'emploi ni selon le régime de travail.

Toutefois, on constate que travailler un certain nombre d'heures par semaine ne nuit pas nécessairement aux études. Les jeunes qui consacrent jusqu'à 8 heures par semaine à l'emploi ou entre 9 et 16 heures n'augmentent pas leur risque d'abandon. Pourtant, chez les femmes, travailler moins de 9 heures réduit le taux de décrochage (0,69). Cependant, travailler plus de 16 heures par semaine contribue à augmenter le risque d'abandon

chez les hommes. Il est 1,41 fois plus élevé pour ceux qui travaillent de 17 à 24 heures, et 1,61 fois pour ceux qui travaillent 25 heures ou plus par semaine. L'effet de travailler un grand nombre d'heures a aussi un effet statistiquement significatif chez les femmes, mais il disparaît lorsqu'on tient compte des autres caractéristiques individuelles.

Le niveau de compétence requis pour accéder au poste occupé révèle le lien entre l'emploi et les études. Encore une fois, les résultats montrent une influence plus forte chez les hommes que chez les femmes. Le risque d'abandonner le programme est notamment plus élevé chez les travailleurs qui occupent des postes de gestion (2,77), lesquels peuvent impliquer des responsabilités et des contraintes plus lourdes. Le risque de décrochage s'accélère aussi chez les travailleurs qui occupent des emplois moins qualifiés, pour qui les conditions de travail peuvent aussi s'avérer moins flexibles (1,74); il est aussi élevé chez ceux qui occupent des emplois techniques ou intermédiaires (1,37). Les jeunes qui occupent des postes professionnels ont un risque plus faible; leur emploi peut exiger des compétences plus directement liées au domaine d'études.

Lorsqu'on considère le niveau du revenu selon que l'emploi était permanent ou pas, on constate que le risque d'abandon s'accélère chez les travailleurs qui ont un emploi permanent relativement bien rémunéré. Cet effet s'observe autant chez les hommes que chez les femmes: le risque est approximativement de 1,9 à 2,3 fois plus élevé chez les jeunes qui occupent un emploi permanent et gagnent un revenu élevé par comparaison avec celui des non travailleurs. Il est 1,8 fois plus élevé chez les hommes qui occupent un emploi permanent et qui gagnent un revenu moyen.

## Tableau 3.3

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets de la catégorie de travailleur.

Variables indépendantes	Hommes		Femmes	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,130 ***	0,321*	0,366 †
Février	0,046 *	0,041 *	0,038	0,045
Mars	0,077 ***	0,067 ***	0,038 **	0,050 **
Avril	2,916 **	2,553 *	2,117	2,352
Juin	0,324	0,335	0,299	0,260
Juillet	0,027	0,030	0,009	0,008
Août	1,216	1,238	0,333 †	0,307 †
Septembre	0,715	0,647	0,473	0,502
Octobre	0,109 *	0,094 *	0,215 †	0,250
Novembre	0,101 **	0,095 **	0,454	0,426
Décembre	2,170 †	2,044 †	1,529	1,776
<b>Catégorie de travailleur [N'a pas travaillé]</b>				
Employé(e) payé(e)	1,369 *	1,366 *	1,074	0,965
Travailleur (euse) à son compte	1,358	1,354	1,178	1,092
Employé(e) payé(e) plus autres situations	1,417	1,406	1,493	1,295
Travailleur (euse) à son compte plus autres situations	1,375	1,339	1,548	1,406
Non déclaré	1,247	1,396	1,349	1,231
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,036	0,893	0,887
Universitaire	0,824	0,874	0,715 *	0,760 †
Non déclaré	0,705	0,800	1,298	1,327
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,664 *	1,462 †	1,391
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,974	0,653 †	0,657 †
Autre langue	0,950	1,190	0,717	0,726
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,551 *	0,702 †	0,740
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,387 *	1,160	1,182
Oui, dans le passé	0,835	0,836	1,490	1,361
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,251 †	1,269 *	1,426 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,642	2,325 †	2,149

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source : EJET, Cycles 1 à 4

## Tableau 3.4

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du régime de travail.

Variables indépendantes	Hommes Effet brut	Effet net	Femmes Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,124 ***	0,321*	0,367 †
Février	0,046 *	0,042 *	0,038	0,045
Mars	0,077 ***	0,067 ***	0,038 **	0,052 **
Avril	2,916 **	2,428 *	2,117	2,359
Juin	0,324	0,341	0,299	0,271
Juillet	0,027	0,033	0,009	0,008
Août	1,216	1,191	0,333 †	0,312 †
Septembre	0,715	0,623	0,473	0,505
Octobre	0,109 *	0,092 *	0,215 †	0,251
Novembre	0,101 **	0,096 **	0,454	0,419
Décembre	2,170 †	1,863	1,529	1,779
<b>Régime de travail [N'a pas travaillé]</b>				
Employé(e), aucun emploi permanent	0,907	0,913	0,984	0,893
Employé(e), au moins un emploi permanent	1,568 **	1,579 **	1,146	1,018
Travailleur (euse) à son compte	1,355	1,353	1,187	1,098
Non déclaré	1,219	1,362	1,470	1,388
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,023	0,893	0,885
Universitaire	0,824	0,895	0,715 *	0,759 †
Non déclaré	0,705	0,786	1,298	1,314
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,650 *	1,462 †	1,397
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,956	0,653 †	0,651 †
Autre langue	0,950	1,191	0,717	0,707
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,557 *	0,702 †	0,732
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,394 *	1,160	1,172
Oui, dans le passé	0,835	0,824	1,490	1,367
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,212	1,269 *	1,422 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,680	2,325 †	2,006

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source: EJET, Cycles 1 à 4

## Tableau 3.5

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du nombre d'heures travaillées par semaine.

Variables indépendantes	HOMMES		FEMMES	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,133 ***	0,321*	0,375 †
Février	0,046 *	0,042 *	0,038	0,048
Mars	0,077 ***	0,069 ***	0,038 **	0,058 **
Avril	2,916 **	2,527 *	2,117	2,331
Juin	0,324	0,337	0,299	0,271
Juillet	0,027	0,029	0,009	0,009
Août	1,216	1,164	0,333 †	0,306 †
Septembre	0,715	0,642	0,473	0,504
Octobre	0,109 *	0,096 *	0,215 †	0,259
Novembre	0,101 **	0,101 **	0,454	0,446
Décembre	2,170 †	2,092 †	1,529	1,849
<b>Nombre moyen d'heures travaillées [N'a pas travaillé]</b>				
Jusqu'à 8 heures par semaine	1,006	1,007	0,744	0,690 †
9 à 16 heures par semaine	0,967	0,937	0,950	0,856
17 à 24 heures par semaine	1,483 *	1,409 †	0,992	0,870
25 heures ou plus par semaine	1,580 **	1,609 **	1,457 *	1,300
Non déclaré	1,245	1,385	1,329	1,205
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,041	0,893	0,903
Universitaire	0,824	0,880	0,715 *	0,774 †
Non déclaré	0,705	0,804	1,298	1,378
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,643 *	1,462 †	1,321
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,957	0,653 †	0,637 †
Autre langue	0,950	1,193	0,717	0,742
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,558 *	0,702 †	0,735
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,390 *	1,160	1,183
Oui, dans le passé	0,835	0,809	1,490	1,364
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,282 *	1,269 *	1,460 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,661	2,325 †	2,166

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source : EJET, Cycles 1 à 4



## Tableau 3.6

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du niveau de compétence de l'emploi.

Variables indépendantes	Hommes		Femmes	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,126 ***	0,321*	0,373 *
Février	0,046 *	0,040 *	0,038	0,046
Mars	0,077 ***	0,065 ***	0,038 **	0,053 **
Avril	2,916 **	2,474 *	2,117	2,355
Juin	0,324	0,338	0,299	0,266
Juillet	0,027	0,030	0,009	0,008
Août	1,216	1,258	0,333 †	0,313 †
Septembre	0,715	0,637	0,473	0,501
Octobre	0,109 *	0,094 **	0,215 †	0,254
Novembre	0,101 **	0,096 *	0,454	0,445
Décembre	2,170 †	1,964	1,529	1,800
<b>Niveau de compétence de l'emploi [N'a pas travaillé]</b>				
Postes de gestion	2,713 **	2,777 **	0,897	0,830
Postes professionnels	0,599 †	0,601	0,691	0,641
Postes techniques, para-professionnels et spécialisés	1,387 *	1,387 *	1,126	0,990
Postes intermédiaires	1,357 †	1,373 *	1,163	1,055
Postes élémentaires et de manœuvres	1,742 **	1,739 **	1,281	1,143
Non déclaré	1,150	1,282	1,259	1,159
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,045	0,893	0,889
Universitaire	0,824	0,893	0,715 *	0,770 †
Non déclaré	0,705	0,824	1,298	1,359
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,640 *	1,462 †	1,397
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,993	0,653 †	0,665 †
Autre langue	0,950	1,204	0,717	0,725
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,556 **	0,702 †	0,740
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,377 *	1,160	1,169
Oui, dans le passé	0,835	0,841	1,490	1,406
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,223	1,269 *	1,406 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,673	2,325 †	2,233 †

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source: EJET, Cycles 1 à 4

## Tableau 3.7

Risques relatifs d'abandonner le premier programme universitaire sans avoir obtenu le diplôme entre 1999 et 2005. Effets bruts et nets du niveau de revenu selon la catégorie de travailleur et le régime de travail.

Variables indépendantes	HOMMES		FEMMES	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Mois courant [Mois de mai]</b>				
Janvier	0,131 ***	0,123 ***	0,321*	0,362 †
Février	0,046 *	0,038 *	0,038	0,045
Mars	0,077 ***	0,068 ***	0,038 **	0,055 **
Avril	2,916 **	2,301 *	2,117	2,341
Juin	0,324	0,330	0,299	0,293
Juillet	0,027	0,033	0,009	0,009
Août	1,216	1,079	0,333 †	0,328 †
Septembre	0,715	0,569	0,473	0,504
Octobre	0,109 *	0,085 **	0,215 †	0,261
Novembre	0,101 **	0,103 **	0,454	0,441
Décembre	2,170 †	1,838	1,529	1,844
<b>Catégorie, régime de travail et revenu [N'a pas travaillé]</b>				
Employé(e), Permanent, Revenu faible	1,227	1,199	0,922	0,817
Employé(e), Permanent, Revenu moyen	1,822 **	1,876 **	1,430 *	1,265
Employé(e), Permanent, Revenu élevé	2,246 **	2,315 **	2,140 *	1,934 †
Employé(e), non-Permanent, Revenu faible	1,017	0,992	1,148	1,035
Employé(e), non-Permanent, Revenu moyen	1,031	1,048	0,930	0,839
Employé(e), non-Permanent, Revenu élevé	0,527	0,542	0,480	0,477
Travailleur (euse) à son compte	1,360	1,359	1,194	1,107
Non déclaré	1,232	1,374	1,494 †	1,391
<b>Capital scolaire des parents [Secondaire ou moins]</b>				
Postsecondaire non universitaire	1,038	1,045	0,893	0,882
Universitaire	0,824	0,921	0,715 *	0,753 †
Non déclaré	0,705	0,801	1,298	1,352
<b>Régimes d'études [Temps plein]</b>				
Temps partiel	0,673 *	0,622 *	1,462 †	1,344
<b>Langue maternelle [anglaise]</b>				
Français	0,983	0,934	0,653 †	0,648 †
Autre langue	0,950	1,204	0,717	0,713
<b>Statut de minorité visible [non]</b>				
Oui	0,638 *	0,557 *	0,702 †	0,744
<b>Endettement [N'a pas obtenu un prêt après 1999]</b>				
Oui, maintenant	1,346 *	1,402 **	1,160	1,178
Oui, dans le passé	0,835	0,862	1,490	1,379
<b>Situation résidentielle [N'habite pas chez ses parents]</b>				
Habite chez ses parents, sans conjoint	1,146	1,256 †	1,269 *	1,453 **
<b>Avoir eu des enfants [Non]</b>				
Oui	0,526	0,707	2,325 †	1,983

† p < 0,100 \* p < 0,050 \*\* p < 0,010 \*\*\* p < 0,000

Source: EJET, Cycles 1 à 4

### 3.3 Les effets des appartenances sociales et des conditions de vie

Les tableaux 3.1 à 3.7 montrent aussi les effets bruts et nets du capital scolaire des parents du répondant, du statut de minorité visible, de la langue maternelle, de la situation résidentielle selon s'il habite chez ses parents ou non et de l'entrée dans la vie parentale.

À première vue, nous constatons des différences entre les hommes et les femmes. Chez les hommes, le capital scolaire des parents n'a pas d'effet significatif sur le risque d'abandon. Par contre, les femmes dont au moins un des deux parents a obtenu un diplôme universitaire ont un risque d'abandon plus faible que celui des étudiantes de première génération (0,76).

Le fait d'appartenir à un groupe de minorité visible semble avoir une influence positive sur la poursuite des études. Chez les hommes, le risque d'abandon est 0,55 par rapport à ceux qui n'y appartiennent pas, tandis que chez les femmes le risque est 0,70, mais l'effet disparaît lorsqu'on contrôle par d'autres caractéristiques, dont la langue maternelle. Ainsi, nous constatons que les femmes francophones abandonnent moins souvent (0,65) que les femmes anglophones.

Parmi les conditions de vie des jeunes qui peuvent les influencer dans leur parcours, le lieu de résidence (habiter au domicile parental) et le fait de devenir un nouveau parent sont des éléments de premier ordre. Quant à la première, nous constatons que le risque d'abandonner le programme est plus élevé parmi ceux qui habitent encore chez leurs parents. Le risque d'abandon se situe autour de 1,25 chez les hommes et autour de 1,45 chez les femmes. Par contre, devenir un nouveau parent ne semble pas avoir d'effet sur la poursuite des études. Mais il faut rappeler que l'arrivée des enfants pendant les études universitaires est un phénomène peu répandu chez les jeunes Canadiens de moins de 30 ans. D'ailleurs, cette situation est pour ainsi dire absente de l'échantillon étudié.

Le régime d'études et l'endettement ont un effet sur les parcours scolaires des hommes. Ceux qui étudient à temps partiel montrent un risque plus faible d'abandonner le programme que ceux qui étudient à temps plein (0,56). En ce qui concerne le financement des études, nous constatons que les hommes qui étaient endettés abandonnent aussi plus souvent que ceux qui n'ont jamais obtenu de prêts pour financer leurs études.

### 3.4 Les variations au fil du temps

Le modèle que nous utilisons estime l'effet de chaque variable indépendante en présumant que cet effet est proportionnel. Ceci revient à dire que cet effet est estimé en supposant que l'écart entre le risque associé à chacune des modalités d'une variable est le même à tout moment de la période étudiée. Par exemple, si étudier à temps partiel plutôt qu'à temps plein réduit le risque d'abandonner, cela veut dire que le risque est réduit dans la même proportion peu importe qu'on en soit au tout début de son programme, au milieu ou à la fin.

Les analyses qui tiennent compte de l'effet de la région sur le risque d'abandon (figures 3.1 et 3.2) nous ont montré que le risque varie en fonction du temps écoulé depuis que l'étudiant a entrepris son programme et que les écarts entre régions varient aussi au fil du temps. Nous avons donc construit les équations qui nous permettent d'analyser les variations d'effet dans le temps de manière à ne pas prescrire que l'écart entre régions soit toujours le même.

Une autre remarque préalable s'impose. Rien ne permet d'affirmer *a priori* que les effets nets des autres variables sur le risque d'abandon sont proportionnels, c'est-à-dire, que les écarts entre les modalités d'une même variable sont constants au fil du temps. On peut cependant vérifier *a posteriori* si c'est bien le cas, au moyen de tests basés sur les résidus du modèle<sup>9</sup>. Les résultats de ces tests montrent que les effets de certaines des variables ne sont pas proportionnels. Ceci signifie que les effets de ces variables varient en fonction du temps écoulé

9 Les tests de proportionnalité sont faits sans corriger l'effet de plan, parce qu'on ne dispose pas d'une méthode qui permette de le faire et qu'on ne voit pas bien comment en imaginer une dont l'usage soit réaliste: le coefficient du test de proportionnalité suit une loi du khi-deux, alors que la méthode de rééchantillonnage qui permet de corriger l'effet de plan présume qu'on estime un paramètre qui suit une loi normale ou une loi du t de Student. En conséquence, il est fort possible que le test que nous utilisons surestime le nombre des effets non proportionnels.

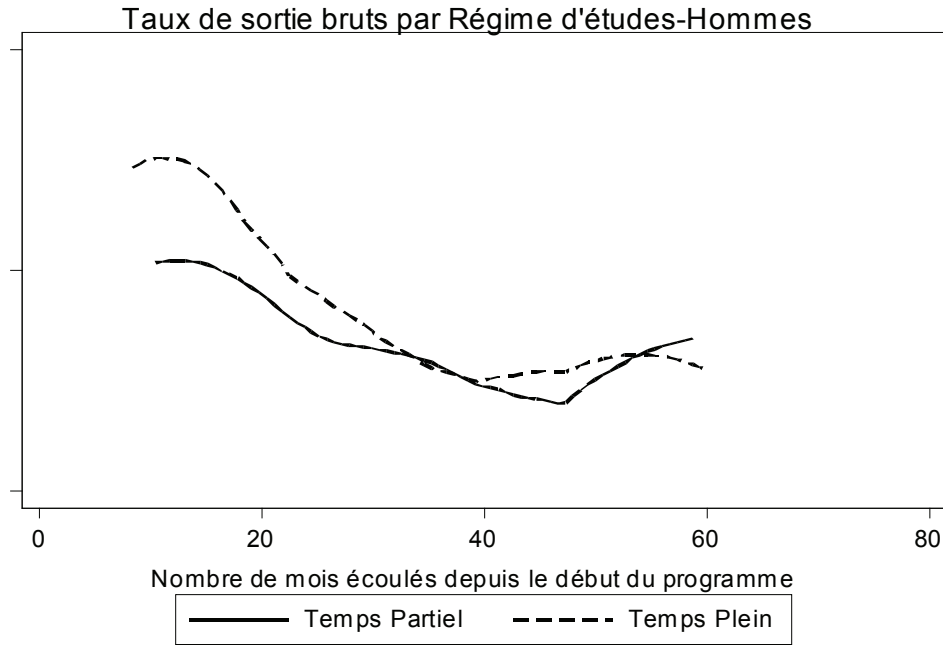
depuis le début du programme d'études. Les variables «de contrôle» dont l'effet n'est pas proportionnel au seuil de 0,05 sont :

- le régime d'étude chez les hommes,
- l'endettement chez les hommes,
- la situation résidentielle chez les hommes et les femmes
- le statut de minorité visible chez les hommes et les femmes
- la langue maternelle chez les femmes et
- avoir eu ou non des enfants chez les hommes.

Les variables dont l'effet varie au fil du temps peuvent être examinées une à une. Dans la plupart des cas, on peut construire un graphique qui permet d'examiner la variation du risque selon le temps écoulé depuis le début du programme. La figure 3.4 permet d'interpréter l'effet non proportionnel du *régime d'études* chez les hommes. On voit ainsi que lorsqu'on étudie à temps plein, le risque d'abandon diminue du début du programme jusqu'à une durée

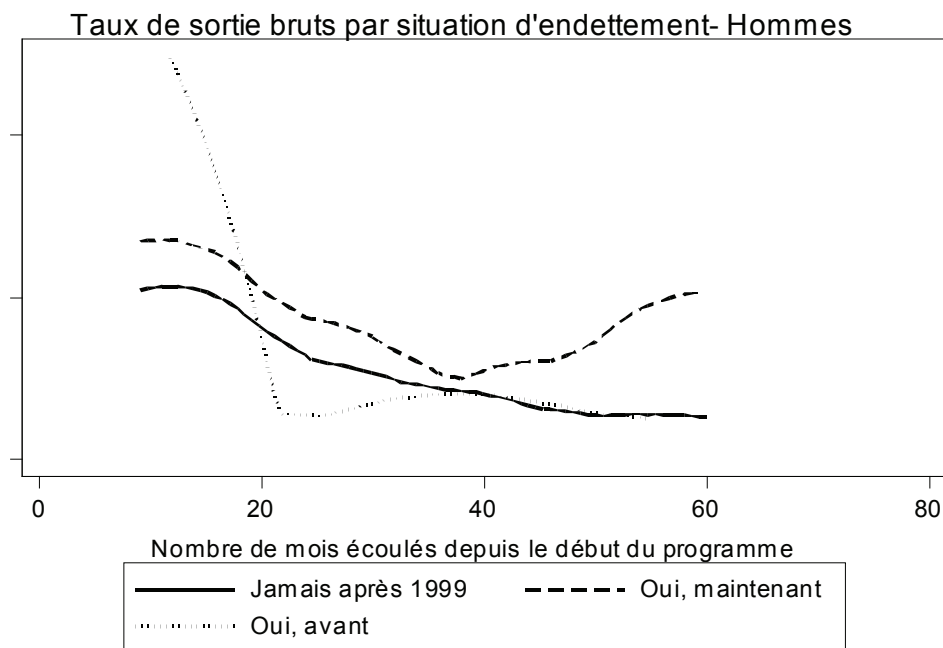
qui correspond vraisemblablement à la durée moyenne des programmes, puis il se met à augmenter. On voit une évolution semblable lorsqu'on étudie à temps partiel, sauf que la tendance se renverse plus tard, vraisemblablement parce que la durée moyenne ou médiane d'un programme suivi à temps partiel est plus grande. Pour compliquer encore les choses, l'écart entre les effets des deux régimes varie aussi en fonction du temps écoulé depuis le début du programme : le risque d'abandon est beaucoup plus élevé lorsqu'on étudie à temps plein, mais cet écart rétrécit du début du programme jusqu'au point où la tendance se renverse. On peut ainsi conclure de manière raisonnable qu'en moyenne, au cours d'un programme d'études universitaires, étudier à temps partiel plutôt qu'à temps plein réduit d'un tiers le risque d'abandonner, tout en précisant que cet écart n'est pas d'un tiers à tout moment.

**Figure 3.4**



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
 Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

**Figure 3.5**



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
 Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

On peut interpréter de manière analogue les effets des autres variables, notamment celui de *l'endettement*. Comme le montre la figure 3.5, le fait d'avoir accumulé des dettes d'études dès le début du programme augmente le risque d'abandonner, mais avoir accumulé des dettes n'a pas un effet aussi net lorsqu'on est plus avancé dans son programme. Recevoir un prêt plutôt que de ne pas en recevoir augmente légèrement le risque au cours des 40 premiers mois passés dans un programme, mais augmente beaucoup ce risque après 40 mois. Ici encore, les coefficients associés à cette variable dans nos tableaux doivent être interprétés comme des effets moyens.

La figure 3.6 montre l'évolution du risque d'abandon chez les femmes depuis le début du programme selon qu'on *habite ou non chez ses parents*. Habiter chez ses parents augmente le risque d'abandon au début du programme, mais n'a plus d'effet par la suite. On peut supposer qu'habiter chez ses parents permet plus facilement d'abandonner un programme pour en entreprendre un autre et rend donc plus facile la réorientation

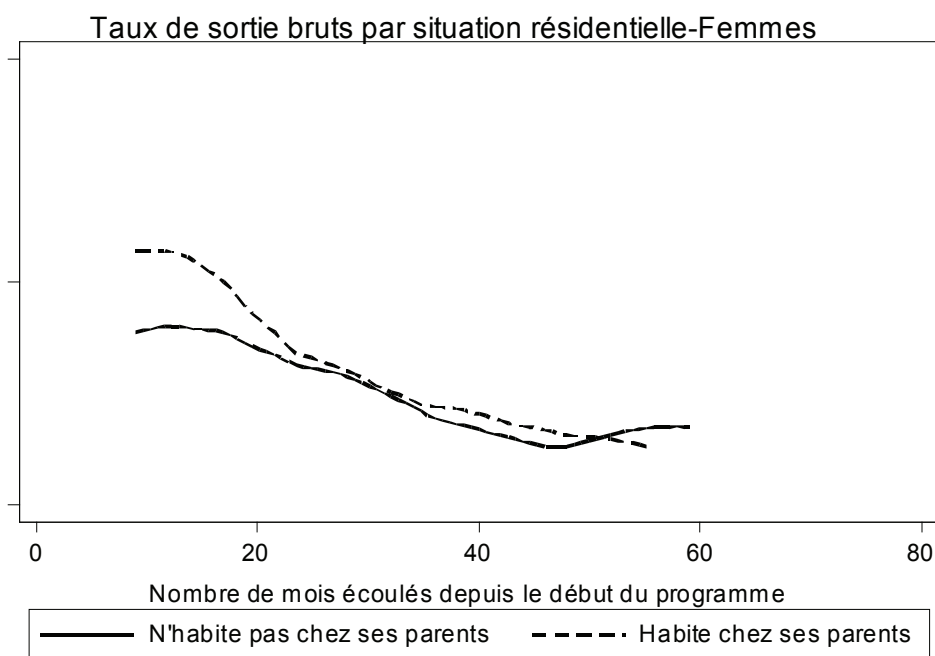
lorsqu'elle devient nécessaire. Ici encore, le coefficient qu'on lit dans nos tableaux doit être interprété comme un écart moyen et non pas un écart constant.

Les figures 3.8 et 3.9 montrent les effets non proportionnels du statut de minorité visible. Les jeunes qui appartiennent à un groupe de minorité visible ont un risque d'abandon plus faible que ceux qui n'y appartiennent pas et le risque demeure presque constant au fil de temps. Par contre, le risque de ceux qui n'appartiennent pas à une minorité visible est plus élevé et diminue une fois que l'étudiant a avancé dans ses études. Chez les femmes, il devient encore plus faible que celui des minorités visibles vers la fin des études.

Les variables liées à des aspects de l'emploi dont l'effet n'est pas proportionnel au seuil de 0,05 sont :

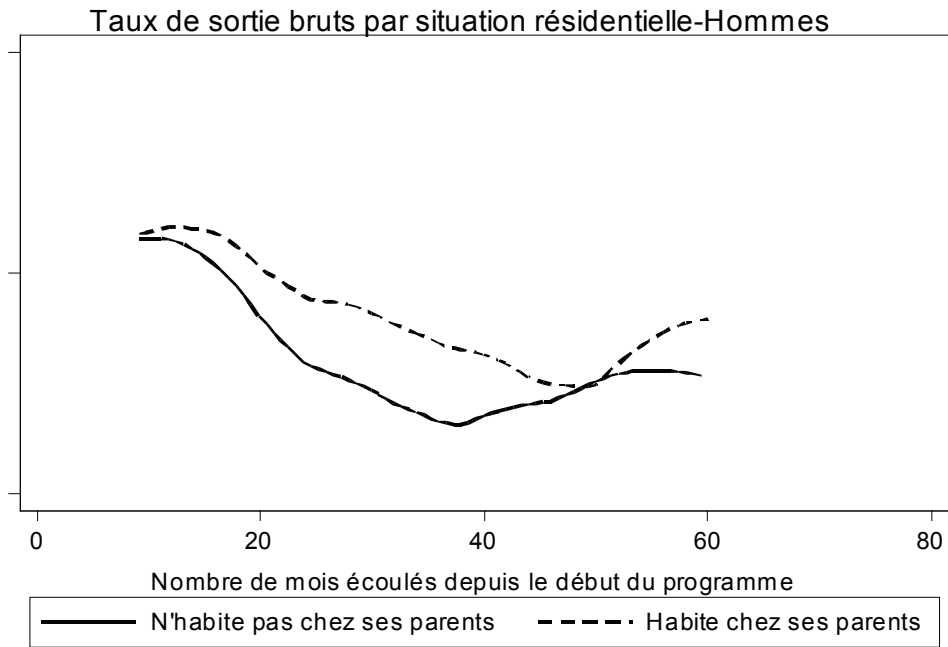
- le régime de travail chez les hommes et chez les femmes,
- le nombre d'emplois chez les hommes,
- le nombre d'heures de travail chez les hommes et
- le niveau de compétence de l'emploi chez les hommes et les femmes.

**Figure 3.6**



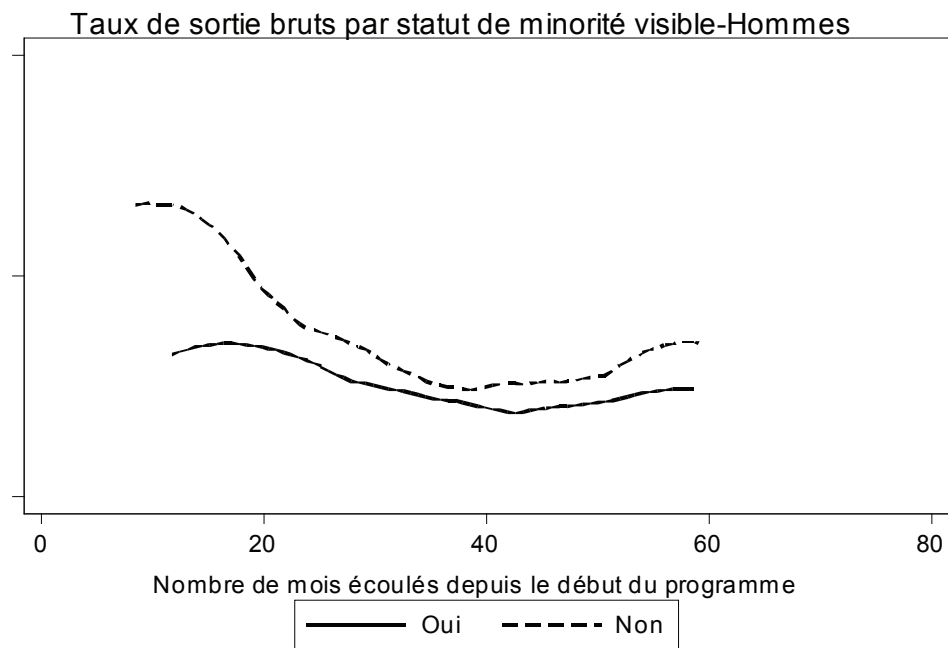
Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

**Figure 3.7**



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

**Figure 3.8**



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

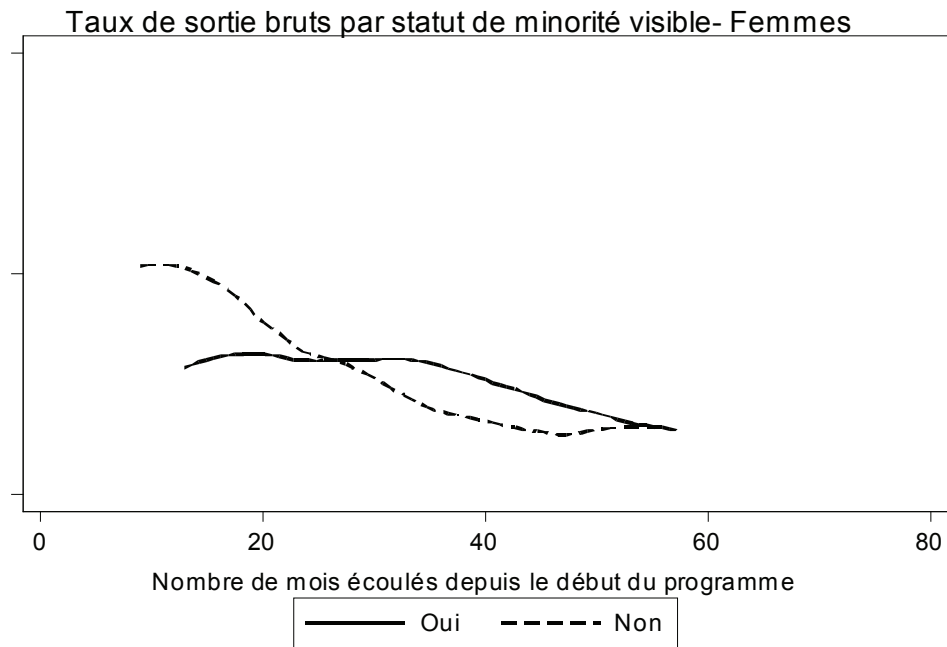
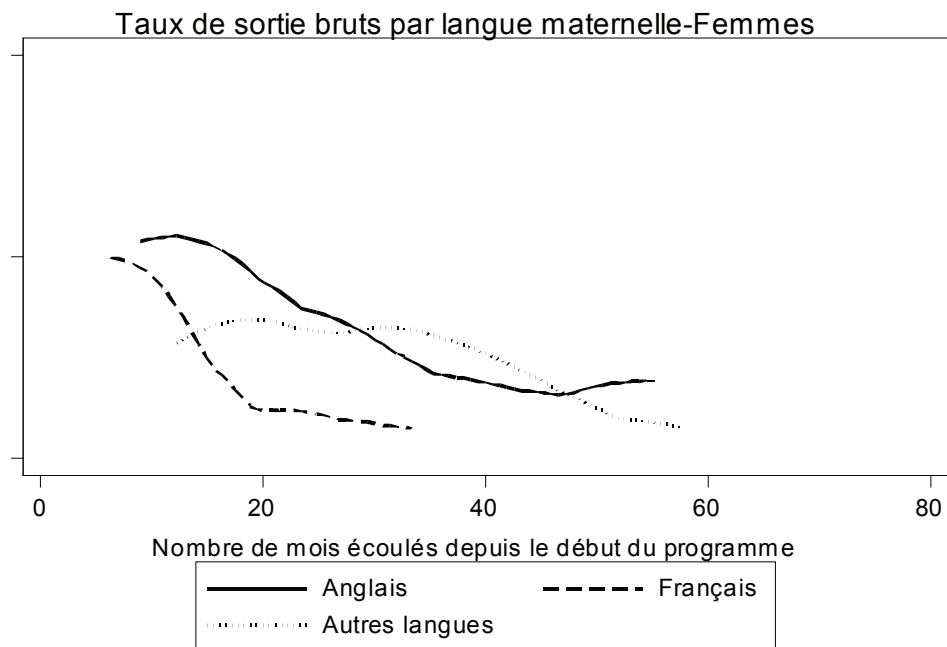
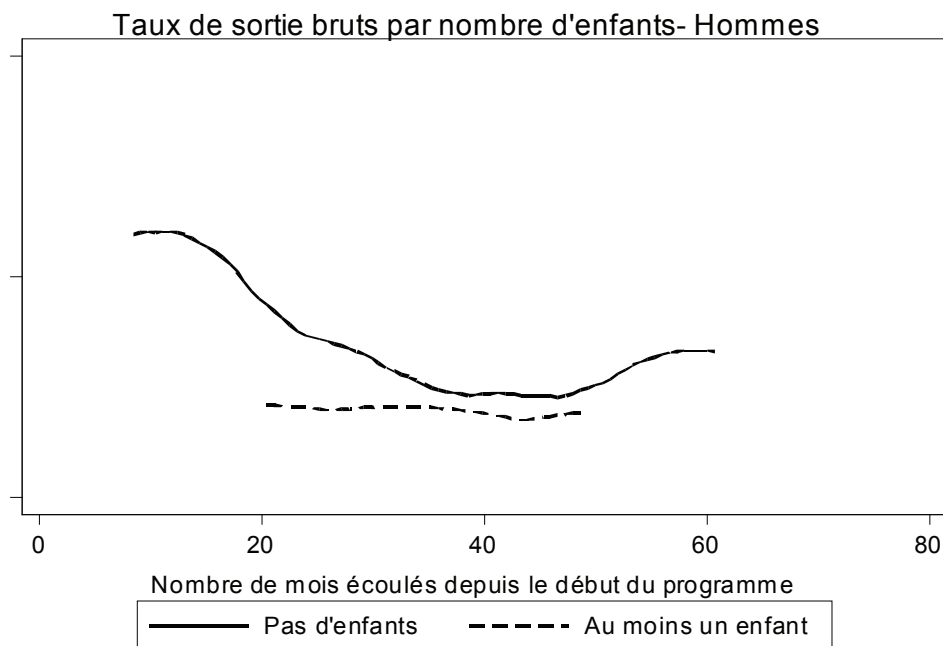
**Figure 3.9****Figure 3.10**



Figure 3.11



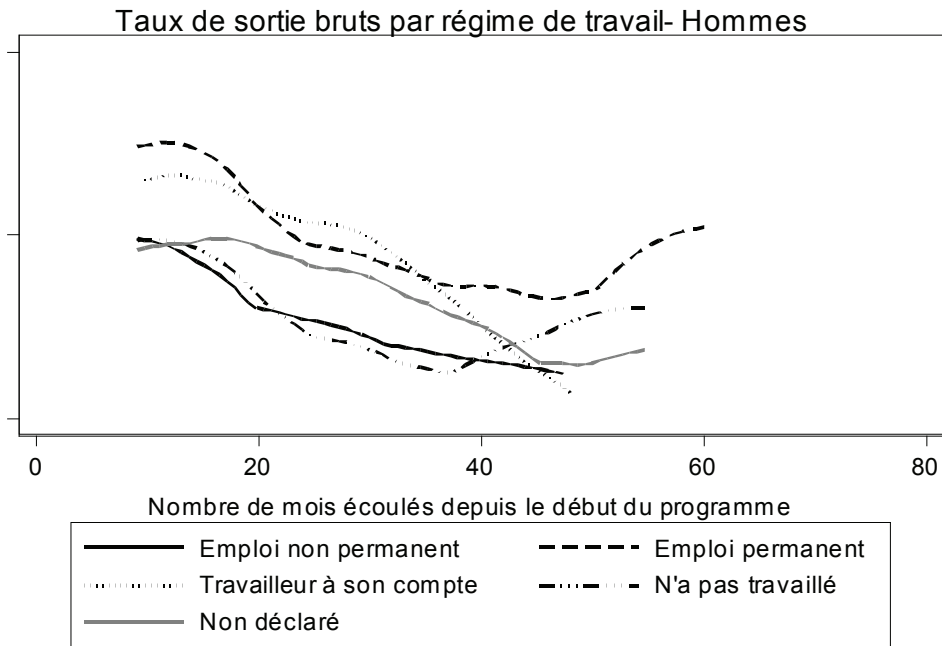
Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Comme le montre la figure 3.12, l'effet du *régime de travail* varie en fonction du temps écoulé depuis le début du programme chez les hommes. Au cours des 40 premiers mois d'études, le risque décroît pour ensuite se mettre à augmenter. Par ailleurs, les hommes qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent sans occuper un emploi permanent abandonnent leurs études à un rythme moins élevé que ceux qui occupent un emploi permanent. L'évolution du taux d'abandon des travailleurs indépendants est différente : il est proche du taux des hommes qui occupent un emploi permanent au début du programme, puis décroît pour se rapprocher du taux des hommes qui ne travaillent pas ou occupent un emploi temporaire un peu après le 40<sup>e</sup> mois; il ne semble pas augmenter par la suite, vraisemblablement parce que les travailleurs indépendants ne sont pas nombreux à poursuivre leurs études plus longtemps. L'évolution du taux d'abandon des

hommes dont le régime d'emploi n'est pas connu est encore différente: le taux est près de celui des hommes qui ne travaillent pas ou occupent un emploi temporaire au début du programme, se rapproche ensuite du taux de ceux qui ont un emploi à temps plein puis se rapproche à nouveau de celui des hommes qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent sans occuper un emploi permanent.

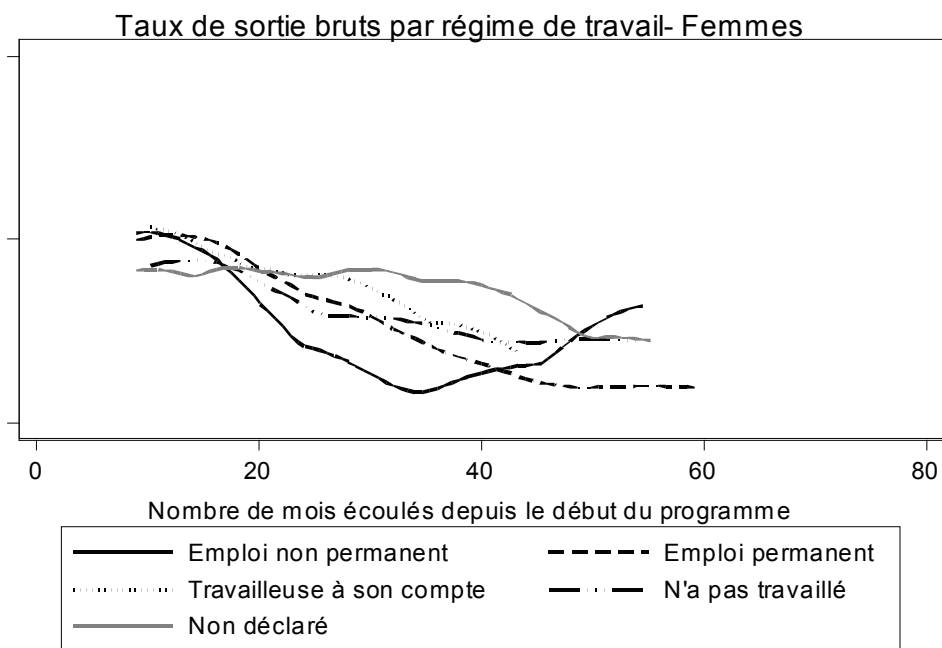
Chez les femmes, comme le montre la figure 3.13, le taux d'abandon varie peu selon le régime d'emploi au début du programme, mais son évolution varie selon le régime d'emploi. Il diminue de manière à peu près constante pour les femmes qui occupent un emploi à temps plein. Il diminue de manière plus marquée jusque vers le 36<sup>e</sup> mois chez les femmes qui ne travaillent pas, mais augmente par la suite et dépasse le taux des femmes qui ont un emploi permanent. Il diminue, mais de manière moins marquée pour les autres modalités du régime de travail.

Figure 3.12



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Figure 3.13

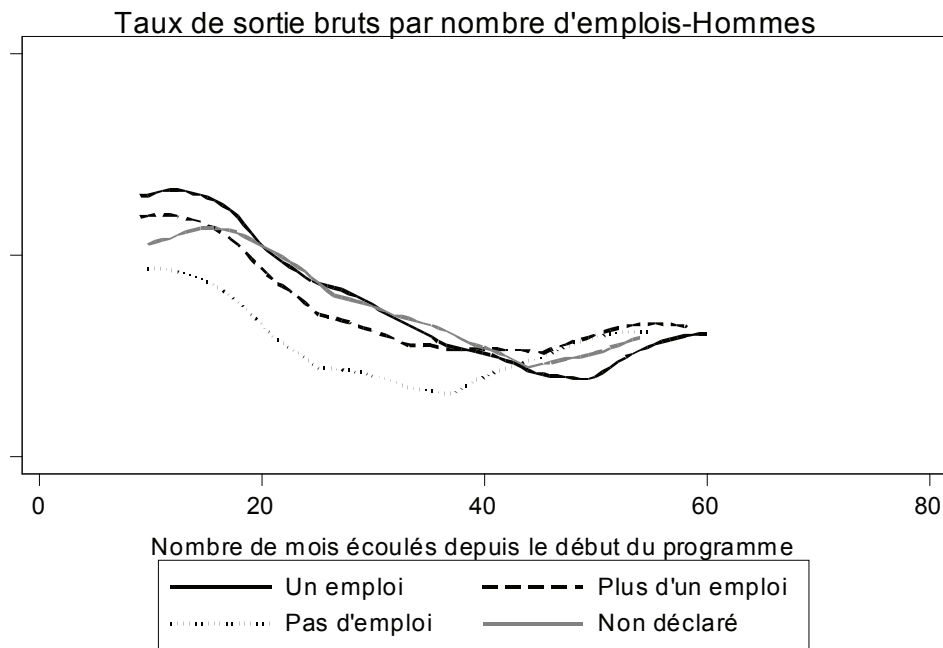


Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Au début du programme, les hommes qui n'ont pas d'emploi ont le taux d'abandon le plus faible, les hommes qui ont un emploi ont le taux le plus élevé et le taux d'abandon des hommes qui ont plus d'un emploi est proche de celui des hommes qui n'en ont qu'un (figure 3.14). Ces taux diminuent tous jusque vers le 40<sup>e</sup> mois. À partir du 40<sup>e</sup> mois, le taux d'abandon des hommes qui n'ont pas d'emploi augmente et rejoint rapidement celui des autres modalités.

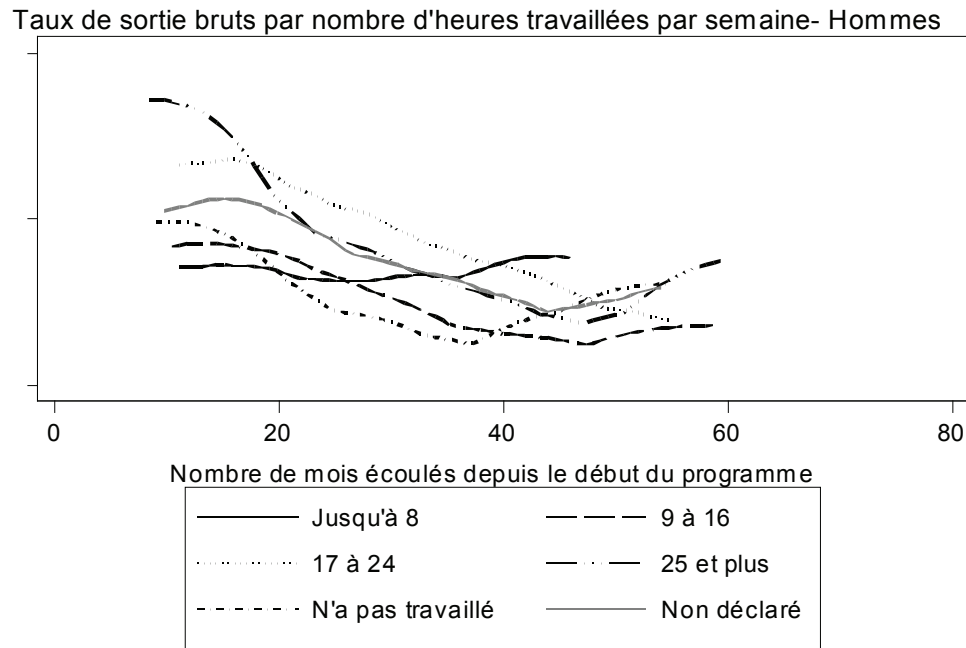
Au début du programme, le taux d'abandon est plus faible chez les hommes qui travaillent huit heures ou moins par semaine; ce taux ne varie pas sensiblement au long des études (figure 3.15). Au début du programme, le taux d'abandon varie en fonction du nombre des heures de travail hebdomadaires. Il décroît en fonction du temps écoulé depuis le début du programme à l'intérieur de chacune des modalités du nombre d'heures de travail hebdomadaire, à l'exception de la première, jusque vers le 40<sup>e</sup> mois. Il augmente ensuite dans la plupart des modalités.

**Figure 3.14**



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Figure 3.15



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

La variation du taux d'abandon selon le niveau de compétence de l'emploi est assez difficile à interpréter (figures 3.16 et 3.17). Il est vraisemblable qu'on voit apparaître ici l'effet d'une ou plusieurs autres aspects de l'emploi, par exemple le régime de travail ou le nombre d'heures de travail hebdomadaires.

En récapitulant, les effets non proportionnels que nous repérons s'interprètent assez facilement, mais se modélisent assez mal. On peut imaginer une approche qui permette de modéliser la plupart de ces effets. On arriverait vraisemblablement à quelque chose de raisonnablement élégant (c.-à-d. approximativement exact et relativement simple) en utilisant un modèle à *spline* cubique (Royston et Parmar, 2002) plutôt que le modèle de Cox, et en modélisant les effets non proportionnels avec des *splines* linéaires et des relations conditionnelles.

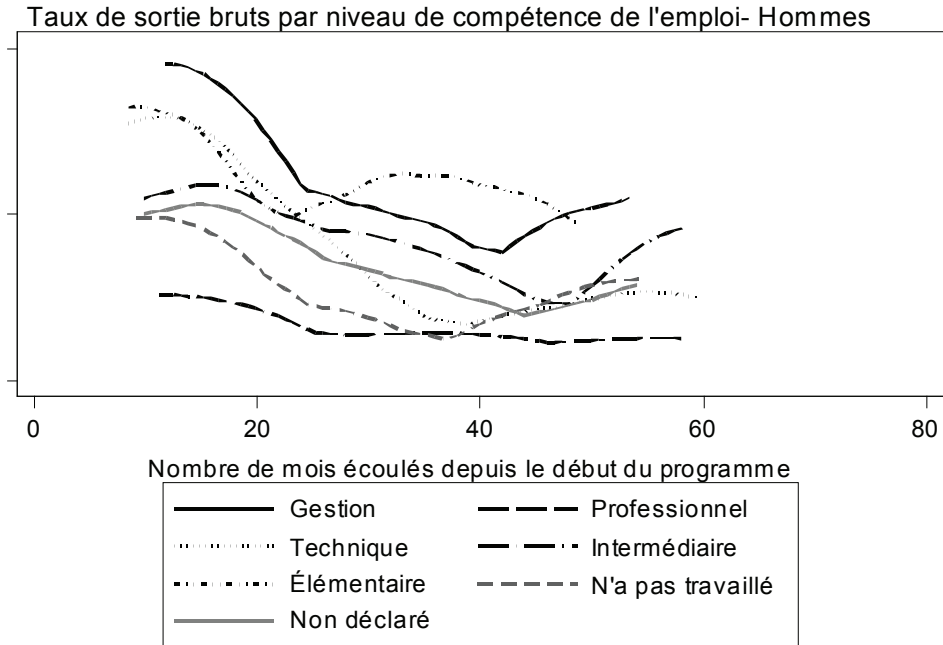
Par ailleurs, il est possible que la variation des effets de certaines des variables indépendantes en

fonction du temps écoulé depuis le début du programme reflète le changement de la composition du groupe à risque au fil du temps : on peut très bien imaginer que les individus qui abandonnent tôt se distinguent de ceux qui abandonnent plus tard ou jamais par des caractéristiques que nos équations ne contrôlent pas. De même, ceux qui abandonnent tard se distinguent, par des caractéristiques que nos équations ne contrôlent pas non plus, de ceux qui poursuivent leur programme au-delà de la durée normale mais le complètent<sup>10</sup>.

En conclusion, il est plus réaliste de simplement admettre que le coefficient associé à une variable dont l'effet n'est pas proportionnel, tel qu'il apparaît dans nos tableaux, représente l'effet moyen et non pas l'effet exact de cette variable et interpréter l'évolution de cet effet en fonction du temps écoulé depuis le début du programme à partir d'un lissage, ce que nous avons fait dans cette section.

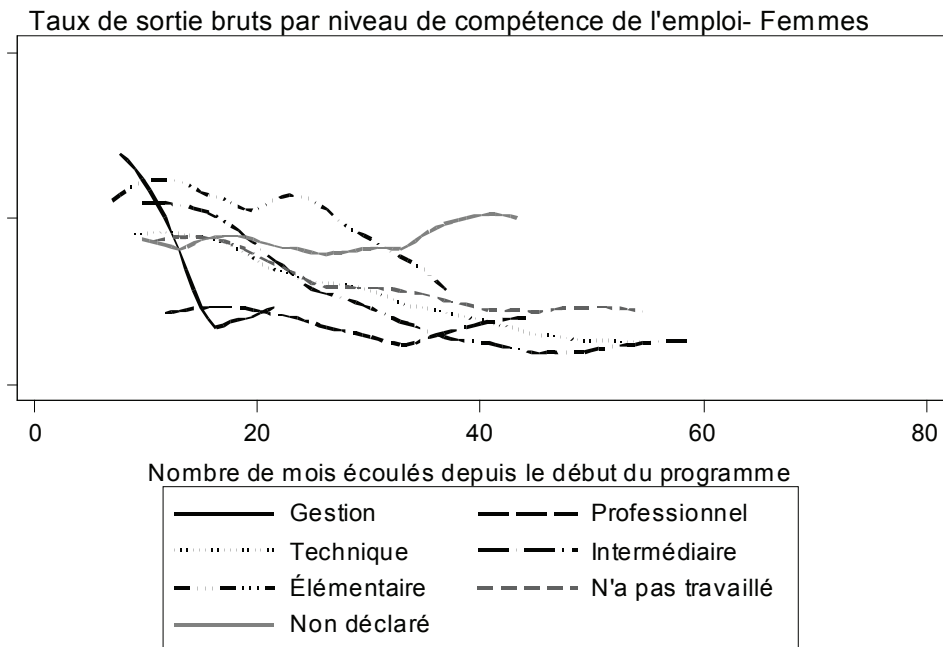
10 Il serait peut-être possible, avec un modèle de Poisson et un polynôme fractionnaire (Royston et Altman, 1994 ; Royston et Sauerbrei, 2008), de paramétriser l'évolution du risque en fonction du temps écoulé depuis le début du programme tout en contrôlant l'effet de cette forme d'hétérogénéité non observée et de réserver l'usage des splines linéaires et des relations conditionnelles aux effets non proportionnels que le contrôle explicite de d'hétérogénéité non observée ne ferait pas disparaître. Il est cependant rare qu'on entreprenne de tels efforts de modélisation et, pour cette raison, il est très difficile d'estimer combien de temps il faudrait pour les mener à terme, ni dans quelle mesure les effets des variables qui nous intéressent vraiment seraient modifiés par ces efforts de modélisation.

Figure 3.16



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

Figure 3.17



Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition  
Taux lissés par la méthode des fenêtres d'Epanechnikov

### 3.5 Synthèse des résultats

Un premier constat confirme l'importance du travail salarié chez les étudiants universitaires. Au cours de la période étudiée, plus de deux étudiants sur trois ont occupé un emploi salarié en concomitance avec les études, les filles étant un peu plus nombreuses que les garçons dans une telle situation. Le rythme annuel de ces départs se colle sur l'année universitaire: les jeunes «décident» de quitter leur programme à la fin des semestres ou avant d'en amorcer un autre. Sur un horizon plus long, nous constatons aussi que les départs sont plus fréquents en début de parcours et qu'ils tendent à diminuer avec le temps, bien que nous notions une recrudescence des sorties quand les parcours sont plus longs pour certaines catégories d'étudiants.

Le travail salarié a effectivement un effet sur les abandons: il augmente de manière significative le taux d'abandon ou de départ chez les hommes (voir le hors texte 3.1). Si dans le cas de ces derniers, l'effet est continu tout au long de la période étudiée; chez les femmes, cet effet ne se fait sentir qu'en fin de parcours (voir le hors-texte 3.2). Par ailleurs, nous constatons aussi que les mêmes facteurs n'influencent pas ce risque selon le sexe. Ces différentes se déclinent ainsi:

- La majorité des caractéristiques du travail ont un effet d'accroissement du risque d'abandon chez les hommes, alors que chez les femmes, seules deux d'entre elles ont un effet significatif. Chez les

hommes, les diverses caractéristiques du travail salarié accentue le risque d'abandon, sauf une exception: l'emploi dans un poste de professionnel réduit ce risque. Chez les femmes, le fait de peu travailler réduit le risque alors que le fait de détenir un emploi permanent et d'avoir un revenu élevé l'accroît.

- Les appartenances sociales ont un effet de ralentissement de la sortie. C'est le cas des minorités visibles chez les hommes. Pour les filles, le capital scolaire familial et l'appartenance au groupe des francophones ont un effet similaire.
- Le régime d'études influence le risque d'abandon que chez les hommes. Étudier à temps partiel a un effet de ralentissement du risque de sortie.
- Les conditions de vie affectent surtout les hommes. Avoir demandé un prêt récemment et donc se sentir endetté et vivre chez ses parents sont des facteurs d'accélération du risque de sortie. Chez les filles, seul le second facteur a un effet significatif.

## Hors-texte 3.1

### Classification des variables selon qu'elles augmentent ou diminuent le risque d'abandonner le programme

	Augmente le risque d'abandon	Diminue le risque d'abandon
Hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un emploi et un seul</li> <li>• Être salarié</li> <li>• Avoir un emploi permanent</li> <li>• Travailler de nombreuses heures</li> <li>• Occuper un poste de gestion, technique, intermédiaire ou élémentaire</li> <li>• Être employé permanent et avoir un niveau de revenu moyen ou élevé</li> <li>• Être endetté</li> <li>• Vivre chez ses parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occuper un poste professionnel</li> <li>• Étudier à temps partiel</li> <li>• Appartenir à un groupe de minorité visible</li> </ul>
Femmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être employée permanente et avoir un niveau de revenu élevé</li> <li>• Vivre chez ses parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler jusqu'à 8 heures par semaine</li> <li>• Avoir des parents avec un diplôme universitaire</li> <li>• Être francophone</li> </ul>

L'analyse a aussi permis de saisir l'évolution des départs et de l'effet des différentes variables (hors texte 3.2 et 3.3):

- Le risque de quitter le programme est variable dans le temps: il est plus fort en début de parcours, diminue par la suite et augmente selon certaines modalités des variables présentes dans le modèle.
- Plusieurs caractéristiques des emplois occupés ont un effet variable au cours de la période étudiée. Pour les hommes, il s'agit du nombre d'emplois, du régime de travail, de l'intensité du travail, du revenu obtenu et du niveau de qualification. Chez les femmes, le régime, l'intensité du travail et le niveau de qualification ont aussi des effets variables.
- Parmi les autres variables examinées, nous constatons que le régime d'études, appartenir à une minorité visible, l'endettement, habiter chez ses parents et avoir eu des enfants ont des

effets variables pour les hommes. Chez les femmes, trois variables ont un effet similaire: appartenir à une minorité visible, être francophone, et habiter chez ses parents.

- Chez les hommes, on abandonne davantage au début de parcours, le fait d'étudier à temps partiel réduit le risque de départ en début de parcours, mais pas après plusieurs mois.

Le hors texte 3.1 reprend les résultats obtenus dans le cadre de la présente analyse, en précisant si les effets des variables considérées contribuent à augmenter ou à réduire le risque d'abandon du programme universitaire. Les tableaux 3.9 et 3.10 indiquent si les effets de ces variables varient ou non selon le temps écoulé depuis le début du programme.

## Hors-texte 3.2

### Classification des variables selon que leurs effets varient ou non au fil du temps : variables sur le rapport à l'emploi

	Effets variables dans le temps	Effets constants
Hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir plus d'un emploi</li> <li>• Avoir un emploi permanent</li> <li>• Travailler jusqu'à 8 heures ou 17 à 24 heures</li> <li>• Avoir un emploi à faible revenu</li> <li>• Occuper un poste de niveau professionnel ou intermédiaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un emploi</li> <li>• Catégorie de travailleur</li> </ul>
Femmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un emploi non permanent</li> <li>• Avoir un emploi non permanent à revenu moyen</li> <li>• Occuper un poste de gestion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir un emploi</li> <li>• Avoir plus d'un emploi</li> <li>• Catégorie de travailleur</li> <li>• Nombre d'heures travaillées</li> </ul>

## Hors-texte 3.3

### Classification des variables selon que leurs effets varient ou non au fil du temps : variables de contrôle

	Effets variable dans le temps	Effets constants
Hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudier à temps plein</li> <li>• Être endetté</li> <li>• Appartenir à un groupe de minorité visible</li> <li>• Habiter chez ses parents</li> <li>• Avoir eu des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langue maternelle</li> <li>• Capital scolaire des parents</li> </ul>
Femmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appartenir à un groupe de minorité visible</li> <li>• Être francophone</li> <li>• Habiter chez ses parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Régime d'études</li> <li>• Endettement</li> <li>• Avoir eu des enfants</li> <li>• Capital scolaire des parents</li> </ul>



---

## 4. En guise de conclusion : quelques pistes interprétatives

Notre objectif était, rappelons-le, de saisir les articulations entre les parcours scolaires et les conditions de vie extrascolaire, afin de mieux saisir le déroulement des parcours scolaires. Pour ce faire, nous avons examiné l'effet du travail salarié sur l'abandon sans diplôme des études universitaires, tout en contrôlant cet effet par ceux produits par d'autres facteurs. Nous avons choisi d'examiner cette question, car elle fait l'objet d'opinions et de commentaires différents, voire divergents, dans le monde de l'éducation. En effet, de nombreux agents éducatifs y voient une source de « distractions » pour les étudiants. Par contre, plusieurs recherches ont plutôt indiqué que ce n'était pas le cas, à moins de travailler de nombreuses heures. Ces travaux reposent sur des enquêtes transversales qui ne peuvent prendre en compte le passage du temps, non plus que les changements de situation au cours de l'expérience éducative. Mais qu'en est-il quand nous posons sur cette question un regard fondé sur une approche longitudinale ?

La spécificité de cette analyse est de tenir compte des variations d'états en matière de travail salarié entre janvier 1999 et décembre 2005 afin de saisir ses effets sur l'abandon du programme, que nous avons défini comme la sortie du programme sans diplôme et sans retour au cours de la période étudiée. Une telle sortie peut indiquer une démarche de réorientation professionnelle comme un décrochage des études. Par ailleurs, rappelons qu'il est toujours possible aux individus d'effectuer un retour. En ce sens, la notion de sortie que nous utilisons est quelque peu différente de celle de décrochage, qui est habituellement définie comme

un départ de l'école sans retour pendant une période donnée (ex. cinq ans).

Notre analyse indique que le fait de travailler au cours des études a un effet sur les départs du premier programme universitaire, et que cet effet varie en fonction des caractéristiques de l'emploi et du passage du temps. Cet effet persiste quand différentes variables de contrôle sont aussi introduites dans l'analyse. A cet égard, les facteurs et les motifs de départ sont nombreux; c'est pourquoi nous devons avoir recours à plusieurs pistes interprétatives pour comprendre ces résultats. Ces pistes font référence à l'expérience scolaire elle-même, au mode de vie, aux appartenances sociales et aux conditions de vie.

Une première piste concerne l'expérience scolaire elle-même. Le risque d'abandon est variable dans le temps: il est plus haut à l'entrée au programme, baisse par la suite, et il peut ré-augmenter par la suite. Les abandons rapides peuvent être dus à un défaut d'intégration intellectuelle et sociale au nouveau programme. L'entrée dans un nouveau programme consiste en une confrontation entre les représentations intellectuelles et professionnelles proposées par les agents éducatifs et les perspectives construites par les étudiants. Cette confrontation peut conduire à une confirmation des choix comme elle peut ouvrir sur un désenchantement qui conduit à une réorientation ou un départ. Par ailleurs, le passage à l'enseignement postsecondaire pose aussi un enjeu d'adaptation au régime éducatif, qui est différent de celui de l'enseignement secondaire. Les nouveaux étudiants doivent convertir leur métier d'élève en métier d'étudiant

par l'apprentissage des rapports pédagogiques et des règles formelles et informelles qui prévalent dans les institutions d'enseignement postsecondaire. Finalement, il est aussi possible, comme l'a souligné Tinto (1993), que les étudiants aient des difficultés d'intégration sociale qui conduisent aussi à des abandons.

Mais alors, pourquoi le taux d'abandon augmente-t-il après plusieurs mois? Il est fort possible que nous retrouvions là un effet de découragement de la part d'étudiants qui, malgré les efforts et des ajustements stratégiques (exemple: ne pas avoir un emploi durant la période scolaire) pour terminer les études, n'y arrivent pas et se résignent à quitter leur programme. Une certaine lassitude des études peut aussi se faire sentir après plusieurs années, ce qui expliquerait que le taux d'abandon des étudiants à temps partiel augmente en fin de période étudiée.

La seconde piste interprétative concerne les modes de vie, particulièrement dans le passage à l'âge adulte. Le travail salarié au cours des études peut être une nécessité quand il s'agit de subvenir aux besoins de la vie quotidienne, une quête d'autonomie financière, un accès à une plus forte consommation ou un atout dans un processus d'insertion professionnelle. Quelle qu'en soit la raison, le cumul du travail salarié et des études est devenu le mode de vie de la majorité des jeunes et des étudiants universitaires, ce que nos analyses confirment.

La majorité des travaux de recherche reposant sur des analyses transversales indiquent une absence d'effet du travail salarié sur les études, sauf pour les personnes qui travaillent un nombre important d'heures; cela suggère que les salariés qui travaillent à temps plein ou presque ont plus de difficulté à concilier études et travail. Devant cette conciliation difficile, les étudiants abandonnent les études. Notre analyse dégage des résultats quelque peu différents, car il existe un effet significatif de l'emploi sur le taux d'abandon chez les hommes: le seul fait d'occuper un emploi augmente le risque de sortie sans diplôme. Les résultats mettent aussi en évidence que plus les individus sont porteurs d'attributs professionnels associés à l'emploi

«régulier» et au statut de membre de la population active, plus le risque de sortie est élevé. En effet, être salarié, avoir un emploi permanent, travailler plus de 24 heures par semaine et avoir un revenu moyen ou élevé sont tous des facteurs qui accroissent le risque de sortie. Ces résultats peuvent être interprétés à l'aide d'une opposition théorique entre deux situations archétypiques qui soulignent aussi l'ambivalence de la situation de passage de l'adolescence à l'âge adulte, ce que plusieurs définissent aujourd'hui comme la situation des jeunes adultes. Ces deux situations sociales sont: les «étudiants qui travaillent» ou les «travailleurs qui étudient». Dans les deux cas, il y a bien coexistence des études et du travail, mais sa signification est quelque peu différente. À la lumière de cette distinction, les résultats précédents peuvent être lus ainsi: plus un individu est porteur des attributs associés au «travailleur qui étudie», plus le risque d'abandon augmente. Les études à temps partiel, situation qui a un effet réducteur sur le risque de sortie (du moins en début de parcours), s'inscrit dans une stratégie qui permet de gagner de la flexibilité dans la conciliation travail-études.

La situation est à la fois semblable et différente pour les femmes. Semblable car certains attributs de l'emploi conduisent à une situation similaire à celle des hommes, ce qui nous conduit à penser que la dichotomie précédente s'appliquerait aussi aux femmes. Différente car ce ne sont pas les mêmes variables qui influencent le risque de sortie. Ainsi, le fait d'avoir un emploi n'a pas d'effet sur ce risque. Seul le fait d'être salarié et d'avoir un revenu élevé l'augmente. Par contre, on constate que le fait de travailler peu d'heures diminue le risque de sortie. En somme, un attribut associé aux «travailleurs qui étudient» augmente le risque de sortie et un attribut associé à «l'étudiant qui travaille» réduit ce risque. Cette distinction peut aussi relever du rapport que les femmes entretiennent avec l'éducation, rapport différent de celui des hommes par la signification qu'elles accordent aux études et par les compétences que l'apprentissage du métier d'étudiant leur permet d'acquérir.

La différence entre hommes et femmes ouvre une troisième piste interprétative, qui agirait de manière

complémentaire aux effets du travail salarié et permettrait de comprendre l'effet des variables associées aux appartenances sociales. Les travaux de recherche récents soulignent combien le rapport à l'éducation est associé à des appartenances de classes, de genre et de culture (différence ethnoculturelle), les trois types d'appartenance pouvant agir de manière indépendante ou en interaction les uns avec les autres. A cet égard, nos analyses nous permettent de constater que ces appartenances n'interviennent pas de manière isolée. Une première influence des rapports de genre se manifeste dans les effets sur le risque d'abandon de variables différentes selon que l'on est un homme ou une femme. Par ailleurs, l'appartenance à une minorité visible n'a un effet réducteur sur le risque de sortie que pour les hommes, et l'appartenance au groupe des francophones n'a un effet similaire que pour les femmes.

L'investissement scolaire se manifeste de manière différenciée selon les appartenances sociales. Certaines catégories sociales ont connu un mouvement de mobilisation scolaire, lui-même associé à un mouvement d'intégration ou de mobilité sociales. Une telle mobilisation repose sur la confiance dans les vertus de l'éducation et conduit à s'y engager fortement et à mettre en œuvre des stratégies de persévérance aux études. Le résultat serait alors une réduction du risque de sortie sans diplôme. Les hommes des minorités visibles constitueraient un exemple de cette situation de fort investissement scolaire. Les femmes francophones seraient dans une situation similaire. La croissance des études postsecondaires s'est aussi réalisée à l'enseigne d'une tendance contraire, soit la persistance des mécanismes de reproduction sociale. Nous en retrouverions les traces chez les filles provenant de famille au capital scolaire élevé.

La quatrième piste interprétative concerne les conditions de vie. Si la présence des enfants n'a pas d'effets constants tout au long de la période étudiée, c'est que le nombre d'étudiants qui en ont est trop faible pour avoir un effet significatif. Par contre, le fait d'habiter dans sa famille d'origine aurait un effet d'accélération des sorties sans diplôme, surtout en début de parcours, ce qui apparaît pour le moins surprenant ou contre-intuitif. En fait, nous pouvons penser que des jeunes dont la scolarité « connaît des ratés » pourraient plus facilement quitter leur programme d'études s'ils ont une « police d'assurance » qui facilitera la transition. A cet égard, le fait de vivre chez ses parents pourrait constituer une telle police et donc faciliter les réorientations scolaires.

La question de l'endettement est un autre aspect des conditions de vie. A cet égard, nous avons distingué deux situations : l'endettement antérieur (avoir demandé un prêt antérieurement) ou l'endettement « immédiat ». Nous constatons que l'endettement antérieur a une influence sur le taux d'abandon en début de parcours, alors que l'endettement « immédiat » a un effet quand les études sont particulièrement longues. Ces résultats rejoignent les conclusions de travaux qui soulignent que c'est davantage le sentiment d'endettement que l'endettement lui-même qui aurait un effet sur l'abandon. Ainsi, en début de parcours, l'endettement antérieur a une influence plus grande qu'en fin de parcours, comme si l'entrée prochaine sur le marché du travail, et donc la perspective de rembourser ses dettes, réduisait les inquiétudes liées à celles-ci. L'endettement immédiat aurait une influence plus lourde quand les études sont longues. La perspective de devoir s'endetter davantage conduirait à des abandons.

\*

\* \*

Cette note de recherche a utilisé une approche méthodologique différente de celle utilisée habituellement pour étudier les liens entre travail salarié et parcours scolaires. L'introduction de variables de contrôle nous a conduits à élargir la perspective analytique afin de tenir compte des autres effets sur la sortie du programme universitaire. En soulignant les effets de différentes caractéristiques des individus sur les sorties, cette approche s'est avérée enrichissante. Elle permet d'ouvrir des perspectives de recherche intéressantes. Une première consisterait à distinguer les réorientations scolaires et professionnelles des abandons de

scolarité, ce que nous n'avons pas fait dans la présente analyse. Une seconde perspective consisterait à examiner la situation pour les étudiants qui poursuivent des études collégiales en fonction de la nature, différente selon les provinces, de ces études. Une troisième consisterait à examiner les retours aux études. Finalement, on pourrait envisager d'étudier aussi l'effet du travail salarié sur les parcours étudiants dans différents champs d'études disciplinaires de même que selon différents régimes d'études (par exemple, programmes avec stages coopératifs par comparaison avec des programmes dits traditionnels).

# Bibliographie

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury N. et Huguée C. (2007). *L'abandon des études supérieures, Rapport réalisé pour l'OVE*, Paris: La Documentation française.

Becker, G. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.

Behrman, J.R. et Birdshall, N. (1983). "The Quality of Schooling: Quantity Alone is Misleading", *American Economic Review*, Vol. 73 N°5, pp. 928-946

Belleau H. et C. Bayard. (2002). *Portrait des jeunes de 12-18 ans de Bordeaux-Cartierville*, Rapport de recherche. Montréal: CHSLD-CLSC Bordeaux-Cartierville.

Bérail, L. (2007). *Le travail des étudiants*. Rapport et avis du Conseil économique et social.

Bernard, P. (2004). «Du pareil au même? La position des quatre principales provinces canadiennes dans l'univers des régimes providentiels», *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 29, pp. 209-239.

Bonin, S. (2007). *Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec*. Québec: Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Bourdon, S. (1994). *La vie après le CEGEP. L'insertion des jeunes professionnels diplômés de l'enseignement technique au collégial*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

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

Bourdon, S. et M. Vultur (dir.). (2007). *Les jeunes et le travail*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Bowbly, J. et McMullen K. (2002). *À la croisée des chemins: Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.

Bujold J., Chenard, P. Pageau, D. et Ringuette, M. (1997). «Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec». In Pierre Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1997.

Bushnik, T., Barr-Telford L. et Bussière P. (2004), *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition de 2002*, Document de recherche No 014. Ottawa: Éducation, Culture et Tourisme, Statistique Canada.

Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Document de recherche No 004. Ottawa: Éducation, Culture et Tourisme, Statistique Canada.

- Charbonneau, J. (2004). « Valeurs transmises, valeurs héritées », in G. Pronovost et C. Royer (dir.). *Les valeurs des jeunes*, Québec (pp. 31-47), Presses de l'Université du Québec.
- Charbonneau, J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, janvier-juin, p. 111-132.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial, réflexion à partir du point de vue des étudiants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulon, Alain. (1992). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dagenais, M., C. Montmarquette et al. (1999). *Travail pendant les études et abandon scolaire : Cause, conséquences et politiques d'intervention*. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Dandurand, P. (1991). « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.17, n° 3, pp. 437-463.
- Dandurand, P., M. Fournier et C. Héту, *Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, rapport soumis à la Commission d'études sur les universités, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979.
- DeSimone, J.S. (2008). "The Impact of Employment during School on College Student Academic Performance". Document de travail du NBER n° 14006.
- Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires ; Quelques balises conceptuelles*. (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 44).
- Dumas, Suzanne et Claude Beauchesne. (1993). *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Dundes, L. et Marx, J. (2006). "Balancing Work and Academics in College: Why do Students Working 10-19 Hours Per Week Excel?", *Journal of College Student Retention*, 8(1) 107-120..
- Dupuis, Jean-Pierre et André Kuzminski (dir.). (1998). *Sociologie de l'économie, du travail et de l'entreprise*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Duru-Bellat, Marie. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie et Kieffer, Annick. (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.
- Eckert H., (2009). « Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale », *Sociologie et sociétés*, Vol 41, pp. 239-261.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Finnie R., Lascelles E. et Sweetman A. (2005), *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Document de recherche No 237, Direction des études analytiques, Statistique Canada.
- Finnie, R. et Meng R. (2006), *Importance de la littératie fonctionnelle: Compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*. Ottawa: Statistique Canada.
- Gauthier, M. (2007). «De «jeunes chômeurs» à «jeunes travailleurs»: évolution de la recherche sur les jeunes et le travail au Québec depuis les années 1980». *Regard sur... les jeunes et le travail*. Québec: PUL, Les éditions de L'IQRC, p. 23-50.
- Gauthier, M. (1998), «Les jeunes et le travail: un terrain mouvant», in J.P. Dupuis et A. Kuzminski, dir., *Sociologie de l'économie, du travail et de l'entreprise* (pp. 245-286), Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Greenberger, E. et Steinberg, L. (1986). *When Teenagers Work. The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York: Basic Books.
- Hamel, Jacques. (2007). «Le rapport au travail et la génération numérique». *Regard sur... les jeunes et le travail*. Québec: PUL, Les éditions de L'IQRC, p. 69-87.
- Jetté, Mylène. (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, faculté des sciences sociales, Québec, 74 pp.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Pierre Doray, Jake Murdoch, Stéphane Moulin, Élise Comoé, Amélie Groleau, Catherine Leroy, Frédéric Dufresne (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. (Projet Transitions, Note de recherche 6). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 47).
- Lahire, Bernard (2002). «Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la «réussite» à l'école élémentaire», in Vincent Guy, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, PUL, 73-106.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris: Nathan.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *L'occupation d'un emploi durant les études: les caractéristiques, les effets et l'évolution de la situation au cours de la dernière décennie*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.
- Molgat, Marc (2007). «Les formes de soutien parental à l'insertion professionnelle. Le cas des jeunes ayant abandonné leurs études secondaires ou collégiales». *Regard sur... les jeunes et le travail*. Québec: PUL, Les éditions de L'IQRC, p. 89-110.
- Motte, A. et Schwartz, S. (2009). *Y a-t-il un lien entre l'emploi pendant les études et la réussite scolaire?* Note de recherche du millénaire n°9. [http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/090415\\_nr9\\_emplois\\_etudes.pdf](http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/090415_nr9_emplois_etudes.pdf)
- Poirier, Dalida (1990). *Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. *Introduction de l'édition 2001 de la Classification nationale des professions (CNP)*.  
<http://www5.rhdcc.gc.ca/CNP/Francais/CNP/2006/pdf/Introduction.pdf>, consulté le 12 novembre 2009.

- Ricard, P. (1998). *Les conditions socioéconomiques des étudiants et des étudiantes des CEGEPS du Québec*, Montréal: Collège de Rosemont.
- Roberge, Andrée (1997). «Le travail salarié pendant les études». *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Québec: Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, Collection culture et société, p. 89-114.
- Roy, J. (2008). *Entre la classe et les Mcjobs. Portait d'une génération de cégépiens*. Québec: PUL, INRS.
- Roy, J. (2008a). «Le travail rémunéré pendant les études au cégep: un laboratoire sociétal» *Recherches sociographiques*, vol. 49, n° 3, p 501-521.
- Roy, J. (2007), «Les logiques sociales de la dualité travail-études: le cas des jeunes de l'enseignement collégial», in Bourdon S. et M. Vultur (dir.) (2007), *Les jeunes et le travail*, Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval: 214-229.
- Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des Cégépiens*, coll. «Regards sur la jeunesse du monde». Québec: Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC.
- Roy, J. et N. Mainguy, en collaboration avec M. Gauthier et L. Giroux. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Sainte Foy, CEGEP de Sainte Foy et Observatoire jeunes et sociétés.
- Royston Patrick et Willi Sauerbrei (2008) *Multivariable Model-Building: A Pragmatic Approach to Regression Analysis Based on Fractional Polynomials for Modelling Continuous Variables*. Southern Gate IK: Wiley.
- Royston, P. et Parmar, M.K.B. (2002). «Flexible parametric proportional-hazards and proportional-odds models for censored survival data, with application to prognostic modelling and estimation of treatment effects». *Statistics in Medicine* 21: 2175–2197
- Royston, P. et Altman, D. G. (1994). “Regression using fractional polynomials of continuous covariates: parsimonious parametric modelling”, *Applied Statistics*, 43, 429-467
- Sandra F. (2003). “Studying and working: The busy lives of students with paid employment”, *Canadian Social Trends*, April 1, 22-25.
- Statistique Canada. (2007). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Cohorte B (24 à 26 ans). Guide de l'utilisateur, Cycle 4*. Novembre 2007.
- Stinebrickner, R. et Stinebrickner, T.R. (2003). “Working during School and Academic Performance”, *Journal of Labor Economics*, 21(2): 473-91.
- Terrail, Jean Pierre. (1992). *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Terrail, Jean Pierre. (1992). «Réussite scolaire: la mobilisation des filles», *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p.53-89
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: Service régional de l'admission du Montréal métropolitain.
- Tinto, Vincent. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et London: University of Chicago Press.
- Tremblay, Henri. (1986). «Les milieux de vie des jeunes: Itinéraires et appartenances». *Une société des jeunes?* Québec: Les éditions de L'IQRC, p. 143-175.



Trottier, Claude et Madeleine Gauthier. (2007). «Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires». *Regard sur... les jeunes et le travail*. Québec: PUL, Les éditions de L'IQRC, p. 173-193.

Van de Velde, C., (2008). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris : PUF, Le lien social.

Vigneault, M. (1993), *La pratique études-travail: les effets ?*, Laval: collège Montmorency.

Vultur, M. (2007). «La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises». Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.). *Les jeunes et le travail*, p. 129-155. Québec: Les Éditions de l'IQRC/Presses de l'Université Laval.

Zeman, K., Knighton, T. et Bussière, P. (2004). *Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans*. Ottawa: Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Documents de recherche, N° au catalogue : 81-595-MIF2004018.

Zéroulou, Zaïhia, (1988). «La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation», *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 3, pp. 447-470.