

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E
AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

Suzanne Veillette
Julie Auclair
Luc Laberge
Marco Gaudreault
Michel Perron
Nadine Arbour

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE
PAREA

GRUPE ÉCOBES



CÉGEP DE JONQUIÈRE

Groupe d'étude
des conditions de vie
et des besoins de la population

Recherche subventionnée par
le ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport dans
le cadre du Programme d'aide à
la recherche sur l'enseignement
et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport
n'engage que la responsabilité
de l'établissement et des auteurs.

L'ensemble de ce projet a été coordonné
par
la Direction de santé publique
de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean
en partenariat avec
la Direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport
le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)
et
le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES)

La réalisation de cette étude a été assurée par le Groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière grâce à une subvention du Programme PAREA du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au soutien financier du Cégep de Jonquière. Le suivi longitudinal et la collecte des données ont été rendues possibles grâce à une subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services sociaux et de la direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour le projet *Troisième temps de l'Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14)* ainsi qu'une subvention de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.

Les trois questionnaires ayant servi aux fins des présentes analyses sont disponibles sur demande. Pour obtenir des informations supplémentaires ou des exemplaires de ce document, au coût de 20,00 \$ (frais postaux en sus), veuillez vous adresser au Groupe ÉCOBES :

Groupe ÉCOBES
Cégep de Jonquière
3791, rue de la Fabrique
Jonquière (Québec) G7X 3W1
Téléphone : (418) 547-2191, poste 401
Télécopieur : (418) 542-2853
Adresse électronique : ecobes@cjonquiere.qc.ca

Dans le texte qui suit, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Référence suggérée : Veillette, S., Auclair, J., Laberge, L., Gaudreault, M., Perron, M. et N. Arbour. 2007. *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 172 pages.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 4^e trimestre 2007
Bibliothèque nationale du Canada, 4^e trimestre 2007

ISBN : 978-2-921250-70-2

L'objectif poursuivi dans la présente étude longitudinale est d'analyser les parcours scolaires des étudiantes et des étudiants d'une cohorte d'âge afin d'identifier les facteurs associés à l'allongement de la durée des études au secondaire, à la transition secondaire-collégial et aux changements de programme au collégial. Exploitant la banque de données issues de l'Enquête longitudinale auprès d'élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14), qui comporte jusqu'ici trois cycles de collecte, différentes analyses descriptives et explicatives ont tour à tour été réalisées. Il s'agit de suivre les parcours scolaires de 615 participants volontaires qui étaient en 2002 majoritairement inscrits en deuxième (57 %) ou en troisième (31 %) secondaire tandis qu'une faible proportion se trouvaient en première secondaire ou autres (12 %).

Les analyses descriptives montrent comment les transformations des pratiques des jeunes rompent avec la linéarité du cheminement traditionnel de l'entrée dans la vie adulte et font pression notamment dans le sens d'un engagement moins exclusif envers les études et, conséquemment, de la diversification des parcours scolaires, pouvant inclure un allongement de la durée des études.

Les analyses de régression logistique sur l'allongement de la durée des études au secondaire et sur la persévérance dans le programme initial d'inscription au collégial permettent d'insister sur quelques facteurs clés.

L'allongement de la durée des études au secondaire

Les résultats obtenus montrent que la probabilité d'allonger la durée des études au secondaire varie selon la combinaison de plusieurs déterminants associés au vécu scolaire (résultats antérieurs, bien-être à l'école), aux aspirations scolaires des élèves, à leur origine sociale ainsi qu'à certaines de leurs valeurs.

Chacun de ces facteurs peut être relativement facile à observer par l'un ou l'autre des intervenants scolaires présents dans l'environnement immédiat de l'élève à la condition bien sûr que soit établie une relation de confiance. À la lumière de l'évolution des facteurs entre 14 et 16 ans, on ne saurait trop insister sur l'intérêt d'interventions précoces, de préférence à 14 ans et même avant. Bien avant que ne se soient cristallisés les désengagements scolaires et que se soient multipliées les bifurcations dans les trajectoires scolaires des jeunes, un meilleur accompagnement est souhaitable. Soulignons qu'il y a également lieu d'appuyer toute initiative

permettant aux intervenants scolaires et aux parents de se côtoyer plus régulièrement à ce stade du parcours scolaire où se profilent des transitions (secondaire-collégial, études et marché du travail) qui peuvent s'avérer déterminantes pour le jeune.

Les changements de programme au collégial

Depuis plusieurs années, les changements de programme ponctuent le cheminement scolaire de plus du tiers des collégiens, contribuant à allonger la durée de leurs études. Si la scolarité des parents est à nouveau confirmée comme étant l'un des facteurs associés à l'allongement de la durée des études au secondaire, la présente analyse confirme les résultats de travaux antérieurs en ce qui a trait à l'absence d'influence de la scolarité des parents sur les cheminements scolaires au collégial. Les résultats indiquent qu'à cet ordre d'enseignement, c'est plutôt le nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré et aux travaux scolaires à la maison qui sont, dans l'ordre, les facteurs explicatifs les plus importants eu égard aux changements de programme.

À la lumière des résultats, on se demande comment une proportion grandissante de collégiens s'y prennent pour concilier études et travail, pratiquer des activités sportives, maintenir leur réseau d'amis et s'accorder du temps pour leur vie personnelle et familiale. En effet, combiner études et emploi ne signifie pas uniquement substituer une portion des heures d'étude par des heures de travail salarié, comme nos données l'indiquent, mais oblige surtout le jeune à réorganiser les activités de son quotidien de manière à aménager un nouvel horaire, lequel laissera souvent moins de place à la récupération par le sommeil.

En effet, près d'un collégien sur dix ayant participé au cycle 3 de l'ELESJ-14 (n = 413) déclare s'adonner en moyenne à plus de 60 heures d'activités principales (cours, devoirs, emploi) par semaine, ce qui les place non seulement à risque de développer de la fatigue excessive, un symptôme reconnu comme étant un facteur prédictif de lésions professionnelles et d'accidents de la route mais aussi d'éprouver des difficultés de réussite scolaire. Même si les présents résultats n'incriminent pas directement les étudiants qui consacrent un trop grand nombre d'heures au travail rémunéré, il n'en demeure pas moins que certains types d'emplois, de par leur nature, peuvent contraindre les jeunes à plusieurs égards. Toute surcharge ou contrainte de travail, qu'elle soit psychologique ou physique, peut, à un moment où se dessine l'avenir de plusieurs, causer des torts irréparables pour le bien-être et la santé.

Mots-clés :

Étude longitudinale, durée des études secondaires, changements de programme au collégial, régression logistique, facteurs associés.

REMERCIEMENTS

La réalisation de la présente étude a été rendue possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs organismes. Nous tenons d'abord à témoigner notre reconnaissance à l'endroit de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire de nous avoir supportés depuis 1997 dans la conduite du Programme de recherche sur les 12-18 ans. Ce programme de recherche a comporté plusieurs temps de collecte de données dans les écoles, que ce soit pour les deux enquêtes transversales sur les habitudes de vie des élèves (1997 et 2002) ou l'enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14) qui a jusqu'ici comporté trois cycles (2002, 2004, 2006).

Nos remerciements s'adressent particulièrement au Docteur Ann Bergeron ainsi qu'au Docteur Andy Kennedy et à monsieur René Lapierre, tous de la Direction de santé publique, qui ont supporté le Programme de recherche et ont su mobiliser les ressources nécessaires à la réussite du projet. Nous souhaitons souligner de façon particulière la contribution de monsieur Lapierre qui a participé à chacune des étapes de l'élaboration, de la collecte et de la diffusion des résultats. Le soutien indéfectible des autres membres du comité-conseil mérite également d'être souligné. Nous tenons également à exprimer notre gratitude à mesdames Louise Landry et Marie-Claude Côté, successivement coordonnatrice du CRÉPAS, pour leurs gestes répétés en appui à nos travaux.

De plus, nous tenons à signaler la collaboration empressée des autorités scolaires de chacune des quatre commissions scolaires, de même que celle des directrices et des directeurs de chacune des écoles secondaires de la région où des élèves ont été échantillonnés en 2002. L'implication de chacun des quatre cégeps du SLSJ a également été appréciée lors du troisième temps de collecte. Un merci à chacune des personnes qui ont joué un rôle dans les institutions scolaires pour faciliter et supporter le travail de l'équipe de recherche lors de la collecte des données.

Nous exprimons aussi une reconnaissance toute particulière aux participants eux-mêmes qui ont accepté avec beaucoup d'empressément et d'intérêt de faire partie de la cohorte et ainsi répondre aux questions que nous leur avons posées à trois moments de leur cheminement. Nous sommes conscients des efforts exigés et nous pouvons témoigner de l'exceptionnelle qualité des informations transmises.

Nous assurons également de notre gratitude toutes les personnes du CRÉPAS, de la Direction de santé publique et du Groupe ÉCOBES qui ont participé à la collecte des données dans les écoles secondaires. À ce titre, il nous faut souligner l'appui plus que significatif du personnel du Groupe ÉCOBES, en particulier Marie-Ève Bouchard et Marie-Ève Blackburn qui ont participé à différentes étapes du suivi des élèves et à la mise à jour des coordonnées pour les joindre. Nous remercions également madame Lucie Néron qui a œuvré avec dévouement aux tâches de traitement de textes. Nous désirons enfin souligner le support professionnel assuré par monsieur Laurent Richard lors de la validation de différentes opérations informatiques et statistiques nécessitées par la mise au point de cet ouvrage.

COMPOSITION DU COMITÉ-CONSEIL

AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

Ann Bergeron (2004-...)
Coordonnatrice du Service de recherche, connaissance, surveillance

Carmen Bouchard (1996 à 2003)
Chef du service Recherche, Connaissance, Surveillance

Murielle Brasset (1996 à 1997)
Chef de service Prévention/promotion

Robert Colpron (1996 à 1997)
Agent de planification et de programmation

René Lapierre (1997-...)
Agent de recherche sociosanitaire

Jean-Claude Tremblay (2007-...)
Médecin-conseil

DIRECTION RÉGIONALE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Donald Gaudreault (1996 à 2004)
Responsable des Services éducatifs complémentaires

Lucie Martel (2006-...)
Responsable des Services éducatifs complémentaires

CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CRÉPAS)

Mathieu Cook (2006-...)
Professionnel de recherche

Marie-Claude-Côté (2006)
Coordonnatrice

Louise Landry (2000 à 2005)
Coordonnatrice
Sous-comité d'aide à la diffusion

Jean-Roch Tremblay (2000 à 2005)
Membre du comité exécutif
Directeur, Pavillon Wilbrod-Dufour

Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST)

Nicolas Bouchard (2007-...)
Direction régionale
Conseiller en prévention jeunesse

GROUPE D'ÉTUDE DES CONDITIONS DE VIE ET DES BESOINS DE LA POPULATION (ÉCOBES)

Julie Auclair
Professionnelle de recherche (2007-...)

Marco Gaudreault
Professionnel de recherche (1996 à 2006)
Coordonnateur des enquêtes sociales (2007-...)

Michel Perron
Directeur (1996 à 2003)
Chercheur associé (2004-...)
Président du comité-conseil (1996 à 2003) (2008-...)

Suzanne Veillette
Responsable du Service Recherche (1996 à 2003)
Directrice (2004 à 2007)
Présidente du comité-conseil (2004 à 2007)

OUVRAGES PUBLIÉS DANS LA SÉRIE ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

Gaudreault, M., Veillette, S. et M. Perron. 2003. *Faits saillants. Comparaison des principaux résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002)*. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 32 pages.

Gaudreault, M., Veillette, S. et M. Perron. 2003. *Cahier des fréquences. Comparaison des résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002)*. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 226 pages et annexe.

Gaudreault, M., Veillette, S., Blackburn, M.-È., Laberge, L., Gagné, M. et M. Perron. 2004. *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence*. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 127 pages et annexe.

Gaudreault, M., Laberge, L., Veillette, S., Blackburn, M.-È., Arbour, N. et M. Perron. 2006. *Cheminements d'adolescents entre 14 et 16 ans*. Série Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 38 pages.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
REMERCIEMENTS	V
COMPOSITION DU COMITÉ-CONSEIL	VII
OUVRAGES PUBLIÉS DANS LA SÉRIE ENQUÊTE RÉGIONALE 2002	IX
TABLE DES MATIÈRES	XI
TABLE DES TABLEAUX	XV
TABLE DES FIGURES	XVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA POSITION DU PROBLÈME ET LES PERSPECTIVES THÉORIQUES	5
1.1 Le contexte de l'étude et la position du problème.....	7
1.1.1 Vue d'ensemble de l'accès à l'enseignement postsecondaire	7
1.1.2 Vue d'ensemble de la diplomation au secondaire au Québec.....	8
1.1.3 Un programme de recherche sur les 12-18 ans au Saguenay–Lac-Saint-Jean.....	10
1.1.3.1 <i>Une persévérance scolaire meilleure qu'au Québec</i>	10
1.1.3.2 <i>Les aspirations scolaires des jeunes : vers de nouveaux sommets</i>	12
1.1.3.3 <i>Les habitudes de vie des jeunes : des améliorations entre 1997 et 2002</i>	13
1.2 Les orientations théoriques et les principales dimensions explorées	13
1.2.1 L'objet principal : la persévérance et les parcours scolaires	14
1.2.2 Que retenir de la littérature?	16
1.2.3 Les objectifs poursuivis	18
CHAPITRE 2 : LE CADRE D'ANALYSE ET LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	19
2.1 Le devis de recherche : une approche longitudinale	21
2.2 L'échantillon.....	22
2.2.1 La stratégie d'échantillonnage.....	22
2.2.2 Les taux de participation et d'attrition de la cohorte	23
2.3 La collecte des données	24
2.3.1 Les dimensions explorées dans les différents questionnaires.....	25
2.3.2 Le déroulement des différents cycles de l'ELESJ-14	28
2.4 La description de l'échantillon et l'évaluation du biais échantillonnal.....	30
2.4.1 La comparaison des caractéristiques des participants et des non-participants à l'étude longitudinale.....	30
2.4.2 La composition de l'effectif des participants à chaque cycle selon le sexe	37
2.5 L'analyse des données	37
2.5.1 Les variables dépendantes.....	37

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

2.5.2	Les variables indépendantes	39
2.5.3	Les analyses effectuées	40
2.5.3.1	<i>Des analyses descriptives</i>	41
2.5.3.2	<i>Des analyses explicatives</i>	41
2.6	Les considérations d'ordre éthique	42
2.7	Les limites de l'étude.....	43
 CHAPITRE 3 : LES PARCOURS SCOLAIRES DE 14 À 18 ANS ET L'ALLONGEMENT DE LA DURÉE DES ÉTUDES AU SECONDAIRE.....		45
3.1	La description des parcours scolaires effectués de 14 à 18 ans	47
3.1.1	Une vue d'ensemble des cheminements scolaires de la cohorte à l'étude.....	47
3.1.2	La relation entre le statut scolaire observé à 18 ans et les aspirations scolaires déclarées à 14 ans.....	50
3.2	La situation des participants au regard des études secondaires à 18 ans	53
3.2.1	Le profil général selon le sexe	53
3.2.2	L'allongement de la durée des études au secondaire	54
3.3	Les facteurs mesurés à l'âge de 14 ans étant associés à l'allongement de la durée des études au secondaire	55
3.3.1	L'exploration de diverses sphères de la vie des jeunes	55
3.3.2	L'ordonnancement des facteurs associés à l'aide d'un modèle multidimensionnel ...	60
3.3.2.1	<i>La probabilité d'allonger la durée des études au secondaire pour divers profils d'élèves</i>	67
3.3.2.2	<i>Qu'advient-il de 14 à 16 ans?</i>	69
 CHAPITRE 4 : LES PARCOURS SCOLAIRES AU COLLÉGIAL ET LES CHANGEMENTS DE PROGRAMME		73
4.1	Les parcours scolaires au collégial	77
4.1.1	La transition secondaire-collégial	77
4.1.2	L'intégration au collégial	80
4.1.3	Les changements de programme au collégial.....	82
4.2	Les facteurs associés aux changements de programme depuis la première inscription au collégial : un état de situation à 18 ans.....	84
4.2.1	L'exploration de diverses sphères de la vie des jeunes	85
4.2.2	L'ordonnancement des facteurs associés à l'aide d'un modèle multidimensionnel ...	89
4.3	La conciliation études-travail	95
4.3.1	Le temps consacré aux études et au travail rémunéré à l'âge de 17 ans	95
4.3.2	Le cumul des occupations principales chez les collégiens et les priorités des étudiants en emploi.....	98
4.3.3	Les occupations principales des collégiens et l'évolution de leurs aspirations scolaires	101
4.3.4	Les risques pour la santé des jeunes	103

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

CONCLUSION GÉNÉRALE	107
ANNEXE A : Stratégie utilisée pour estimer la taille de l'échantillon	113
ANNEXE B : Formulaire de consentement du participant	117
ANNEXE C : Formulaire de consentement des parents	121
ANNEXE D : Matrices d'association des variables indépendantes considérées lors de l'étude de l'allongement de la durée des études secondaires	125
ANNEXE E : Modèles unidimensionnels de régression logistique sur l'allongement de la durée des études secondaires	129
ANNEXE F : Les facteurs mesurés à l'âge de 14 et 16 ans étant associés à l'allongement de la durée des études secondaires	133
ANNEXE G : Matrices d'association des variables indépendantes considérées lors de l'étude des changements de programme au collégial	137
ANNEXE H : Modèles unidimensionnels de régression logistique sur les changements de programme au collégial	141
BIBLIOGRAPHIE	145

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU

2.1	Taux de participation et taux d'attrition aux divers cycles de l'enquête longitudinale auprès des élèves âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14).....	24
2.2	Dimensions et déterminants explorés dans les questionnaires d'enquête.....	26
2.3	Ajustements apportés au questionnaire du cycle 1 au cours des deux cycles subséquents.....	27
2.4	Stratégie de collecte des données et nombre de répondants aux trois cycles	29
2.5	Distribution selon le sexe des élèves âgés de 14 ans au SLSJ ainsi que des participants à l'enquête transversale et au suivi longitudinal en mai 2002.....	31
2.6	Comparaison des participants et des non-participants à l'ELESJ-14 en mai 2002	32
2.7	Répartition des participants à l'ELESJ-14 selon le sexe à chacun des trois cycles.....	37
3.1	Répartition des participants à l'ELESJ-14 selon diverses caractéristiques de leur situation scolaire à chacun des trois cycles	48
3.2	La situation scolaire observée à 18 ans selon les aspirations scolaires réalistes déclarées à 14 ans (n = 406)	52
3.3	L'allongement de la durée des études secondaires selon le sexe	54
3.4	Circonstances ayant mené certains participants à allonger la durée de leurs études secondaires selon le sexe.....	54
3.5	Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur l'allongement de la durée des études au secondaire (ZVDRetard).....	56
3.6	Facteurs s'étant avérés associés à l'allongement de la durée des études secondaires lors des ajustements multiples unidimensionnels.....	59
3.7	Modèle multidimensionnel de régression logistique sur l'allongement de la durée des études secondaires – ZVDRetard (n = 353).....	62
3.8	La probabilité d'allonger la durée des études secondaires pour certains profils de la clientèle étudiante	67
3.9	Niveau d'association entre l'allongement de la durée des études secondaires et ses déterminants mesurés à 14 et à 16 ans.....	69
3.10	Évolution entre 14 et 16 ans des facteurs associés à l'allongement de la durée des études secondaires.....	71

TABLE DES TABLEAUX (SUITE)

TABLEAU

4.1	Passage immédiat au collégial selon le sexe	80
4.2	Raisons déclarées pour différer le passage immédiat du secondaire au collégial selon le sexe	80
4.3	Divers indicateurs relatifs à l'intégration à la première session d'études au collégial selon le sexe	81
4.4	Divers indicateurs relatifs à l'intégration à la première session d'études au collégial selon un changement de programme effectué ultérieurement	82
4.5	Changements de programme depuis la 1 ^{ère} inscription au collégial selon le secteur d'études.....	84
4.6	Changements de programme depuis la 1 ^{ère} inscription au collégial selon le sexe	84
4.7	Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur les changements de programme au collégial (TQVDChangPgm).....	86
4.8	Facteurs associés aux changements de programme au collégial lors des ajustements multiples unidimensionnels	88
4.9	Modèle multidimensionnel de régression logistique sur les changements de programme au collégial – TQVDChangPgm (n = 266).....	91
4.10	Répartition des participants selon le nombre moyen d'heures par semaine consacrées, à l'âge de 17 ans, à l'étude et au travail rémunéré durant l'année scolaire.....	95
4.11	Évolution des aspirations scolaires idéales entre 14 et 18 ans selon le statut d'emploi durant l'année scolaire chez les collégiens de la cohorte à l'âge de 18 ans.....	101
4.12	Aspirations scolaires réalistes visées à 14 ans selon le nombre d'heures par semaine d'étude et de devoirs consacrées par les collégiens de la cohorte à l'âge de 18 ans.....	102

FIGURE

A	Schéma des enquêtes et des publications sur les habitudes de vie des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean	1
3.1	Situation scolaire des participants à l'ELESJ-14 au cycle 3.....	50
3.2	Situation des participants au regard des études secondaires à 18 ans selon le sexe	53
4.1	Situation scolaire des participants observée à 18 ans selon le sexe	78
4.2	Nombre moyen d'heures par semaine consacrées par les collégiens de la cohorte à leurs occupations principales à 18 ans selon le nombre d'heures de travail rémunéré.....	98

Introduction



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

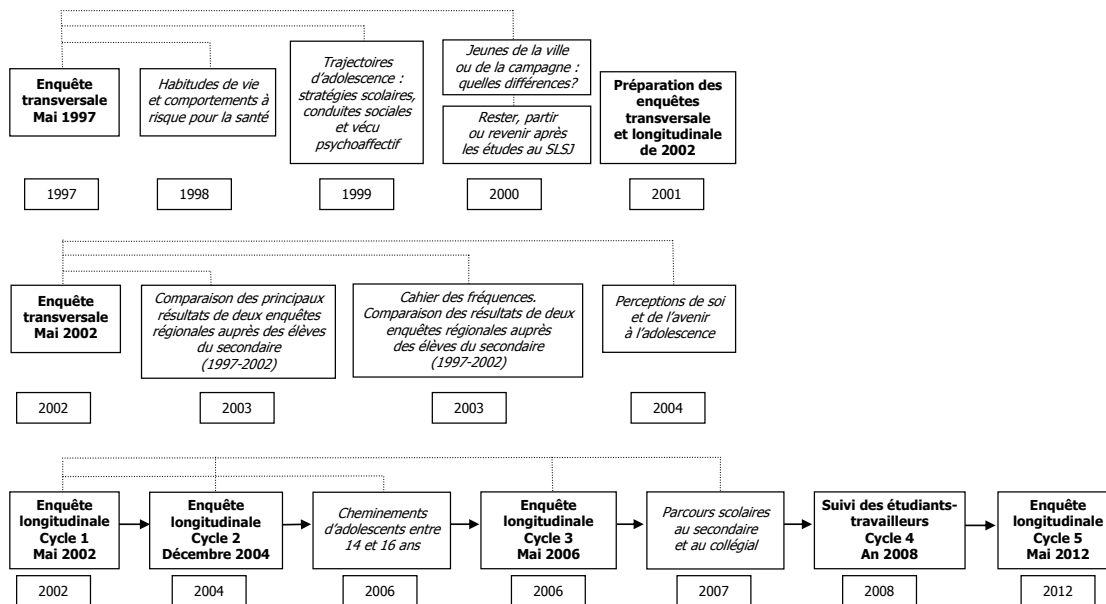
AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'étude dont nous livrons les résultats dans le présent rapport est le fruit d'un partenariat initié il y a maintenant dix ans, dans le cadre du Programme de recherche sur les 12-18 ans conduit par le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) du Cégep de Jonquière. Ce programme de recherche a comporté plusieurs temps de collecte de données dans les écoles, que ce soit pour les deux enquêtes transversales sur les habitudes de vie des élèves (1997 et 2002) ou l'enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14) qui comporte à date trois cycles (2002, 2004, 2006). Pour aider le lecteur à mieux appréhender l'ensemble des étapes franchies, la figure A fournit le schéma des enquêtes et le calendrier des opérations; la figure permet de situer également les diverses publications auxquelles les travaux ont donné lieu jusqu'à maintenant.

FIGURE A
Schéma des enquêtes¹ et des publications² sur les habitudes de vie des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean



¹ Depuis 1997, les enquêtes transversales et l'enquête longitudinale ont été financées grâce à une subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services sociaux et de la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean dans le cadre du *Programme de subventions en santé publique*. Le cycle 3 de l'enquête longitudinale réalisé en 2006 a aussi reçu l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*, du Cégep de Jonquière et de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (IRSST). Le cycle 4 portant sur le cumul études-travail ainsi que sur la santé et la sécurité du travail des étudiants-travailleurs a reçu l'appui financier de l'IRSST.

² Les rapports de recherche déjà publiés sont identifiés en italique. Outre le présent rapport de recherche, trois autres publications sont attendues en 2008 portant notamment sur : 1) les risques pour la santé et la sécurité du travail chez les étudiants-travailleurs; 2) l'estime de soi et l'image corporelle, et, 3) les cheminement d'adolescents entre 14 et 18 ans.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

De fait, l'idée d'entreprendre un suivi longitudinal d'une cohorte de jeunes adolescents du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) a germé lors de la planification de la deuxième enquête transversale, celle de 2002, dans le cadre d'un fructueux partenariat entre la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire et la Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que le Groupe ÉCOBES.

Si la collecte des données pour les cycles 1 (2002) et 2 (2004) avait déjà été assurée grâce au soutien financier du Programme de subventions en santé publique, il fallait garantir le financement pour la collecte du cycle 3 et surtout soutenir l'analyse subséquente des résultats. Finalement, c'est le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en collaboration avec le Cégep de Jonquière et l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST) qui auront permis de poursuivre les travaux. Compte tenu du fait que les élèves de la cohorte étaient majoritairement inscrits au réseau collégial au cycle 3 (2006), les évaluateurs de PAREA se sont intéressés à pareille étude longitudinale. En raison du défi que pose ce choix méthodologique, les travaux reposant sur un tel devis longitudinal ne sont pas légion pour cet ordre d'enseignement.

Le présent rapport de recherche constitue de fait la deuxième publication présentant les résultats de l'*Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*. La première présentait les faits saillants des cheminements des participants entre 14 et 16 ans (2002-2004) dans diverses sphères de leur vie (Gaudreault *et al.*, 2006).

Grâce au suivi de cette cohorte d'élèves âgés de 14 ans au 1^{er} mai 2002, la présente étude se veut l'une des rares incursions au cœur des parcours scolaires au moment de la transition parfois difficile entre les ordres secondaire et collégial. Les difficultés rencontrées, les événements survenus dans la vie quotidienne et les changements vécus par les élèves durant l'adolescence, et ce, peu importe la dimension de leur vie dans laquelle cela se produit, peuvent expliquer le fait que certains jeunes n'empruntent pas les parcours scolaires attendus. Par contre, d'autres poursuivent sans trop de heurts leur cheminement en dépit de situations parfois difficiles.

L'étude, réalisée à partir d'un corpus de données particulièrement riche, fait principalement l'examen de deux phénomènes qui ont déjà retenu l'attention des décideurs et des chercheurs,

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

les premiers en consultant surtout des indicateurs de cheminements scolaires, les seconds en examinant les variables issues de collectes transversales. Il s'agit, d'une part, de l'obtention du diplôme d'études secondaires dans la durée prescrite et, d'autre part, de la persévérance dans le programme initial d'inscription au collégial. Ces deux problématiques ont été retenues pour diverses raisons qui renvoient à la fois à la pertinence d'analyses longitudinales et multivariées ainsi qu'aux limites et contraintes propres à de telles démarches au plan méthodologique.

L'étude comporte quatre chapitres. Les deux premiers visent à bien cadrer à la fois le contexte, la position du problème, le cadre conceptuel et l'appareillage méthodologique adopté. Alors que le chapitre 1 expose particulièrement les assises du Programme de recherche sur les 12-18 ans au SLSJ, une région où la persévérance scolaire s'est considérablement améliorée, le chapitre 2 fournit, pour sa part, maints détails concernant les mesures (cycles, dimensions, variables, échelles) et les techniques statistiques privilégiées. Les résultats font l'objet des chapitres suivants qui s'intéressent respectivement aux facteurs associés à l'allongement de la durée des études au secondaire (chapitre 3) et à ceux reliés aux changements de programme au collégial (chapitre 4). Chemin faisant, le lecteur est amené à prendre connaissance de plusieurs autres réalités qui marquent le passage secondaire-collégial et les diverses transitions, bifurcations, retours en arrière qui surviennent à divers moments de l'adolescence. La conciliation études-travail a retenu particulièrement l'attention des chercheurs afin de mieux illustrer le cumul et la diversification des activités propres aux collégiens de même que leurs conséquences possibles sur leur santé.

Chapitre 1

La position du problème et les perspectives théoriques

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Le premier chapitre expose le contexte de l'étude, définit la position du problème et présente les principales orientations théoriques ayant présidé à la réalisation des travaux. Dans un premier temps, une recension des écrits portant sur les indicateurs de la diplomation au secondaire et de l'accès aux études postsecondaires confirme, d'une part, l'existence d'inégalités régionales et locales des chances et, d'autre part, la performance notable du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) à ce chapitre. Ce portrait permet de cadrer le contexte dans lequel un programme de recherche sur les 12-18 ans a été mis en place dans cette région et de mieux comprendre la possible contribution de telles recherches aux avancées qui y sont observées.

Se trouve alors mis en contexte l'objet de cette étude, en l'occurrence la persévérance et les parcours scolaires du secondaire au collégial d'une cohorte d'élèves âgés de 14 ans en 2002, comme l'expose la deuxième partie du chapitre. Cette dernière a également pour objectif de clarifier les principaux choix théoriques de la démarche empruntée. Si, de la sociologie de l'éducation à la sociologie de la jeunesse, le corpus est considérable, nous tenterons de situer nos travaux en particulier autour des connaissances acquises au Québec grâce aux nombreuses recherches menées à l'ordre collégial. Enfin, ce chapitre expose les principaux objectifs poursuivis dans la présente recherche.

1.1 Le contexte de l'étude et la position du problème

1.1.1 *Vue d'ensemble de l'accès à l'enseignement postsecondaire*

Au cours des cinquante dernières années, les pays développés ont connu une diversification remarquable de leur système d'enseignement postsecondaire. Aux États-Unis et au Canada par exemple, dans un effort remarquable pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, les collèges communautaires se sont multipliés. Au Québec, c'est au moment de la Révolution tranquille que les pouvoirs publics ont créé, à partir de 1966, un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). Avec l'ajout des cégeps privés, on a assisté alors à une croissance progressive des effectifs en enseignement postsecondaire et à un processus de massification qui ne serait d'ailleurs pas achevé (Statistique Canada, 2005). Par exemple, sur 100 jeunes qui entrent dans le système scolaire québécois en première année, 59 poursuivront leurs études à l'enseignement collégial et 41 se rendront à l'université (MEQ, 2005). Tel que le rappellent Chenard *et al.* (2006), l'accès aux études collégiales a progressé de 20 points en 30 ans alors que l'accès aux études universitaires a augmenté de 20 points en 20 ans.



ENQUÊTE LONGITUDINALE

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Cependant, il faut traiter d'autres indicateurs que seul l'accès pour mesurer l'état actuel de la performance des élèves à chaque ordre d'enseignement. En outre, la massification a considérablement diversifié les clientèles étudiantes des institutions d'enseignement supérieur (Chenard et Doray, 2006). Les parcours empruntés par les adolescents se déclinent à l'enseigne de la variabilité et de la diversité : allongement de la durée des études, rythmes différenciés de fréquentation scolaire, chevauchement de programmes d'études, retour aux études après interruption et autres.

De leur côté, les adultes qui effectuent aujourd'hui un retour aux études, de même que les jeunes qui prolongent volontairement la durée de leurs études, tentent souvent de concilier le travail rémunéré et les études. Bref ce qu'il est convenu d'appeler les clientèles non traditionnelles, constituent dans certaines institutions la part importante des effectifs. Par ailleurs, les femmes, longtemps sous-représentées, sont maintenant majoritaires dans le système d'enseignement supérieur. En 2002, 57 % et 60 % des effectifs de l'enseignement collégial et universitaire québécois étaient respectivement de sexe féminin.

1.1.2 Vue d'ensemble de la diplomation au secondaire au Québec

L'analyse des cheminements de plusieurs cohortes d'étudiants fréquentant l'école secondaire au Québec est possible grâce à l'exploitation de banques publiques de données constituées à partir des registres scolaires. Des disparités sociogéographiques et des clivages de diverses natures (garçons/filles; rural/urbain; régions centrales/éloignées) marquent les parcours scolaires. En dépit des objectifs d'accessibilité promus depuis la Révolution tranquille par le gouvernement du Québec, et malgré une desserte scolaire qui s'ajuste aux réalités régionales et locales, grâce à la présence du réseau des commissions scolaires et des cégeps, les chances demeurent inégales.

Pour appréhender les inégalités régionales et locales en matière de diplomation, nous avons récemment exploité de nouvelles données sur les cheminements des jeunes populations scolaires pour mettre en place un site Web interactif d'indicateurs spatialisés¹. Ainsi, le portrait de

¹ Ce site Web (<http://cartodiplome.mels.gouv.qc.ca>) permet d'exploiter trois indicateurs publiés par le MELS (le taux de sortie sans diplôme ou taux de décrochage, le taux de diplomation après 7 ans au secondaire et la moyenne aux épreuves uniques du ministère en français et en mathématiques). Dans ce chapitre, nous référons seulement aux deux premiers indicateurs qui sont davantage révélateurs de la persévérance scolaire.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

la diplomation et de l'abandon scolaire² au Québec a été dressé à l'échelle des 17 régions et de quelque 1 100 municipalités. L'étude compare la situation de régions métropolitaines, centrales ou éloignées et fait ressortir clairement quelques tendances lourdes en matière de scolarisation des jeunes en formation initiale.

À l'analyse des cartes produites, on se rend bien compte que des inégalités de scolarisation persistent au Québec, autant selon le genre, la région, le réseau public ou privé, le type de programme que selon l'origine socio-économique. L'influence de la communauté d'appartenance sur la scolarisation des élèves est prégnante. En matière de persévérance scolaire, on constate, d'une part, des oppositions criantes à l'échelle des 17 régions du Québec et, d'autre part, des clivages sociogéographiques dans chacune d'entre elles. On doit également souligner l'avance systématique des filles dans presque toutes les municipalités (95 %). Une relation étroite peut aussi être établie entre le faible taux de diplomation au secondaire des jeunes et la faible scolarisation de la population adulte, et ce, à l'échelle du Québec.

Un examen plus détaillé de la carte du taux de diplomation des garçons laisse entrevoir que les régions centrales du Québec, soit la Capitale-Nationale, les Chaudière-Appalaches, le Saguenay-Lac-Saint-Jean, ainsi que l'ouest de Montréal enregistrent un net avantage sur les autres. Dans plusieurs des régions-ressources du Québec, notamment la Côte-Nord, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, les Laurentides, l'Abitibi-Témiscamingue et l'Outaouais, on s'étonne par ailleurs de la rareté des municipalités pour lesquelles la diplomation est élevée chez les garçons.

Sur l'Île de Montréal, on observe un net clivage entre l'est et l'ouest. On doit noter cependant que le poids des quartiers défavorisés contribue, pour beaucoup sans doute, au positionnement moins avantageux de la région montréalaise au chapitre des indicateurs de persévérance scolaire. Pour les cohortes de 1992 à 1996, elle se classe parmi les régions ayant un des plus faibles taux de diplomation après 7 ans et ce, aussi bien chez les garçons (60,9 %

² Le taux de diplomation représente la proportion d'élèves ayant obtenu un premier diplôme du secondaire après sept années. Le taux de sortie sans diplôme du secondaire s'applique aux élèves sortant du secondaire qui n'ont pas obtenu un premier diplôme d'études secondaires une année donnée et qui n'étaient pas réinscrits au Québec pour l'année suivante.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

comparativement à 63,3 %) que chez les filles (72,1 % comparativement à 77,5 %). Le taux de sortie sans diplôme y est également plus élevé que la moyenne québécoise.

Fait important à signaler, la région montréalaise enregistre la plus forte baisse de la diplomation, soit plus de sept points de pourcentage pour les cohortes de secondaire 1 inscrites entre les années 1989-1991 et 1992-1996. Comparativement à la région montréalaise et à l'ensemble du Québec, la région de la Capitale-Nationale affiche pour sa part des taux de diplomation et d'abandon scolaire très favorables. En ce qui a trait au taux de diplomation après 7 ans, l'écart qui avantage les jeunes de la région de la Capitale-Nationale est lui aussi important. Les garçons y diplôment dans une proportion de 71,8 %, comparativement à 63,3 % pour les autres garçons du Québec, alors que les filles y diplôment dans une proportion de 84,2 %, comparativement à 77,5 % pour les autres filles du Québec. Il est important de mentionner qu'au cours de la période d'observation, cette région affiche, avec le Saguenay–Lac-Saint-Jean, le meilleur taux de diplomation après 7 ans et l'un des plus faibles taux de sortie sans diplôme parmi toutes les régions du Québec.

En terminant, il faut souligner les changements survenus au SLSJ en matière de persévérance scolaire depuis la mise en place du programme de recherche sur les 12-18 ans. Alors qu'elle occupait une position de milieu de peloton en cette matière au début de la décennie '90, cette région se démarque actuellement au point où elle attire les regards de tout le Québec, notamment en raison de l'approche novatrice (Perron *et al.*, 2007) mise en place autour du partenariat entre le Groupe ÉCOBES et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). Compte tenu des effets que ce renversement de tendance a eus sur les effectifs et les parcours scolaires, il est pertinent d'en détailler le portrait pour mieux cadrer le programme de recherche mis en place.

1.1.3 Un programme de recherche sur les 12-18 ans au Saguenay–Lac-Saint-Jean

1.1.3.1 Une persévérance scolaire meilleure qu'au Québec

D'aucuns se préoccupent, à juste titre, des conditions de vie, de la santé et du bien-être des jeunes (Dike, 2007). Plusieurs problématiques jeunesse apparaissent de plus en plus complexes, exigeant ainsi un meilleur arrimage entre les services offerts par les milieux scolaire, municipal et familial, bref appelant une action concertée de l'ensemble de la communauté. Les principaux décideurs publics du SLSJ ont reconnu que la scolarisation des jeunes constitue un déterminant

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

majeur associé à leur développement et à leur épanouissement. Conscientes de la complexité croissante du passage de l'enfance à l'adolescence, d'une part, et, d'autre part, des diverses transitions jusqu'à l'âge adulte, les autorités scolaires et de santé publique du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont compris l'importance de suivre pas à pas l'évolution des conditions de vie et de la scolarisation des jeunes. Avec le soutien financier et l'appui de la Direction de santé publique, des enquêtes transversales ont été menées en 1997 et en 2002 par le Groupe ÉCOBES. Ces enquêtes portaient sur les habitudes de vie des jeunes de 12 à 18 ans. Elles cherchaient plus particulièrement à appréhender les changements pouvant survenir dans les diverses sphères de la vie des jeunes, soit leur vécu familial, scolaire, social et affectif.

De son côté, le CRÉPAS est un observateur attentif des indicateurs des cheminements scolaires des élèves. Les écoles secondaires, les cégeps et l'université régionale observent les cheminements des diverses clientèles scolaires. Dans l'ensemble, on constate depuis quelques années des améliorations encourageantes au SLSJ en ce qui a trait à la persévérance scolaire des élèves. Le taux de sortie sans diplôme du secondaire est actuellement deux fois moins élevé au Saguenay–Lac-Saint-Jean que dans l'ensemble du Québec. Plus particulièrement, on observe que parmi les élèves du secondaire inscrits en 2004-2005, le taux de décrochage est de 14,2 % dans les commissions scolaires du SLSJ comparativement à 27,8 % au Québec dans l'ensemble du réseau public (CRÉPAS, 2007a).

Selon d'autres données récentes, la région du SLSJ se classe aussi parmi les premières au Québec pour le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire après sept ans (74,1 % comparativement à 67,6 % pour le réseau public québécois) pour la cohorte de 1999. Après avoir accusé un retard à ce chapitre jusqu'en 1991, le SLSJ se maintient au-dessus de la moyenne québécoise pour les cohortes de 1992 à 1999. Elle n'est généralement surclassée que par deux régions (Capitale-Nationale et Chaudières-Appalaches) qui occupent presque systématiquement les deux premières places depuis 10 ans. Comparativement à d'autres régions plus éloignées des zones métropolitaines dont l'économie repose aussi sur l'exploitation des ressources naturelles (Côte-Nord, Abitibi-Témiscamingue, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine), le Saguenay–Lac-Saint-Jean se démarque de façon remarquable avec des taux supérieurs de six à sept points de pourcentage.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Un autre indicateur³ permet également d'apprécier l'état de la persévérance scolaire dans les quatre cégeps du SLSJ. Il s'agit du taux global d'obtention d'une sanction d'études collégiales (DEC et AEC), tous programmes et tous collèges confondus. Le taux de diplomation deux ans après la durée prescrite au collégial révèle que les jeunes du SLSJ, comme leurs collègues du secondaire, se démarquent des jeunes du Québec. Le taux est de 68,2 % au SLSJ pour la cohorte de 2000 et de 62,9 % pour les collégiens de l'ensemble du Québec. Ici encore, on observe que les écarts en faveur du SLSJ se maintiennent depuis plus d'une décennie (CRÉPAS, 2007b). À l'université régionale, une tendance similaire est observée. Alors que le taux de diplomation après six ans au baccalauréat s'élève à 75,3 % chez les étudiants de la cohorte de 2000 à l'UQAC, il se chiffre à 69,1 % dans l'ensemble du réseau de l'UQ (CRÉPAS, 2007b).

1.1.3.2 Les aspirations scolaires des jeunes : vers de nouveaux sommets

Les enquêtes du Groupe ÉCOBES démontrent par ailleurs que les aspirations scolaires des élèves du secondaire se sont accrues entre 1997 et 2002, une proportion plus grande d'élèves (42,1 % comparativement à 37,8 %) souhaitent poursuivre leurs études jusqu'à l'université. La proportion des élèves qui s'attendent à poursuivre jusqu'au niveau collégial a quant à elle diminué, passant de 39,7 % à 36,2 % entre les deux moments d'enquête. Enfin, il y a une proportion équivalente d'élèves qui n'envisagent pas poursuivre leurs études au-delà du secondaire en 1997 (22,5 %) et en 2002 (21,7 %).

Une bonne part du rehaussement des aspirations scolaires des élèves pourrait être liée à l'accroissement de la scolarité des parents observé entre 1997 et 2002. En effet, la proportion des parents du SLSJ qui n'ont fréquenté que l'école primaire s'est réduite de plus de la moitié, passant de 4,9 % à 2,2 % chez les parents de sexe féminin et de 5,0 % à 2,4 % chez les parents de sexe masculin. Pendant ce temps, davantage de mères (écart de 11,4 points de pourcentage) et davantage de pères (écart de 7,3 points) ont fait des études collégiales ou universitaires. Rappelons que la scolarité de chacun des deux parents constitue l'un des principaux déterminants du niveau des aspirations scolaires des jeunes selon les analyses discriminantes menées à partir des enquêtes déjà citées (Perron *et al.* 1999; Gaudreault *et al.* 2004).

³ Grâce à la collaboration des responsables de la gestion du fichier CHESCO au MELS, le CRÉPAS a pu exploiter les données administratives compilées pour chacun des quatre cégeps du SLSJ afin de tracer le portrait régional.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

1.1.3.3 Les habitudes de vie des jeunes : des améliorations entre 1997 et 2002

Nous en parlions, la région du SLSJ dispose de deux enquêtes approfondies sur les conditions de vie et les habitudes de vie des adolescents réalisées par le Groupe ÉCOBES en collaboration avec la Direction de santé publique en 1997 et en 2002. Un examen de divers indicateurs permet de constater que l'amélioration de la persévérance scolaire révélée par le suivi des cohortes scolaires s'accompagne, à cinq ans d'intervalle, de conditions de vie et de bien-être plus favorables pour les 12 à 18 ans (Gaudreault *et al.*, 2003). On observe plus particulièrement :

- ❖ une augmentation de la proportion d'élèves qui espèrent compléter des études universitaires, surtout chez les garçons;
- ❖ une diminution de la proportion d'élèves manifestant des idées suicidaires;
- ❖ une augmentation de la proportion d'élèves percevant un niveau élevé de soutien affectif chez leurs deux parents;
- ❖ une diminution de la proportion d'élèves ayant un niveau d'estime de soi faible.

Ces résultats, basés sur des informations autorévélees par les élèves, sont tout aussi encourageants que ceux indiquant une amélioration de la persévérance scolaire au SLSJ, et ce, aux trois ordres d'enseignement. On ne saurait espérer de meilleures tendances à l'échelle de l'ensemble d'une région! Notons qu'une troisième enquête transversale auprès des élèves du secondaire aura lieu en 2008.

1.2 Les orientations théoriques et les principales dimensions explorées

Il faut d'abord convenir que les études longitudinales portant spécifiquement sur les facteurs associés à la transition secondaire-collégial et à la persévérance scolaire au collégial ne sont pas légion. Lorsqu'elles existent, elles sont caractérisées, soit par leur spécificité, par exemple l'étude longitudinale sur les facteurs sociomotivationnels de la persévérance scolaire et professionnelle dans le domaine des sciences et technologies (Larose *et al.*, 2007), soit par des effectifs de plus petite taille (Bourdon, 2007).



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Si les études réalisées au collégial à partir de devis longitudinaux sont rares, les recherches transversales ayant porté sur la réussite des élèves, les formules pédagogiques, l'apprentissage, les relations didactiques et les cheminements scolaires se comptent, quant à elles, par centaines. La méta-analyse publiée récemment sur les interventions pédagogiques et la réussite au cégep a permis de recenser quelque 1 750 recherches ou études menées à l'ordre collégial depuis la création des cégeps (Barbeau, 2007). Il ne saurait être question de revenir sur un tel corpus, la synthèse proposée par Barbeau étant très explicite à ce chapitre. Après avoir analysé l'orientation générale donnée à 96 recherches quantitatives avec groupes contrôle, sélectionnées et scrutées plus en profondeur, Barbeau conclut que le réseau collégial a généralement privilégié les travaux scientifiques tournés vers les effets des interventions sur la réussite scolaire. Cela s'explique en bonne partie par les orientations données au Programme de subvention PAREA qui incite les chercheurs à conduire des travaux utiles à l'amélioration de la réussite scolaire au collégial. La présente étude s'inscrit d'ailleurs aussi dans une telle perspective.

1.2.1 L'objet principal : la persévérance et les parcours scolaires

Avant de discuter des principales orientations théoriques ayant guidé nos propres analyses, deux remarques s'imposent. Premièrement, nous considérons la persévérance scolaire comme « le maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études » (CDC, 2007). De façon plus opérationnelle, on parlera de la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Il s'agit donc d'un processus plus ou moins continu ou linéaire dans le temps qui fait appel à la fois aux intentions et aux comportements des jeunes (Tinto, 1993). Deuxièmement, dans le dessein de mieux identifier les facteurs ou les mécanismes potentiellement en jeu dans la persévérance (ou l'abandon) scolaire, il importe de scruter, dans la mesure du possible, les parcours, les événements et les situations de la vie des jeunes survenus en amont. Pour ce faire, on se doit de référer à divers concepts qui ont jalonné la sociologie de l'éducation. Parmi ceux-ci, trois ont retenu particulièrement notre attention : les carrières scolaires, les transitions et les parcours scolaires.

Le concept de « carrière scolaire », qui a inspiré les travaux de Bourdieu, Passeron et d'autres, est inapproprié dans le cadre d'un suivi longitudinal encore relativement court, de surcroît d'une seule cohorte d'élèves. En effet, ce concept renvoie à une suite d'événements relatifs au domaine de l'éducation et de l'apprentissage, lesquels surviennent dans un laps de temps relativement long et sont marqués par des engagements, des désengagements et des

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

réengagements dans des situations de formation et d'apprentissage (Chenard *et al.*, 2006; Crossan *et al.*, 2003).

Pour sa part, le concept de « transition », qui apparaît correspondre un peu mieux à nos préoccupations, renvoie à des visées plutôt systémiques tenant compte de diverses sphères de la vie des jeunes : la vie familiale, la vie scolaire, la vie professionnelle, la vie sociale. La sociologie de la jeunesse s'intéresse en particulier aux différents calendriers de vie qui se désynchronisent, se brouillent (Galland, 2001), voire se télescopent (Bourdon *et al.*, 2007), du moins chez certains groupes de jeunes, alors que d'autres demeurent dans les sentiers prévus par les systèmes sociaux. Si la littérature inspirée des théories de la transition a connu une large diffusion, des auteurs ont insisté récemment sur le fait que le concept de transition renvoie à un ou des événements déclencheurs pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence (Goodman *et al.*, 2006), ce qu'une étude comme la nôtre ne pouvait facilement documenter.

Le concept de « parcours scolaire » relève, quant à lui, d'une vision un peu différente. De l'appréhension des calendriers hachurés et des événements fortuits, on se tourne vers des logiques plus linéaires. Le parcours est associé à un cheminement, à une suite d'événements sur un continuum, ce qui met l'emphase davantage sur les logiques individuelles, considérant les élèves comme des acteurs. Voilà la perspective dans laquelle se sont inscrits nos travaux. Dans le labyrinthe complexe du système scolaire, nous avons cherché à décrire et à comprendre les différents types de parcours empruntés par les élèves de la cohorte à l'étude entre 14 et 18 ans. Quels sont les cheminements les plus probables et les moins probables? Jusqu'à quel point les bifurcations sont-elles fréquentes? Est-il possible d'identifier certains facteurs associés à l'allongement de la durée des études? Dans quelle mesure le passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial s'effectue-t-il dans un court laps de temps? Y a-t-il des élèves qui reviennent en arrière ou qui postulent à plus d'un diplôme à l'ordre secondaire? L'objet principal des mesures renvoie donc aux divers parcours scolaires et aux diverses intersections ou bifurcations qui déterminent les cheminements en essayant de les modéliser comme des trajectoires.



1.2.2 Que retenir de la littérature?

L'excellente recension des écrits sur le rendement scolaire au collégial effectué par Terrill et Ducharme (1994 :14-15) rappelle que c'est une multitude de facteurs (interagissant et se conjuguant) qui déterminent les choix et les comportements scolaires. Aux États-Unis, les travaux de Tinto (1975, 1993) se sont penchés sur les événements ou situations vécus par les élèves selon un ordre temporel. Plus les facteurs sont récents, plus l'influence exercée sur le cheminement scolaire semble déterminante. Les différents facteurs considérés par Tinto peuvent être regroupés en six catégories : les intentions de réussite, l'engagement dans les études, les ajustements à la nouvelle situation, les difficultés scolaires, les incongruences entre les buts personnels et les buts institutionnels, et enfin, l'isolement. Comme l'ont d'ailleurs souligné Terrill et Ducharme, de nombreuses expérimentations effectuées dans le cadre du modèle de Tinto ont confirmé « l'importance des antécédents scolaires et familiaux dans le rendement scolaire des élèves du collégial, (...) [et aussi] l'incidence de l'intégration sociale et scolaire dès les premières semaines de cours sur la persévérance et la diplomation » (1994 : 24).

Les travaux d'Eccles et de ses collègues ont aussi généré un corpus de connaissances utiles à la compréhension des mécanismes responsables de la persévérance scolaire, plus particulièrement dans le domaine des sciences et des technologies (Eccles *et al.*, 1999). Leur modèle met l'accent sur le rôle des attentes de succès et des valeurs que l'élève accorde aux différentes options qui se présentent à lui au plan scolaire et professionnel. Au Québec, l'étude longitudinale des trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes intéressés par des études et des carrières en sciences et technologies mérite notre attention. À partir d'un suivi sur une période de cinq années, les résultats montrent que la motivation pour les sciences et technologies fluctue de façon importante entre la fin du secondaire et la deuxième année au collège. Plus particulièrement, la motivation scientifique (sentiment de compétence et autodétermination, engagement dans les études, attachement institutionnel) ainsi que le soutien des parents et des enseignants pendant la transition secondaire-collégial concourent à consolider les intentions et la persévérance dans le domaine des sciences, de façon plus manifeste chez les garçons que chez les filles (Larose *et al.*, 2007).

Par ailleurs, une autre théorie, celle de la reproduction, inspirée par les travaux en sociologie de l'éducation, s'est imposée dans la littérature. Elle s'intéresse plus particulièrement à la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale à travers le jeu de la scolarisation. Ainsi, la sociologie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970; Durru-Bellat,

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

2002) privilégie pour ainsi dire le poids du passé. Si la performance scolaire antérieure constitue un déterminant fondamental de la persévérance scolaire (Murtaugh *et al.*, 1999; Terrill et Ducharme, 1994), l'origine sociale et les rapports de classe constituent le complément essentiel à l'explication de la persévérance scolaire, comme source des dispositions culturelles à l'origine des choix de programme ou d'établissement. Il ne saurait évidemment être question de sombrer dans le déterminisme structurel ou de nier les déterminants sociaux des parcours scolaires. Si l'étude réalisée au SLSJ sur les inégalités sociogéographiques de l'accès au collégial a confirmé l'influence notable du niveau socioéconomique du quartier de résidence sur l'accès au collégial, sur les choix de programme et sur la diplomation, elle a aussi mis en lumière d'autres déterminants, tels le sexe, le retard scolaire et le réseau scolaire fréquenté (Veillette *et al.*, 1993).

Tenant compte de la littérature existante et de nos travaux antérieurs (Perron *et al.*, 1999; Gaudreault *et al.*, 2004), nous privilégions un cadre théorique fondé sur une vision systémique des parcours scolaires. En raison de notre intérêt pour la santé des adolescents, notre étude comporte plusieurs mesures relatives à leurs habitudes de vie (consommation de tabac, pratique d'activités physiques, alimentation, habitudes de sommeil) et à leurs comportements à risque (consommation d'alcool et de drogues). Pour la même raison, nous avons privilégié au cycle 3 la question de la conciliation études-travail et particulièrement celle des risques et des accidents du travail. Pour tenter de mesurer les effets potentiels des habitudes de vie et des comportements à risque sur les parcours scolaires, les variables de cette dimension sont catégorisées à part dans nos analyses. Il s'agit là d'une contribution originale aux travaux sur les parcours scolaires touchant l'ordre collégial. Ainsi, la pluralité de facteurs qui émergent des divers modèles explicatifs de la réussite et de la persévérance scolaires peut être synthétisée en quatre ensembles : a) les caractéristiques individuelles et les milieux de vie; b) les attitudes et les valeurs des élèves c) les habitudes de vie et les comportements à risque et d) les facteurs scolaires.

Notre étude longitudinale a été effectuée auprès d'une cohorte de 615 élèves âgés de 14 ans en 2002. Ces mêmes élèves ont été questionnés de nouveau à 16 et 18 ans. Pour saisir le vécu personnel, scolaire et social des jeunes, nous nous sommes intéressés à leurs perceptions, leurs croyances et leurs comportements, en les considérant comme des acteurs engagés dans des trajectoires plurielles. Nous avons examiné comment de tels déterminants sont structurellement



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

parties prenantes du système social, considéré comme un ensemble de pratiques régularisées au sein des institutions (l'école, le marché du travail, la famille, la communauté d'appartenance) avec lesquelles les jeunes doivent négocier leurs appartenances et leurs ruptures. Dans cette optique, cette étude longitudinale et multidimensionnelle pourra contribuer à clarifier davantage les relations entre les divers facteurs associés à la persévérance scolaire. Le défi consiste non seulement à défaire l'écheveau de l'importance relative des diverses variables prédictrices de la persévérance scolaire mais aussi à considérer l'influence combinée d'un ensemble de facteurs agissant à différents moments des parcours scolaires.

1.2.3 Les objectifs poursuivis

Parmi l'ensemble des dimensions couvertes dans le cadre du suivi longitudinal de la cohorte, nous avons privilégié un certain nombre de questions qui relèvent de la problématique de la persévérance scolaire et de celle de la diversité des parcours. Pour y répondre, nous poursuivons les objectifs suivants :

- 1) Identifier les caractéristiques personnelles, celles des milieux de vie, ainsi que les habitudes de vie et les comportements à risque des élèves qui allongent la durée de leurs études secondaires de même que des élèves qui changent de programme d'études au collégial.
- 2) Déterminer l'ordonnancement des facteurs les plus susceptibles de favoriser, d'une part, l'allongement de la durée des études secondaires et, d'autre part, les changements de programme au collégial.
- 3) Documenter la façon dont les jeunes vivent l'intégration au collégial, plus particulièrement lors de la transition secondaire-collégial.

Chapitre 2

Le cadre d'analyse et les orientations méthodologiques

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation des repères méthodologiques de la présente étude. S'agissant d'une étude longitudinale, nous précisons d'entrée de jeu les visées escomptées d'une telle approche. Nous décrivons ensuite la stratégie d'échantillonnage élaborée et présentons les divers taux de participation et d'attrition obtenus à chacun des trois cycles de l'étude. Par la suite, nous traitons successivement des questionnaires administrés, des dimensions du vécu des jeunes explorées et des diverses méthodes mises en œuvre pour effectuer la collecte des données, et ce, à chacun des cycles du suivi longitudinal.

Nous fournissons également une description détaillée des caractéristiques de l'échantillon dans le but notamment d'évaluer le biais échantillonnal résultant du statut de volontaires qu'ont les participants à cette étude. Finalement, après avoir exposé les différentes composantes du plan d'analyse, nous rappelons les considérations éthiques prises en compte de même que les principales limites de l'étude et la portée des résultats obtenus.

2.1 Le devis de recherche : une approche longitudinale

Selon Audas et Willms (2001), les études longitudinales traitant des problématiques scolaires devraient parvenir à mieux déterminer les facteurs qui augmentent la propension de certains jeunes, à persévérer à l'école ou à abandonner prématurément leurs études. Dans la mesure où les facteurs de risque du décrochage sont le résultat d'interactions entre des facteurs personnels, sociaux et situationnels (Audas et Willms, 2001), le fait de persister ou non dans son cheminement scolaire constitue un phénomène complexe. Le défi consiste non seulement à défaire l'écheveau de l'importance relative des divers prédicteurs de la persévérance scolaire (Janosz et Leblanc, 1997) mais aussi à considérer l'influence combinée d'un ensemble de facteurs agissant à différents moments du cheminement scolaire.

Une étude multidimensionnelle et longitudinale vise à mieux comprendre comment évoluent dans le temps différents facteurs tels la motivation, l'engagement dans les études, l'autoévaluation de la capacité d'apprendre et les aspirations scolaires et professionnelles. Dans cette optique, la présente étude multidimensionnelle et longitudinale s'intéresse à l'enchevêtrement des relations temporelles et causales entre les divers facteurs associés à la persévérance et à la réussite scolaires. Comme nous le verrons plus particulièrement dans les publications subséquentes,



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

diverses facettes du vécu des jeunes nous intéressent plus particulièrement ainsi que l'évolution de leur importance relative au cours de l'adolescence.

Le suivi d'une cohorte d'élèves âgés de 14 ans au 1^{er} mai 2002 permet aujourd'hui d'étudier comment une caractéristique observée à 14 ans peut expliquer le fait que certains jeunes n'empruntent pas des parcours scolaires attendus, soit l'obtention du diplôme d'études secondaires dans la durée prescrite et la persévérance dans le programme initial d'inscription au collégial. Initialement prévue pour une période de 10 ans, l'ELESJ-14 a maintenant vu se réaliser trois temps de collecte, soit 2002, 2004 et 2006. Les habitudes de vie des adolescents et leurs stratégies scolaires furent au centre de nos préoccupations durant ces trois premiers cycles d'enquête.

2.2 L'échantillon

2.2.1 La stratégie d'échantillonnage

Selon la *Déclaration des clientèles scolaires* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), un total de 3 546 élèves âgés de 14 ans fréquentaient les 19 institutions francophones publiques ou privées présentes sur le territoire du SLSJ au 1^{er} mai 2002. Alors qu'une marge d'erreur de $\pm 3\%$ (niveau de confiance de 95 %) était visée pour une proportion de 0,30 ($n \geq 716$) lors du premier temps de collecte, une marge d'erreur maximale de $\pm 5\%$ (niveau de confiance de 95 %) pour une proportion de 0,30 était souhaitée pour les deuxième, troisième et quatrième temps de collecte ($n \geq 296$). Afin d'obtenir de telles marges d'erreur, il fallait prendre en considération les faits suivants :

- ❖ Un taux de réponse de 85,6 % avait été obtenu en 1997 lors d'une enquête transversale auprès d'un échantillon semblable d'élèves du secondaire de la même région (Veillette, *et al.*, 1998);
- ❖ Une attrition moyenne de 2,55 % par année a été observée chez les participants de la *National Child Development Study (NCDS)*, une étude longitudinale effectuée auprès d'adolescents britanniques (Ferri, 1993).

En se basant sur le taux de réponse de 82 % de la *NCDS*, une étude longitudinale effectuée auprès de participants âgés de 16 ans, nous anticipons donc un taux de réponse de 80 % lors du deuxième temps de collecte (2004) et de 70 % respectivement aux troisième et quatrième temps de collecte. Ainsi, le nombre d'élèves qu'il fallait solliciter au cycle 1 s'élevait à 1 300 (voir annexe A). Afin de se doter d'une certaine marge de manœuvre eu égard au taux de participation

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

et à l'attrition escomptés, le nombre total d'élèves à solliciter fut toutefois établi à 1 400. Un échantillon aléatoire simple de 1 400 élèves âgés de 14 ans au SLSJ fut donc tiré à partir de la *Déclaration des clientèles scolaires* du MELS.

Ces 1 400 élèves âgés de 14 ans ont d'abord fait l'objet d'une invitation à participer à l'enquête transversale de 2002, cela au même titre que les autres élèves du secondaire plus jeunes (12 et 13 ans) et plus âgés (15 à 18 ans) qu'eux. À la même occasion, les participants âgés de 14 ans ont aussi été invités à participer au suivi longitudinal dont le déroulement était prévu de 2002 à 2012. La participation à l'enquête transversale de 2002 constituait donc le premier cycle du suivi longitudinal pour les élèves âgés de 14 ans désireux de s'engager dans un processus de recherche devant comporter quatre cycles ou plus.

2.2.2 Les taux de participation et d'attrition de la cohorte

Parmi les 1 176 élèves âgés de 14 ans ayant répondu au questionnaire de l'enquête transversale de 2002, un total de 1 034 (87,9 %) ont accepté de participer à l'une ou l'autre des étapes ultérieures de l'ELESJ-14 décrites au formulaire de consentement (voir annexe B). Étant donné que ces 1 034 élèves étaient mineurs, un deuxième formulaire de consentement fut ensuite expédié à leurs parents (voir annexe C). Seulement 700 parents nous firent parvenir leur formulaire de consentement, une proportion bien inférieure (67,7 % contre 95,0 %) à ce qui était attendu (voir annexe A). De surcroît, l'absence de concordance entre les formulaires de consentement des élèves et ceux de leurs parents⁴ a mené à l'exclusion de 85 élèves additionnels. Au final, le nombre de participants au premier temps de collecte de l'ELESJ-14 s'établit donc à 615, pour un taux participation de 52,3 % (tableau 2.1).

Parmi les élèves qui furent invités à participer aux cycles 2 et 3 de l'ELESJ-14, près de 70 % ont répondu au questionnaire de 2004 (n = 408) et 77 %, à celui de 2006 (n = 413). En cours de route, quelques participants ont toutefois exprimé la volonté de se retirer de l'étude. Comme dix d'entre eux n'avaient pas indiqué à leur formulaire de consentement que les données colligées à leur sujet pouvaient, en cas de retrait, être conservées et incluses aux analyses, elles furent détruites. L'effectif initial de 615 participants est ainsi passé à 605.

⁴ Par exemple, si un élève consentait à participer aux cycles 1 et 2 mais non au troisième et que son parent consentait à ce qu'il participe aux cycles 1 et 3, les seules données que nous pouvions obtenir étaient celles du cycle 1. Dans un tel cas, il était exclu.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 2.1
Taux de participation et taux d'attrition aux divers cycles de l'enquête longitudinale auprès des élèves âgés de 14 ans en 2002 (ELESJ-14)

Étapes de collecte des données	Élèves éligibles		Taux d'attrition ¹		Élèves sollicités		Taux de participation	
	N	n	%	N	n	%		
Cycle 1 (2002)	–	–	–	1 176	615 ²	52,3		
Cycle 2 (2004)	615	26	4,2	589	408	69,3		
Cycle 3 (2006)	589 ³	54	9,2	535	413	77,2		

¹ Ce taux est établi pour les cycles 2 et 3 par rapport aux élèves éligibles au suivi longitudinal. Il comprend les participants du cycle 1 qui n'ont pu être rejoints aux cycles subséquents, ceux qui se sont désistés en cours de route ainsi que ceux qui sont décédés.

² À la fin du cycle 3, cet effectif est passé de 615 à 605 car certains participants s'étant désistés n'avaient pas autorisé dans leur formulaire de consentement que les données colligées à leur sujet soient conservées et incluses aux analyses. Leurs réponses ont donc dû être détruites.

³ C'est l'effectif sollicité au cycle 2 (n = 589) qui fut considéré éligible au cycle 3 et non seulement les participants du cycle 2 (n = 408).

En outre, si aux cas de désistement nous ajoutons les cas non joignables ainsi que les personnes décédées, nous observons des taux d'attrition de 4,2 % et de 9,2 % respectivement aux cycles 2 et 3. En définitive, un total de 337 élèves ont participé à chacun des trois cycles de l'ELESJ-14, ce qui correspond à un taux de rétention de 54,8 % eu égard aux participants du cycle 1 en 2002.

2.3 La collecte des données

Les données des trois cycles de l'ELESJ-14 ont été colligées à l'aide d'un questionnaire autoadministré. Lors du premier temps de collecte en 2002, tous les participants ont rempli le questionnaire à l'école. Spécifions que les groupes formés dans chaque école afin de procéder à la passation du questionnaire n'étaient pas des groupes-classes puisque les élèves avaient été choisis de façon aléatoire et non en grappes. Ces derniers devaient donc quitter leur classe au début d'une période de cours pour être regroupés dans un local réservé aux fins de la recherche où ils disposaient de deux périodes consécutives pour répondre au questionnaire.

Lors du deuxième temps de collecte en 2004, tous les participants éligibles ont reçu par la poste une lettre indiquant l'adresse d'un site internet où ils pouvaient répondre au questionnaire en ligne. Chaque élève disposait donc d'un mot de passe, permettant alors de répondre en toute confidentialité au questionnaire en plusieurs séances si cela s'avérait nécessaire. Cette lettre

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

précisait en outre que deux semaines étaient allouées pour remplir le questionnaire en ligne, après quoi la version papier du questionnaire leur serait expédiée par la poste.

Pour le troisième temps de collecte en 2006, les participants avaient encore le choix entre deux modes de passation; ils pouvaient d'abord se présenter à l'une des séances de groupe organisées dans les quatre cégeps du SLSJ ou autrement, remplir le questionnaire qui leur était ultérieurement expédié par la poste.

2.3.1 Les dimensions explorées dans les différents questionnaires

Saisir le vécu scolaire, social et personnel du jeune nécessite de le questionner sur ses perceptions, ses croyances et ses comportements. On peut ensuite chercher à comprendre comment ses opinions et ses comportements sont structurellement parties prenantes du système social, considéré comme un ensemble de pratiques régularisées au sein des institutions que sont l'école, la famille et la communauté d'appartenance.

Le questionnaire élaboré pour le cycle 1 de l'ELESJ-14 fut largement inspiré de celui de l'enquête transversale que nous avons menée auprès des 12-18 ans du SLSJ en 1997 (Veillette, *et al.*, 1998). Les caractéristiques personnelles, les milieux de vie ainsi que les habitudes de vie et les comportements à risque constituaient les trois grands univers couverts par le questionnaire utilisé lors de chacun des trois cycles de l'enquête (tableau 2.2).

Le tableau 2.2 présente plus particulièrement les 19 dimensions de la vie des adolescents qui ont été appréhendées de même que l'ensemble des variables mesurées au cours de ces trois cycles⁵. Comme nous le verrons ultérieurement, une refonte des 19 dimensions du vécu des jeunes en quatre grandes dimensions synthèses s'avère plus opérationnelle lors des analyses d'ajustements multiples.

⁵ Toutes les variables n'ont pas été mesurées à chacun des trois cycles de l'enquête.

TABLEAU 2.2
Dimensions et déterminants explorés dans les questionnaires d'enquête

Caractéristiques personnelles		Milieus de vie	Habitudes de vie et comportements à risque
I Sociodémographiques :	V Économiques :	XI Événements préoccupants :	XI Événements préoccupants :
<ul style="list-style-type: none"> • sexe • âge 	<ul style="list-style-type: none"> • sources de revenus • argent de poche • avoir manqué d'argent pour nourrir • insécurité alimentaire • autoévaluation des conditions économiques : soi et famille 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 échelles 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 échelles
II Psychosociales :	VI Famille :	XII Consommation de tabac :	XII Consommation de tabac :
<ul style="list-style-type: none"> • perception : heureux ou non • détresse psychologique • estime de soi globale • habiletés cognitives • gestion du temps • compétences interpersonnelles • satisfaction : réussite sociale • satisfaction : apparence physique • perception : santé physique • recours au piercing/chirurgie, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • structure familiale • autonomie résidentielle • import./satisf. de la vie de famille • satisf. communication parents/ados • soutien affectif maternel/paternel • contrôle maternel/paternel abusif • supervision parentale • perception du soutien social • fréq. discussions parents/ados • profession mère/père • scolarité mère/père • étudiant de première génération • violence familiale • engagement des parents dans le suivi scolaire • opinions des parents : DES/études postsecondaires 	<ul style="list-style-type: none"> • tabagisme à domicile • fumeur régulier ou occasionnel • avoir essayé d'arrêter de fumer • âge d'initiation 	<ul style="list-style-type: none"> • tabagisme à domicile • fumeur régulier ou occasionnel • avoir essayé d'arrêter de fumer • âge d'initiation
III Culturelles :	VII École :	XIII Consommation alcool/drogues :	XIII Consommation alcool/drogues :
<ul style="list-style-type: none"> • type de morale • religieux ou non • orthodoxie catholique • sentiment d'appartenance à sa région • intéressé à sa région • opinions sur sa région • mobilité et migration : satisfaction • opinions sur les centres urbains • désir d'enracinement • où aimerait vivre dans l'avenir • importance de la participation communautaire • satisfaction de la participation communautaire • foi en l'avenir du Québec/de sa région • civisme public • civisme privé • libéralisme des mœurs • préférence amis/famille • préférence stabilité/changement • préférence implication/solitaire • préférence présent/avenir • degré d'ambition 	<ul style="list-style-type: none"> • amis songent à abandonner • raisons d'aller à l'école/satisfaction • recours aux services de soutien • facilité d'intégration • mal-être à l'école • perception des difficultés scolaires • violence subie à l'école/taxage • moyen de transport/délai • activités parascol. : particip./organis. 	<ul style="list-style-type: none"> • fréquence de consommation • nbre de consommations • fréquence d'enivremments • âge d'initiation • niveaux de consommation • polyconsommation • conséquences/consommation • intention d'arrêter • avoir déjà consulté pour arrêter 	<ul style="list-style-type: none"> • fréquence de consommation • nbre de consommations • fréquence d'enivremments • âge d'initiation • niveaux de consommation • polyconsommation • conséquences/consommation • intention d'arrêter • avoir déjà consulté pour arrêter
IV Scolaires et professionnelles :	VIII Réseau social :	XIV Activités délinquantes :	XIV Activités délinquantes :
<ul style="list-style-type: none"> • importance/satisfaction des études • études, travail, loisirs : valorisation • travaux scolaires à la maison • moyenne en français et en maths • attributions causales • motivation scolaire • importance/satisfaction de la vie intellectuelle • aspirations scolaires • aspirations professionnelles • carrière (décidé et confortable ou non) • besoin d'aide/choix de carrière • gestion du stress • niveau scolaire/secteur d'études • redoublement scolaire/abandon • diplomation au secondaire • allongement des études secondaires • passage immédiat au collégial • préparation aux études collégiales • changement de programme au collégial 	<ul style="list-style-type: none"> • nbre mois depuis dernier déménagement • famille/amis hors région • origine des parents • perception des relations sociales • présence de confidents • sensibilité à l'influence des amis • perception du soutien des amis • avoir un chum ou une blonde • importance des relations avec les amis • satisf. des relations avec les amis • sentiment de solitude 	<ul style="list-style-type: none"> • échelle d'activités délinquantes 	<ul style="list-style-type: none"> • échelle d'activités délinquantes
	IX Localité de résidence :	XV Jeux de hasard :	XV Jeux de hasard :
	<ul style="list-style-type: none"> • indice d'urbanisation 	<ul style="list-style-type: none"> • a déjà joué dans sa vie • hrs/sem. consacrées aux jeux • disputes pour des jeux d'argent • avoir emprunté/volé pour parier • avoir parié à différents jeux 	<ul style="list-style-type: none"> • a déjà joué dans sa vie • hrs/sem. consacrées aux jeux • disputes pour des jeux d'argent • avoir emprunté/volé pour parier • avoir parié à différents jeux
	X Loisirs :	XVI Sexualité :	XVI Sexualité :
	<ul style="list-style-type: none"> • activités et occupations • importance/satisfaction des loisirs • nbre d'années cours de musique 	<ul style="list-style-type: none"> • attirance/activité sexuelle • utilise toujours la contraception • utilise toujours le condom • relations forcées 	<ul style="list-style-type: none"> • attirance/activité sexuelle • utilise toujours la contraception • utilise toujours le condom • relations forcées
		XVII Alimentation/activité physique :	XVII Alimentation/activité physique :
		<ul style="list-style-type: none"> • nbre repas/jour, type d'aliments • contexte des repas : temps, télé... • restauration • IMC • avoir tenté de perdre/gagner du poids • moyens pour contrôler/gagner du poids • régimes dans entourage • commentaires sur le poids • fréquence d'activités physiques 	<ul style="list-style-type: none"> • nbre repas/jour, type d'aliments • contexte des repas : temps, télé... • restauration • IMC • avoir tenté de perdre/gagner du poids • moyens pour contrôler/gagner du poids • régimes dans entourage • commentaires sur le poids • fréquence d'activités physiques
		XVIII Sommeil :	XVIII Sommeil :
		<ul style="list-style-type: none"> • heure du coucher/réveil • heures de sommeil • sommeil de rattrapage • délai du coucher le week end • insomnie/somnolence diurne • endormissement au volant • niveau de fatigue/durée 	<ul style="list-style-type: none"> • heure du coucher/réveil • heures de sommeil • sommeil de rattrapage • délai du coucher le week end • insomnie/somnolence diurne • endormissement au volant • niveau de fatigue/durée
		XIX Travail rémunéré :	XIX Travail rémunéré :
		<ul style="list-style-type: none"> • cumul, conciliation études/travail • caract./contraintes du travail • autonomie au travail • relations interpersonnelles • fatigue reliée au travail • symptômes de santé et sécurité du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • cumul, conciliation études/travail • caract./contraintes du travail • autonomie au travail • relations interpersonnelles • fatigue reliée au travail • symptômes de santé et sécurité du travail

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Le questionnaire du cycle 1 a évidemment nécessité divers ajustements lors des cycles 2 et 3 de façon à mieux cerner l'évolution de la réalité des jeunes, par exemple l'intégration au collégial, ou à documenter un domaine jugé prioritaire par l'un ou l'autre des partenaires de l'ELESJ-14. D'ailleurs, faut-il le souligner, les chercheurs du Groupe ÉCOBES ont bénéficié, pour la présente étude longitudinale, de l'appui constant d'un comité-conseil composé de représentants de la Direction de santé publique du SLSJ, de la direction régionale du MELS, du CRÉPAS et de la CSST, notamment en ce qui a trait au choix des dimensions couvertes par les différents questionnaires.

Le tableau 2.3 résume les divers ajustements apportés au questionnaire du premier cycle lors des deux cycles subséquents. Pour chacun des cycles, le principal défi à relever a sans doute été de restreindre le nombre de questions dans les limites du raisonnable afin d'obtenir, d'une part, un taux de réponse optimal tout en s'assurant, d'autre part, de mesurer de façon adéquate l'évolution des divers facteurs associés aux problématiques jeunesse jugées prioritaires.

TABLEAU 2.3
Ajustements apportés au questionnaire du cycle 1 au cours des deux cycles subséquents

	Questionnaires		
	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Nombre total de questions (n)	202	230	194
Questions du cycle 1 reconduites (n)	–	172	115
Nombre de questions ajoutées (n)			
Parcours scolaires	–	24	35
Enracinement dans la communauté	–	12	–
Santé et sécurité du travail	–	–	44
Autres	–	22	–

Des 202 questions qui composaient le questionnaire du cycle 1, un total de 172 ont été reconduites au cycle 2 alors que 115 l'ont été au cycle 3. Par ailleurs, certains blocs de questions ont été ajoutés à l'instrument de collecte au fil des ans. Les parcours scolaires ont notamment



ENQUÊTE LONGITUDINALE AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

nécessité l'ajout de 24 questions au cycle 2 et de 35 autres au cycle 3. Compte tenu qu'une meilleure compréhension de la complexité des cheminements scolaires possibles était au cœur des objectifs de l'étude, environ le tiers du questionnaire du cycle 3 fut ainsi consacré à documenter les multiples parcours qu'empruntent les jeunes et à justifier leurs choix.

Considérant la pertinence d'examiner plus en profondeur le phénomène de l'émigration des jeunes du SLSJ (Laberge *et al.*, 2004), 12 questions spécifiques ont été ajoutées lors du cycle 2 pour mieux couvrir cette problématique. De même, 22 questions ont été ajoutées afin de documenter davantage diverses dimensions déjà explorées au temps 1. Mentionnons enfin que le questionnaire du cycle 3 fut bonifié par l'ajout de 44 questions consacrées au cumul études-travail chez les jeunes, aux contraintes de travail ainsi qu'à la santé et à la sécurité du travail.

Le lecteur intéressé par l'un ou l'autre des trois questionnaires utilisés aux fins de la présente étude peut demander aux chercheurs du Groupe ÉCOBES⁶ de les consulter.

2.3.2 Le déroulement des différents cycles de l'ELESJ-14

Le tableau 2.4 présente, pour chacun des cycles de l'enquête, la stratégie de collecte utilisée ainsi que le nombre de répondants. Précisons d'abord que les cycles 1 et 3 eurent lieu au printemps alors que le cycle 2 s'est déroulé à l'automne et à l'hiver. Bien qu'il était prévu initialement que les cycles se tiennent à deux ans d'intervalle, des délais supplémentaires ont été encourus à l'hiver 2004 pour permettre au Comité d'éthique en santé publique du Québec (CESP)⁷, mis en place depuis peu, d'évaluer le projet. Ce retard a de la sorte engendré des intervalles non équivalents entre les cycles.

Par conséquent, les réponses à certaines questions devront être comparées avec précaution d'un cycle à l'autre. En effet, le moment où un questionnaire est rempli peut avoir une influence sur les réponses obtenues. Pensons par exemple au niveau d'activité physique qui peut être différent selon les saisons.

⁶ ecobes@cjonquiere.qc.ca.

⁷ S'inscrivant dans l'actualisation des responsabilités confiées au directeur de santé publique par sa fonction de surveillance de l'état de santé de la population et de ses déterminants, ce projet se devait d'être soumis à l'examen éthique du CESP.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 2.4
Stratégie de collecte des données et nombre de répondants aux trois cycles

Stratégie de collecte	Période de la collecte ¹	Intervalle entre les cycles	Répondants (n)
Cycle 1 (2002)			
Questionnaire format papier			
♦ <i>Séances de groupe écoles secondaires</i>	13 au 28 mai 2002	–	615
Total			615
Cycle 2 (2004)		30 mois	
Questionnaire en ligne	8 novembre au 15 décembre 2004		102
Questionnaire format papier			
♦ <i>Par la poste</i>	1 décembre au 11 février 2004		306
Total			408
Cycle 3 (2006)		16 mois	
Questionnaire format papier			
♦ <i>Séances de groupe cégeps du SLSJ</i>	1,7 et 8 mars 2006		35
♦ <i>Par la poste</i>	22 mars au 11 mai 2006		378
Total			413

¹ Période pendant laquelle 90 % des questionnaires ont été reçus.

En ce qui a trait aux stratégies de collecte retenues, nous avons, à la suggestion du CESP, proposé lors des cycles 2 et 3 une alternative aux participants afin d'assurer un climat favorable (confidentialité et confiance) à tous les mineurs qui se sont trouvés consultés cette fois dans leur milieu familial et non en milieu scolaire, tel que cela fut possible lors du cycle 1. À cette fin, un questionnaire en ligne fut élaboré en 2004 alors qu'en 2006, ce sont des séances de groupe dans les quatre cégeps du SLSJ qui leur ont été proposées. Si le questionnaire en ligne s'est avéré nettement plus populaire (25,0 %) que les séances de groupe dans les cégeps (3,7 %), force est d'admettre que les alternatives offertes aux participants n'ont pas donné tous les résultats escomptés.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Par ailleurs, soulignons que diverses stratégies d'animation (relance téléphonique, mises à jour périodiques des renseignements nominatifs, compensations par le biais de bons d'achat des magasins Archambault et diffusion des premiers résultats obtenus sur le site Web du Groupe ÉCOBES) ont été utilisées pour soutenir la persévérance des membres de la cohorte après le cycle 1. Ces quelques interventions visaient à favoriser le sentiment d'appartenance au projet de recherche, à entraîner une participation soutenue des membres de la cohorte et par conséquent, à maintenir le plus possible la représentativité de l'échantillon initial.

2.4 La description de l'échantillon et l'évaluation du biais échantillonnal

Rappelons que parmi les 1 176 élèves âgés de 14 ans ayant répondu au questionnaire de l'enquête transversale de 2002, on comptait initialement 561 élèves qui n'avaient pas participé à l'ELESJ-14. Par ailleurs, l'effectif ayant accepté de participer au cycle 1 est par la suite passé de 615 à 605 en raison des dix désistements précités. Ce faible taux de collaboration (51,4 %) nécessite que soient comparés ces deux groupes sur la base de plusieurs variables de façon à vérifier s'il y a un biais échantillonnal. Il s'agit alors d'établir si les participants de l'ELESJ-14 ($n = 605$) diffèrent des élèves qui n'ont finalement pas pris part au suivi longitudinal ($n = 571$). Car faut-il le rappeler, si l'effectif s'étant vu offrir lors de l'enquête transversale de 2002 de participer au suivi longitudinal constituait au départ un échantillon aléatoire (1 176/1 400), la cohorte de l'ELESJ-14 a accepté de participer sur une base strictement volontaire (605/1 176) avec la possibilité de se retirer en tout temps.

2.4.1 La comparaison des caractéristiques des participants et des non-participants à l'étude longitudinale

Le tableau 2.5 présente la distribution selon le sexe des élèves âgés de 14 ans au SLSJ en 2002, de même que celle des participants à l'enquête transversale de 2002 et au suivi longitudinal de l'ELESJ-14. Nous pouvons ainsi constater que les filles sont surreprésentées, tant dans l'enquête transversale que dans l'ELESJ-14.

Afin de pouvoir comparer les caractéristiques des participants et des non-participants à l'ELESJ-14, nous avons pondéré les données selon le genre. Cette procédure permet d'identifier quelles variables diffèrent entre ces deux groupes, indépendamment du sexe des répondants, et de qualifier l'ampleur du biais échantillonnal. Les comparaisons qui suivent permettent donc d'estimer le potentiel de généralisation des observations faites chez les participants de l'ELESJ-

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

14. À cette fin, le tableau 2.6 présente diverses caractéristiques des participants et des non-participants à l'ELESJ-14.

TABLEAU 2.5

Distribution selon le sexe des élèves âgés de 14 ans au SLSJ ainsi que des participants à l'enquête transversale et au suivi longitudinal en mai 2002

Sexe	Population des élèves de 14 ans au SLSJ en 2002	Participants âgés de 14 ans à l'enquête transversale de 2002 ¹	Participants à l'ELESJ-14 en 2002
	%	%	%
Féminin	49,0	52,8	55,6
Masculin	51,0	47,2	44,4
Total	100,0 (n = 3 546)	100,0 (n = 1 172) ¹	100,0 (n = 602) ²

¹ L'échantillon de l'enquête transversale « Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? » réalisée en 2002 auprès des élèves fréquentant les écoles secondaires comprenait un suréchantillon d'élèves âgés de 14 ans, lesquels furent invités à participer à l'enquête longitudinale. L'information sur le genre est manquante pour quatre participants.

² Il s'agit de la distribution finale observée lors du cycle 1 de 2002 après le retrait des dix élèves ayant décidé de mettre fin à leur participation au suivi longitudinal. L'information sur le genre est manquante pour trois participants.

Signalons d'abord que les filles sont surreprésentées parmi les participants à l'ELESJ-14 et qu'il existe une relation significative entre deux indicateurs de l'origine sociale du répondant et le fait d'avoir accepté de participer ou non au suivi longitudinal. Ainsi, les participants à l'ELESJ-14 sont plus nombreux que les non-participants à avoir des parents qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires (67,5 % comparativement à 53,0 %). Ces deux groupes diffèrent également lorsque l'on considère le niveau de scolarité du père et de la mère séparément. En deuxième lieu, le soutien affectif de la mère dans les études est légèrement plus important chez les participants à l'ELESJ-14 (moyenne de 16,03 sur une échelle variant de 4 à 20 comparativement à 15,47).

Il faut par ailleurs mentionner qu'aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes en ce qui a trait aux conditions économiques perçues, au niveau d'urbanisation de la municipalité de résidence et au soutien affectif du père dans les études. En somme, les différences observées entre les deux groupes quant à l'origine sociale relèvent essentiellement de la scolarité des parents et du soutien affectif de la mère dans les études.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 2.6
Comparaison des participants et des non-participants à l'ELESJ-14 en mai 2002

Dimension Variable	Participants à l'ELESJ-14	Non- participants à l'ELESJ-14	Total ¹
	%	%	%
1. GENRE, ORIGINE SOCIALE ET MILIEUX DE VIE			
Sexe (A3)^{a*}	(n = 602)	(n = 570)	(n = 1 172)
Féminin	52,7	45,3	49,0
Masculin	47,3	54,7	51,0
	100,0	100,0	100,0
Conditions économiques familiales perçues moins avantageuses (B10Rec)	(n = 604)	(n = 565)	(n = 1 169)
Oui	90,5	90,5	90,5
Non	9,5	9,5	9,5
	100,0	100,0	100,0
Niveau d'urbanisation de la municipalité de résidence (TypeMun)	(n = 600)	(n = 542)	(n = 1 142)
Rurale	15,9	15,2	15,6
Périurbaine	12,4	14,3	13,3
Urbaine	71,7	70,5	71,1
	100,0	100,0	100,0
Parents avec diplôme d'études postsecondaires (EPGcoll1)^{a***}	(n = 587)	(n = 547)	(n = 1 134)
Aucun parent	32,5	47,0	39,6
Au moins un parent	67,5	53,0	60,4
	100,0	100,0	100,0
Niveau de scolarité de la mère (B11Rec)^{a***}	(n = 592)	(n = 559)	(n = 1 151)
Études secondaires non complétées	14,8	20,4	17,5
Études secondaires	26,5	34,3	30,3
Études collégiales	36,9	25,4	31,3
Études universitaires	21,8	19,9	20,9
	100,0	100,0	100,0
Niveau de scolarité du père (B12Rec)^{a***}	(n = 585)	(n = 541)	(n = 1 126)
Études secondaires non complétées	19,8	22,7	21,2
Études secondaires	29,0	34,8	31,8
Études collégiales	31,3	20,0	25,8
Études universitaires	19,9	22,5	21,2
	100,0	100,0	100,0
Soutien affectif de la mère dans les études (EBM22SA)^{b*}	(n = 591)	(n = 539)	(n = 1 130)
\bar{x} (s)	16,03 (3,11)	15,47 (3,41)	15,76 (3,27)
Soutien affectif du père dans les études (EBP22SA)	(n = 562)	(n = 518)	(n = 1 080)
\bar{x} (s)	14,80 (3,71)	14,46 (3,90)	14,64 (3,81)

TABLEAU 2.6 (SUITE)
Comparaison des participants et des non-participants à l'ELESJ-14 en mai 2002

Dimension Variable	Participants à l'ELESJ-14	Non- participants à l'ELESJ-14	Total ¹
	%	%	%
2. ATTITUDES ET VALEURS			
Indice d'habiletés cognitives (IndHabCo, IndHaCoR)^{a***}	(n = 597)	(n = 558)	(n = 1 155)
\bar{x} (s)	2,11 (0,64)	1,97 (0,69)	2,04 (0,67)
Faibles	30,7	40,1	35,2
Moyennes	39,5	34,8	37,2
Élevées	29,8	25,1	27,6
	100,0	100,0	100,0
Détresse psychologique (VDDetres)	(n = 603)	(n = 570)	(n = 1 173)
Oui	16,4	18,8	17,6
Non	83,6	81,2	82,4
	100,0	100,0	100,0
Estime de soi (VDEstime)	(n = 605)	(n = 571)	(n = 1 176)
Faible	15,5	16,0	15,7
Moyenne	65,4	67,3	66,4
Élevée	19,1	16,7	17,9
	100,0	100,0	100,0
Degré d'ambition (L13Rec)	(n = 597)	(n = 540)	(n = 1 137)
Faible à moyen	73,7	73,7	73,7
Très élevé	26,3	26,3	26,3
	100,0	100,0	100,0
Importance accordée aux études (L7aRec)	(n = 599)	(n = 545)	(n = 1 144)
Très ou assez importantes	95,8	94,2	95,0
Pas très ou pas du tout importantes	4,2	5,8	5,0
	100,0	100,0	100,0
Aspirations scolaires réalistes (VDAspir)^{a***}	(n = 599)	(n = 563)	(n = 1 162)
Secondaire au plus	11,3	20,6	15,8
Collégial	37,6	39,4	38,5
Université	51,1	40,0	45,7
	100,0	100,0	100,0
Vouloir devenir un professionnel (G7_14)^{a***}	(n = 577)	(n = 540)	(n = 1 117)
Oui	28,4	19,0	23,8
Non	71,6	81,0	76,2
	100,0	100,0	100,0
Échelle de connaissance de soi (EchG8efg)	(n = 575)	(n = 538)	(n = 1 113)
\bar{x} (s)	11,62 (5,84)	11,91 (5,91)	11,76 (5,88)
Échelle de connaissance des métiers et des programmes (EchG8hij)	(n = 580)	(n = 548)	(n = 1 128)
\bar{x} (s)	12,14 (4,68)	12,58 (4,99)	12,36 (4,84)
Indice de mal-être à l'école (IA101920R)	(n = 603)	(n = 570)	(n = 1 173)
Aucun symptôme	79,3	76,1	77,7
Un symptôme	16,4	20,4	18,4
Deux symptômes et plus	4,3	3,5	3,9
	100,0	100,0	100,0
Satisfaction à l'école (VDSatis)	(n = 598)	(n = 566)	(n = 1 164)
Faible	25,9	28,2	27,0
Moyenne	49,6	48,6	49,1
Élevée	24,5	23,2	23,9
	100,0	100,0	100,0

TABLEAU 2.6 (SUITE)

Comparaison des participants et des non-participants à l'ELESJ-14 en mai 2002

Dimension Variable	Participants à l'ELESJ-14	Non- participants à l'ELESJ-14	Total ¹
	%	%	%
Échelle de civisme public (Ech141, VDCivPub)^{a**b***}	(n = 570)	(n = 498)	(n = 1 068)
\bar{x} (s)	2,91 (1,44)	3,27 (1,60)	3,08 (1,53)
Faible	21,8	30,8	26,0
Moyen	62,8	56,4	59,8
Élevé	15,4	12,8	14,2
	100,0	100,0	100,0
Échelle de civisme privé (Ech142)	(n = 577)	(n = 503)	(n = 1 080)
\bar{x} (s)	4,05 (1,52)	4,22 (1,67)	4,13 (1,59)
Échelle de libéralisme des mœurs (Ech143)	(n = 581)	(n = 506)	(n = 1 087)
\bar{x} (s)	4,60 (1,54)	4,54 (1,61)	4,57 (1,57)
Indice de délinquance (VDDelinq)^{a**}	(n = 584)	(n = 531)	(n = 1 115)
Nulle	44,2	44,4	44,3
Faible	36,3	29,0	32,8
Élevée	19,5	26,6	22,9
	100,0	100,0	100,0
Perception de ses relations sociales (EchD2)	(n = 581)	(n = 541)	(n = 1 122)
\bar{x} (s)	17,97 (3,55)	18,10 (3,39)	18,03 (3,48)
3. HABITUDES DE VIE ET COMPORTEMENTS À RISQUE			
Heures consacrées aux travaux scolaires à la maison (E1aR2)^{a*}	(n = 599)	(n = 565)	(n = 1 164)
Aucune	8,6	14,1	11,3
Moins de 2 heures/sem.	38,5	40,2	39,3
De 2 à 5 heures/sem.	33,4	31,3	32,4
De 6 à 10 heures/sem.	14,5	10,9	12,7
Plus de 10 heures/sem.	5,0	3,5	4,3
	100,0	100,0	100,0
Travail rémunéré (nombre d'heures/sem.) (E13)	(n = 433)³	(n = 389)³	(n = 822)³
\bar{x} (s)	6,88 (6,29)	6,88 (7,50)	6,88 (6,89)
	(n = 596)	(n = 552)	(n = 1 148)
Sans travail rémunéré	28,3	29,7	28,9
De 1 à 5 heures/sem.	40,3	42,8	41,5
De 6 à 10 heures/sem.	20,8	16,7	18,8
De 11 à 15 heures/sem.	5,4	4,1	4,8
De 16 à 20 heures/sem.	2,9	3,4	3,1
Plus de 20 heures/sem.	2,4	3,2	2,8
	100,0	100,0	100,0

TABLEAU 2.6 (SUITE)
Comparaison des participants et des non-participants à l'ELESJ-14 en mai 2002

Dimension Variable	Participants à l'ELESJ-14	Non- participants à l'ELESJ-14	Total ¹
	%	%	%
3. HABITUDES DE VIE ET COMPORTEMENTS À RISQUE			
Fréquence de l'activité physique (VDAcPhys)	(n = 604)	(n = 570)	(n = 1 174)
1 fois et plus/sem.	73,5	71,6	72,6
1 à 3 fois/mois	19,8	19,3	19,6
Jamais	6,7	9,1	7,8
	100,0	100,0	100,0
Niveau de consommation d'alcool et de drogues (VDNivCon)	(n = 583)	(n = 520)	(n = 1 103)
Nul	32,2	30,1	31,1
Faible	13,7	11,1	12,5
Modéré	38,4	38,7	38,6
Excessif	15,7	20,1	17,8
	100,0	100,0	100,0
Consommation de tabac (VDTabac)	(n = 592)	(n = 527)	(n = 1 119)
Non-fumeurs	76,6	74,7	75,7
Fumeurs occasionnels	9,4	8,1	8,8
Fumeurs réguliers	14,0	17,2	15,5
	100,0	100,0	100,0
4. SITUATION ET RÉSULTATS SCOLAIRES			
Niveau scolaire (A2) ^{a***}	(n = 601)	(n = 566)	(n = 1 167)
Secondaire 1	10,1	17,4	13,6
Secondaire 2	57,0	53,3	55,2
Secondaire 3	30,7	23,9	27,4
Autre ²	2,2	5,4	3,8
	100,0	100,0	100,0
Moyenne des résultats en français et en mathématiques (A15ab, A15abRec) ^{a** b***}	(n = 590)	(n = 536)	(n = 1 126)
\bar{x} (s)	75,01 (10,85)	72,0 (11,45)	73,57 (11,24)
Moins de 60,0 %	7,9	14,2	10,9
60,0 - 69,9 %	24,6	27,0	25,8
70,0 - 79,9 %	31,6	30,9	31,2
80,0 - 89,9 %	27,0	22,2	24,7
90,0 - 100,0 %	8,9	5,7	7,4
	100,0	100,0	100,0

¹ Échantillon aléatoire représentatif des élèves du SLSJ âgés de 14 ans au 1^{er} mai 2002. Les répartitions en pourcentages sont tirées des données pondérées selon le sexe; le coefficient de pondération est de 0,915 et de 1,098 respectivement pour les filles et les garçons. Par contre, les effectifs présentés ne sont pas pondérés.

² Il s'agit d'élèves en cheminement particulier de formation.

³ Les étudiants sans emploi rémunéré ne sont pas considérés dans le calcul de la moyenne.

^a Le test d'indépendance du Chi-deux indique une association significative entre cette variable et le fait d'avoir accepté de participer ou non à l'enquête longitudinale.

^b Le test de rangs de Mann-Whitney indique une différence significative entre les participants et les non-participants à l'enquête longitudinale.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Pour leur part, l'indice d'habiletés cognitives, les aspirations scolaires et professionnelles ainsi que le niveau de civisme public et de délinquance du répondant sont autant de caractéristiques qui diffèrent chez les participants et les non-participants eu égard à la dimension traitant des attitudes et des valeurs. Plus particulièrement, les participants à l'ELESJ-14 ont une meilleure estime de soi académique (indice moyen d'habiletés cognitives), ils sont proportionnellement plus nombreux à espérer compléter des études universitaires et à aspirer à une carrière de professionnel comparativement aux non-participants. Ils manifestent par ailleurs un niveau de civisme public plus élevé⁸ tandis qu'ils sont proportionnellement moins nombreux à présenter un niveau élevé de délinquance.

D'un autre côté, aucune différence significative n'est observée entre les participants à l'ELESJ-14 et les non-participants quant à plusieurs variables reflétant les attitudes, les valeurs et les opinions personnelles. En effet, les deux groupes présentent des niveaux comparables de détresse psychologique, d'estime de soi, d'ambition, d'importance accordée aux études, de connaissance de soi, de connaissance des métiers et des programmes de formation, de mal-être à l'école, de satisfaction de l'école, de civisme privé, de libéralisme des mœurs et de perception de ses relations sociales.

En ce qui a trait aux habitudes de vie et aux comportements à risque, seul le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires à la maison diffère de manière significative entre les deux groupes; les participants à l'ELESJ-14 s'avèrent en effet plus studieux que les non-participants. Par contre, les deux groupes sont comparables quant à l'ampleur du travail rémunéré et de l'activité physique ainsi qu'au niveau de consommation d'alcool, de drogues et de tabac.

Il apparaît finalement que les participants à l'ELESJ-14 ont un rendement scolaire légèrement supérieur à celui des non-participants et sont, à l'âge de 14 ans, globalement un peu plus avancés dans leur cheminement scolaire. En somme, les participants à l'ELESJ-14 semblent mieux réussir sur le plan académique. Ce constat doit également être mis en relation avec le fait qu'ils déclarent s'investir davantage dans leurs travaux scolaires à la maison, qu'ils souhaitent par ailleurs, plus souvent poursuivre des études postsecondaires que les non-participants et qu'ils bénéficient, si l'on considère la scolarité élevée de leurs parents et le soutien affectif maternel dans leurs études, d'un capital culturel favorisant davantage leur réussite scolaire

⁸ Soulignons que plus le score est bas, plus le degré de civisme est élevé.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

(Coulon, 1993). Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à détenir un indice d'habiletés cognitives élevé. Outre ces différences, l'examen de nombreuses autres caractéristiques permet de constater que les participants à l'ELESJ-14 présentent des niveaux équivalents à ceux observés chez les non-participants.

La section suivante permettra de se doter d'une vision d'ensemble de l'effectif des participants et de l'effet de son attrition au cours des trois cycles de l'enquête.

2.4.2 La composition de l'effectif des participants à chaque cycle selon le sexe

Le principal constat se dégageant de l'analyse du tableau 2.7, renvoie à la surreprésentation féminine qui a tendance à s'accroître chez les participants après le cycle 1. La proportion des filles participant à l'étude s'avère en effet plus élevée aux cycles 2 et 3 (respectivement 65,5 % et 62,7 %) qu'au cycle 1 (55,6 %). Lorsque l'on considère seulement les jeunes ayant participé aux trois cycles consécutifs (n = 337), la proportion des filles augmente encore un peu plus (66,8 %). Il s'agit là d'un biais souvent observé dans les enquêtes misant sur la participation volontaire des sujets. De plus, l'attrition observable lors d'études longitudinales peut engendrer des biais supplémentaires. D'ailleurs, la première publication issue de la présente enquête (Gaudreault *et al.*, 2006) visant à comparer les participants à 14 et à 16 ans a mis en lumière quelques éléments en ce sens.

TABLEAU 2.7
Répartition des participants à l'ELESJ-14 selon le sexe à chacun des trois cycles

Sexe	Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3	
	n	%	n	%	n	%
Féminin	335	55,6	266	65,5	259	62,7
Masculin	267	44,4	140	34,5	154	37,3
Total	602	100,0	406	100,0	413	100,0

2.5 L'analyse des données

2.5.1 Les variables dépendantes

Les variables dépendantes retenues aux fins d'analyse renvoient aux deux thématiques abordées dans cette étude, soit les parcours scolaires au secondaire et les parcours scolaires au collégial.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'allongement ou non de la durée des études au secondaire (ZVDRetard) constitue la principale variable dépendante à l'étude en ce qui a trait aux parcours scolaires au secondaire. Le suivi de la cohorte pendant les quatre années suivant la deuxième ou la troisième année du secondaire⁹ permet en effet d'établir qui a obtenu un diplôme d'études secondaires dans le temps prescrit et qui n'a pas décroché son diplôme après cinq années consécutives. Cette variable dépendante prend la valeur 1 lorsque l'élève a connu un retard par rapport à l'accès dans le temps prescrit à la diplomation au secondaire et la valeur 0 dans le cas contraire¹⁰. Il faut toutefois noter que certains participants n'ont pu être retenus dans l'examen de cet indicateur pour des raisons liées essentiellement au caractère longitudinal de l'étude. En effet, le délai d'observation de quatre ans a été insuffisant pour rendre compte du retard scolaire (ou non) d'une minorité d'élèves inscrits en première secondaire lors du premier temps de collecte de données. L'effectif pour cette première variable dépendante est donc de 429 jeunes, dont 23,3 % sont considérés comme ayant allongé la durée de leurs études au secondaire.

En ce qui concerne les parcours scolaires au collégial, sept indicateurs couvrant deux sous-thèmes seront analysés : la transition secondaire-collégial et l'intégration au collégial. Les indicateurs retenus ont tous été constitués au moyen de questions posées lors du troisième temps de collecte, moment où le plus grand nombre de participants avaient fait l'expérience du collégial. Avoir fait ou non un passage immédiat au collégial après ses études secondaires (TQVDPassage) constitue ainsi la variable dépendante du premier sous-thème. Tirées directement du questionnaire (question A.56), les réponses à cette question ont été validées de sorte que seuls les détenteurs de DES ayant auparavant rapporté le désir de compléter des études collégiales ou universitaires sont considérés. Les aspirations scolaires idéales observées aux trois temps de collecte ont ainsi été considérées pour composer cet indicateur. Au total, 11,9 % des 327 participants éligibles à la question se voient attribuer la valeur 1, ce qui signifie, d'une part, qu'un intervalle de temps plus ou moins long s'est déroulé entre l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et leur entrée au collégial ou, d'autre part, qu'ils n'avaient toujours pas entrepris d'études collégiales au moment de répondre au questionnaire du cycle 3.

⁹ Nous verrons au tableau 3.1 que la grande majorité des élèves constituant la cohorte fréquentaient la deuxième (56,9 %) ou la troisième secondaire (30,9 %) au premier temps de collecte.

¹⁰ Un élève ayant rapporté avoir redoublé au secondaire ou avoir abandonné temporairement ou définitivement ses études est considéré comme ayant allongé la durée de ses études.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

La question de l'intégration au collégial est quant à elle évaluée au moyen de six indicateurs distincts. D'abord, on a demandé aux participants ayant déjà fréquenté un établissement collégial de se prononcer sur divers aspects relatifs à leur intégration à la première session d'études. Plus particulièrement, ils devaient rapporter l'utilisation qu'ils ont faite des services d'aide offerts par le collège (question A.51a) et des consultations offertes par les conseillers d'orientation (question A.51c) et de se prononcer sur l'obtention ou non du soutien souhaité de la part du personnel du collège (question A.53). Aussi, on leur a demandé de qualifier leur niveau de préparation pour les études collégiales (question A.41) et de préciser si leur intégration (question A.52) a été facile ou difficile.

Finalement, la problématique de l'intégration au collégial est abordée grâce à un dernier indicateur qui porte cette fois sur les changements de programme au collégial. Cette problématique constitue la principale variable dépendante à l'étude en ce qui a trait aux parcours scolaires au collégial. Construite à partir de la question A.42 du troisième temps de collecte, cette variable (TQVDChangPgm) n'a pas considéré les 30 jeunes d'abord admis au collégial dans une session d'intégration, puisqu'un changement de programme est implicite dans leur cas. Plus particulièrement, cette variable dépendante représente le passage d'un programme d'études à un autre, en excluant donc les programmes d'intégration. Seuls les sujets qui fréquentaient encore le collégial au moment du cycle 3 ont été considérés pour la conception de cette variable. Ainsi, parmi les 270 étudiants inscrits dans un programme d'études collégiales au cycle 3, 13,0 % poursuivaient leurs études dans un programme autre que leur programme initial d'inscription. La valeur 1 est assignée à ces derniers étudiants tandis que les 235 autres se sont vus attribuer la valeur 0.

2.5.2 Les variables indépendantes

Une première étape de sélection a permis de regrouper les variables indépendantes selon quatre grandes dimensions : (1) le genre, l'origine sociale et les milieux de vie; (2) les attitudes et les valeurs; (3) les habitudes de vie et les comportements à risque, et enfin (4) les résultats scolaires. En faisant appel aux connaissances scientifiques disponibles, une série d'indicateurs pour chacune de ces dimensions ont été retenus.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

La deuxième étape de sélection fut effectuée sur la base de critères statistiques. La distribution des variables, la proportion de valeurs manquantes, la force du lien bivarié avec la variable dépendante à l'étude et la présence de colinéarité avec d'autres variables indépendantes d'intérêt pour la même problématique ont été vérifiées. De ce fait, toutes les variables nominales et ordinales retenues présentent une proportion minimale de 10 % pour la modalité la moins fréquente, lequel seuil est de 15 % en ce qui a trait aux variables dichotomiques. Aussi, les variables dont le nombre de valeurs manquantes est supérieur à 10 % n'ont pas été conservées. De plus, les variables présentant une association bivariée trop faible avec la problématique étudiée ont été exclues des analyses multiples¹¹. Finalement, les associations entre les variables indépendantes prises deux à deux ont été évaluées et aucune paire de variables retenues ne présente, selon leur niveau de mesure, un coefficient de Cramer ou un tau de Kendall supérieur à 0,299.

Le temps de collecte a également dû être considéré dans le choix des variables à intégrer dans les analyses, en particulier pour les modèles multiples. Chaque variable dépendante présente donc sa propre sélection de variables indépendantes mesurées à des temps précis. Pour cette raison, les effectifs analysés varient selon les variables indépendantes considérées. Par ailleurs, en raison de la présence de valeurs manquantes, la taille des effectifs tend généralement à diminuer à mesure que croît le nombre de variables indépendantes intégrées dans les modèles.

2.5.3 Les analyses effectuées

L'analyse des problématiques à l'étude comporte d'abord un premier volet descriptif. Le recours à des tableaux croisés et à différentes statistiques univariées et bivariées permet de mettre en évidence les différences potentielles entre les sous-groupes de jeunes, d'une part, et d'orienter les analyses ultérieures, d'autre part.

Dans un deuxième temps, l'utilisation de modèles multiples permet de rechercher, de manière plus approfondie, une explication plus globale aux deux problématiques que sont l'allongement de la durée des études au secondaire et le changement de programme d'études au collégial. L'emploi de méthodes d'analyse de régression permet en effet d'estimer l'effet d'une variable indépendante sur le phénomène étudié en présence d'autres facteurs explicatifs potentiels. Par

¹¹ Tel que recommandé par Hosmer-Lemeshow (1989), un seuil de signification maximal de 0,25 était exigé.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

conséquent, il devient plus facile de discerner la contribution propre de chaque facteur et de « produire une vision plus analytique des mécanismes en cause » (Duru-Bellat, 2002).

2.5.3.1 Des analyses descriptives

L'indépendance entre les variables catégoriques présentées dans les tableaux croisés a été testée à l'aide de la statistique du Chi-deux de Pearson. Lorsque les données ne permettaient pas de satisfaire les critères sous-jacents à l'utilisation des seuils de signification asymptotiques, des simulations de Monte Carlo ont permis d'obtenir des estimés non biaisés du seuil exact de signification du test d'indépendance du Chi-deux. Dans le cas des variables quantitatives, le test de Kendall a été utilisé pour vérifier l'indépendance entre les variables. Au surplus, l'emploi du coefficient de Cramer (v) ou du tau de Kendall (τ), selon le niveau de mesure des variables en cause, a permis d'estimer la force des liens existant entre deux phénomènes.

Par ailleurs, le test de rangs de Mann-Whitney a été utilisé pour examiner les différences entre deux sous-populations quant à leur distribution respective. Des simulations de Monte Carlo ont une fois de plus permis d'estimer les seuils de signification exacts lorsque la répartition des données ne permettait pas de rencontrer les postulats du test asymptotique. Finalement, différents tests ont aussi été utilisés pour vérifier l'évolution dans le temps de diverses variables entre les cycles 1 et 2 de l'enquête. Le test McNemar a été utilisé pour les variables dichotomiques alors que le test Marginal Homogeneity l'a été pour les variables ordinales et le test de Wilcoxon pour les variables continues.

2.5.3.2 Des analyses explicatives

Comme nous l'avons déjà mentionné, deux variables dépendantes ont fait l'objet d'analyses de régression logistique : l'allongement des études secondaires (ZVDRetard) et le changement de programme au collégial (TQVDChangPgm). Pour chacun des phénomènes étudiés, la construction du modèle final s'effectue en deux étapes. Une première étape consiste à ajuster un modèle multiple pour chacune des quatre dimensions de variables indépendantes. Afin de réduire le nombre de variables indépendantes composant les dimensions et de ne retenir que les plus significatives, toutes les variables indépendantes composant une même dimension sont entrées en bloc dans un modèle dit « unidimensionnel ». Il en résulte ainsi quatre modèles unidimensionnels à partir desquels on ne retient que les variables significatives au seuil de 5 %.



ENQUÊTE LONGITUDINALE AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

En deuxième étape, ces variables sont introduites de manière séquentielle et additive, i.e. dimension par dimension¹², dans le modèle final. Le caractère séquentiel et additif du modèle final permet de mesurer l'impact des facteurs nouvellement introduits sur les coefficients estimés précédemment. Le poids relatif et la valeur ajoutée de la nouvelle série de facteurs se trouvent de ce fait mis en évidence.

Les postulats généraux associés à la modélisation multiple et les exigences propres à la régression logistique ont pu être vérifiés. Il est donc permis de penser que les données ne présentent pas de problème de multicolinéarité¹³. Dans le même ordre d'idées, rappelons que toutes les paires de variables indépendantes avaient été préalablement scrutées avant leur sélection afin d'éviter la présence de colinéarité entre deux variables. Pour sa part, la linéarité entre le logit et les variables quantitatives a été vérifiée par graphiques et il n'y a pas évidence de violation majeure de ce postulat. Par ailleurs, l'analyse des résidus de Student a rapporté l'existence de quelques résidus anormalement élevés. Étant donné que le retrait des participants concernés n'a eu que peu d'effet sur l'estimation des coefficients et sur leur niveau de significativité, toutes les observations ont été conservées dans les modèles finaux.

Le logiciel SPSS (version 15.0) a été utilisé pour effectuer les analyses statistiques de cette recherche.

2.6 Les considérations d'ordre éthique

Depuis 2001, la *Loi sur la santé publique* (2001, c.60, a.43) exige des responsables des enquêtes sociosanitaires qu'ils obtiennent l'aval du Comité d'éthique de santé publique du Québec (CESP). Ainsi, les cycles 2 et 3 de l'ELESJ-14 ont reçu de ce dernier un avis favorable pour leur réalisation¹⁴.

Afin de préserver l'anonymat des participants, le fichier¹⁵ des renseignements personnels renfermant les noms et les coordonnées fut toujours maintenu distinct des réponses fournies par les participants aux différents questionnaires. Ce fichier-clé est conservé et archivé dans les

¹² À chaque séquence, les variables constituant une même dimension sont entrées simultanément, s'ajoutant aux variables déjà présentes.

¹³ Les mesures suivantes ont été utilisées : Variance Inflation Factor, Condition Index, Variance Proportions.

¹⁴ Ces avis sont disponibles sur le site Web du comité : www.msss.gouv.qc.ca/cesp.

¹⁵ Ce fichier se trouve sous la responsabilité et sous la garde du directeur de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

locaux de la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux du SLSJ.

2.7 Les limites de l'étude

D'abord, les résultats ne peuvent être généralisés aux élèves du SLSJ qui auraient le même âge que les participants à l'ELESJ-14 puisque ceux-ci ne constituent pas un échantillon représentatif de cette population. Or cette lacune n'empêche pas de comprendre différentes problématiques et de fournir des pistes de recherche pour des cohortes semblables. En effet, les problématiques qui sont explorées dans ce rapport de recherche sont autant de situations qui touchent des milliers de jeunes Québécois. Le lecteur devra néanmoins garder à l'esprit que mis à part l'information sur l'âge des participants en 2002, laquelle a servi au MELS comme critère d'inclusion dans le suréchantillon initial, toutes les autres données traitées dans cette étude sont autorévéloées.

Bien que les facteurs retenus dans les analyses de régression logistique doivent être considérés comme des facteurs associés aux problématiques à l'étude, il subsiste néanmoins un doute quant aux facteurs qui n'ont pas été retenus dans le modèle final. Ces facteurs ont-ils été rejetés parce qu'ils n'ajoutaient pas à l'explication du phénomène étudié une fois les autres facteurs retenus ou parce que la puissance statistique était insuffisante pour détecter leur influence? Lors de l'interprétation des résultats, nous devons donc accorder davantage d'importance aux facteurs retenus par lesdites analyses qu'aux facteurs non retenus.

Soulignons finalement qu'il aurait été souhaitable de disposer de données biographiques (datation de chacun des événements vécus) et d'une période d'observation plus longue, vu le type de problématiques à l'étude. D'une part, une profondeur historique limitée à quatre ans ne permet pas d'observer un nombre élevé d'événements, particulièrement lorsque ce type d'événement se produit rarement. D'autre part, l'analyse de données non datées présente certaines des limites associées aux études transversales; en plus de différer d'un individu à l'autre, les délais d'exposition au groupe à risque ne sont pas connus. Les techniques d'analyse utilisées ne peuvent donc tenir compte de la période d'observation trop brève (censure à droite) pour une minorité de jeunes en ce qui a trait à l'allongement des études secondaires. Cela est d'autant plus vrai dans le cas des changements de programme d'études au collégial.

Chapitre 3

**Les parcours scolaires de 14 à 18 ans
et l'allongement de la durée des études
au secondaire**

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Le présent chapitre vise à mieux comprendre les parcours scolaires suivis par les jeunes au secondaire. Nous décrivons d'abord les parcours scolaires privilégiés de 14 à 18 ans par les participants de l'ELESJ-14 au regard des études secondaires. Nous nous attardons ensuite à la relation entre les aspirations scolaires déclarées lors du cycle 1 et le statut scolaire au regard des études secondaires desdits participants quatre années plus tard. Nous nous penchons finalement sur l'allongement de la durée des études au secondaire (ZVDRetard), la principale variable dépendante à l'étude dans ce chapitre, dans le but de repérer, dès l'âge de 14 ans, les différents facteurs associés à cette problématique. Plus précisément, nous calculons qu'elle est la probabilité d'emprunter cette trajectoire pour différents profils d'élèves à 14 ans et, pour terminer, nous vérifions si les mêmes facteurs se trouvent encore associés à l'âge de 16 ans.

Rappelons que la cohorte de l'ELESJ-14 comprend exclusivement des élèves âgés de 14 ans en 2002 lors du cycle 1. Mis à part ceux qui étaient en 1^{ère} secondaire, le suivi de la cohorte de 14 à 18 ans (cycles 1, 2 et 3) permet ainsi de discriminer qui a effectivement allongé la durée de ses études au secondaire et n'a toujours pas décroché son diplôme après cinq années consécutives d'études au secondaire. Cette variable dépendante prend donc la valeur 1 lorsque l'élève a connu un retard par rapport à l'accès dans le temps prescrit à la diplomation au secondaire et la valeur 0 dans le cas contraire. Ainsi, nous serons en mesure de clarifier les facteurs qui sont associés à l'allongement de la durée des études à cet ordre d'enseignement. Rappelons enfin que les informations traitées dans ce rapport sont autorévéloées et non extraites de fichiers administratifs.

3.1 La description des parcours scolaires effectués de 14 à 18 ans

3.1.1 Une vue d'ensemble des cheminements scolaires de la cohorte à l'étude

Comme le montre le tableau 3.1, la persévérance scolaire de la cohorte à l'étude apparaît particulièrement remarquable. Au cycle 3 de l'enquête, 92,5 % des participants, alors âgés de 18 ans pour la plupart, sont toujours aux études alors qu'à peine 7,5 % ne fréquentent plus l'école. Pareil taux de fréquentation scolaire est de beaucoup supérieur à ceux publiés par le MELS (2004) pour l'année 2000-2001 à propos des jeunes âgés de 17 ans (85,8 %) ou de 18 ans (77,2 %). Cette observation est concordante avec la performance académique plus avantageuse mise en évidence précédemment chez les participants à l'ELESJ-14.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.1
Répartition des participants à l'ELESJ-14 selon diverses caractéristiques de leur situation scolaire à chacun des trois cycles

	Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3	
	n	%	n	%	n	%
Fréquentation scolaire	(605)	(100,0)	(408)	(100,0)	(413)	(100,0)
Fréquentent l'école	605	100,0	398	97,5	382	92,5
Ne fréquentent plus l'école	0	0,0	10	2,5	31	7,5
Fréquentation par secteur d'études	(605)	(100,0)	(408)	(100,0)	(413)	(100,0)
Enseignement secondaire	605	100,0	300	73,5	80	19,4
Secteur des jeunes ¹	531	87,8	247	60,5	24	5,8
Cheminements particuliers ²	65	10,7	19	4,7	9	2,2
Secteur des adultes	0	0,0	14	3,4	24	5,8
Formation professionnelle	2	0,3	15	3,7	21	5,1
n.d.	7	1,2	5	1,2	2	0,5
Enseignement collégial	0	0,0	97	23,8	301	72,9
Secteur préuniversitaire	0	0,0	59	14,5	156	37,8
Secteur technique	0	0,0	33	8,1	131	31,7
n.d.	0	0,0	5	1,2	14	3,4
Secteur inconnu	0	0,0	1	0,2	1	0,2
Non aux études	0	0,0	10	2,5	31	7,5
Fréquentation par niveau scolaire	(605)	(100,0)	(408)	(100,0)	(413)	(100,0)
Enseignement secondaire	605	100,0	300	73,5	80	19,4
Secondaire I	57	9,4	0	0,0	0	0,0
Secondaire II	344	56,9	3	0,7	0	0,0
Secondaire III	187	30,9	6	1,5	2	0,5
Secondaire IV	0	0,0	31	7,6	13	3,1
Secondaire V	0	0,0	238	58,3	33	8,0
Formation professionnelle	2	0,3	15	3,7	21	5,1
n.d.	15	2,5	7	1,7	11	2,7
Enseignement collégial	0	0,0	97	23,8	301	72,9
Collège I	0	0,0	97	23,8	225	54,5
Collège II	0	0,0	0	0,0	75	18,2
n.d.	0	0,0	0	0,0	1	0,2
Niveau scolaire inconnu	0	0,0	1	0,2	1	0,2
Non aux études	0	0,0	10	2,5	31	7,5

¹ Il s'agit de la formation générale.

² Certains participants ont répondu qu'ils suivaient un cheminement particulier de formation alors qu'ils ont aussi révélé, en réponse à une autre question, être inscrits dans un programme spécial (arts-études, sports-études, programme international, etc.). D'une part, la cohorte à l'étude compte donc vraisemblablement moins d'élèves en cheminements particuliers que les proportions ici rapportées. D'autre part, précisons que les autres élèves inscrits dans un programme spécial se trouvent comptabilisés comme il se doit dans la catégorie « formation générale au secteur des jeunes ».

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Nous constatons qu'au cycle 1 (en 2002), la grande majorité (87,8 %) des répondants étaient inscrits en formation générale au secteur des jeunes à l'enseignement secondaire. La majorité se trouvaient alors en deuxième (57 %) ou en troisième secondaire (31 %) tandis qu'une faible proportion était en première secondaire ou autres (12 %). Par ailleurs, au cycle 2, 23,8 % des participants fréquentaient déjà une institution collégiale bien que la majorité des répondants poursuivaient toujours leurs études secondaires au secteur des jeunes (60,5 %). Les autres élèves avaient alors opté soit pour une formation professionnelle (3,7 %), soit pour le secteur des adultes (3,4 %), ou encore, pour l'un des cheminements particuliers de formation (4,7 %).

Enfin, au cycle 3, le panorama a beaucoup changé. Seulement un répondant sur cinq (19,4 %) se trouve encore au secondaire (soit seulement 5,8 % en formation générale au secteur des jeunes) tandis que près de trois participants sur quatre (72,9 %) poursuivent leurs études à l'ordre collégial (37,8 % au secteur préuniversitaire et 31,7 % au secteur technique). Les cheminements particuliers de formation n'accueillent plus que 2,2 % des participants alors que le secteur des adultes en recrute 5,8 % et la formation professionnelle en attire 5,1 %.

Empruntant la typologie de Shaienks et ses collaborateurs, la figure 3.1 résume bien la situation scolaire des participants lors du cycle 3. À droite du schéma, nous constatons à nouveau que la très grande majorité d'entre eux (92,5 %) poursuivent toujours leur carrière scolaire. La plupart sont titulaires d'un diplôme du secondaire et *persévérants du collégial* (72,9 %), c'est-à-dire « qu'ils fréquentent un établissement d'enseignement postsecondaire mais qu'ils n'ont pas encore obtenu de diplôme » (2006 : 13). Plus de la moitié des participants (54,5 %) sont ainsi en première année alors que près du cinquième sont soit en deuxième année (18,2 %) ou encore à un niveau scolaire indéterminé (0,2 %).

Nous comptons aussi des *diplômés persévérants du secondaire* (6,1 %), c'est-à-dire des personnes « ayant déjà obtenu un diplôme d'un établissement d'enseignement secondaire et qui poursuivent leurs études dans ce genre d'établissement » (2006 : 13). Une infime proportion étudie en formation générale au secteur des jeunes (0,3 %) alors que les autres ont choisi d'étudier soit en formation professionnelle (2,9 %), en formation générale des adultes (2,2 %) ou encore dans un secteur qu'ils n'ont pu déterminer (0,7 %). On observe également une proportion de participants qui peuvent être qualifiés de *persévérants du secondaire* (13,3 %), c'est-à-dire des personnes « qui fréquentent un établissement d'enseignement secondaire mais qui n'ont pas



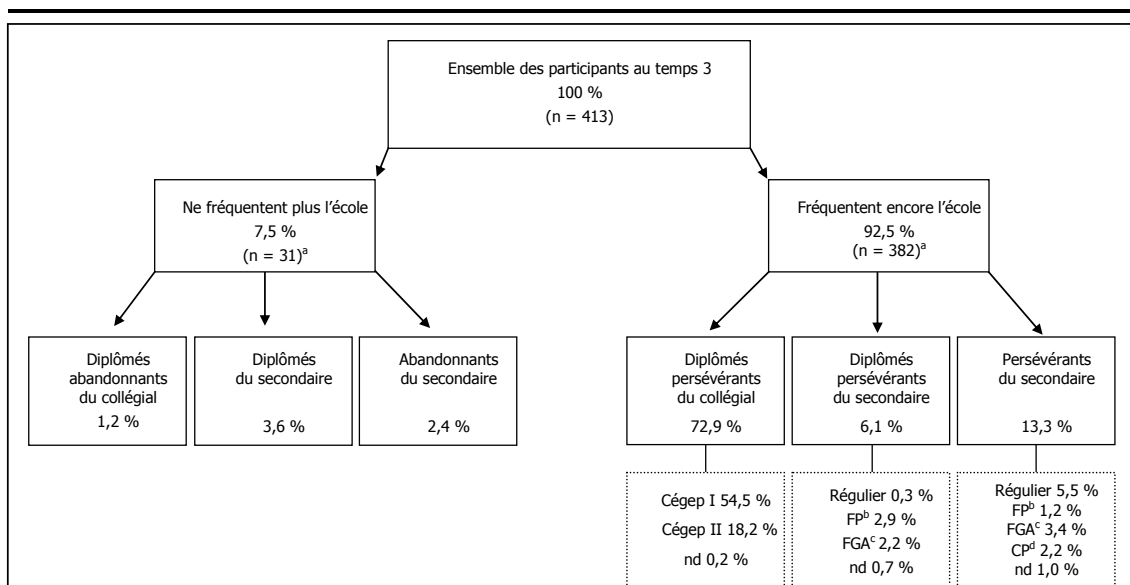
ENQUÊTE LONGITUDINALE AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

encore obtenu de diplôme » (2006 : 13). Ces derniers étudient dans l'ordre, en formation générale au secteur des jeunes (5,5 %), en formation générale des adultes (3,4 %), en cheminements particuliers de formation (2,2 %), en formation professionnelle (1,2 %) ou encore dans un secteur qu'ils n'ont pas su identifier (1,0 %).

FIGURE 3.1
Situation scolaire des participants à l'ELESJ-14 au cycle 3



^a Deux participants n'ont pas fourni l'information pertinente. L'un d'eux fréquente encore l'école alors que l'autre ne la fréquente plus.

^b FP = formation professionnelle.

^c FGA = formation générale des adultes.

^d CP = cheminements particuliers de formation.

Au côté gauche de la figure, l'on constate à nouveau que seulement 7,5 % des participants au cycle 3 ne fréquentent plus l'école. Parmi eux, certains sont déjà *diplômés du secondaire* (3,6 %) alors que d'autres sont soit des *abandonnants du secondaire* (2,4 %), soit des *abandonnants du collégial* (1,2 %). Se basant sur Shaienks, nous entendons par « abandonnants » des personnes ayant entrepris des études à un ordre d'enseignement mais qui ne les poursuivent plus alors qu'ils n'y ont jamais obtenu de diplôme.

3.1.2 La relation entre le statut scolaire observé à 18 ans et les aspirations scolaires déclarées à 14 ans

Pour Looker et Thiessen (2004), les aspirations scolaires rapportées par les jeunes du secondaire reflètent essentiellement la quantité d'études qu'ils souhaitent faire. Ainsi, les

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

différents cheminements qu'ils peuvent emprunter au sein du système scolaire ne représentent pas tant des différences du point de vue du type d'études que des différences quant au nombre d'années qu'ils imaginent vouer à des études structurées. En ce qui a trait aux élèves qui comptent fréquenter l'école professionnelle ou de métiers, ils diffèrent qualitativement des autres en ce qu'ils partagent généralement des caractéristiques avec les élèves qui ne souhaitent pas faire d'études postsecondaires (Looker et Thiessen, 2004). Alors que les aspirations scolaires sont généralement définies par le niveau et le type d'instruction qu'une personne aimerait idéalement avoir, les aspirations scolaires réalistes, ou attentes scolaires, sont considérées comme étant tempérées par diverses contraintes (Looker et Thiessen, 2004).

Le tableau 3.2 rappelle les aspirations scolaires réalistes déclarées au cycle 1 par les participants à l'ELESJ-14 en les regroupant selon leur situation scolaire observée à l'âge de 18 ans. D'entrée de jeu, l'on constate que les trajectoires empruntées par les divers sous-groupes sont effectivement liées ($p < 0,001$) aux projets d'avenir qu'ils formulaient alors qu'ils étaient âgés de 14 ans. Comme on pouvait s'y attendre, ce sont les diplômés du secondaire toujours persévérants au collégial à 18 ans qui manifestaient à 14 ans les attentes scolaires les plus élevées. En effet, les deux tiers des diplômés du secondaire toujours persévérants à l'ordre collégial à l'âge de 18 ans s'attendaient quatre ans plus tôt à poursuivre leurs études jusqu'à l'université alors que près du tiers d'entre eux prévoyaient compléter des études collégiales et quelque 2 % seulement exprimaient des attentes scolaires moindres. Pour leur part, les diplômés du secondaire ayant abandonné le collégial au cycle 3 entretenaient des aspirations scolaires plutôt comparables à celles de leurs collègues persévérants du collégial.

En ce qui a trait aux diplômés du secondaire toujours aux études secondaires, la majorité d'entre eux (52 %) visaient compléter des études collégiales alors que plus du tiers (36 %) espéraient faire des études universitaires et 12 % souhaitaient compléter une formation professionnelle au secondaire. Si les deux autres sous-groupes d'élèves, les diplômés du secondaire ne fréquentant plus l'école à l'âge de 18 ans et les persévérants du secondaire, avaient exprimé à 14 ans des attentes scolaires relativement élevées et plutôt comparables entre elles, le sous-groupe des abandonnants du secondaire avaient, quant à eux, déclaré au même âge des attentes scolaires beaucoup plus modestes. La majorité de ces derniers (50 %) visaient à 14 ans compléter au plus le secondaire alors que parmi les premiers, près de la majorité des jeunes (53,5 % et 48,1 %)



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

souhaitaient faire des études collégiales et près du tiers d'entre eux (26,7 % et 31,5 %) visaient compléter des études universitaires.

TABLEAU 3.2

La situation scolaire observée à 18 ans selon les aspirations scolaires réalistes déclarées à 14 ans (n = 406)

Situation scolaire ¹ observée à 18 ans (2006)	Aspirations scolaires réalistes déclarées à 14 ans (2002)						Total	
	Ne pas compléter le secondaire	Compléter le secondaire		Faire des études collégiales	Faire des études universitaires	%		
		%	FG				FP	%
			%	%				
Diplômés persévérants ¹ du collégial	0,3	0,7	1,0	31,6	66,3	100,0	(297)	
Diplômés abandonnants du collégial	–	–	–	40,0	60,0	100,0	(5)	
Diplômés persévérants ² du secondaire	–	–	12,0	52,0	36,0	100,0	(25)	
Diplômés ne fréquentant plus l'école	–	13,3	6,7	53,3	26,7	100,0	(15)	
Persévérants ¹ du secondaire	–	11,1	9,3	48,1	31,5	100,0	(54)	
Abandonnants du secondaire	10,0	50,0	10,0	10,0	20,0	100,0	(10)	

¹ La définition des différents statuts est fournie précédemment. Rappelons que le statut de *persévérants* vaut pour des personnes fréquentant un établissement d'un ordre d'enseignement donné mais qui n'y ont toujours pas obtenu de diplôme (Shaienks *et al.*, 2006).

² Il s'agit de personnes ayant déjà obtenu un diplôme d'un établissement d'enseignement secondaire et qui poursuivent toujours des études dans ce genre d'établissement (Shaienks *et al.*, 2006).

FG : Formation générale.

FP : Formation professionnelle.

$\chi^2 = 142,358$; $p < 0,001$.

Soulignons par ailleurs que les aspirations scolaires des participants fluctuent entre 14 et 16 ans ($p = 0,002$). Au cours de ces deux années de transition, plus d'un participant sur 4 revoient à la baisse leurs aspirations scolaires (27,9 %), plus d'un participant sur 6 les révisent à la hausse (18,1 %) alors que les projets d'études demeurent stables pour plus de la moitié d'entre eux (54,0 %). Il semble en outre que les jeunes ayant des aspirations scolaires plus élevées à 14 ans aient davantage tendance à les maintenir. En effet, parmi ceux qui, à 14 ans, espéraient réaliser des études universitaires, les deux tiers (66,4 %) maintiennent intacts leurs projets d'études deux

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

ans plus tard, alors que cette proportion passe à 40,6 % chez ceux qui, à 14 ans, souhaitaient compléter des études collégiales. Cette évolution traduit sans doute l'ajustement des aspirations des jeunes à leur situation scolaire présente. Il serait donc judicieux d'œuvrer au rehaussement des aspirations scolaires des jeunes au début de leurs études secondaires.

Procédons maintenant à un examen approfondi du cheminement scolaire des participants à l'ordre secondaire alors qu'au chapitre suivant, l'attention sera portée sur leur parcours au collégial.

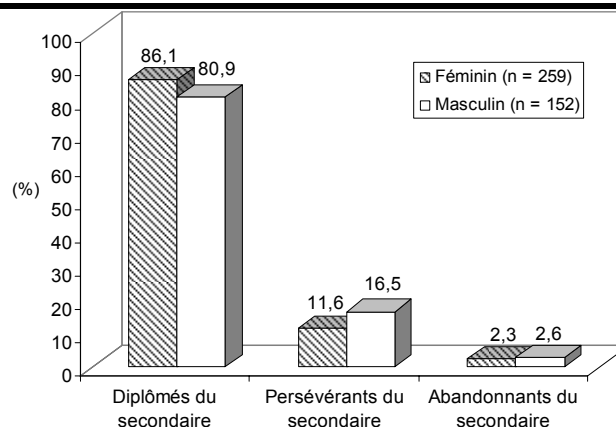
3.2 La situation des participants au regard des études secondaires à 18 ans

3.2.1 Le profil général selon le sexe

Nous examinons d'abord le statut global des garçons et des filles par rapport aux études secondaires tel qu'observé au cycle 3 en 2006 alors qu'ils sont âgés de 18 ans (figure 3.2). On retrouve en premier lieu 86,1 % des filles et 80,9 % des garçons de l'échantillon qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires tandis que 11,6 % des filles et 16,5 % des garçons sont des persévérants du secondaire, c'est-à-dire qu'ils fréquentent toujours un établissement d'enseignement secondaire sans y avoir obtenu de diplôme. En outre, à peine 2,3 % des filles et 2,6 % des garçons ont abandonné leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme. Soulignons que la situation des participants de l'ELESJ-14 au regard des études secondaires au cycle 3 ne diffère pas selon le sexe ($p = 0,361$).

FIGURE 3.2

Situation des participants au regard des études secondaires à 18 ans selon le sexe



$\chi^2 = 2,038$; $p = 0,361$



3.2.2 L'allongement de la durée des études au secondaire

On peut constater à la lecture du tableau 3.3 que 22,6 % des filles et 24,7 % des garçons constituant la cohorte à l'étude ont allongé la durée de leurs études au secondaire. Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative ($p = 0,622$).

TABLEAU 3.3
L'allongement de la durée des études secondaires selon le sexe

Allongement de la durée des études secondaires	Sexe		
	Féminin	Masculin	Total
	%	%	%
Oui	22,6	24,7	23,4
Non	77,4	75,3	76,6
Total	100,0 (n = 270)	100,0 (n = 158)	100,0 (n = 428)

$$\chi^2 = 0,243; p = 0,622$$

Plusieurs circonstances peuvent mener à l'allongement de la durée des études secondaires. Comme le montre le tableau 3.4, la plus fréquente est le redoublement ou le retard scolaire accumulé (65,2 %), suivie de l'inscription à des cheminements particuliers de formation (20,7 %) et de l'abandon ou de l'interruption temporaire des études (14,1 %). Il faut cependant mentionner que plus d'une circonstance peut s'appliquer à un même élève.

TABLEAU 3.4
Circonstances ayant mené certains participants à allonger la durée de leurs études secondaires selon le sexe

Circonstances ¹	Sexe		
	Féminin	Masculin	Total
	%	%	%
Redoublement (autodéclaration rétrospective)	66,2	63,5	65,2
Cheminements particuliers de formation (incluant l'ISPJ)	18,1	25,0	20,7
Abandon ou interruption temporaire des études ²	15,7	11,5	14,1
Total	100,0 (n = 83)	100,0 (n = 52)	100,0 (n = 135)

¹ Au total, 100 participants sont considérés en retard scolaire. Au fil de leur parcours, il a été possible d'identifier diverses situations pouvant expliquer l'allongement de leurs études secondaires. Plus d'une situation peut cependant s'appliquer à un même élève, portant ainsi le nombre des mentions analysées à 135.

² La prévalence de cette situation est probablement sous-estimée car elle est basée sur deux observations ponctuelles (temps 2 et temps 3) et non sur une biographie du parcours scolaire.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

3.3 Les facteurs mesurés à l'âge de 14 ans étant associés à l'allongement de la durée des études au secondaire

3.3.1 L'exploration de diverses sphères de la vie des jeunes

La régression logistique permet d'évaluer l'importance relative de divers facteurs et de déterminer lesquels d'entre eux influent directement sur l'allongement de la durée des études au secondaire et lesquels d'entre eux ont un effet nul ou indirect seulement, une fois que les autres facteurs sont tenus statistiquement constants. Quatre dimensions synthèses du vécu des jeunes susceptibles d'être associées à l'allongement de la durée des études au secondaire sont d'abord mises à profit dans des régressions logistiques unidimensionnelles dans le but ultime de produire une régression logistique multidimensionnelle finale qui pourra déterminer la part relative de l'ensemble des variables prédictrices.

Tel que déjà précisé, les quatre dimensions pour lesquelles sont effectuées des régressions logistiques unidimensionnelles sont : 1) le genre, l'origine sociale et les milieux de vie; 2) les attitudes et les valeurs; 3) les habitudes de vie et les comportements à risque ; et enfin 4) les résultats scolaires. Sur la base des connaissances scientifiques déjà disponibles, un total de 30 variables couvrant ces quatre dimensions de la vie des jeunes ont d'abord été jugées potentiellement explicatives de l'allongement de la durée des études secondaires. Celles-ci sont présentées au tableau 3.5. Soulignons que le choix des auteurs s'est arrêté sur des variables mesurées alors que les participants étaient âgés de 14 ans, l'objectif poursuivi étant d'identifier des facteurs prédisposant à l'allongement futur de la durée des études secondaires.

Plus particulièrement, le tableau 3.5 précise le niveau de mesure de chaque variable, définit la codification retenue aux fins des analyses et spécifie si les variables ont été incluses ou non par la suite dans le modèle final de régression logistique. Il renvoie également aux critères statistiques ayant présidé à la non-inclusion de certaines variables indépendantes. Enfin, l'annexe D présente les coefficients de Cramer et ceux de Kendall indiquant les associations entre les variables indépendantes prises deux à deux.

TABLEAU 3.5

Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur l'allongement de la durée des études au secondaire (ZVDRetard)

Dimension Variable ^a		Niveau de mesure	Description	Incluse au modèle final ^b
1. Genre, origine sociale et milieux de vie				
1. T1garcons	Être un garçon	Dichotomique	Codée 1 si sexe masculin; 0 si non	Oui
2. T1B10Rec	Conditions économiques familiales perçues moins avantageuses	Dichotomique	Codée 1 si situation économique moins avantageuse; 0 si non	Non ²
3. T1MunRurale	Résider en milieu rural	Dichotomique	Codée 1 si municipalité de résidence rurale; 0 si non	Non ⁴
4. T1EPGcoll1	Parents sans diplôme postsecondaire	Dichotomique	Codée 1 si aucun parent n'a un tel diplôme; 0 si au moins un parent a un tel diplôme	Oui
5. T1EBP22SA	Soutien affectif du père dans les études	Continue	Échelle variant de 4 (soutien faible) à 20 (soutien élevé)	Oui
6. T1IndB18	Fréquence des discussions avec les parents	Continue	Indice variant de 0,00 (fréquence faible) à 3,00 (fréquence élevée)	Non ²
7. T1IndL6Par	Soutien perçu des parents	Continue	Indice variant de 1,00 (soutien élevé) à 3,00 (soutien faible)	Non ¹
2. Attitudes et valeurs				
8. T1IndHabCo	Indice d'habiletés cognitives	Continue	Indice variant de 0,00 (perception faible) à 3,00 (perception élevée)	Non ³
9. T1EchC2	Échelle de détresse psychologique	Continue	Échelle variant de 0,00 (détresse faible) à 100,00 (détresse élevée)	Non ²
10. T1EchD1	Estime de soi globale	Continue	Échelle variant de 10,00 (estime faible) à 40,00 (estime élevée)	Non ²
11. T1L13Rec	Degré d'ambition	Dichotomique	Codée 1 si degré d'ambition faible; 0 si élevé;	Non ⁴
12. T1L7a	Importance accordée aux études	Ordinale	Codée 0 si études très importantes; 1 si assez importantes; 2 si pas très importantes	Non ⁴
13. T1EcA13Con	Motivation intrinsèque liée à la connaissance	Continue	Échelle variant de 1,00 (motivation faible) à 7,00 (motivation élevée)	Non ²
14. T1VDAspir	Aspirations scolaires réalistes	Ordinale	Codée 0 si aspirations universitaires; 1 si collégiales; 2 si non	Oui
15. T1G7_14	Vouloir devenir professionnel	Dichotomique	Codée 1 si pense occuper un emploi professionnel plus tard; 0 si non	Non ³
16. T1EchG8efg	Échelle de connaissance de soi dans son choix vocationnel	Continue	Échelle variant de 3 (connaissance élevée) à 24 (connaissance faible)	Non ²
17. T1EchG8hij	Échelle de connaissance des métiers et des programmes	Continue	Échelle variant de 3 (connaissance élevée) à 24 (connaissance faible)	Non ²

TABLEAU 3.5 (SUITE)

Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur l'allongement de la durée des études au secondaire (ZVDRetard)

Dimension	Variable ^a	Niveau de mesure	Description	Incluse au modèle final ^b
18. T1A101920R	Indice de mal-être à l'école	Dichotomique	Codée 1 si au moins un symptôme de mal-être; 0 si aucun	Oui
19. T1EchL141	Échelle de civisme public	Continue	Échelle variant de 1,00 (civisme élevé) à 10,00 (civisme faible)	Non ³
20. T1EchL142	Échelle de civisme privé	Continue	Échelle variant de 1,00 (civisme élevé) à 10,00 (civisme faible)	Non ³
21. T1EchL143	Échelle de libéralisme des mœurs	Continue	Échelle variant de 1,00 (conservatisme) à 10,00 (libéralisme)	Oui
3. Habitudes de vie et comportements à risque				
22. T1E1Arec	Heures consacrées aux travaux scolaires à la maison par semaine	Ordinale	Codée 0 si aucune; 1,0 si moins de 2 hrs/sem.; 3,5 si 2 à 5 hrs/sem.; 8,0 si 6 à 10 hrs/sem.; 15,5 si 11 à 20 hrs/sem.; 21,0 si plus de 20 hrs/sem.	Non ²
23. T1A22cRec	Heures consacrées aux activités parascolaires sociales par semaine	Ordinale	Codée 0 si aucune; 1,0 si moins de 2 hrs/sem.; 3,5 si 2 à 5 hrs/sem.; 8,0 si 6 à 10 hrs/sem.; 11,0 si plus de 10 hrs/sem.	Non ⁴
24. T1E13	Heures consacrées à un travail rémunéré par semaine	Continue	Nombre d'heures (variant de 0 à 50)	Oui
25. T1A12ad	Avoir des amis qui ont abandonné les études	Dichotomique	Codée 1 si oui; 0 si non	Oui
26. T1F2Rec	Fréquence de l'activité physique	Ordinale	Codée 0 si aucune; 1,0 si 1 fois/mois; 2,5 si 2 à 3 fois/mois; 4,0 si 1 fois/sem.; 8,0 si 2 fois/sem.; 12,0 si 3 fois/sem.; 17,0 si 4 fois ou plus/sem.	Non ⁴
27. T1VDNivCon	Niveau de consommation	Ordinale	Codée 0 si consommation excessive; 1 si modérée; 2 si faible; 3 si nulle	Non ⁴
28. T1IndL15z	Échelle de délinquance	Continue	Échelle de Likert ^c	Oui
29. T1SomRat	Sommeil de rattrapage	Continue	Nombre d'heures (variant de -3,25 à 7,25)	Non ²
4. Résultats scolaires				
30. T1A15ab	Moyenne en français et en mathématiques	Continue	Note moyenne en pourcentage	Oui

^a Nom apparaissant dans la banque de données. Toutes ces variables ont été mesurées au cycle 1.

^b Les variables non incluses l'ont été sur la base de quatre critères appliqués dans l'ordre suivant :

¹ Taux de valeurs manquantes supérieur à 10 %.

² Corrélation bivariée insuffisante avec la variable dépendante ($p > 0,25$).

³ Variable trop corrélée avec une autre variable indépendante déjà retenue et davantage liée à la problématique à l'étude.

⁴ Variable s'étant avérée non significative dans le modèle unidimensionnel de régression logistique (voir annexe E).

^c Les fréquences rapportées par les participants en ce qui a trait à 8 délits criminels différents (vols, recel, prostitution, etc.) ont été standardisées (pondération selon la rareté à la manière de Likert) avant d'être additionnées pour constituer un indice synthétique de délinquance. Une valeur élevée indique un niveau de délinquance élevé.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Les variables d'une même dimension qui répondaient aux critères statistiques d'inclusion ont été simultanément intégrées dans un modèle unidimensionnel de régression logistique (voir annexe E). Ces quatre modèles ont permis d'identifier 9 variables jouant un rôle significatif dans l'explication de l'allongement de la durée des études au secondaire. Ces facteurs sont rapportés au tableau 3.6. On peut ainsi constater que les élèves qui ont allongé la durée de leurs études au secondaire avaient, à 14 ans, un plus faible soutien affectif paternel eu égard à leurs études, faisaient preuve de plus de rigorisme au plan des mœurs individuelles¹⁶, consacraient en moyenne un plus grand nombre d'heures par semaine au travail rémunéré, présentaient un score plus élevé à l'échelle de délinquance et avaient finalement de plus faibles résultats scolaires en français et en mathématiques. En ce qui a trait au travail rémunéré, précisons que les élèves qui travaillaient 16 heures et plus par semaine sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui travaillaient entre 1 et 15 heures à allonger la durée de leurs études.

Par ailleurs, la proportion d'élèves qui ont allongé la durée de leurs études secondaires est plus élevée lorsqu'ils n'ont aucun parent détenant un diplôme d'études postsecondaires comparativement à ceux dont au moins un parent détient un tel diplôme. De même, la proportion d'élèves qui ont allongé la durée de leurs études secondaires est plus élevée chez les jeunes qui aspiraient à réaliser au plus des études secondaires comparativement à ceux qui espéraient réaliser des études collégiales ou universitaires. De plus, la proportion d'élèves qui ont allongé la durée de leurs études secondaires est plus élevée en présence d'un symptôme ou plus de mal-être à l'école¹⁷ comparativement à lorsqu'il n'y en a aucun. Finalement, la proportion d'élèves qui ont allongé la durée de leurs études secondaires est plus élevée chez ceux qui ont des amis qui ont abandonné l'école comparativement à lorsqu'il n'y en a pas. Soulignons qu'il s'agit ici d'associations observées significatives lors d'ajustements multiples unidimensionnels comprenant toutes les variables rattachées à une dimension donnée et dont les résultats détaillés sont fournis à l'annexe E.

¹⁶ L'indice de libéralisme des mœurs permet de documenter des préférences, des façons de vivre qui semblent acceptables aux individus et dont l'adoption ne met pas en cause des institutions ou encore d'autres individus (Stoetzel, 1983; Riffault, 1994). Il est composé de huit items auxquels les jeunes sont amenés à répondre sur une échelle de 1 (si l'énoncé n'est jamais acceptable) à 10 (si l'énoncé est toujours acceptable). Ces items sont : consommer de la marijuana ou du hachisch; des hommes et des femmes mariés qui ont une aventure; des expériences sexuelles pour des jeunes encore mineurs; l'homosexualité; la prostitution; l'avortement; le divorce et finalement, le suicide. Plus le score est élevé, plus le degré de libéralisme est élevé.

¹⁷ L'indice de mal-être à l'école est composé de trois items (avoir manqué l'école sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire, avoir déjà été suspendu de l'école ou non, et avoir l'intention d'abandonner l'école après l'année en cours) pour lesquels quatre choix de réponses (très souvent, souvent, rarement ou jamais) sont possibles.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.6

Facteurs s'étant avérés associés¹ à l'allongement de la durée des études secondaires lors des ajustements multiples unidimensionnels

Dimension Variable indépendante et de contrôle	Allongement de la durée des études secondaires			
	Oui	Non	Total	
	%	%	%	(n)
1. GENRE, ORIGINE SOCIALE ET MILIEUX DE VIE				
Parents avec diplôme d'études postsecondaires* (T1EPGcoll1)				
Aucun parent	30,3	69,7	100,0	(142)
Au moins un parent	17,7	82,3	100,0	(271)
Soutien affectif du père dans les études* (T1EBP22SA)				
\bar{x}	13,93	15,28	14,98	(400)
(s)	(4,34)	(3,53)	(3,77)	
2. ATTITUDES ET VALEURS				
Aspirations scolaires réalistes*** (T1VDAspir)				
Secondaire au plus	77,1	22,9	100,0	(35)
Collégial	28,3	71,7	100,0	(152)
Université	12,2	87,8	100,0	(238)
Indice de mal-être à l'école*** (T1A101920R)				
Aucun symptôme	18,1	81,9	100,0	(348)
Un symptôme et plus	46,3	53,7	100,0	(80)
Échelle de libéralisme des mœurs*** (T1EchL143)				
\bar{x}	4,25	4,72	4,61	(418)
(s)	(1,39)	(1,54)	(1,52)	
3. HABITUDES DE VIE ET COMPORTEMENTS À RISQUE				
Travail rémunéré (nombre d'heures/sem.)** (T1E13, T1E13Rec)				
\bar{x}	9,80	6,38	7,14	(310) ²
(s)	(9,90)	(5,14)	(6,64)	
Aucune heure	26,8	73,2	100,0	(112)
1 à 5 heures/sem.	17,9	82,1	100,0	(168)
6 à 10 heures/sem.	23,4	76,6	100,0	(94)
11 à 15 heures/sem.	20,0	80,0	100,0	(25)
16 à 20 heures/sem.	45,5	54,5	100,0	(11)
21 heures et plus	58,3	41,7	100,0	(12)
Avoir des amis qui ont abandonné les études* (T1A12ad)				
Oui	53,1	46,9	100,0	(32)
Non	20,6	79,4	100,0	(388)



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.6 (SUITE)
Facteurs s'étant avérés associés¹ à l'allongement de la durée des études secondaires lors des ajustements multiples unidimensionnels

Dimension Variable indépendante et de contrôle	Allongement de la durée des études secondaires			
	Oui	Non	Total	
	%	%	%	(n)
Échelle de délinquance* (T1IndL15z, T1IndL15zR)				
\bar{x}	0,71	-0,07	0,11	(421)
(s)	(3,01)	(1,52)	(1,99)	
Nulle	20,4	79,6	100,0	(196)
Dite faible	21,4	78,6	100,0	(117)
Dite élevée	30,6	69,4	100,0	(108)

4. RÉSULTATS SCOLAIRES

Moyenne en français et en mathématiques*** (T1A15ab, T1A15abRec)				
\bar{x}	65,88	78,94	76,02	(421)
(s)	(10,21)	(9,46)	(11,06)	
Moins de 60,0 %	75,0	25,0	100,0	(28)
60,0 – 69,9 %	41,8	58,2	100,0	(98)
70,0 – 79,9 %	21,5	78,5	100,0	(121)
80,0 – 89,9 %	3,8	96,2	100,0	(130)
90,0 – 100,0 %	2,3	97,7	100,0	(44)

¹ Tous ces facteurs ont été testés significatifs lors d'un ajustement multiple unidimensionnel par régression logistique (annexe E).

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

² Les étudiants sans emploi rémunéré ont été retirés lors du calcul de la moyenne.

3.3.2 L'ordonnement des facteurs associés à l'aide d'un modèle multidimensionnel

Le modèle de régression logistique présenté au tableau 3.7 est multidimensionnel du fait qu'il prend en considération les variables des quatre modèles unidimensionnels qui étaient significatives au seuil de 5 %. Dans ce modèle, l'entrée des variables d'une même dimension de la vie des jeunes se fait de manière séquentielle et additive. Bien que la variable « genre » ne se soit pas avérée significative dans la régression logistique dédiée à la dimension « genre, origine sociale et milieu de vie », elle a tout de même été conservée en vue de la régression logistique multidimensionnelle étant donné son influence généralement admise dans les problématiques touchant à la persévérance et à la réussite scolaires. Le fait de considérer le genre des élèves dans les modèles multiples permet d'évaluer à quel point la différence dans l'allongement de la durée des études entre les filles et les garçons est attribuable aux différences selon le sexe au

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

chapitre du rendement et des aspirations scolaires, des efforts consentis aux études, des expériences scolaires ainsi que de leurs attitudes et valeurs.

L'on constate d'abord qu'une seule des variables de la dimension « genre, origine sociale et milieux de vie » intégrées en première séquence demeure significative jusqu'au modèle final, soit le fait d'avoir des parents sans diplôme d'études postsecondaires ($e^{\beta} = 2,27$; $p < 0,05$). Pour sa part, le soutien affectif du père dans les études s'avère significatif ($e^{\beta} = 0,93$; $p < 0,05$) jusqu'à l'introduction des variables de la dimension « attitudes et valeurs » à la deuxième séquence. Par ailleurs, toutes les variables de la dimension « attitudes et valeurs » intégrées à la deuxième séquence demeurent significatives jusqu'au modèle final, soit le fait de viser compléter au plus des études secondaires ($e^{\beta} = 10,80$; $p < 0,001$), le mal-être à l'école ($e^{\beta} = 3,87$; $p < 0,01$) et un faible degré de libéralisme des mœurs ($e^{\beta} = 0,67$; $p < 0,01$). En contrepartie, aucune des variables de la dimension « habitudes de vie et comportements à risque », intégrées lors de la troisième séquence, ne s'avère significative. Il s'agit notamment du nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré, du fait d'avoir des amis qui ont abandonné les études et du niveau de délinquance des participants. Finalement, la moyenne des résultats en français et en mathématiques intégrée en quatrième et dernière séquence s'avère également significative ($e^{\beta} = 0,88$; $p < 0,001$). Rappelons que ces facteurs ont tous été mesurés au cycle 1, alors que le constat de l'allongement de la durée des études s'est effectué seulement au cycle 3.

En définitive, cinq facteurs augmentent significativement la chance¹⁸ d'allonger la durée des études au secondaire. En outre, le modèle final est celui qui présente le meilleur ajustement ($R^2 = 0,523$) et qui permet de classer correctement la plus grande proportion d'élèves, soit 85,0 %. En fait, il améliore le taux de classement de 27,2 % comparativement au hasard tel que défini par le critère de chance proportionnelle (66,8 %)¹⁹.

¹⁸ Le terme chance est employé dans le sens de cote, traduction du terme anglais *odd*, laquelle est définie comme étant le rapport de la probabilité d'observer un allongement de la durée des études au secondaire sur la probabilité de ne pas observer d'allongement de la durée des études au secondaire.

¹⁹ Le critère de chance proportionnelle (CCP) s'obtient en appliquant la formule de Bayes : $CCP = (P_0)^2 + (P_1)^2$; où, P_0 et P_1 correspondent à la proportion de chacune des modalités de la variable dépendante.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.7
Modèle multidimensionnel de régression logistique sur l'allongement de la durée des études secondaires¹ – ZVDRetard (n = 353)

Dimension Variable indépendante et de contrôle	Séquence 1			Séquence 2			Séquence 3			Séquence 4		
	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R
Genre, origine sociale et milieu de vie												
Être un garçon (T1garcons)	1,19	0,69 - 2,04	0,00	0,73	0,38 - 1,40	0,00	0,79	0,40 - 1,58	0,00	0,77	0,35 - 1,67	0,00
Parents sans diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1)	2,14**	1,26 - 3,63	0,13	2,03*	1,10 - 3,72	0,09	1,91*	1,03 - 3,54	0,08	2,27*	1,13 - 4,54	0,10
Soutien affectif du père dans les études (T1EBP22SA)	0,93*	0,87 - 0,99	-0,08	0,94	0,86 - 1,01	-0,04	0,95	0,87 - 1,03	0,00	0,99	0,90 - 1,08	0,00
Attitudes et valeurs												
Aspirations scolaires réalistes ² (T1VDAspir)				***		0,27	***		0,25	**		0,17
<i>Secondaire au plus</i>				20,75***	6,75 - 63,79	0,27	18,28***	5,85 - 57,10	0,25	10,80***	3,15 - 37,02	0,18
<i>Collégial</i>				2,62**	1,39 - 4,95	0,14	2,44**	1,28 - 4,67	0,12	1,38	0,65 - 2,92	0,00
Indice de mal-être à l'école (T1IA101920R)				5,02***	2,45 - 10,28	0,22	4,52***	2,18 - 9,36	0,20	3,87**	1,72 - 8,75	0,15
Échelle de libéralisme des mœurs (T1EchL143)				0,64***	0,51 - 0,82	-0,18	0,63***	0,50 - 0,81	-0,18	0,67**	0,51 - 0,88	-0,13
Habitudes de vie et comportements à risque												
Nbre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré (T1E13)							1,03	0,99 - 1,08	0,02	1,04	0,99 - 1,09	0,05
Avoir des amis qui ont abandonné les études (T1A12ad)							2,77	0,94 - 8,18	0,06	1,91	0,57 - 6,41	0,00
Échelle de délinquance (T1IndL15z)							1,08	0,92 - 1,26	0,00	1,02	0,86 - 1,21	0,00
Résultats scolaires												
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab)										0,88***	0,84 - 0,91	-0,32
χ^2 pour le modèle	14,05 dl = 3 p < 0,01			84,41 dl = 7 p < 0,001			91,14 dl = 10 p < 0,001			144,49 dl = 11 p < 0,001		
χ^2 pour la nouvelle séquence	-			70,37 dl = 4 p < 0,001			6,73 dl = 3 p = 0,081			53,35 dl = 1 p < 0,001		
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,998			0,804			0,891			0,191		
R ² de Nagelkerke	0,061			0,331			0,354			0,523		
Taux de classement ³ (%)	79,3			82,2			83,3			85,0		
Taux d'amélioration du classement ⁴ (%)	18,7			23,1			24,7			27,2		

¹ Parmi les répondants admis au modèle, 21 % présentent un retard scolaire au secondaire.

² La catégorie de référence est « Université ».

³ Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

⁴ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 66,8 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Si l'on s'en tient aux coefficients de corrélation partielle (R) calculés dans le modèle d'ajustement multiple final (Tabachnick et Fidell, 1996), il appert que la moyenne en français et en mathématiques est le facteur explicatif de première importance ($R = -0,32$) de l'allongement de la durée des études au secondaire. En contrôlant l'effet de chacun des neuf autres facteurs, on constate ainsi qu'une augmentation d'environ cinq points de pourcentage de la note moyenne diminue de moitié²⁰ la chance d'allonger la durée des études au secondaire. D'autre part, le fait d'aspirer compléter au plus des études secondaires, comparativement à l'espoir de compléter des études universitaires, apparaît comme le deuxième facteur en importance ($R = 0,18$), décuplant les chances estimées d'allonger la durée des études au secondaire ($e^{\beta} = 10,80$), alors que présenter au moins un symptôme de mal-être à l'école constitue le troisième facteur en importance ($R = 0,15$), multipliant par près de quatre ($e^{\beta} = 3,87$) les chances estimées d'allonger la durée des études au secondaire. De plus, le fait d'être plus libéral sur le plan des mœurs individuelles représente le quatrième facteur en importance ($R = -0,13$), diminuant des deux tiers ($e^{\beta} = 0,67$) les chances estimées d'allonger la durée des études au secondaire, à chaque augmentation d'un point sur cette échelle. Finalement, avoir des parents sans diplôme d'études postsecondaires constitue le cinquième et dernier facteur explicatif ($R = 0,10$), doublant les chances estimées d'allonger la durée des études au secondaire ($e^{\beta} = 2,27$).

Au secondaire, les élèves ont besoin de donner une signification explicite à leurs choix de scolarisation. Plus l'élève progresse dans son parcours scolaire, plus ce besoin demande à être objectivé (CSE, 1995). Par conséquent, il ne faut pas se surprendre que les élèves qui ont allongé la durée de leurs études à cet ordre d'enseignement aient des attentes plus limitées par rapport à leur parcours scolaire. Parmi les situations vécues antérieurement et ayant pu présider à cet allongement, entre autres le redoublement, les cheminements particuliers de formation et l'interruption temporaire des études, certaines ont d'ailleurs déjà été associées à des aspirations scolaires réalistes plus limitées (Perron *et al.*, 1999; Gaudreault *et al.*, 2004). À propos des aspirations scolaires des jeunes francophones du Québec, Looker et Thiessen (2004) ont précédemment souligné que le rendement scolaire et l'effort scolaire avaient des effets marqués sur les projets des jeunes.

²⁰ Une augmentation d'un point de pourcentage de la note moyenne a un effet multiplicatif de 0,88 sur la cote estimée d'allonger la durée des études secondaires, soit une diminution de la chance d'allonger la durée des études secondaires ($e^{\beta} = 0,88$). Ainsi, un étudiant dont la note moyenne s'avère supérieure de 5 points de pourcentage à celle d'un collègue possédant les mêmes caractéristiques, voit ses chances d'allonger ses études secondaires multipliées par un facteur de 0,528 ($0,88^5$), ce qui correspond à une diminution de moitié.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Par ailleurs, le niveau de scolarité des parents est souvent considéré comme ayant une influence déterminante sur les aspirations scolaires des enfants (Perron *et al.*, 1999; Gaudreault *et al.*, 2004). S'appuyant sur les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Lambert *et al.* (2004) ont observé que le niveau de scolarité des parents et la valeur qu'ils accordent aux études postsecondaires jouaient un rôle dans l'engagement et la persévérance scolaires de leur enfant. Plus précisément, ils ont émis l'hypothèse que les parents ayant un diplôme d'études postsecondaires font preuve d'un niveau plus élevé d'engagement, d'attentes plus grandes et d'une meilleure attitude à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant, les rendant ainsi plus aptes à transmettre des connaissances sur l'éducation postsecondaire, d'où un environnement propice à la réussite scolaire (Lambert *et al.*, 2004). Dès lors, on peut présumer que certains jeunes qui ont allongé la durée de leurs études au secondaire aient pu connaître un appui moins stimulant de leur entourage, pouvant se manifester tant par un manque de soutien pratique (information par rapport à l'éducation postsecondaire) que culturel (valorisation moindre de l'éducation postsecondaire, faible soutien affectif du père dans les études). Rappelons que les adolescents qui vivent dans des familles moins scolarisées bénéficient théoriquement d'un capital culturel moindre autant en termes de savoirs que d'habitudes de travail (Chenard *et al.*, 2006).

On observe que des phénomènes tels la persévérance ou l'abandon scolaires sont le résultat d'interactions complexes entre des facteurs personnels, sociaux, situationnels et contextuels relevant, tantôt de l'expérience antérieure, tantôt de l'expérience en cours (Audas et Willms, 2001). Ainsi, la littérature sur les étudiants de première génération, c'est-à-dire ceux dont les parents n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires, suggère que les aspirations scolaires influencent l'engagement académique plus directement que le niveau d'éducation des parents (Pike et Kuh, 2005). Considérant que les élèves ayant allongé la durée de leurs études au secondaire ont plus souvent des parents qui n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires, on peut établir un parallèle avec les étudiants de première génération qui ont souvent la réputation d'être à risque de connaître des parcours scolaires plus difficiles (Grayson, 1997 ; Horn *et al.*, 2000). Ces jeunes qui ont allongé la durée de leurs études au secondaire éprouvent d'ailleurs déjà certaines difficultés dans leur vie académique comme en font foi leurs plus faibles résultats scolaires.

À la suite de Chenard *et al.*, (2006), il est permis de penser que c'est avant tout la situation récente, plus précisément la nature de l'expérience scolaire et la signification que les élèves lui donnent, qui modèle les parcours scolaires dans le sens de la continuité ou des réorientations. De cette façon, l'allongement de la durée des études au secondaire serait *a priori* tributaire de

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

variables reflétant les conditions de vie actuelles des jeunes, ici représentées par de faibles résultats scolaires et un taux plus élevé de mal-être à l'école. La fréquence plus élevée de l'intention d'abandonner les études après l'année en cours, l'absentéisme et la suspension de l'école rapportée par les élèves qui ont allongé la durée de leurs études, tous des indicateurs de mal-être à l'école, témoignent d'une expérience scolaire plutôt négative. À ce sujet, les données de l'EJET révèlent que ce n'est qu'une minorité d'élèves qui font des entorses aux règles de leur école, les plus susceptibles de le faire étant justement les élèves qui ont des aspirations scolaires moindres (Looker et Thiessen, 2004).

Afin de mieux connaître les valeurs des jeunes Français, Galland et Roudet (2001) ont exploité les données des enquêtes comparatives *European Values Survey* et *World Values Survey* initiées à la fin des années 70. Ils observent chez les Français âgés de 18 à 29 ans, et ce, quel que soit leur niveau d'étude, une même adhésion au « libéralisme des mœurs » entendu comme la liberté laissée à chacun de choisir sa manière de vivre. Cette unanimité décelée au plan des mœurs et des normes morales ne trouve cependant pas d'écho chez les participants à l'ELESJ-14. Ainsi, ceux qui allongent la durée de leurs études font preuve, à l'âge de 14 ans, de moins de libéralisme que ceux qui n'ont pas enregistré de retard dans leur cheminement au secondaire. Ces derniers considèrent en effet divers comportements sociaux, tels l'adultère, la prostitution et le suicide, plus acceptables que leurs collègues qui allongent la durée de leurs études secondaires. Nous verrons ultérieurement que ce n'est qu'une question de temps et que la polarisation observée dans la cohorte à l'étude s'estompera entre 14 et 16 ans.

Ajoutons que Galland et Roudet (2001) ont aussi constaté que les diplômés et les non-diplômés français tendent cependant à diverger au plan de leur conception de la vie publique et de leur représentation de la société. En effet, les non-diplômés sont plus facilement contestataires non seulement des institutions, mais aussi des valeurs démocratiques elles-mêmes. Il existe ainsi un civisme public moindre et un plus grand potentiel critique de la vie en société chez les jeunes à faible niveau d'éducation. De façon générale, les jeunes qui ont poursuivi de longues études adhèrent, quant à eux, aux valeurs universalistes alors que la tendance est inverse chez ceux qui ont arrêté tôt leurs études. Cette polarisation mise en évidence chez les jeunes Français âgés de 18 à 29 ans est tout à fait cohérente avec le fait que l'on observe, chez les participants de l'ELESJ-14 ayant allongé la durée de leurs études secondaires, un degré de civisme public plus



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

faible²¹ (3,06 contre 2,66) et un niveau plus élevé de délinquance²² (0,71 contre -0,07) comparativement à ceux n'ayant pas enregistré de retard dans leur cheminement au secondaire. D'une certaine façon, ces constats sur le libéralisme des mœurs, le civisme public et les gestes délinquants rejoignent les propos de Chenard *et al.* (2006) pour qui l'expérience dans les autres sphères de la vie (expérience extrascolaire et conditions de vie) peut constituer un facteur qui influence la nature des parcours ou des carrières scolaires de certains jeunes.

En somme, les facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'allongement de la durée des études au secondaire trouvent leur origine dans différentes temporalités, certains prenant davantage racine dans la situation passée des élèves (scolarité des parents), d'autres relevant des anticipations et des projets futurs (aspirations scolaires réalistes) et, finalement, d'autres étant ancrées dans les conditions de vie actuelles, les expériences en cours et les valeurs auxquelles ils adhèrent (résultats scolaires, mal-être à l'école, libéralisme des mœurs). Les situations amenant un élève à allonger la durée de ses études au secondaire sont plurielles et leurs interactions complexes. Il faut toutefois rappeler que l'allongement de la durée des études secondaires ne s'oppose pas *ipso facto* à la persévérance scolaire. De fait, les jeunes qui ont allongé la durée de leurs études au secondaire n'ont pas terminé leur parcours scolaire. En toute vraisemblance, plusieurs de ces jeunes abandonneront avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Il se peut également que d'autres choisissent de ne pas poursuivre d'études postsecondaires après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ou encore que certains poursuivent des études postsecondaires puis les abandonnent ultérieurement.

Les données de l'EJET ont aussi révélé que le fait d'avoir des parents dont le niveau d'études est plus faible ou le fait d'avoir une faible moyenne générale à l'école secondaire étaient clairement associés à la décision de ne pas s'inscrire à un établissement postsecondaire (Tomkowicz et Bushnik, 2003). À l'inverse, Hango et Broucker (2008), ont observé, grâce aux données de l'EJET également, qu'il est plus fréquent pour les jeunes ayant des parents très instruits de suivre un cheminement direct vers les études postsecondaires plutôt que d'opter pour un passage différé. Malgré tout, un certain nombre des jeunes qui ont allongé la durée de leurs études au secondaire obtiendront un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Nous estimons cependant qu'une majorité d'entre eux connaîtront des parcours scolaires moins linéaires. Les collectes à venir de l'ELESJ-14 aux cycles 4 et 5 permettront de documenter le dénouement du parcours scolaire de ces étudiants.

²¹ Plus le score est élevé, plus le degré de civisme public est faible.

²² Plus le score est élevé, plus le degré de délinquance est élevé.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

3.3.2.1 La probabilité d'allonger la durée des études au secondaire pour divers profils d'élèves

À partir des résultats obtenus dans le modèle de régression multidimensionnel final, il est possible d'établir la probabilité d'allonger la durée des études au secondaire pour certains profils de la clientèle étudiante (Demaris, 1992). Ainsi, comme le montre le tableau 3.8, on peut constater chez les élèves dont la moyenne en français et en mathématiques est de 65 % que la probabilité qu'ils allongent la durée de leurs études varie de 71 % à 95 % lorsque les aspirations scolaires réalistes sont de compléter le secondaire (profils 1 à 4). Par contre, cette probabilité passe de 18 % à 66 % lorsque le diplôme visé est de niveau universitaire (profils 5 à 8).

TABLEAU 3.8
La probabilité d'allonger la durée des études secondaires pour certains profils de la clientèle étudiante¹

Profil	Moyenne en français et en mathématiques ²		Aspirations scolaires réalistes ^{2,3}		Symptômes de mal-être à l'école ²		Parents avec diplôme postsecondaire ²		Probabilité d'allonger la durée des études secondaires
	65 %	80 %	Sec.	Univ.	Aucun	Au moins un	Aucun parent	Au moins un parent	
1	✓		✓		✓		✓		0,84
2	✓		✓			✓	✓		0,95
3	✓		✓		✓			✓	0,71
4	✓		✓			✓		✓	0,90
5	✓			✓	✓		✓		0,33
6	✓			✓		✓	✓		0,66
7	✓			✓	✓			✓	0,18
8	✓			✓		✓		✓	0,46
9		✓	✓		✓		✓		0,43
10		✓	✓			✓	✓		0,74
11		✓	✓		✓			✓	0,25
12		✓	✓			✓		✓	0,56
13		✓		✓	✓		✓		0,06
14		✓		✓		✓	✓		0,21
15		✓		✓	✓			✓	0,03
16		✓		✓		✓		✓	0,11

¹ Le dernier modèle de régression logistique présenté au tableau 3.6 permet de calculer la probabilité d'allonger la durée des études secondaires (Demaris, 1992 : 48). Les présents profils sont établis en faisant varier quatre facteurs seulement : avoir cumulé une moyenne de 65 % ou de 80 % en français et en mathématiques; souhaiter se limiter à des études secondaires au plus ou souhaiter faire des études universitaires; ne présenter aucun symptôme de mal-être à l'école ou en avoir au moins un; avoir des parents avec diplôme d'études postsecondaires ou non. Les autres facteurs sont maintenus constants et correspondent à la valeur moyenne ou modale (dépendamment de leur niveau de mesure) observée dans l'échantillon.

² D'après le dernier modèle de régression, il s'agit d'un facteur associé de façon significative à la probabilité d'allonger la durée des études secondaires.

³ Les élèves qui aspirent compléter des études collégiales ne se distinguent pas de ceux qui ne pensent pas atteindre ce niveau.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Dans le même ordre d'idées, on retrouve chez les élèves dont la moyenne en français et en mathématiques est de 80 % une probabilité plus grande (de 25 % à 74 %) d'allonger la durée de leurs études au secondaire chez ceux qui souhaitent compléter des études secondaires (profils 9 à 12) comparativement à ceux (profils 13 à 16) qui pensent mener à bien des études universitaires (de 3 % à 21 %).

Par ailleurs, le fait de rapporter au moins un symptôme de mal-être à l'école (profils de nombre pair) augmente davantage la probabilité qu'un élève allonge la durée de ses études au secondaire lorsqu'on retrouve un décalage entre les résultats et les aspirations scolaires dudit élève. Par exemple, en comparant les profils 1 et 2, on observe que la probabilité qu'un élève avec une moyenne en français et en mathématiques de 65 %, des attentes scolaires liées à l'acquisition d'un diplôme d'études secondaires et des parents sans diplôme d'études postsecondaires allonge la durée de ses études au secondaire augmente de 11 points de pourcentage en présence d'au moins un symptôme de mal-être à l'école (95 %) comparativement à lorsqu'il n'en a aucun (84 %). En revanche, en examinant les profils 5 et 6, on remarque que la probabilité qu'un élève avec des attentes scolaires liées cette fois à l'acquisition d'un diplôme universitaire allonge la durée de ses études au secondaire augmente de 33 points de pourcentage en présence d'au moins un symptôme de mal-être à l'école (66 %) comparativement à lorsqu'il n'en a aucun (33 %). Ces résultats révèlent donc que la combinaison de symptômes de mal-être à l'école et d'aspirations scolaires plutôt élevées au regard de faibles résultats scolaires est davantage préjudiciable à l'obtention du diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits.

De la même façon, le fait d'avoir des parents qui n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires augmente davantage la probabilité qu'un élève allonge la durée de ses études au secondaire lorsqu'on retrouve un décalage entre les résultats et les aspirations scolaires dudit élève. À titre d'exemple, en comparant les profils 9 et 11 on constate que la probabilité qu'un élève avec une moyenne en français et en mathématiques de 80 %, des attentes scolaires liées à l'acquisition d'un diplôme d'études secondaires et aucun symptôme de mal-être à l'école allonge la durée de ses études au secondaire augmente de 18 points de pourcentage lorsque aucun parent n'a de diplôme d'études postsecondaires (43 %) comparativement au fait qu'au moins un parent en ait un (25 %). En contrepartie, la probabilité qu'un élève ne présentant aucun symptôme de mal-être à l'école avec des attentes scolaires liées cette fois à l'acquisition d'un diplôme universitaire allonge la durée de ses études au secondaire est doublée lorsqu'il n'a aucun parent ne détenant

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

un diplôme d'études postsecondaires (6 %) comparativement à ceux dont au moins un parent détient un diplôme d'étude postsecondaires (3 %). Par conséquent, ces résultats suggèrent que le fait d'avoir à la fois des aspirations scolaires plutôt ajustées à ses résultats scolaires, de ne présenter aucun symptôme de mal-être à l'école et d'avoir des parents sans diplôme d'études postsecondaires (profil 13) entrave davantage la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits que dans le cas des jeunes présentant le profil 15.

3.3.2.2 Qu'advient-il de 14 à 16 ans?

Le modèle de régression logistique final a permis d'identifier certains déterminants qui, dès l'âge de 14 ans, prédisent l'allongement futur de la durée des études au secondaire. Nous avons voulu vérifier s'ils constituent toujours des facteurs qui prédisposent les jeunes à allonger la durée de leurs études au secondaire lorsque ces derniers ont 16 ans. Pour ce faire, nous recourons à des coefficients de Cramer afin de comparer, à 14 ans et 16 ans, les niveaux d'association entre l'allongement de la durée des études secondaires et les cinq déterminants prédisant ce phénomène (tableau 3.9).

TABLEAU 3.9
Niveau d'association entre l'allongement de la durée des études secondaires et ses déterminants mesurés à 14 et à 16 ans

Facteurs associés ¹	Cycle de collecte ²			
	À 14 ans		À 16 ans	
	(n)	V de Cramer ³	(n)	V de Cramer ³
Parents avec diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1, QEPGcoll1)	352	0,171**	352	0,276***
Aspirations scolaires réalistes (T1VDAspir, QVDAspir)	354	0,388***	354	0,542***
Indice de mal-être à l'école (T1IA101920R, QIndMalEtreR)	364	0,212***	364	0,277***
Échelle de libéralisme des mœurs (T1EchL143R, QEchL133R)	347	0,126	347	0,190**
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15abRec, QA8A44abRec)	345	0,510***	345	0,338***

¹ Seuls les facteurs associés à 14 ans dans le modèle multidimensionnel final au seuil de 5 % sont présentés ici.

² Afin de remettre la comparaison des niveaux d'association dans le temps, le même sous-échantillon d'individus a été sélectionné aux deux cycles de collecte pour chaque facteur.

³ Le V de Cramer a été utilisé pour mesurer le niveau d'association avec l'allongement de la durée des études secondaires. Un test du Chi-deux de Pearson a permis d'établir le seuil de signification.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.



ENQUÊTE LONGITUDINALE AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'examen de ces coefficients montre que l'association observée à 14 ans entre chacun des cinq facteurs et l'allongement de la durée des études secondaires est confirmée au deuxième temps de collecte de données²³, soit à 16 ans. De plus, on constate que le niveau d'association de quatre facteurs sur cinq s'avère supérieur à l'âge de 16 ans. En effet, seule la moyenne en français et en mathématiques présente une association avec l'allongement de la durée des études moindre à 16 ans. Le lecteur trouvera à l'annexe F des informations plus détaillées sur la nature des associations observées à 14 et à 16 ans entre l'allongement de la durée des études et chacun des cinq déterminants.

Examinons maintenant comment les cinq déterminants associés à l'allongement de la durée des études secondaires ont évolué entre 14 et 16 ans. Le tableau 3.10 montre qu'à l'exception de l'indice de mal-être à l'école ($p = 0,483$), tous les autres facteurs ont varié de façon significative entre les deux temps de collecte. Ainsi, le niveau de scolarité des parents rapporté par les participants a légèrement fléchi ($p = 0,001$), les attentes scolaires des jeunes ont été révisées à la baisse ($p = 0,001$), le degré de libéralisme des mœurs s'est accru passant d'un score moyen de 4,68 à 5,18 (données non présentées; $p = 0,000$) et la moyenne en français et en mathématiques s'est légèrement dépréciée ($p = 0,003$).

L'évolution de la scolarité des parents semble contre-intuitive. Alors qu'un délai de deux ans aurait dû permettre à certains parents de compléter un diplôme d'études postsecondaires, c'est l'inverse qui a été observé. Ainsi, les jeunes sont proportionnellement plus nombreux à 16 ans qu'à 14 ans à déclarer n'avoir aucun parent détenant un tel diplôme. Une hypothèse peut être avancée pour justifier pareil constat. Il se peut que l'âge plus avancé des répondants leur procure une capacité accrue de déclarer avec justesse la scolarité de leurs parents, les amenant donc à réviser à la baisse leur déclaration effectuée deux années plus tôt.

Les aspirations scolaires ont globalement aussi été révisées à la baisse au cours de ce délai de deux années. Ce phénomène peut résulter de deux stratégies plus ou moins conscientes. Alors que certains choisissent de se désengager de leurs objectifs scolaires, d'autres ajustent leurs aspirations, tout en anticipant une trajectoire éducative plus réaliste à leurs yeux.

²³ Il est possible qu'un facteur s'étant avéré significatif lors d'un ajustement multiple pour les élèves âgés de 14 ans ne le soit plus dans un contexte d'analyse bivariée. C'est précisément le cas du libéralisme des mœurs. En pareil cas, précisons que les résultats issus de l'ajustement multiple ont préséance.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABEAU 3.10
Évolution entre 14 et 16 ans des facteurs associés¹ à l'allongement de la durée des études secondaires

Facteurs associés	Cycle de collecte ²		Signification ³ p
	À 14 ans	À 16 ans	
	%	%	
Parents avec diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1, QEPGcoll1)			
Aucun parent	35,8	43,2	0,001
Au moins un parent	64,2	56,8	
Total	100,0	100,0	
(n)	(352)	(352)	
Aspirations scolaires réalistes (T1VDAspir, QVDAspir)			
Études secondaires au plus	6,2	13,8	0,001
Études collégiales	35,3	32,5	
Études universitaires	58,5	53,7	
Total	100,0	100,0	
(n)	(354)	(354)	
Indice de mal-être à l'école (T1IA101920R, QIndMalEtreR)			
Aucun symptôme	82,1	80,2	0,483
Au moins un symptôme	17,9	19,8	
Total	100,0	100,0	
(n)	(364)	(364)	
Échelle de libéralisme des mœurs (T1EchL143R, QEchL133R)			
Faible	22,5	8,7	0,000
Moyen	64,0	68,0	
Élevé	13,5	23,3	
Total	100,0	100,0	
(n)	(347)	(347)	
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab, T1A15abRec, QA8A44ab, QA8A44abRec)			
\bar{x}	76,69	75,74	0,003
(s)	(10,74)	(9,49)	
Moins de 60,0 %	5,5	2,9	0,302
60,0 - 69,9 %	22,9	24,3	
70,0 - 79,9 %	29,0	35,4	
80,0 - 89,9 %	31,3	29,9	
90,0 - 100,0 %	11,3	7,5	
Total	100,0	100,0	
(n)	(345)	(345)	

¹ Seuls les facteurs associés à 14 ans dans le modèle multidimensionnel final au seuil de 5 % sont présentés ici.

² Afin de faciliter la comparaison des répartitions dans le temps, le même sous-échantillon d'individus a été sélectionné aux deux cycles de collecte pour chaque facteur. De plus, les sujets présentant une valeur manquante à la variable dépendante à l'étude (ZVDRetard) ne sont pas inclus dans ces distributions de fréquences.

³ L'effet du temps a été testé pour savoir si la distribution a évolué entre les deux cycles d'enquête. Un test de McNemar a été utilisé pour les variables dichotomiques alors que le test Marginal Homogeneity l'a été pour les variables ordinales et le test de Wilcoxon pour les variables continues.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'indice de libéralisme a pour sa part évolué dans le sens attendu, soit vers l'unanimité déjà observée chez les jeunes Français âgés de 18 à 29 ans au plan des mœurs et des normes morales (Galland et Roudet, 2001). Avec l'âge, le besoin de liberté permettant à chacun de choisir sa propre manière de vivre s'est affirmé chez nos participants puisqu'ils sont, à 16 ans, près de trois fois moins nombreux à exprimer un faible degré de libéralisme des mœurs (8,7 % contre 22,5 %), témoignant ainsi d'un conservatisme moindre.

En ce qui a trait à la note moyenne en français et en mathématiques, elle a légèrement diminué passant de 76,7 % à 75,7 %. Cette tendance étonne peu dans le contexte où près du quart des participants de la cohorte ont dû, entre les cycles 1 et 2, procéder à ce qu'il convient d'appeler la « transition du métier d'élève à celui d'étudiant » (Coulon, 1993). Or, au cours de ce passage du secondaire au collégial, nombre d'habitudes et de compétences doivent être ajustées pour satisfaire aux nouvelles règles et réussir la double intégration requise dans la nouvelle institution, soit l'intégration académique et l'intégration sociale (Tinto, 1993).

Que faut-il retenir de ces constats au plan de l'intervention? Soulignons d'abord que chacun de ces facteurs peut être relativement facile à observer par l'un ou l'autre des intervenants scolaires présents dans l'environnement immédiat de l'élève à la condition bien sûr que soit établie une relation de confiance. À la lumière de l'évolution des facteurs entre 14 et 16 ans, on ne saurait trop insister sur l'intérêt d'interventions précoces, de préférence à 14 ans et même antérieurement. Bien avant que ne se soient cristallisés les désengagements scolaires et que ne se soient multipliées les bifurcations dans les trajectoires scolaires des jeunes, un meilleur accompagnement est souhaitable. Il serait également très opportun de promouvoir l'enrichissement du capital culturel familial, notamment en milieu défavorisé et sous-scolarisé.

Soulignons enfin qu'il y a également lieu d'appuyer toute initiative permettant aux intervenants scolaires et familiaux de se côtoyer plus régulièrement à ce stade du parcours scolaire où se profilent des transitions (secondaire-collégial, études et marché du travail) qui peuvent s'avérer déterminantes pour les jeunes.

Chapitre 4

**Les parcours scolaires au collégial
et les changements de programme**

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Une fois les études secondaires terminées, l'intégration au monde collégial représente, de l'avis de plusieurs chercheurs, une transition où l'adolescent est confronté à la gestion de nouvelles tâches et doit s'adapter à de nouvelles structures ainsi qu'à de nouveaux modes de fonctionnement (Larose et Roy, 1994). Alors que projetés vers l'âge adulte, les étudiants cherchent à se définir à la fois sur le plan vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc. (Tremblay, 1999). Autant l'intégration sociale et culturelle que l'intégration scolaire ou les relations affectives peuvent donc poser obstacle à la réussite du passage du secondaire au collégial. De fait, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nous apprend que plusieurs étudiants éprouvent des difficultés à s'adapter et à réussir. D'une part, près de 28 % des élèves sortant de leurs études en formation préuniversitaire en 2004-2005 et près de 38 % de ceux sortant en formation technique n'obtiennent pas leur DEC (MELS, 2007). D'autre part, une proportion importante des nouveaux inscrits au collégial effectuent un changement de programme en cours de cheminement. À titre d'exemple, près de 36 % des nouveaux inscrits de la cohorte de 1997 ont effectué un changement de programme au cours de leurs études collégiales (MELS, 2004).

Dans une étude longitudinale portant sur le phénomène des réorientations durant la décennie 1980, Falardeau (1992) constatait que les changements de programme au collégial concernent davantage les étudiants qui ont de faibles résultats au secondaire, qui connaissent des difficultés lors du premier trimestre au collégial et qui abandonneront éventuellement leurs études collégiales, exemplifiant de la sorte les liens complexes qui peuvent exister entre la réussite des cours, l'abandon des études collégiales et le changement de programme. Au demeurant, un étudiant performant peut changer de programme à maintes reprises sans que ces changements portent éventuellement atteinte à sa réussite et à sa persévérance scolaire. À preuve, les élèves qui ne réussissent pas plus de la moitié de leurs cours bénéficieraient considérablement d'un changement de programme car, lorsqu'ils s'inscrivent à un nouveau programme, leur taux de diplomation est de 39,5 % comparativement à 21,3 % pour ceux qui sont demeurés dans le même programme (Falardeau, 1992). Ainsi, la problématique des changements de programme au collégial est complexe et se trouve conditionnée par une multitude de situations personnelles, sociales et scolaires, potentiellement en interaction.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

De façon générale, il est admis que le meilleur prédicteur de la réussite aux études collégiales est la réussite au secondaire (Terrill et Ducharme, 1994; Fédération des cégeps, 1999; Veillette, 2004; Gingras et Terrill, 2006). Dans leur plus récent rapport sur le passage secondaire-collégial, l'équipe de Terrill (Gingras et Terrill, 2006) reconferme la prépondérance de la moyenne des notes obtenues au secondaire comme facteur explicatif de la réussite en première session au collégial. À ce propos, ils maintiennent leur conclusion du précédent rapport à savoir que « ... les notes scolaires sont le reflet de l'investissement personnel de l'élève dans ses études, avec tout ce que cela peut lui apporter sur le plan intellectuel, du développement de la mémoire jusqu'à la capacité d'analyse et de synthèse. On ne peut pas refaire ni défaire, en l'espace d'une ou de deux sessions, des habitudes et des comportements scolaires qui se sont forgés au fil de plusieurs années » (Terrill et Ducharme, 1994).

Le régime pédagogique du collégial se distingue grandement de celui du secondaire à plusieurs égards; l'organisation scolaire, le découpage des cours et des sessions, la quantité de travail, l'encadrement des étudiants, la discipline, l'organisation de classes hétérogènes, la distance qui sépare les établissements scolaires de la demeure familiale, l'occupation du temps et les attitudes du personnel constituent autant de facteurs participant à différencier ces deux ordres d'enseignement (Ducharme, 1990). Le nouveau contexte de liberté, la nouvelle autonomie, mais aussi les nouvelles exigences qui caractérisent le régime collégial obligent donc l'étudiant à se prendre lui-même en charge, ce qui crée inévitablement des problèmes de transition et d'intégration ou autrement dit « le choc de l'autonomie » (Ducharme, 1990). D'ailleurs, le Conseil des collèges (1988) identifiait « le choc du passage au collégial » comme l'un des facteurs explicatifs de l'échec et de l'abandon des études collégiales. La réussite scolaire au collégial serait ainsi tributaire de la motivation scolaire, définie par l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche (Tardif, 1992). La motivation scolaire peut aussi être vue comme un état qui se constate à travers des indices, des conduites spécifiques quant à une tâche à réaliser (Barbeau, 2007).

Devant ces réalités, nous avons voulu mieux comprendre certains parcours scolaires au collégial. Le cycle 3 de l'ELESJ-14 permet de jeter un regard sur les caractéristiques et les expériences d'une cohorte de jeunes pendant les premières étapes de leurs études collégiales²⁴. Nous nous

²⁴ Rappelons au lecteur que respectivement 23,1 % et 75,1 % des participants fréquentaient le collégial aux cycles 2 et 3.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

penchons d'abord sur la transition secondaire-collégial et explorons ensuite la question de l'intégration au collégial. Plus particulièrement, nous tentons de définir, à l'aide de divers indicateurs, si l'intégration à la première session d'études a été réussie ou non et cherchons ensuite à expliciter les raisons qui président aux changements de programme d'études. Cette dernière variable dépendante, la principale à l'étude dans ce chapitre, représente le passage d'un programme d'études à un autre, en excluant le recours aux programmes d'accueil et d'intégration. Nous avons pour cela opté pour une approche qui tient compte simultanément de multiples variables reflétant les caractéristiques personnelles, les milieux de vie et les habitudes de vie des jeunes de préférence à une approche qui isolerait ces facteurs et les traiterait distinctement les uns des autres, en occultant leurs possibles interactions.

Finalement, il est apparu opportun de mieux documenter la réalité complexe de la conciliation études-travail en insistant sur de nouvelles dimensions peu explorées jusqu'à maintenant dans le réseau collégial québécois.

4.1 Les parcours scolaires au collégial

4.1.1 La transition secondaire-collégial

Nous porterons d'abord notre attention sur la situation scolaire des jeunes lors du cycle 3 de l'enquête longitudinale. Dans un premier temps, on peut constater à l'examen de la figure 4.1 que les jeunes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires (DES), une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui ont poursuivi au collégial forment le plus imposant contingent de la cohorte à l'étude. Plus particulièrement, 76,8 % des filles et 67,1 % des garçons de l'échantillon se retrouvent dans cette situation.

En outre, 11,6 % des filles et 16,4 % des garçons sont des persévérants du secondaire, c'est-à-dire qu'ils fréquentent toujours un établissement d'enseignement secondaire sans toutefois y avoir obtenu de diplôme. Par ailleurs, 5,0 % des filles et 7,9 % des garçons sont des diplômés persévérants du secondaire, c'est-à-dire qu'ils sont toujours à l'ordre secondaire après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (DES, ASP, DEP). D'autre part, 2,7 % des filles et 5,3 % des garçons ont cessé de fréquenter l'école après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Finalement, 2,3 % des filles et 2,6 % des garçons sont des abandonnants du secondaire alors



ENQUÊTE LONGITUDINALE

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

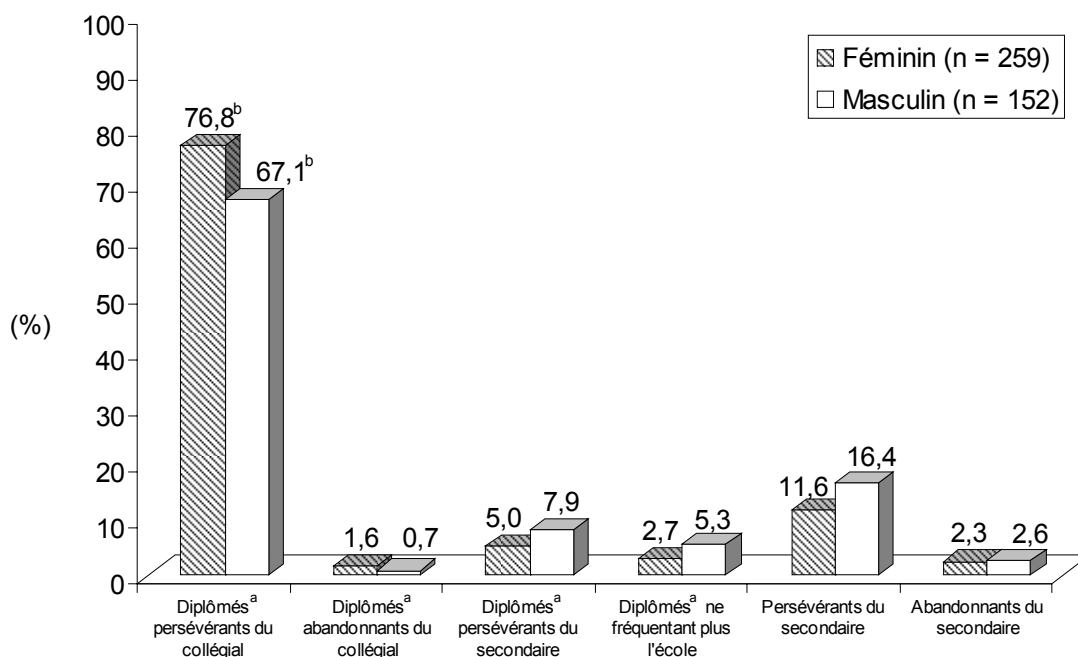
PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

qu'à peine 1,6 % des filles et 0,7 % des garçons sont des abandonnants du collégial. Ces faibles taux d'abandon s'expliquent d'abord et avant tout par la brève période²⁵ passée au collégial par plusieurs participants de la cohorte au moment de répondre au questionnaire du cycle 3 (voir le tableau 3.1).

Soulignons qu'à ce dernier temps d'enquête, la situation d'ensemble des participants au regard des études secondaires ne diffère pas selon le sexe ($p = 0,251$). Par contre, un test de différence de proportions montre que l'on retrouve significativement plus de filles que de garçons parmi les diplômés persévérants du collégial ($p = 0,032$).

FIGURE 4.1
Situation scolaire des participants observée à 18 ans selon le sexe



^a Détenteurs d'un diplôme d'études secondaires (DES), d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP).

^b Un test de différence de proportions s'avère statistiquement significatif pour cette situation scolaire ($p = 0,032$) alors que l'association entre les deux variables considérées globalement n'est pas statistiquement significative ($\chi^2 = 6,612$; $p = 0,251$).

²⁵ La période d'observation peut varier de 3 à 8 mois, dépendamment du premier trimestre d'inscription au collégial, celui d'automne ou celui d'hiver.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Il appert que le passage immédiat du secondaire au collégial, sans retard ni interruption des études, fraie un chemin plus sûr vers la diplomation. De fait, les données administratives québécoises indiquent que les nouveaux inscrits au collégial de 17 ans et moins présentent des résultats scolaires supérieurs à ceux observés chez les 18 à 20 ans et chez les 21 ans et plus. Les élèves de 18 à 20 ans sont ceux qui connaissent le plus de difficultés à leur arrivée au collégial, vraisemblablement en raison d'un retard scolaire consécutif aux échecs accumulés au secondaire; ces derniers arrivent au collégial plus âgés, d'un ou de deux ans, que la plupart des nouveaux inscrits ayant emprunté un parcours linéaire pour leurs études (MESS, 1993).

Le tableau 4.1 présente le profil des participants diplômés du secondaire ayant fait ou non un passage immédiat au collégial. Parmi les 327 jeunes qui détiennent un diplôme d'études secondaires (DES, ASP, DEP) et qui ont déjà formulé le désir de poursuivre leurs études au-delà du secondaire, une très grande majorité (88,1 %) ont effectué un passage direct au collégial. Cela corrobore une tendance récemment mise à jour par une étude longitudinale canadienne démontrant qu'une pause entre le secondaire et les études postsecondaires avait son lot d'adeptes puisque, au Canada, un jeune sur trois repousse d'au moins 120 jours son entrée au collège ou à l'université alors qu'au Québec, les jeunes sont deux fois moins nombreux à faire une telle pause (Hango et Broucker, 2008).

Dans notre échantillon, 88,2 % des filles et 87,9 % des garçons diplômés du secondaire ont débuté sans délai leurs études collégiales. Cette différence selon le genre ne s'avère pas statistiquement significative ($p = 0,953$). L'on constate ainsi à nouveau que la cohorte à l'étude, de surcroît lorsque amputée des participants ayant révélé des aspirations scolaires plus limitées, démontre une performance académique manifeste car, à titre d'exemple, les taux de passage direct des élèves de secondaire 5 aux sessions automnes 2000 à 2004 au SLSJ oscillent plutôt autour de 60 %, soit quelques points de pourcentage seulement au-dessus des taux québécois (MELS, 2005).



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.1
Passage immédiat au collégial selon le sexe

Passage immédiat au collégial ¹	Sexe		
	Féminin	Masculin	Total
	%	%	%
Oui	88,2	87,9	88,1
Non	11,8	12,1	11,9
Total	100,0 (n = 211)	100,0 (n = 116)	100,0 (n = 327)

¹ Il s'agit ici des détenteurs de DES qui ont déjà aspiré poursuivre au-delà du secondaire.
 $\chi^2 = 0,003$; $p = 0,953$.

Parmi les raisons invoquées au tableau 4.2 par la moitié des élèves n'ayant pas fait un passage direct au collégial, on retrouve principalement le manque de préalable(s) pour être admis dans le programme souhaité (n = 14), l'indécision quant à la poursuite d'études postsecondaires (n = 2) ainsi que diverses autres raisons (n = 3), telles l'emploi ou les voyages.

TABLEAU 4.2
Raisons déclarées pour différer le passage immédiat du secondaire au collégial selon le sexe

Raisons déclarées	Sexe		
	Féminin	Masculin	Total
	n	n	N
1. Manque un ou des préalables pour être admis	11	3	14
2. Indécision quant à la poursuite d'études postsecondaires	1	1	2
3. Autres (emploi, voyages, etc.)	2	1	3
Total	14	5	19¹

¹ Cette information n'est disponible que pour les élèves ayant déjà effectué la transition secondaire-collégial; les 20 autres concernés n'avaient toujours pas effectué ce passage au moment du cycle 3 de l'enquête.

4.1.2 L'intégration au collégial

Le tableau 4.3 propose divers indicateurs reflétant l'intégration des jeunes lors de leur première session d'études au collégial. Il appert qu'une majorité de jeunes se considèrent correctement préparés pour les études collégiales (85,3 %), estiment s'être facilement intégrés dans le milieu collégial (94,2 %), n'ont jamais utilisé les services d'aide offerts par le collège (77,2 %) ou bénéficié des services d'un conseiller en orientation (70,9 %) au cours de la première session et affirment avoir obtenu le support nécessaire du personnel de leur collège (88,4 %) et ce, indépendamment du genre.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.3

Divers indicateurs relatifs à l'intégration à la première session d'études au collégial selon le sexe

	Sexe ¹		
	Féminin	Masculin	Total
	%	%	%
1. Évaluation de la préparation pour les études collégiales (TQA41R)	(n = 194)	(n = 99)	(293)
Bonne, très bonne ou excellente	87,1	81,8	85,3
Mauvaise ou plutôt faible	12,9	18,2	14,7
	100,0	100,0	100,0
2. Intégration dans le milieu collégial (TQA52R)	(n = 205)	(n = 107)	(312)
Plutôt facile	95,1	92,5	94,2
Plutôt difficile	4,9	7,5	5,8
	100,0	100,0	100,0
3. Utilisation des services d'aide offerts par le collège pendant la première session (TQA51AR)	(n = 205)	(n = 106)	(311)
Aucune fois	76,6	78,3	77,2
Une fois et plus	23,4	21,7	22,8
	100,0	100,0	100,0
4. Consultation auprès d'un conseiller d'orientation pendant la première session (TQA51CR)	(n = 204)	(n = 102)	(306)
Aucune fois	69,1	74,5	70,9
Une fois et plus	30,9	25,5	29,1
	100,0	100,0	100,0
5. Obtention du soutien souhaité de la part du personnel du collège (TQA53R)	(n = 205)	(n = 107)	(312)
Assez ou tout à fait	89,3	86,9	88,4
Peu ou pas du tout	10,7	13,1	11,6
	100,0	100,0	100,0

¹ Le test du Chi-deux n'a révélé aucune différence significative au seuil de 5 % entre les garçons et les filles.

L'ensemble des indicateurs sont plutôt positifs mais il appert cependant qu'une proportion non négligeable de jeunes ont vécu des moments d'indétermination et de difficultés lors de cette transition interordres d'enseignement. À preuve, trois jeunes sur dix ont eu besoin de consulter une fois et plus un conseiller d'orientation pendant la première session au collégial alors que plus d'un jeune sur cinq a eu recours une fois et plus aux services d'aide offerts par le collège.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

4.1.3 Les changements de programme au collégial

Les analyses suivantes portent sur les changements de programme depuis la première inscription au collégial. Le tableau 4.4 présente les mêmes indicateurs relatifs à la qualité de l'intégration au collégial lors de la transition secondaire-collégial en se concentrant cette fois sur le fait d'avoir effectué ou non ultérieurement un changement de programme au collégial. Là encore, les différences observées selon le fait d'avoir ou non effectué un changement de programme sont statistiquement non significatives.

TABLEAU 4.4

Divers indicateurs relatifs à l'intégration à la première session d'études au collégial selon un changement de programme effectué ultérieurement

	Changement de programme ¹		
	Oui	Non	Total
	%	%	%
1. Évaluation de la préparation pour les études collégiales (TQA41R)	(n = 33)	(n = 230)	(263)
Bonne, très bonne ou excellente	78,8	87,8	86,7
Mauvaise ou plutôt faible	21,2	12,2	13,3
	100,0	100,0	100,0
2. Intégration dans le milieu collégial (TQA52R)	(n = 35)	(n = 235)	(270)
Plutôt facile	97,1	94,5	94,8
Plutôt difficile	2,9	5,5	5,2
	100,0	100,0	100,0
3. Utilisation des services d'aide offerts par le collège pendant la première session (TQA51AR)	(n = 35)	(n = 235)	(270)
Aucune fois	82,9	76,2	77,0
Une fois et plus	17,1	23,8	23,0
	100,0	100,0	100,0
4. Consultation auprès d'un conseiller d'orientation pendant la première session (TQA51CR)	(n = 35)	(n = 230)	(265)
Aucune fois	62,9	74,3	72,8
Une fois et plus	37,1	25,7	27,2
	100,0	100,0	100,0
5. Obtention du soutien souhaité de la part du personnel du collège (TQA53R)	(n = 35)	(n = 235)	(270)
Assez ou tout à fait	85,7	90,6	90,0
Peu ou pas du tout	14,3	9,4	10,0
	100,0	100,0	100,0

¹ Le test du Chi-deux n'a révélé aucune différence significative au seuil de 5 % entre les participants qui ont changé de programme et ceux qui ont poursuivi dans le même programme depuis la première inscription au collégial.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'on peut donc affirmer que pour les participants au suivi longitudinal, les changements de programme effectués au collégial ne sont pas liés à la perception qu'ils ont de la qualité de leur préparation aux études collégiales et du degré de difficulté d'intégration au collégial, d'une part, et n'entraînent pas de recours plus fréquents aux divers services de soutien offerts dans les collèges, d'autre part.

Après avoir évalué la proportion d'étudiants et d'étudiantes qui ont changé de programme d'études et avoir caractérisé lesdits changements par secteur d'études, nous nous employons à dégager lesquels parmi les divers facteurs issus de quatre dimensions de la vie des jeunes sont associés au changement de programme depuis leur première inscription au collégial.

Le tableau 4.5 montre que la proportion de participants qui effectuent un changement de programme est similaire selon qu'ils fréquentent la formation préuniversitaire (12,9 %) ou technique (13,3 %). Mentionnons à ce propos qu'il est normal que le présent taux de changement de programme (13,1 %) soit en-deçà des taux avoisinant les 24,0 % observés dans les quatre cégeps du SLSJ dans CHESCO²⁶ (2007) pour les cohortes de 2004 et de 2005. En effet, la période d'observation n'a pas permis de documenter les trois premiers trimestres du parcours collégial de tous les jeunes de l'ELESJ-14 ayant fait la transition secondaire-collégial, d'une part. D'autre part, les taux extraits du fichier CHESCO incluent la proportion des changements de programme attribuables aux élèves initialement inscrits en session d'accueil ou de transition. Par exemple, cette proportion était de 4 % pour la cohorte de 1997 (MEQ, 2004). Ce n'est donc qu'à titre indicatif que les taux issus de CHESCO sont ici présentés.

Précisons que 25,4 % des collégiens de la cohorte de l'ELESJ-14 étaient nouvellement inscrits au collégial I en 2004, alors que cette proportion était de 74,6 % en 2005.

²⁶ Grâce à une compilation spéciale effectuée par le MELS à la demande du CRÉPAS dans le fichier sur les « Cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial » (CHESCO, 2007), nous apprenons que le taux de réinscription au troisième trimestre dans un autre programme, que ce soit dans le même collège ou dans un autre collège, est respectivement de 23,4 % et 24,4 % pour les cohortes des quatre cégeps du SLSJ à l'automne 2004 et 2005. Pour le réseau public québécois, ces taux sont de 20,9 % et de 21,1 %. Aux fins des présentes comparaisons, nous estimons qu'il importe de soustraire des taux extraits de CHESCO, près de quatre points de pourcentage attribuables aux élèves initialement inscrits en session d'accueil ou de transition.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.5
Changements de programme depuis la 1^{ère} inscription au collégial selon le secteur d'études

Changement de programme	Secteur d'études		
	Préuniversitaire	Technique	Total
	%	%	%
Oui	12,9	13,3	13,1
Non	87,1	86,7	86,9
Total	100,0 (n = 124)	100,0 (n = 90)	100,0 (n = 214)

$$\chi^2 = 0,008; p = 0,927$$

Le tableau 4.6 démontre, pour sa part, qu'une proportion similaire de filles et de garçons changent de programme, soit 11,5 % et 15,9 %, respectivement. Il appert que la majeure partie des jeunes qui ont changé de programme au collégial, l'ont fait une seule fois (84,8 %) alors qu'une minorité déclarent avoir changé deux fois (15,2 %). Les raisons évoquées relèvent le plus souvent d'une révision du choix de carrière (85,7 %). Par ailleurs, certains étudiants mentionnent le manque de préalables (8,6 %) ainsi que diverses autres raisons, tel un échec scolaire (5,7 %).

TABLEAU 4.6
Changements de programme depuis la 1^{ère} inscription au collégial selon le sexe

Changement de programme	Sexe		
	Féminin	Masculin	Total
	%	%	%
Oui	11,5	15,9	13,3
Non	88,5	84,1	86,7
Total	100,0 (n = 182)	100,0 (n = 88)	100,0 (n = 270)

$$\chi^2 = 1,004; p = 0,316$$

4.2 Les facteurs associés aux changements de programme depuis la première inscription au collégial : un état de situation à 18 ans

Les variables susceptibles d'être associées aux changements de programme depuis la première inscription au collégial proviennent de quatre dimensions distinctes, soit 1) le genre, l'origine sociale et les milieux de vie; 2) les attitudes et les valeurs; 3) les habitudes de vie et les comportements à risque; et enfin 4) les résultats scolaires. Pour chacune de ces quatre dimensions a été réalisée une régression logistique unidimensionnelle. Une régression logistique

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

multidimensionnelle finale a ensuite été effectuée pour déterminer la part relative de l'ensemble des variables prédictrices potentielles.

4.2.1 L'exploration de diverses sphères de la vie des jeunes

Sur la base des connaissances scientifiques déjà acquises, un total de 23 variables couvrant les quatre dimensions de la vie des jeunes ont d'abord été jugées potentiellement explicatives des changements de programme. Celles-ci sont présentées au tableau 4.7. Soulignons que les variables choisies l'ont été tout en considérant le temps de collecte le plus en lien avec le phénomène étudié, en l'occurrence le changement de programme d'études au collégial. Ainsi, certaines variables ont été mesurées au cycle 1 alors que d'autres l'ont été au cycle 3.

Plus particulièrement, le tableau 4.7 précise le niveau de mesure de chaque variable, définit la codification retenue aux fins des analyses et spécifie si les variables ont été incluses ou non dans le modèle final de régression logistique. Il renvoie également aux critères statistiques ayant présidé à la non-inclusion de certaines variables indépendantes. Enfin, l'annexe G présente les matrices indiquant les associations entre les variables indépendantes prises deux à deux.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.7

Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur les changements de programme au collégial (TQVDChangPgm)

Dimension Variable ^a		Âge d'observation	Niveau de mesure	Description	Incluse au modèle final ^b
1. Genre, origine sociale et milieux de vie					
1. T1garçons	Être un garçon	14 ans	Dichotomique	Codée 1 si sexe masculin; 0 sinon	Oui
2. T1B10Rec	Conditions économiques familiales perçues moins avantageuses	14 ans	Dichotomique	Codée 1 si situation économique moins avantageuse; 0 si non	Non ²
3. T1MunRurale	Résider en milieu rural	14 ans	Dichotomique	Codée 1 si municipalité de résidence rurale; 0 si non	Non ⁴
4. T1EPGcoll1	Parents sans diplôme postsecondaire	14 ans	Dichotomique	Codée 1 si aucun parent n'a un tel diplôme; 0 si au moins un parent a un tel diplôme	Non ⁴
5. T1EBP22SA	Soutien affectif du père dans les études	14 ans	Continue	Échelle variant de 4 (soutien faible) à 20 (soutien élevé)	Non ²
6. TQC13Rec	Argent de poche	18 ans	Continue	Montant d'argent disponible par semaine	Non ²
2. Attitudes et valeurs					
7. TQEchE1	Estime de soi globale	18 ans	Continue	Échelle variant de 10,00 (estime faible) à 40,00 (estime élevée)	Non ²
8. TQH8Rec	Degré d'ambition	18 ans	Dichotomique	Codée 1 si degré d'ambition faible; 0 si élevé	Non ⁴
9. TQEcA12A33Con	Motivation intrinsèque liée à la connaissance	18 ans	Continue	Échelle variant de 1,00 (motivation faible) à 7,00 (motivation élevée)	Oui
10. T1VDAspir	Aspirations scolaires réalistes	14 ans	Ordinale	Codée 0 si aspirations universitaires; 1 si collégiales; 2 si non	Non ²
11. T1G7_14	Vouloir devenir professionnel	14 ans	Dichotomique	Codée 1 si pense occuper un emploi professionnel plus tard; 0 si non	Non ²
12. TQTypoA68	Indécision vocationnelle	18 ans	Ordinale	Codée 1 si indécis inconfortable; 2 si indécis confortable; 3 si décidé inconfortable; 4 si décidé confortable	Non ²
13. TQEchA68hij	Échelle de connaissance des métiers et des programmes	18 ans	Continue	Échelle variant de 3 (connaissance élevée) à 24 (connaissance faible)	Non ⁴
14. TQEchA69	Échelle d'attribution causale	18 ans	Continue	Échelle variant de 1,00 (ne se responsabilise pas) à 7,00 (se responsabilise beaucoup)	Non ²
15. TQA52Rec	Facilité à s'intégrer au collégial	18 ans	Dichotomique	Codée 1 si intégration très facile; 0 si non	Non ²

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

	PARCOURS SCOLAIRES AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL	RAPPORT DE RECHERCHE
--	-----------------------------------------------------	-------------------------

TABLEAU 4.7 (SUITE)

Liste des variables indépendantes et de contrôle explorées pour les analyses de régression logistique sur les changements de programme au collégial (TQVDChangPgm)

3. Habitudes de vie et comportements à risque					
16. TQC12DB	Heures consacrées aux travaux scolaires à la maison par semaine	17 ans	Continue	Nombre d'heures (variant de 0 à 45)	Oui
17. TQC12DA	Heures consacrées à un travail rémunéré par semaine	17 ans	Continue	Nombre d'heures (variant de 0 à 60)	Oui
18. TQF3Rec	Fréquence de l'activité physique	18 ans	Ordinale	Codée 0,0 si aucune; 1,0 si 1 fois/mois; 2,5 si 2 à 3 fois/mois; 4,0 si 1 fois/sem.; 8,0 si 2 fois/sem.; 12,0 si 3 fois/sem.; 17,0 si 4 fois ou plus/sem.	Non ²
19. TQIndPolyV2	Indice de polyconsommation	18 ans	Continue	Échelle variant de 0 (niveau de consommation nul) à 31 (niveau élevé)	Non ⁴
20. TQIndH9z	Échelle de délinquance	18 ans	Continue	Échelle de Likert ^c	Non ³
21. TQEchF13	Échelle de fatigue de Chalder	18 ans	Continue	Échelle variant de 0,0 (aucune fatigue) à 11,0 (fatigue importante)	Non ⁴
22. TQSomRat	Sommeil de rattrapage	18 ans	Continue	Nombre d'heures (variant de -5,50 à 9,50)	Non ²
4. Résultats scolaires					
23. T1A15ab	Moyenne en français et en mathématiques	14 ans	Continue	Moyenne en pourcentage	Oui

^a Nom apparaissant dans la banque de données.

^b Les variables non incluses l'ont été sur la base de quatre critères appliqués dans l'ordre suivant :

¹ Taux de valeurs manquantes supérieur à 10 %.

² Corrélation bivariée insuffisante avec la variable dépendante ($p > 0,25$).

³ Variable trop corrélée avec une autre variable indépendante déjà retenue et davantage liée à la problématique à l'étude.

⁴ Variable s'étant avérée non significative dans le modèle unidimensionnel de régression logistique (voir annexe H).

^c Les fréquences rapportées par les participants en ce qui a trait à 8 délits criminels différents (vols, recel, prostitution, etc.) ont été standardisées (pondération selon la rareté à la manière de Likert) avant d'être additionnées pour constituer un indice synthétique de délinquance. Une valeur élevée indique un niveau de délinquance élevé.

Les variables d'une même dimension qui répondaient aux critères statistiques d'inclusion ont été simultanément intégrées dans un modèle unidimensionnel de régression logistique (voir annexe H). Ces quatre modèles ont permis d'identifier 4 variables jouant un rôle significatif dans le fait de changer de programme après la première inscription au collégial. Les facteurs associés aux changements de programme depuis la première inscription au collégial sont rapportés dans le tableau 4.8.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.8
Facteurs associés¹ aux changements de programme au collégial lors des ajustements multiples unidimensionnels

Dimension Variable indépendante et de contrôle	Changement de programme			(n)
	Oui %	Non %	Total %	
ATTITUDES ET VALEURS				
Motivation intrinsèque liée à la connaissance à 18 ans (TQEcA12A33Con)*				
\bar{x}	5,21	5,63	5,57	(270)
(s)	(1,30)	(1,30)	(1,30)	
HABITUDES DE VIE ET COMPORTEMENTS À RISQUE				
Travaux scolaires à la maison à 17 ans (TQC12DB, TQC12DBRQ)*				
\bar{x}	5,06	7,94	7,57	(267)
(s)	(3,72)	(7,26)	(6,96)	
Aucune	0,0	100,0	100,0	(12)
1 à 5 heures/sem.	19,5	80,5	100,0	(128)
6 à 10 heures/sem.	12,0	88,0	100,0	(75)
11 heures/sem. et plus	1,9	98,1	100,0	(52)
Travail rémunéré à 17 ans (TQC12DA, TQC12DARQ)**				
\bar{x}	16,74	11,89	12,63	(175) ²
(s)	(6,51)	(8,69)	(8,56)	
Sans travail rémunéré	8,7	91,3	100,0	(92)
1 à 5 heures/sem.	5,0	95,0	100,0	(40)
6 à 10 heures/sem.	7,0	93,0	100,0	(43)
11 à 15 heures/sem.	15,6	84,4	100,0	(45)
16 à 20 heures	33,3	66,7	100,0	(27)
Plus de 20 heures/sem.	30,0	70,0	100,0	(20)
RÉSULTATS SCOLAIRES				
Moyenne en français et en mathématiques à 14 ans (T1A15ab, T1A15abRec)*				
\bar{x}	76,57	80,67	80,13	(269)
(s)	(8,61)	(9,06)	(9,10)	
Moins de 60,0 %	0,0	100,0	100,0	(2)
60,0 - 69,9 %	22,7	77,3	100,0	(44)
70,0 - 79,9 %	13,2	86,8	100,0	(68)
80,0 - 89,9 %	13,3	86,7	100,0	(113)
90,0 - 100,0 %	2,4	97,6	100,0	(42)

¹ Tous ces facteurs ont été testés significatifs lors d'ajustements multiples unidimensionnels par régression logistique (annexe H).

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

² Les étudiants sans travail rémunéré ont été retirés lors du calcul de la moyenne.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

On peut ainsi constater que les élèves qui ont procédé à un changement de programme ont un niveau plus faible de motivation intrinsèque liée à la connaissance²⁷, consacrent en moyenne moins de temps par semaine aux travaux scolaires à la maison, exercent un travail rémunéré pendant un plus grand nombre moyen d'heures par semaine et ont finalement de plus faibles résultats scolaires en français et en mathématiques. Soulignons qu'il s'agit ici d'associations observées lors d'ajustements multiples comprenant toutes les variables incluses dans une dimension donnée et que toutes ces différences sont statistiquement significatives ($p < 0,05$).

4.2.2 L'ordonnement des facteurs associés à l'aide d'un modèle multidimensionnel

Le modèle de régression logistique présenté au tableau 4.9 est multidimensionnel du fait qu'il inclut les variables des modèles unidimensionnels qui étaient significatives au seuil de 5 %. Dans ce modèle, l'entrée des variables d'une même dimension de la vie des jeunes se fait de manière séquentielle et additive. Bien que la variable « genre » ne se soit pas avérée significative dans la régression logistique dédiée à la première dimension, elle a été conservée en vue de la régression logistique multidimensionnelle finale étant donné son influence généralement admise dans les problématiques touchant à la persévérance et à la réussite scolaires.

Le tableau 4.9 montre d'ailleurs que le genre, seule variable de la dimension « genre, origine sociale et milieux de vie » intégrée lors de la première séquence, n'est pas significatif, et ce jusqu'au modèle final. À la deuxième séquence, la motivation intrinsèque liée à la connaissance, seule variable retenue dans la dimension « attitudes et valeurs », n'est également pas significative, et ce jusqu'au modèle final. Par ailleurs, le nombre d'heures par semaine consacrées aux travaux scolaires à la maison et le nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré, les deux variables de la dimension « habitudes de vie et comportements à risque » intégrées lors de la troisième séquence, demeurent toutes deux significatives jusqu'au modèle final ($e^{\beta} = 0,91$; $p < 0,05$ et $e^{\beta} = 1,06$; $p < 0,01$, respectivement). Finalement, la moyenne

²⁷ La motivation intrinsèque liée à la connaissance est mesurée à l'aide de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) de Vallerand *et al.* (1989). Ce type de motivation renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure (Deci et Ryan, 1985). La sous-échelle de motivation intrinsèque de l'EME inclut 4 items portant sur les raisons pour lesquelles les élèves suivent leurs cours : Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans mes cours; Parce que mes cours me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant; Parce que mes cours me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent; Parce que mes cours me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.



ENQUÊTE LONGITUDINALE AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

des résultats en français et en mathématiques intégrée en quatrième et dernière séquence n'est pas significative.

En définitive, le modèle d'ajustement multiple final compte, d'une part, deux facteurs qui influencent significativement la chance²⁸ de changer de programme d'études au collégial, et constitue, d'autre part, le modèle qui présente le meilleur ajustement ($R^2 = 0,154$). Quoique peu performant, ce modèle s'avère significatif ($\chi^2 = 23,10$; $p < 0,001$) et contribue à améliorer quelque peu (+ 12,2 %) le classement des participants par rapport au critère de chance proportionnelle (77,1 %) ²⁹.

Si l'on s'en tient aux coefficients de corrélation partielle (R) calculés dans le modèle d'ajustement multiple final (Tabachnick et Fidell, 1996), il appert que le nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré et aux travaux scolaires à la maison sont, dans l'ordre, les facteurs explicatifs les plus importants ($R = 0,18$ et $R = -0,11$) eu égard aux changements de programme au collégial. En contrôlant l'effet de chacun des 4 autres facteurs, on constate ainsi qu'une augmentation de 12 heures travaillées contre rémunération par semaine double³⁰ la chance de changer de programme. Dans le même ordre d'idées, augmenter de 7 le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires par semaine réduit de moitié la chance de changer de programme (0,91⁷).

Or ce modèle multidimensionnel de régression logistique est peu performant. D'abord, le phénomène à modéliser, c'est-à-dire les changements de programme depuis la première inscription au collégial, s'avère relativement rare pour la cohorte à l'étude. De fait, seulement 13,5 % ($n = 35$) de l'échantillon avait, au moment de l'enquête en 2006, vécu un changement de programme.

²⁸ Le terme chance est employé dans le sens de cote, traduction du terme anglais *odd*, laquelle est définie comme étant le rapport de la probabilité de changer de programme depuis la 1^{ère} inscription sur la probabilité de ne pas observer de changement.

²⁹ Le critère de chance proportionnelle (CCP) s'obtient en appliquant la formule de Bayes : $CCP = (P_0)^2 + (P_1)^2$; où, P_0 et P_1 correspondent à la proportion de chacune des modalités de la variable dépendante.

³⁰ Une augmentation d'une heure du temps consacré au travail rémunéré par semaine a un effet multiplicatif de 1,06 sur la cote estimée de changer de programme, soit une augmentation de la chance de changer de programme ($e^{\beta} = 1,06$). Ainsi, un étudiant dont le nombre d'heures moyen de travail rémunéré par semaine est supérieur de 12 heures à celui d'un collègue possédant les mêmes caractéristiques, voit ses chances de changer de programme multipliées par un facteur de 2,01 (1,06¹²).

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.9
Modèle multidimensionnel de régression logistique sur les changements de programme au collégial¹ – TQVDChangPgm (n = 266)

Dimension Variable indépendante et de contrôle	Séquence 1			Séquence 2			Séquence 3			Séquence 4		
	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R	e ^β	I.C. (95 %)	R
Genre, origine sociale et milieu de vie												
Être un garçon (T1garçons)	1,47	0,71 – 3,06	0,00	1,35	0,64 – 2,83	0,00	1,04	0,47 – 2,29	0,00	1,04	0,47 – 2,31	0,00
Attitudes et valeurs												
Motivation intrinsèque liée à la connaissance (TQEcA12A33Con)				0,81	0,62 – 1,05	-0,06	0,83	0,63 – 1,09	0,00	0,83	0,64 – 1,09	0,00
Habitudes de vie et comportements à risque												
Nbre d'hrs / sem. consacrées aux travaux scolaires à la maison à 17 ans (TQC12DB)							0,91*	0,83 – 0,99	-0,12	0,91*	0,83 – 0,99	-0,11
Nbre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré à 17 ans (TQC12DA)							1,06**	1,02 – 1,10	0,20	1,06**	1,02 – 1,10	0,18
Résultats scolaires à 14 ans												
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab)										0,96	0,92 – 1,00	-0,09
χ ² pour le modèle	1,05 dl = 1 p = 0,305			3,59 dl = 2 p = 0,166			19,33 dl = 4 p = 0,001			23,10 dl = 5 p < 0,001		
χ ² pour la nouvelle séquence	–			2,54 dl = 1 p = 0,111			15,74 dl = 2 p < 0,001			3,77 dl = 1 p = 0,052		
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	–			0,755			0,414			0,426		
R ² de Nagelkerke	0,007			0,025			0,130			0,154		
Taux de classement ² (%)	86,8			86,8			86,1			86,5		
Taux d'amélioration du classement ³ (%)	12,6			12,6			11,7			12,2		

¹ Parmi les répondants admis dans la régression, 13,2 % ont changé de programme d'études.

² Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

³ Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle de 77,1 %.

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Deux explications sont plausibles pour justifier cette situation. D'abord, tel que déjà souligné, la cohorte à l'étude est particulièrement performante au plan scolaire. De surcroît, la période d'observation des cheminements au collégial se trouve, dans certains cas, encore relativement brève, par exemple de janvier à mars 2006³¹. Cela a pour incidence que l'éventualité d'un changement de programme ne peut être écartée pour une partie des actuels persévérants dans le programme initial d'inscription. Comme il y a fort à parier que les acteurs de ces futurs changements de programme partagent au moins une partie des caractéristiques de ceux qui ont déjà effectué un changement d'orientation, il s'ensuit que la variable à modéliser manque d'homogénéité.

S'ajoute à cela la pluralité des situations scolaires ayant donné lieu aux 35 changements de programme qui ont été documentés. Bien que la plupart de ces jeunes aient changé de programme au cours de leur première année d'études au collégial, certains ont pu le faire dès la première session alors que d'autres ont pu attendre à la deuxième. Le manque d'homogénéité suspecté à nouveau pour cette variable peut aussi découler du fait que les événements observés concernent différents programmes d'études, qu'ils soient préuniversitaires (57,1 %) ou techniques (42,9 %), alors que l'on sait à quel point la problématique des changements de programme n'est pas à proprement parler substituable d'une discipline à l'autre. Citons à titre d'exemple les changements de programme effectués en techniques humaines (7 %) et ceux observés en sciences de la nature (25 %). Ces deux programmes attirent des clientèles peu comparables et suscitent des difficultés d'adaptation de nature différente. Dans ce contexte empreint de diversité, il est malaisé d'identifier des facteurs communs pouvant expliquer les changements de programme. Logiquement, il est donc attendu que des différences propres à chaque discipline n'apparaissent pas au profit de facteurs explicatifs plus généraux.

En outre, avec un taux de changements de programme de 13,5 %, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la puissance statistique est insuffisante pour révéler pleinement la contribution de la motivation intrinsèque liée aux études et du rendement scolaire au secondaire comme facteurs explicatifs des changements de programme. Aussi, le fait que certaines variables témoignent d'événements généralement survenus avant le changement de programme (heures consacrées aux travaux scolaires ou au travail rémunéré à 17 ans) et que d'autres reflètent le vécu des

³¹ Précisons que 74,6 % des participants éligibles à la régression logistique sont en collégial I au moment de répondre au questionnaire du cycle 3.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

participants au moment où ils ont répondu au questionnaire, c'est-à-dire après le changement de programme, peut aussi contribuer à la faible performance du modèle. L'ensemble de ces considérations explique, en partie du moins, le fait que le modèle final sur les changements de programmes au collégial soit peu performant.

Il est cependant permis de penser que la prééminence du temps consacré au travail rémunéré et aux travaux scolaires est telle, au regard de l'explication des changements de programme depuis la première inscription au collégial, qu'elle occulte l'importance du pouvoir explicatif de la motivation intrinsèque liée aux études et du rendement scolaire au secondaire.

Alors que changer de programme ne représenterait qu'une complication administrative pour certains, ce serait pour d'autres l'occasion d'une profonde interrogation sur ce qu'ils sont, sur leurs chances de mener leurs études à terme et d'obtenir éventuellement un emploi (Falardeau, 1992). Par conséquent, le changement de programme permet à certains étudiants de réajuster leur parcours scolaire alors qu'il constitue pour d'autres un premier pas vers l'abandon des études collégiales. Ainsi, il ne faut pas non plus considérer les étudiants pour qui le choix professionnel n'est pas établi comme un groupe homogène, les causes et les manifestations de cette indécision étant en toute vraisemblance multiples et complexes (Falardeau, 1992).

À la fin des années 80, le Conseil des collèges abordait le phénomène entourant la réussite, les échecs et les abandons au collégial du point de vue de la méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants, d'une part, et des difficultés liées à l'orientation scolaire et au choix de programme des étudiants, d'autre part (Conseil des collèges, 1988 cité dans Fédération des cégeps, 1999). En effet, plusieurs étudiants changeraient de programme parce qu'ils auraient fait le choix de celui-ci lorsqu'ils étaient en cinquième secondaire et qu'ils ne pouvaient mesurer pleinement les orientations et les contenus de ce nouveau programme que dans les premières semaines de leurs études collégiales. Pour la Fédération des cégeps (1999), les changements de programme découleraient d'une incertitude par rapport au choix de carrière ou aux études en général.

Au regard du modèle de Tinto (1975, 1993), nous pouvons considérer que le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires et au travail rémunéré sont des caractéristiques personnelles



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

de l'élève, vraisemblablement modulées par leur engagement envers les études, leur motivation ainsi que le degré de précision de leur choix scolaire et professionnel. Par ailleurs, dans le modèle de Tinto (Tinto, 1975, 1993), les buts et engagements institutionnels de même que les relations avec le personnel, réputés influencer la décision de quitter, d'abandonner les études, ont probablement chez nos participants un impact moindre sur leur décision de changer de programme, tel que suggéré entre autres par l'absence de relation entre le changement de programme et divers indicateurs de l'intégration au collégial (tableau 4.4). Malgré la panoplie de mesures de soutien déployées par les collèges, notamment les journées de rencontres avec les jeunes élèves du secondaire, les stages d'un jour et le dépistage des élèves à risque, il appert que les changements de programme constituent pour les étudiants un mode inégalé d'exploration (Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

Que peut-on néanmoins retenir du modèle d'ajustement multiple? Dans notre échantillon, rappelons d'abord que les jeunes, à 17 ans, étudiaient en moyenne 7,6 heures par semaine (voir tableau 4.8). Une fois au collégial, de telles habitudes de travail devront rapidement être révisées sachant qu'étudier au collégial peut exiger de consacrer une vingtaine d'heures par semaine aux travaux scolaires (Gingras et Terrill, 2006). En outre, les collégiens qui changent de programme étudiaient, à 17 ans, significativement moins que ceux qui ne changent pas d'orientation (5,1 heures/semaine contre 7,9 heures/semaine en moyenne) d'une part, et consacraient, à 17 ans, significativement plus de temps au travail rémunéré (16,7 heures/semaine contre 11,9 heures/semaine en moyenne), d'autre part.

Au regard de l'augmentation constante de la participation des adolescents et des jeunes adultes au travail rémunéré au cours des vingt dernières années (Dumas et Beauchesne, 1993; Marshall, 2007), la question est davantage d'actualité à savoir pourquoi le temps que les étudiants consacrent au travail rémunéré a peu d'incidences sur celui qu'ils consacrent à leurs travaux scolaires. Se pose alors avec acuité la question des effets du travail rémunéré sur les résultats scolaires, la qualité de vie (emploi du temps), les aspirations scolaires et même sur certains aspects de la santé et de la sécurité du travail. Les données disponibles au cycle 3 de l'ELESJ-14 autorisent à une première incursion sur certaines réalités permettant de mieux documenter des phénomènes émergents liés à la problématique de la conciliation études-travail.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

4.3 La conciliation études-travail

Parmi les questions ayant retenu notre attention concernant la conciliation études-travail, certaines ont fait l'objet de publications au Québec, ce qui permet des rapprochements avec nos résultats, alors que d'autres ont commencé à paraître à l'étranger. C'est le cas en particulier de la problématique liée aux risques pour la santé et la sécurité des étudiants qui occupent un ou des emplois rémunérés.

4.3.1 Le temps consacré aux études et au travail rémunéré à l'âge de 17 ans

Le tableau 4.10 illustre de façon précise le lien entre, d'une part, le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires par semaine, et, d'autre part, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine, soit les deux seuls facteurs qui se sont avérés prédire les changements de programme au collégial. Or, pour la cohorte à l'étude, ces deux habitudes de vie mesurées à 17 ans ne sont pas significativement liées entre elles ($p = 0,058$). De plus, le nombre d'heures d'étude et de devoirs rapporté par les étudiants qui consacrent plus de 20 heures au travail rémunéré par semaine est comparable à celui rapporté par les étudiants qui travaillent entre 1 et 20 heures par semaine, soit respectivement 8,75 et 7,76 heures par semaine ($p = 0,571$). Ce dernier résultat contredit l'observation de Marshall (2007) selon laquelle les adolescents canadiens de 15 à 19 ans qui avaient un emploi de 20 heures ou plus par semaine avaient moins tendance à faire leurs devoirs que ceux qui consacraient moins de 20 heures au travail rémunéré.

TABLEAU 4.10

Répartition des participants¹ selon le nombre moyen d'heures par semaine consacrées, à l'âge de 17 ans, à l'étude et au travail rémunéré durant l'année scolaire

Nombre d'heures/semaine d'étude et de devoirs (TQC12DBRQ)	Nombre d'heures/semaine de travail rémunéré (TQC12DARQ2)				
	Aucune	1 à 10 h	11 à 20 h	21 h et plus	Total
	%	%	%	%	%
Aucune	10,9	0,0	2,8	0,0	4,5
1 à 5 h	43,4	54,2	45,8	50,0	47,9
6 à 10 h	28,3	24,1	33,3	25,0	28,1
11 h et plus	17,4	21,7	18,1	25,0	19,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(n = 92)	(n = 83)	(n = 72)	(n = 20)	(n = 267)

¹ Seuls les participants éligibles pour la régression logistique sur les changements de programme au collégial sont présentés ici.

$\chi^2 = 16,616$; $p = 0,058$.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

De façon générale, l'analyse du tableau 4.10 révèle que près de la moitié des étudiants (47,9 %) qui occupent un emploi consacrent entre 1 et 5 heures par semaine à l'étude et aux devoirs, alors que l'autre moitié (47,6 %) y consacrent plus de 6 heures, et ce, indépendamment du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine. Insistons finalement sur le cas particulier des étudiants qui rapportent ne pas effectuer de travaux scolaires (4,5 %). De fait, ces derniers, soit 10 cas sur 12, n'occupent pas d'emploi. En somme, les jeunes qui s'investissent dans le travail rémunéré semblent aussi s'investir dans leur carrière scolaire, questionnant ainsi la conviction largement répandue selon laquelle le travail rémunéré nuit à la réalisation des travaux scolaires. Les raisons présidant à cet engagement des étudiants, tant dans le travail rémunéré que dans les études, sont peut-être apparentées, sinon semblables.

Dans leur rapport de recherche sur le profil des étudiants qui arrivent au collégial, Terrill et Ducharme (1994) avaient noté que le manque de temps et le manque de motivation constituaient les deux principales raisons alléguées par les étudiants pour ne pas consacrer plus de temps aux travaux scolaires. Dans la présente cohorte, les ajustements multiples unidimensionnels (tableau 4.8 et annexe H) avaient indiqué que les jeunes du collégial qui ont changé de programme d'études font montre d'un plus faible niveau de « motivation intrinsèque liée à la connaissance ». La motivation intrinsèque, considérée comme un niveau élevé de motivation autodéterminée, réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Deci et Ryan, 1985). Ce résultat laisse donc penser que certains jeunes ayant changé de programme ne sont pas parvenus à satisfaire leur besoin d'autonomie eu égard au système scolaire, agissant moins par motivation intrinsèque que leurs pairs ayant poursuivi dans le même programme. Par ailleurs, Fortier et ses collaborateurs (1995) ont rapporté une relation positive entre le niveau de motivation intrinsèque et la performance scolaire chez les étudiants du secondaire.

À la suite d'une recension des écrits, Dagenais *et al.* (1999) dénotaient, d'une part, l'absence de preuves manifestes selon lesquelles le travail rémunéré durant les études accroîtrait la tendance des jeunes à consommer des biens et services et soulignaient, d'autre part, le consensus général sur l'incidence positive du travail rémunéré durant les études sur l'intégration des jeunes au marché du travail. De surcroît, le travail rémunéré au cours des études participerait à développer le sens des responsabilités, la confiance en soi ainsi que les compétences sociales, cela sans parler de l'expérience positive et valorisante qu'il peut constituer pour les mésadaptés du système scolaire (CSE, 1995; Mortimer *et al.*, 2002; Dumont, 2005). D'un autre côté, beaucoup a été écrit sur les conséquences néfastes du travail rémunéré pendant les études (Lavoie, 1987;

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Ducharme, 1990; Steinberg et Dornbusch, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1992), notamment en raison des impacts sur le stress, sur le temps consacré aux travaux scolaires, sur la réussite scolaire, sur l'absentéisme et le risque d'abandon des études (Franke, 2004).

Le travail rémunéré chez les étudiants, réalité plurielle s'il en est une, peut refléter tantôt un désir de s'intégrer à la société, tantôt un besoin relevant de strictes considérations financières (CRÉPAS, 2002). Plusieurs hypothèses sont plausibles. Certains étudiants conciliant les études et le travail rémunéré parviennent à optimiser leur temps de façon à réussir sur le plan académique. D'autres peinent à conserver le rythme de leur programme d'études, à suivre assidûment leurs cours et à ne pas les abandonner (Sales *et al.*, 1996). Quoiqu'il en soit, une majorité d'élèves reconnaissent la conciliation du travail et des études comme étant essentiellement une question de capacités individuelles (Dumas et Beauchesne, 1993).

Soulignons enfin que les études portant sur les effets négatifs du travail rémunéré s'articulent souvent autour du seuil notoire des vingt heures de travail par semaine (Stone et Mortimer, 1998 ; Wegman et Davis, 1999). Alors que certains proposaient de baliser le travail rémunéré chez les étudiants, d'autres percevaient des effets pervers dans cette solution, tel l'encouragement à abandonner complètement les études au profit d'une autonomie économique plus hâtive (Statistique Canada, 1999). Or, avant de pouvoir déterminer le nombre d'heures par semaine qu'un étudiant peut consacrer au travail rémunéré sans impact notable sur sa persévérance et sa réussite scolaires, il faut assurément se pencher également sur la nature des contraintes de travail, autant physiques qu'organisationnelles, auxquelles ils sont exposés dans le cadre de leur emploi. Nous reviendrons sur cette importante question mais auparavant, voyons plus précisément quel est l'emploi du temps des collégiens.

Pour ce faire, examinons les pratiques concernant le nombre d'heures consacrées aux activités principales de l'ensemble des étudiants³² qui étaient au collégial au cycle 3 ainsi que leurs opinions sur la conciliation études-travail. Précisons que les informations présentées dans la section suivante décrivent la situation de tous les collégiens de la cohorte (n = 301) alors qu'ils sont âgés de 18 ans tandis que dans la section précédente c'est la situation vécue à 17 ans par les participants (n = 270) considérés dans la régression logistique qui est décrite.

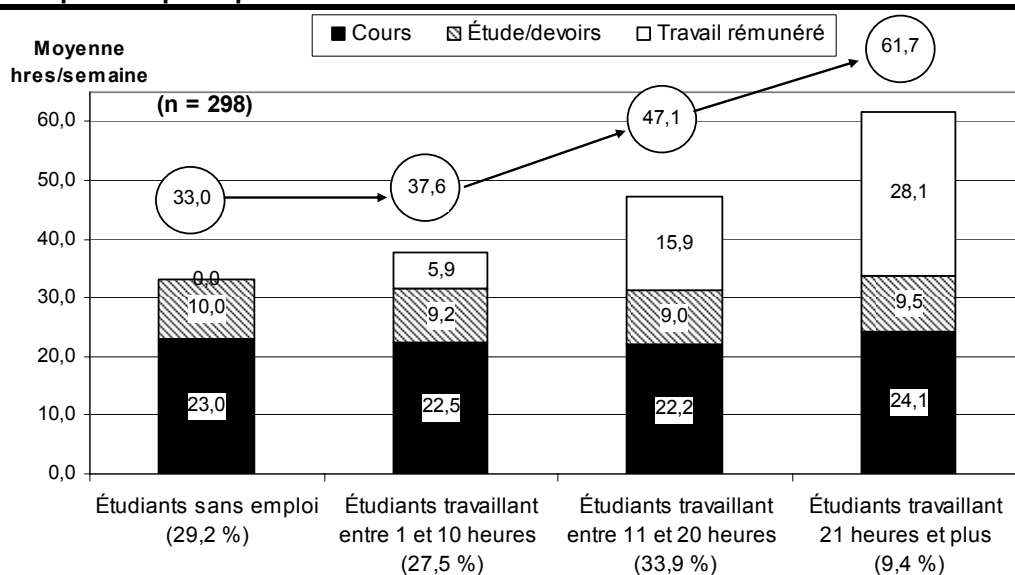
³² À la différence du tableau 4.10, les jeunes qui étaient en session d'intégration ou de transition (de même que ceux dont le statut au collégial était litigieux) ont été intégrés dans ces analyses.



4.3.2 Le cumul des occupations principales chez les collégiens et les priorités des étudiants en emploi

La figure 4.2 indique que durant l'année scolaire 2005-2006, plus de 7 collégiens de la cohorte sur 10 (70,8 %) détenaient un travail rémunéré, un résultat similaire aux données existantes (Roy *et al.*, 2005; Fédération des cégeps, 2005 cité dans Roy *et al.*, 2005). Ils y consacraient en moyenne 13,6 heures par semaine. De manière plus spécifique, 27,5 % des étudiants travaillaient entre 1 et 10 heures, 33,9 % travaillaient entre 11 et 20 heures et 9,4 % travaillaient 21 heures et plus. En contrepartie, près du tiers (29,2 %) étaient sans emploi. Or, le plus étonnant est sans doute de constater que les étudiants qui occupent un emploi durant l'année scolaire n'allègent pas leur charge de travail scolaire. En effet, le nombre d'heures consacrées aux cours et à l'étude est à toute fin pratique invariable, que les étudiants occupent un emploi exigeant 5, 15 ou 25 heures ou qu'ils soient sans emploi. De manière plus spécifique, ils consacrent en moyenne 9,38 (s = 7,38) heures par semaine à leurs travaux scolaires en dehors des heures de cours. Ces résultats confirment ceux de Dumas et Beauchesne (1993) qui ont démontré, dans une étude sur le travail rémunéré auprès d'un échantillon représentatif d'élèves québécois fréquentant le secondaire, que les élèves avec ou sans emploi consacrent une période similaire à leurs travaux scolaires, et ce, indépendamment du nombre d'heures dédiées au travail rémunéré par semaine.

FIGURE 4.2
Nombre moyen d'heures par semaine consacrées par les collégiens de la cohorte à leurs occupations principales à 18 ans selon le nombre d'heures de travail rémunéré



Les variables utilisées sont TQC12currentARQ2, TQC12currentC, TQC12currentB et TQC12currentA.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Si l'on examine maintenant le nombre d'heures que les jeunes de la cohorte dédient à l'ensemble de leurs occupations principales, c'est-à-dire les heures de cours, d'étude et de travail rémunéré, on constate cette fois que la charge hebdomadaire varie de 33,0 heures à 61,7 heures, la moyenne étant de 41,7 heures. Selon une récente enquête de Statistique Canada, les jeunes canadiens âgés de 15 à 19 ans se classent premiers, lorsque comparés avec leurs homologues de neuf pays de l'OCDE, en ce qui concerne le nombre moyen d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré et non rémunéré (i.e., école et tâches ménagères) pendant l'année scolaire, soit 50 heures (Marshall, 2007). Dans le présent échantillon, il est ainsi frappant que près d'un jeune sur dix déclare consacrer plus de 60 heures par semaine en moyenne à ses activités principales. Une proportion de plus en plus grande d'étudiants envisageraient le travail rémunéré comme faisant partie de leur style de vie, une activité somme toute comme les autres (Sales *et al.* 2001). Mentionnons néanmoins que moins d'un collégien sur 20 (4,7 %) déclare valoriser davantage le travail rémunéré que les études³³.

En dépit du temps considérable que plusieurs collégiens consacrent au travail rémunéré dans notre cohorte, tout indique que la grande majorité priorisent néanmoins les études³⁴. Parmi les collégiens qui occupent un emploi, 80,3 % considèrent le travail rémunéré comme étant *moins important* que les études. Cependant, près d'un collégien en emploi sur cinq (18,3 %) estime que le travail rémunéré est *aussi important* que les études, tandis qu'à peine 1,1 % évaluent qu'il est *plus important* que les études. En outre, il n'y a pas de lien entre l'importance accordée au travail rémunéré comparativement à celle accordée aux études et le fait de changer ou non de programme d'études ($p = 0,474$). Dans le même ordre d'idées, manquer des cours en raison de l'emploi n'est pas un fait lié à l'occurrence des changements de programme ($p = 0,270$). De fait, seulement 1,6 % des collégiens en emploi affirment qu'il leur est *souvent* arrivé de manquer des cours à cause de leur emploi. Finalement, il n'y a aucun lien entre le fait de changer ou non de programme et la difficulté de réussir des cours en raison de problèmes liés à la conciliation études-travail ($p = 0,666$). D'ailleurs, seulement 4,3 % des collégiens considèrent que la

³³ La question C9 (*Actuellement, entre le travail rémunéré et les études, que valorises-tu davantage?*) a été posée à tous les collégiens, qu'ils aient ou non un emploi rémunéré ($n = 301$).

³⁴ La question C5 (*Pour toi, le travail rémunéré occupé pendant l'année scolaire est-il plus important, aussi important ou moins important que tes études?*) n'a été posée qu'aux collégiens en emploi ($n = 215$).



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

conciliation des études et du travail rémunéré pose *souvent* des difficultés pour la réussite de leurs cours³⁵.

D'aucuns pourraient voir un paradoxe, sinon une contradiction, entre l'importance que les participants à l'ELESJ-14 disent accorder à leurs études et le peu de temps qu'ils réservent aux travaux scolaires dans leur emploi du temps. Dans ce même ordre d'idées, Gingras et Terrill (2006) ont noté une diminution substantielle de la proportion d'étudiants qui affirment que le temps consacré à leurs travaux scolaires est suffisant pour les travaux qu'on leur demande, soit de 40 % en 1992 à 23 % en 2002.

D'autre part, Franke (2003) a noté que l'ajout d'un emploi rémunéré aux études postsecondaires ne semble pas influencer l'impression qu'ont les jeunes d'être stressés ou de manquer de temps. La chercheuse a attribué cette observation au fait que pour une majorité de jeunes, la principale source de préoccupation était les études et non le travail rémunéré. Ces données tirées de l'Enquête sociale générale de 1998 démontraient par ailleurs que les jeunes du secondaire sont très peu stressés par le temps. À titre d'exemple, ces derniers consacraient en moyenne 5 heures par jour à la télévision et aux relations sociales, même si peu d'entre eux reconnaissent disposer de temps libre durant la journée. Dans notre enquête, les activités les plus fréquemment pratiquées sont dans l'ordre : la télévision ou les jeux vidéo, les activités sociales et sportives, internet et les tâches domestiques. À la lumière de la figure 4.2, on peut donc avancer l'hypothèse selon laquelle les étudiants choisissent de ne pas consacrer plus de temps à leurs travaux scolaires, ce choix se conjuguant, de façon paradoxale, avec une grande valorisation des études.

Voyons maintenant dans quelle mesure les projets d'avenir exprimés à travers les aspirations scolaires des jeunes de même que leur ajustement au fil du temps sont influencés par leurs pratiques au plan des travaux scolaires et du travail rémunéré.

³⁵ Faute de variance suffisante, aucun des trois indicateurs précédents n'a été intégré dans les analyses de régression logistique unidimensionnelle.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E
AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

4.3.3 Les occupations principales des collégiens et l'évolution de leurs aspirations scolaires

Le tableau 4.11 démontre que le fait d'occuper un travail rémunéré n'est pas lié à l'évolution des aspirations scolaires idéales³⁶ entre 14 et 18 ans ($p = 0,066$). D'une part, on observe pour une majorité de collégiens, quel que soit le nombre d'heures par semaine consacrées à un emploi, aucun changement au plan des aspirations scolaires au cours de cette période. D'autre part, les proportions de collégiens en emploi qui ont révisé, à la hausse ou encore à la baisse, leurs aspirations scolaires sont plutôt comparables à celles observées chez ceux sans emploi.

TABLEAU 4.11
Évolution des aspirations scolaires idéales entre 14 et 18 ans selon le nombre d'heures par semaine de travail rémunéré durant l'année scolaire chez les collégiens à l'âge de 18 ans

Changement des aspirations scolaires entre 14 et 18 ans (Z13AspirIDR)	Heures/semaine de travail rémunéré durant l'année scolaire à 18 ans (TQC12currentARQ2)				
	Aucune	1 à 10 h	11 à 20 h	21 h et plus	Total
	%	%	%	%	%
Aucun changement	69,0	65,4	72,0	50,0	67,2
À la baisse	13,8	14,8	21,0	28,6	17,9
À la hausse	17,2	19,8	7,0	21,4	14,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(87)	(81)	(100)	(28)	(n = 296)

$\chi^2 = 11,826$; $p = 0,066$.

Au tableau 4.12, on constate cette fois que le niveau des aspirations scolaires réalistes³² déclarées à 14 ans par les collégiens ne se trouve pas non plus lié au nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs travaux scolaires ($p = 0,144$). Soulignons par ailleurs que les deux-tiers (66,4 %) des collégiens souhaitaient à 14 ans réaliser des études universitaires, autant ceux (77,8 %) ne consacrant aucun temps à leurs travaux scolaires que ceux (66,0 %) qui y investissent un nombre variable d'heures ($p = 0,088$).

³⁶ À l'instar du projet ASOPE, le questionnaire utilisé dans la présente enquête faisait aussi une distinction entre les aspirations « idéales » et les aspirations « réalistes ». Une série de quatre questions étaient formulées portant, dans l'ordre, sur le niveau souhaité (idéal) de scolarisation, le degré prévu de difficulté pour atteindre ce niveau, les raisons pour lesquelles ce sera difficile (le cas échéant) et finalement, le niveau réaliste jusqu'où l'élève s'attend à poursuivre ses études (dans les faits), en tenant compte de la situation dans laquelle il se trouve (Bélanger et Rocher, 1972).



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.12

Aspirations scolaires réalistes visées à 14 ans selon le nombre d'heures par semaine d'étude et de devoirs consacrées par les collégiens de la cohorte à l'âge de 18 ans

Niveau des aspirations scolaires réalistes à 14 ans (T1VDAspir)	Heures/semaine d'étude et de devoirs à 18 ans (TQC12currentBRQ)				
	Aucune	1 à 5 h	6 à 10 h	11 h et plus	Total
	%	%	%	%	%
Secondaire au plus	11,1	3,1	1,0	1,2	2,0
Collégial	11,1	37,7	31,4	27,0	31,6
Université	77,8	59,2	67,6	71,8	66,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(n = 9)	(n = 98)	(n = 102)	(n = 85)	(n = 294)

$\chi^2 = 9,263$; $p = 0,144$.

Les travaux de Dumas et Beauchesne (1993) avaient révélé que les aspirations scolaires diminuaient en fonction du nombre d'heures travaillées. De fait, la question de l'orientation scolaire et professionnelle mérite une attention toute particulière vu son influence possible sur l'engagement dans les études, d'autant plus que le temps consacré aux études, identifié dans le modèle multidimensionnel comme l'un des facteurs prédictifs des changements de programme, est un indicateur de l'engagement envers les études (CSE, 2000). D'ailleurs, il existe une relation entre, d'une part, l'engagement dans les études, et, d'autre part, le temps consacré aux travaux scolaires et l'intention de compléter le diplôme d'études collégiales dans les délais prescrits (Vigneault, 1993). Or, la perception de l'utilité des études participerait à expliquer l'engagement dans les études et le temps qui y est consenti (Vigneault, 1993). À ce sujet, Vigneault (1993) a rapporté que le score d'étudiants de niveau collégial à des échelles portant sur l'utilité des études et l'engagement dans les études était inversement proportionnel au temps consacré au travail rémunéré. En contrepartie, le phénomène du travail rémunéré pendant l'année scolaire ne serait pas directement attribuable au fait d'avoir ou non un but professionnel (Vigneault, 1993).

Ainsi, il est malaisé d'avancer que la conciliation du travail rémunéré et des études favorise ou empêche la spécification d'objectifs professionnels. Toutefois, on peut certes penser que le travail rémunéré amène certains étudiants à compromettre leur réussite scolaire, et d'autres, à se sensibiliser à de nouveaux champs d'intérêt ou encore à confirmer leurs choix antérieurs. À la suite de Vigneault (1993), on peut aussi avancer que l'adaptation à un nouvel ordre d'enseignement doté d'exigences propres et offrant la possibilité de s'initier à de nouveaux domaines de connaissances est à même de favoriser la maturation du choix professionnel des jeunes.

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Si l'on peut se réjouir du fait que, pour une majorité des jeunes de la cohorte, les activités scolaires semblent davantage valorisées que les occupations rémunérées, d'autres questions méritent néanmoins notre attention. En effet, on ne peut évoquer l'étendue des activités auxquelles s'adonnent les jeunes en passant sous silence le fait qu'ils constituent une population qui fait face à des risques particuliers. En effet, les jeunes présentent, en comparaison avec les adultes, un risque accru d'éprouver de la somnolence excessive durant la journée et de subir des accidents de travail ou de la route.

4.3.4 Les risques pour la santé des jeunes

D'abord, le premier organisme fédéral américain en matière de recherche en santé, le *National Institutes of Health* (NIH), a identifié les adolescents et les jeunes adultes (12-25 ans) comme étant plus susceptibles, au même titre que les travailleurs de nuit, de présenter de la fatigue ou de la somnolence d'un niveau tel qu'il met en péril leur santé et leur sécurité (NIH, 1997). Il y a un consensus à savoir que le problème de manque de sommeil découle principalement d'un conflit entre le besoin de sommeil qui est déterminé physiologiquement et l'horaire des épisodes de sommeil qui est à la fois influencé par des facteurs psychosociaux et ceux propres à l'horloge biologique (Millman, 2005). De multiples recherches ont démontré une relation entre, d'une part, un sommeil de durée ou de qualité insuffisantes ou un horaire d'épisodes de sommeil irrégulier et, d'autre part, des niveaux plus élevés de somnolence diurne, des difficultés académiques, des symptômes dépressifs, des troubles du comportement ainsi que de consommation d'alcool et de drogues (Price et al., 1978; Lack, 1986; Billiard et al., 1987; Allen, 1992; Carskadon et al., 1998; Epstein et coll., 1998; Laberge et al., 1998; Wolfson et Carskadon, 1998; Acebo et Carskadon, 2002).

En outre, l'ensemble des études s'accordent à dire que les jeunes sont plus à risque quant aux accidents de la route impliquant des endormissements au volant (Horne et Reyner, 1995; Pack et al., 1995; Akerstedt et Kecklund, 2001). Par d'exemple, une étude rétrospective de 4 000 accidents reliés à de tels endormissements a rapporté que 55 % d'entre eux étaient imputables à des conducteurs âgés de 16 à 25 ans (Pack et coll., 1995). La privation de sommeil et la fatigue (avoir dormi moins de 6 heures triplerait les risques), la consommation d'alcool ainsi que travailler plus de 60 heures par semaine (risque accru de 40 %) constitueraient notamment des facteurs de risque de tels accidents (National Sleep Foundation, 2008).



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Il faut également savoir que les jeunes travailleurs représentent une population particulièrement touchée par les lésions professionnelles. Lorsque l'on tient compte du temps passé au travail, les jeunes Québécois subissent en effet une fois et demie plus d'accidents de travail que leurs aînés. Chaque année, la CSST constate près de 24 000 lésions professionnelles chez les jeunes de 24 ans ou moins. De 1999 à 2004, elle a déploré le décès de 68 d'entre eux (CSST, 2008). Eu égard à la santé et à la sécurité du travail, une étude a plus particulièrement rapporté une relation linéaire entre le nombre d'heures de travail hebdomadaire et le nombre de blessures chez des étudiants de niveau secondaire (Weller et coll., 2003). De l'avis des auteurs, le risque accru de blessures s'explique par la réduction des heures de sommeil et l'apparition de fatigue résultant de l'ajout du travail à temps partiel aux obligations académiques et sociales des jeunes.

Dans ce qui est probablement la seule étude s'étant penchée sur le cumul des contraintes de travail chez les jeunes Québécois, l'IRSST a révélé, à partir des données de l'Enquête sociale et de santé du Québec 1998 (ISQ, 2001), que les jeunes travailleurs âgés de 15 à 24 ans cumulent davantage de contraintes organisationnelles (horaires irréguliers, horaire de nuit, faible rémunération) et physiques (travail répétitif, efforts, manipulation d'objets lourds, bruit, solvants, vibration des outils, vibration des machines, poussières) comparativement aux travailleurs plus âgés. De plus, les auteurs de cette étude, Gervais et Massicotte (2006), ont démontré qu'en combinant les données d'exposition aux contraintes avec le taux d'accidents de travail rapportés par les répondants à ladite enquête, le cumul des contraintes est associé à une hausse du taux d'accidents au travail, et ce, de façon plus marquée chez les jeunes. Par conséquent, ce n'est pas seulement le nombre d'heures de travail rémunéré qui peut faire augmenter le risque de lésions professionnelles mais aussi la nature et le nombre de contraintes physiques et organisationnelles, auxquelles les jeunes sont exposés dans le cadre de leur travail.

Les problématiques de la somnolence excessive, des accidents de la route et des lésions professionnelles peuvent donc s'ajouter à celle des changements de programme au collégial parmi les effets notoires du cumul études-travail. Si le tableau 4.10 ne permet pas d'étayer clairement l'hypothèse selon laquelle l'importance du temps accordé à la sphère des travaux scolaires diminue en fonction de celle dédiée au travail rémunéré ou, en d'autres termes, que détenir un emploi nuit aux études, il est symptomatique que les collégiens ayant changé de programme d'études consacraient plus de temps que leurs pairs au travail rémunéré mais moins aux travaux scolaires. En effet, que penser sinon qu'un tel décalage est le reflet d'une plus grande indécision vocationnelle, d'un engagement velléitaire dans leur carrière scolaire. Même si

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

les présents résultats n'incriminent pas directement les étudiants qui consacrent un trop grand nombre d'heures au travail rémunéré, il n'en demeure pas moins que certains types d'emplois, de par leur nature, peuvent contraindre les jeunes à plusieurs égards. Toute surcharge ou contrainte de travail, qu'elle soit psychologique ou physique, peut, à un moment où se dessine l'avenir de plusieurs, causer des torts irréparables pour la santé. Cette dernière problématique sera traitée dans un rapport qui sera prochainement publié sous la direction de l'IRSST (Ledoux *et al.*, à paraître).

Conclusion générale

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

Initialement prévue pour une période de 10 ans, l'ELESJ-14 a maintenant vu se réaliser trois cycles de collecte (2002, 2004 et 2006). Les habitudes de vie des adolescents, leurs stratégies scolaires et leurs désirs de s'établir dans leur région d'origine, une fois leurs études complétées, furent l'objet de nos principales publications antérieures. La présente étude dévoile donc les premiers résultats d'un devis longitudinal portant sur les parcours scolaires. On peut ainsi constater comment les transformations de la jeunesse rompent avec la linéarité du cheminement traditionnel de l'entrée dans la vie adulte et font pression notamment dans le sens d'un engagement moins exclusif envers les études et, conséquemment, de la diversification des parcours scolaires, incluant généralement un allongement de la durée des études (CSE, 2000).

Nos analyses sur l'allongement de la durée des études au secondaire et sur la persévérance dans le programme initial d'inscription au collégial permettent d'insister sur quelques points. Pour que les interventions éducatives centrées sur l'élève soient d'une efficacité optimale, les décideurs et les praticiens doivent non seulement connaître les divers types de facteurs qui peuvent déterminer les parcours scolaires, mais aussi comprendre l'interaction entre ces facteurs. Il leur est également utile de savoir à quels moments ces facteurs influent, négativement ou positivement, sur la persévérance scolaire. Pour Janosz et ses collaborateurs (1997), le fait que le profil des abandonnants soit plutôt similaire d'une étude à l'autre ne signifie en rien que les processus qui sous-tendent le décrochage scolaire demeurent les mêmes au fur et à mesure des changements qui marquent l'adolescence et le passage à l'âge adulte.

Comme on l'a vu, la probabilité d'allonger la durée des études au secondaire varie selon la combinaison de plusieurs facteurs associés au vécu scolaire (résultats antérieurs, bien-être à l'école), aux aspirations scolaires des élèves, à leur origine sociale ainsi qu'à certaines de leurs valeurs. En combinant les quatre premiers facteurs, on parvient à préciser les probabilités d'allonger ou non la durée des études pour divers profils d'élèves. Ainsi les élèves dont l'origine sociale est plus modeste qui ont à 14 ans des résultats moyens inférieurs à 65 % en français et en mathématiques, qui manifestent de faibles aspirations scolaires et qui ont au moins un symptôme de mal-être à l'école allongent leurs études secondaires plus de neuf fois sur dix.

Depuis plusieurs années, le changement de programme ponctue le cheminement scolaire de plus du tiers des collégiens, contribuant à allonger la durée de leurs études de un à deux trimestres en moyenne (Falardeau, 1992). Si la scolarité des parents est à nouveau confirmée comme l'un des



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

facteurs associés à l'allongement de la durée des études au secondaire, la présente analyse confirme les résultats de travaux antérieurs en ce qui a trait à l'absence d'influence de la scolarité des parents sur les cheminements scolaires au collégial (Terrill et Ducharme, 1994).

Notre étude montre, qu'au collégial, c'est plutôt le nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré et aux travaux scolaires à la maison qui sont, dans l'ordre, les facteurs explicatifs les plus importants eu égard aux changements de programme. On constate ainsi que pour chaque heure additionnelle de travail contre rémunération par semaine, la probabilité de changer de programme s'accroît. Dans le même ordre d'idées, augmenter d'une heure par semaine le temps personnel consacré aux travaux scolaires réduit significativement la probabilité de changer de programme.

Le travail rémunéré durant les études apparaît comme étant un obstacle à la persistance dans le programme initial d'inscription au collégial. Impliquer le personnel responsable de l'information et de l'orientation scolaire dans des projets de conciliation études-travail et accroître la responsabilité des employeurs comme partenaires de la réussite scolaire des étudiants sont des pistes d'intervention dont la mise en œuvre pourrait favoriser la persévérance scolaire (CRÉPAS, 2002). L'accompagnement lors des changements de programme a aussi été proposé pour soutenir la réussite scolaire des jeunes au collégial (CSE, 2000). L'intervention soutenue des aides pédagogiques individuels pourrait également aider les collégiens dans l'apprentissage de la gestion de leur temps.

Dans son analyse sur les étudiants en emploi, Franke (2003) se demandait à juste titre comment ils s'y prennent pour concilier études et travail, pratiquer des activités sportives, maintenir leur réseau d'amis et s'accorder du temps pour leur vie personnelle et familiale. En effet, combiner études et emploi ne signifie pas uniquement substituer une portion des heures d'étude par des heures de travail, comme nous l'avons bien vu au chapitre 4, mais oblige surtout le jeune à réorganiser les activités de son quotidien de manière à aménager un nouvel horaire, lequel laissera souvent moins de place à la récupération par le sommeil. D'ailleurs, Franke (2003) a noté que les étudiants qui consacrent même moins de 15 heures par semaine au travail rémunéré réduisaient néanmoins d'environ une heure par jour leur temps de sommeil. Aussi, dans un rapport de recherche de l'IRSST portant sur les données du cycle 3 de l'ELESJ-14 (Ledoux *et al.*, à paraître), des liens ont été observés entre l'augmentation du nombre d'heures que les étudiants qui détiennent un emploi consacrent à leurs principales activités (cours, étude

E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

et devoirs, travail rémunéré), la diminution du nombre de jours consécutifs de repos par semaine et l'augmentation du niveau de fatigue chronique.

Il y a donc lieu de sensibiliser davantage les jeunes, les employeurs et les différents acteurs scolaires à la problématique des risques associés à la somnolence excessive caractéristique de ce groupe d'âge. En effet, une proportion substantielle des collégiens ayant participé au cycle 3 de l'ELESJ-14 totalisent en moyenne plus de 60 heures d'activités productives (cours, devoirs, emploi) par semaine, ce qui les place non seulement à risque de développer de la fatigue excessive, un symptôme reconnu comme étant un facteur prédictif de lésions professionnelles mais aussi d'éprouver des difficultés de réussite scolaire. D'ailleurs, la réussite éducative pourrait aussi participer à la prévention des lésions professionnelles. En effet, l'IRSST et la CSST ont émis l'hypothèse qu'une faible scolarisation combinée à un manque d'expérience sur le marché du travail contribuerait à moduler des cheminements précaires d'emploi, menant dès lors les jeunes peu scolarisés vers des emplois généralement reconnus comme étant plus à risque de lésions professionnelles (IRSST-CSST, 2005). À l'inverse, les jeunes qui obtiennent un diplôme qualifiant seraient plus susceptibles d'obtenir un emploi dans un environnement et une organisation de travail plus propices à une insertion professionnelle sécuritaire. Comme le fait pertinemment remarquer Dumont (2005), ne pas étudier, omettre de faire ses devoirs, clavarder jusqu'à tard dans la nuit ou se coucher à des heures impossibles sont autant de facteurs qui peuvent constituer des obstacles à la continuité des parcours scolaires, pouvant dès lors augmenter le risque d'allonger la durée des études, de changer de programme d'études ou d'abandonner les études.

Au SLSJ, le comité Saguenay sur le travail rémunéré du CRÉPAS vient d'amorcer un processus de certification des entreprises en conciliation études-travail³⁷. L'enjeu de cet engagement entre l'entreprise, d'une part, et l'étudiant, d'autre part, n'est pas d'empêcher les jeunes d'occuper un emploi mais consiste plutôt à les aider pour mieux concilier les études et le travail rémunéré (Laberge *et al.*, 2007). Un processus similaire, le projet Équi T-É, a été mis en place par les partenaires de la réussite éducative dans les Laurentides (PREL). En France, plus de 40 % des jeunes exercent un travail rémunéré au cours de l'année universitaire; si l'on inclut la période

³⁷ <http://www.crepas.qc.ca/employeurs.php>.



E N Q U Ê T E L O N G I T U D I N A L E

AUPRÈS DES ÉLÈVES SAGUENÉENS ET JEANNOIS

PARCOURS SCOLAIRES
AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

RAPPORT
DE RECHERCHE

estivale, trois quarts des universitaires travaillent en cours d'année, une situation fort ressemblante à la nôtre. La charte pour la réussite des étudiants salariés a pour objectif de rassembler tous ceux qui désirent concourir à améliorer la situation des étudiants afin de combattre les inégalités sociales et d'accroître les compétences des jeunes diplômés (Bérail, 2007). Par leur signature, les universités s'engagent à développer des liens entre les étudiants et les entreprises et à mettre en place des dispositifs pédagogiques adaptés, tels la dispense d'assiduité et les cours du soir.

D'autres travaux doivent se poursuivre. Pour le moment, la problématique de la conciliation études-travail et celle des risques pour la santé et la sécurité du travail ont particulièrement retenu notre attention pour le cycle 4 du suivi longitudinal. Par ailleurs, dans un avenir rapproché, des travaux sur la concrétisation ou non des aspirations scolaires des participants, sur leur insertion socioprofessionnelle et sur leur établissement résidentiel feront l'objet d'efforts particuliers. En effet, compte tenu que les participants à l'ELESJ-14 seront âgés de 24 ans lors du cinquième et dernier cycle du suivi longitudinal en 2012, de telles questions pourront vraisemblablement être scrutées avec intérêt.

Annexe A

**Stratégie utilisée pour estimer
la taille de l'échantillon**

Tableau A.1

Stratégie utilisée pour estimer la taille de l'échantillon initial requis pour le suivi longitudinal¹

Étapes		Participants (n)
A) Échantillon final visé en 2012		296
B) Attritions anticipées		
	Paramètres d'estimation	
Refus de participer au cycle 1	Taux de réponse = 85 %	153
Refus de participer au suivi longitudinal par les répondants de 14 ans en 2002	5 %	115
Refus de consentement des parents ²	5 %	52
Attrition entre les cycles 1 et 2	2,55 %/an X 2 ans	50
Refus de participer au cycle 2	Taux de réponse = 80 %	186
Attrition entre les cycles 2 et 3	2,55 %/an X 2 ans	38
Refus de participer au cycle 3	Taux de réponse = 70 %	212
Attrition entre les cycles 3 et 4	2,55 %/an X 6 ans	71
Refus de participer au cycle 4	Taux de réponse = 70 %	127
		1 004
C) Échantillon initial requis (A+B)		
	Total	1 300

¹ Il a fallu suréchantillonner les élèves âgés de 14 ans lors de l'enquête transversale en 2002 afin de constituer un bassin de recrutement susceptible de fournir un nombre suffisant de volontaires acceptant de participer au suivi longitudinal échelonné sur 10 ans (2002-2012).

² Le consentement des parents ou des tuteurs était requis pour les élèves d'âge mineur.

Annexe B

Formulaire de consentement du participant

Formulaire de consentement

Lis chacun des énoncés suivants et précise si tu acceptes de participer à cette partie de l'étude.

Je consens...

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) À ce que l'équipe de recherche me fasse parvenir un carton d'adresse à chaque année pour mettre à jour mon dossier au cas où je déménagerais	1	2
b) À ce que l'équipe de recherche me pose quelques questions (4 ou 5) sur mes résultats scolaires de l'année courante quand ils me feront parvenir les cartons d'adresse à chaque année	1	2
c) À ce que l'équipe de recherche me demande dans 2 ans de remplir un questionnaire du même genre que celui-ci	1	2
d) À ce que l'équipe de recherche me demande dans 4 ans de remplir un questionnaire du même genre que celui-ci	1	2
e) À ce que l'équipe de recherche m'invite à participer éventuellement à une entrevue sur mon cheminement scolaire et à remplir un questionnaire du même genre que celui-ci seulement si j'abandonne mes études	1	2
f) À ce que les résultats soient conservés dans une banque de données dans laquelle mon nom n'apparaît pas. Les données recueillies seront codifiées et utilisées uniquement pour des fins de recherche	1	2
g) À ce que, en cas de retrait de ma part, les données de recherche obtenues sur moi puissent être conservées et utilisées pour les analyses du projet de recherche	1	2

Je déclare que...

1. J'ai lu et j'ai compris le résumé de la recherche. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions au sujet de cette étude et on y a répondu à ma satisfaction.
2. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.
3. Je sais que toutes les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et que les résultats publiés ne permettront pas d'identifier une personne en particulier.
4. Je sais que je suis libre de participer et que je demeure libre de me retirer de cette étude en tout temps, par avis verbal.
5. Je sais que pour que je puisse continuer à participer à cette étude, un de mes parents devra également signer un formulaire de consentement qu'il recevra par la poste.



Signe ici si tu as répondu « oui » à au moins un des énoncés ci-haut [a) à g)].

Signature

Date

Nous comptons sur toi pour transmettre le feuillet d'information sur le projet au parent que tu as identifié au verso. Préviens-le aussi qu'une lettre lui parviendra d'ici quelque temps.

Merci de ta précieuse collaboration! Si tu acceptes de vivre l'aventure avec nous, nous te disons à la prochaine!

Viens maintenant déposer ton questionnaire et ton formulaire de consentement dans leur boîte respective. Bonne fin de journée!

L'équipe de recherche

Q.1 À quelle adresse pouvons-nous te rejoindre? (Écrire en lettres moulées, s'il te plaît)

Ton prénom : _____ Ton nom : _____

Adresse : _____

Ville : _____ Arrondissement (s'il y a lieu) : _____

Code postal : - Téléphone : 4 1 8 - -

Q.2 Quel est le nom du parent (père, mère ou autre) qui pourra te permettre de poursuivre cette recherche?

Prénom : _____ Nom : _____

Q.3 Précise l'adresse de ce parent (seulement si elle diffère de la tienne) :

Adresse : _____

Ville : _____ Arrondissement (s'il y a lieu) : _____

Code postal : - Téléphone : 4 1 8 - -

Annexe C

Formulaire de consentement des parents



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS POUR LA PARTICIPATION DE LEUR ADOLESCENT AU PROJET DE RECHERCHE SUR « LA VIE DES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN »

JE DÉCLARE :

1. J'ai lu et compris le contenu du feuillet d'information qui a été remis à mon adolescent. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions au sujet de cette étude et on y a répondu à ma satisfaction.
2. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.
3. Je sais que toutes les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et que les résultats publiés ne permettront pas d'identifier une personne en particulier.
4. Je sais que mon adolescent est libre d'y participer et qu'il demeure libre de se retirer de cette étude en tout temps, par avis verbal.
5. Je sais que mon adolescent désire participer à cette étude mais qu'il est nécessaire qu'il obtienne au préalable un consentement écrit de l'un de ses parents (ou tuteurs). Je comprends que si je réponds «Non» à tous les énoncés suivants, mon adolescent ne pourra pas participer à cette recherche et que l'équipe de recherche détruira les renseignements nominatifs (Nom et adresse) transmis par mon enfant.

JE CONSENS...

(Répondre à chacun des énoncés)

	Oui	Non
a) À ce que l'équipe de recherche fasse annuellement parvenir un formulaire du participant à mon enfant notamment pour mettre à jour son dossier au cas où nous déménagerions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) À ce que l'équipe de recherche pose quelques questions (4 ou 5) sur les résultats scolaires de l'année courante quand elle lui fera parvenir un carton d'adresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) À ce que l'équipe de recherche demande à mon adolescent dans 2 ans de remplir un questionnaire du même genre que celui qu'il a rempli dernièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) À ce que l'équipe de recherche demande à mon adolescent dans 4 ans de remplir un questionnaire du même genre que celui qu'il a rempli dernièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) À ce que l'équipe de recherche invite mon adolescent à remplir un questionnaire et éventuellement à participer à une entrevue s'il lui arrivait d'abandonner prématurément ses études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____

ÉCRIRE EN LETTRE MOULÉES S'IL VOUS PLAÎT

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Prénom de la mère, du père ou du titulaire
de l'autorité parentale

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nom de la mère, du père ou du titulaire
de l'autorité parentale

Annexe D

**Matrices d'association des variables indépendantes considérées
lors de l'étude de l'allongement de la durée des études secondaires**

Tableau D.2
Tau de Kendall

	T1ebp22sa	T1indb18	T1indl6par	T1indhabc	T1tech2	T1techd1	T1teca13con	T1techg8hij	T1ia101920	T1echl141	T1echl142	T1echl143	T1e1ARec	T1A22CRec	T1e13	T1F2Rec	T1indl15z	T1somrat	T1A15ab
tau	1,000																		
p		0,137	1,000																
tau		0,000																	
p		-0,271	-0,181	1,000															
tau		0,000	0,000																
p		0,193	0,066	-0,122	1,000														
tau		0,000	0,029	0,000															
p		-0,147	0,033	0,191	-0,234	1,000													
tau		0,000	0,248	0,000	0,000														
p		0,156	0,119	-0,175	0,418	-0,373	1,000												
tau		0,000	0,000	0,000	0,000														
p		0,182	0,123	-0,110	0,198	-0,120	0,189	1,000											
tau		0,000	0,000	0,001	0,000	0,000													
p		-0,030	0,034	-0,102	0,084	-0,101	0,110	0,005	1,000										
tau		0,333	0,252	0,003	0,006	0,001	0,000	0,867											
p		-0,007	0,031	-0,058	0,058	-0,123	0,094	-0,042	0,437	1,000									
tau		0,808	0,300	0,088	0,062	0,000	0,001	0,154	0,000										
p		-0,113	0,011	0,066	-0,156	0,092	-0,039	-0,161	0,010	0,010									
tau		0,001	0,754	0,093	0,000	0,006	0,249	0,000	0,776	0,670									
p		-0,173	-0,022	0,125	-0,107	0,129	-0,098	-0,202	-0,024	-0,028	0,173	1,000							
tau		0,000	0,461	0,000	0,000	0,000	0,000	0,418	0,344	0,000									
p		-0,097	-0,038	0,071	0,018	0,137	-0,086	-0,165	0,008	0,007	0,107	0,400	1,000						
tau		0,002	0,198	0,035	0,548	0,000	0,003	0,000	0,794	0,813	0,002	0,000							
p		-0,087	0,044	0,102	-0,038	0,148	-0,082	-0,151	-0,026	-0,040	0,131	0,245	0,311	1,000					
tau		0,004	0,128	0,002	0,213	0,000	0,004	0,000	0,369	0,179	0,000	0,000							
p		0,179	0,095	-0,100	0,092	-0,012	0,110	0,245	0,024	0,053	-0,219	-0,191	-0,148	-0,088	1,000				
tau		0,000	0,003	0,007	0,006	0,711	0,000	0,000	0,458	0,102	0,000	0,000							
p		0,021	0,063	0,021	-0,007	0,011	0,010	0,110	0,001	-0,031	-0,037	0,029	-0,058	-0,035	0,144	1,000			
tau		0,530	0,050	0,579	0,841	0,724	0,762	0,000	0,983	0,346	0,318	0,373	0,068	0,276	0,000				
p		-0,012	0,080	-0,023	-0,033	0,024	0,013	-0,030	0,025	0,055	0,023	-0,019	-0,040	-0,014	0,041	0,049	1,000		
tau		0,695	0,007	0,511	0,295	0,408	0,661	0,305	0,408	0,072	0,509	0,538	0,179	0,647	0,207	0,135			
p		0,090	-0,018	-0,086	0,098	-0,092	0,115	0,077	-0,006	-0,014	-0,058	-0,054	-0,042	-0,069	0,101	0,015	0,064	0,040	
tau		0,005	0,559	0,015	0,002	0,002	0,000	0,010	0,838	0,645	0,101	0,077	0,170	0,004	0,002	0,646	1,000		
p		-0,161	-0,042	0,105	-0,101	0,140	-0,092	-0,161	0,038	0,030	0,193	0,302	0,253	-0,167	-0,009	0,008	-0,021	1,000	
tau		0,000	0,177	0,003	0,002	0,000	0,003	0,000	0,223	0,345	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,783	0,812	0,507	
p		0,000	0,057	0,007	-0,015	0,018	-0,051	0,010	-0,013	-0,023	0,010	-0,045	-0,018	0,010	-0,027	-0,010	-0,028	-0,049	1,000
tau		0,999	0,050	0,831	0,813	0,593	0,540	0,073	0,669	0,426	0,757	0,118	0,526	0,723	0,388	0,746	0,340	0,103	0,200
p		0,153	0,026	-0,048	0,444	-0,068	0,125	0,178	0,032	0,029	-0,213	-0,102	0,016	0,065	0,113	-0,026	-0,047	0,057	-0,095
tau		0,000	0,362	0,148	0,000	0,016	0,000	0,272	0,325	0,000	0,000	0,577	0,024	0,000	0,404	0,112	0,057	0,002	0,021
p																			

T1EBP22SA: Soutien affectif du père dans les études; T1IndB18: Fréquence des discussions avec les parents; T1IndL6Par: Soutien perçu des parents; T1IndHabCo: Indice d'habiletés cognitives; T1EchC2: Échelle de détresse psychologique; T1EchD1: Échelle d'estime de soi; T1Eca13Con: Échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance; T1EchG8efg: Échelle de connaissance de soi dans son choix vocationnel; T1EchG8hij: Échelle de connaissance des métiers et des programmes de formation; T1IA101920: Indice de mal-être à l'école; T1EchL141: Échelle de civisme public; T1EchL142: Échelle de civisme privé; T1EchL143: Échelle de libéralisme des moeurs; T1E1ARec: Nombre d'hrs / sem. consacrées aux travaux scolaires à la maison; T1A22CRec: Nombre d'hrs / sem. consacrées aux activités parascolaires; T1E13: Nombre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré; T1F2Rec: Fréquence de l'activité physique; T1IndL15z: Échelle de délinquance; T1SomRat: Sommeil de rattrapage; T1A15ab: Moyenne en français et en mathématiques.

Annexe E

**Modèles unidimensionnels de régression logistique
sur l'allongement de la durée des études secondaires**

Tableau E.1

Modèles unidimensionnels de régression logistique sur l'allongement de la durée des études secondaires – ZVDRetard

Dimension Variable indépendante et de contrôle	e ^β	I.C. (95 %)	R
1. Genre, origine sociale et milieux de vie			
Être un garçon (T1garcons)	1,23	0,74 - 2,04	0,00
Résider en milieu (T1MunRurale)	1,16	0,62 - 2,18	0,00
Parents sans diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1)	1,91*	1,15 - 3,20	0,10
Soutien affectif du père dans les études (T1EBP22SA)	0,92*	0,87 - 0,98	-0,10
Effectif		n = 385	
Ajustement du modèle			
χ^2 pour le modèle		15,19 dl = 4 p < 0,01	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,787	
R ² de Nagelkerke		0,059	
Taux de classement ¹ (%)		77,7	
Taux d'amélioration du classement ² (%)– (CCP = 65,6 %)		18,4	
2. Attitudes et valeurs			
Degré d'ambition faible ou moyen (T1L13Rec)	1,81	0,92 - 3,54	0,05
Importance accordée aux études ³ (T1L7a)	ns		0,00
<i>Études assez importantes</i>	0,86	0,47 - 1,58	0,00
<i>Études pas très importantes</i>	1,32	0,31 - 5,58	0,00
Aspirations scolaires réalistes ⁴ (T1VDAspir)	***		0,30
<i>Études secondaires au plus</i>	26,04***	9,67 - 70,19	0,30
<i>Études collégiales</i>	2,73**	1,53 - 4,89	0,15
Indice de mal-être à l'école (T1IA101920R)	4,29***	2,23 - 8,26	0,20
Échelle de libéralisme des mœurs (T1EchL143)	0,68***	0,55 - 0,83	-0,16
Effectif		n = 413	
Ajustement du modèle			
χ^2 pour le modèle		102,92 dl = 7 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,272	
R ² de Nagelkerke		0,334	
Taux de classement ¹ (%)		81,8	
Taux d'amélioration du classement ² (%)– (CCP = 64,6 %) ⁴		26,6	

Dimension	e^β	I.C. (95 %)	R
Variable indépendante et de contrôle			
3. Habitudes de vie et comportements à risque			
Nbre d'hrs / sem. consacrées aux activités parascolaires sociales (T1A22cRec)	1,04	0,96 - 1,12	0,00
Nbre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré (T1E13)	1,05**	1,01 - 1,08	0,11
Avoir des amis qui ont abandonné les études (T1A12ad)	2,76*	1,19 - 6,41	0,09
Fréquence de l'activité physique (T1F2Rec)	0,97	0,93 - 1,01	-0,03
Niveau de consommation ⁵ (T1VDNivCon)	ns		-0,05
Consommation nulle	0,83	0,38 - 1,78	0,00
Consommation faible	0,36*	0,14 - 0,97	-0,07
Consommation modérée	0,51	0,24 - 1,06	-0,05
Échelle de délinquance (T1IndL15z)	1,14*	1,00 - 1,30	0,07
Effectif		n = 399	
Ajustement du modèle			
χ ² pour le modèle		37,05 dl = 8 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,199	
R ² de Nagelkerke		0,134	
Taux de classement ¹ (%)		78,9	
Taux d'amélioration du classement ² (%) – (CCP = 64,3 %)		22,7	
4. Rendement scolaire			
	e^β	I.C. (95 %)	R
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab)	0,88***	0,85 - 0,90	-0,39
Effectif		n = 421	
Ajustement du modèle			
χ ² pour le modèle		109,21 dl = 1 p < 0,001	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,817	
R ² de Nagelkerke		0,349	
Taux de classement ¹ (%)		82,2	
Taux d'amélioration du classement ² (%) – (CCP = 65,3 %)		25,9	

¹ Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

² Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle (CCP).

³ La catégorie de référence est « Études très importantes ».

⁴ La catégorie de référence est « Études universitaires ».

⁵ La catégorie de référence est « Consommation excessive ».

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Annexe F

**Les facteurs mesurés à l'âge de 14 et 16 ans étant
associés à l'allongement de la durée
des études secondaires**

ANNEXE F.1

Les facteurs mesurés à l'âge de 14 et 16 ans étant associés à l'allongement de la durée des études secondaires

Facteurs associés ¹	Cycle de collecte							
	À 14 ans				À 16 ans			
	Allongement de la durée des études secondaires (ZVDRetard)							
	Oui	Non	Total ^{2,3}		Oui	Non	Total ^{2,3}	
%	%	%	(n)	%	%	%	(n)	
Parents avec diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1, QEPGcoll1)	(p = 0,001)				(p = 0,000)			
Aucun parent	29,4	70,6	100,0	(126)	32,9	67,1	100,0	(152)
Au moins un parent	15,0	85,0	100,0	(226)	10,5	89,5	100,0	(200)
Total	20,2	79,8	100,0	(352)	20,2	79,8	100,0	(352)
Aspirations scolaires réalistes (T1VDAspir, QVDAspir)	(p = 0,000)				(p = 0,000)			
Études secondaires au plus	72,7	27,3	100,0	(22)	73,5	26,5	100,0	(49)
Études collégiales	28,0	72,0	100,0	(125)	20,0	80,0	100,0	(115)
Études universitaires	10,6	89,4	100,0	(207)	7,4	92,6	100,0	(190)
Total	20,6	79,4	100,0	(354)	20,6	79,4	100,0	(354)
Indice de mal-être à l'école (T1A101920R, IndMalEtreR)	(p = 0,000)				(p = 0,000)			
Aucun symptôme	18,4	81,6	100,0	(299)	16,8	83,2	100,0	(292)
Au moins un symptôme	41,5	58,5	100,0	(65)	45,8	54,2	100,0	(72)
Total	22,5	77,5	100,0	(364)	22,5	77,5	100,0	(364)
Échelle de libéralisme des mœurs (T1EchL143R, QEchL133R)	(p = 0,063)				(p = 0,002)			
Faible	24,4	75,6	100,0	(78)	43,3	56,7	100,0	(30)
Moyen	23,4	76,6	100,0	(222)	22,0	78,0	100,0	(236)
Élevé	8,5	91,5	100,0	(47)	12,3	87,7	100,0	(81)
Total	21,6	78,4	100,0	(347)	21,6	78,4	100,0	(347)
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab, T1A15abRec, QA8A44ab, QA8A44abRec)	(p = 0,000)				(p = 0,000)			
\bar{x}	66,15	79,46	76,69	(345)	69,46	77,40	75,74	(345)
(s)	(9,40)	(9,26)	(10,74)		(7,68)	(9,24)	(9,49)	
	(p = 0,000)				(p = 0,000)			
Moins de 60,0 %	84,2	15,8	100,0	(19)	40,0	60,0	100,0	(10)
60,0 - 69,9 %	38,0	62,0	100,0	(79)	40,5	59,5	100,0	(84)
70,0 - 79,9 %	22,0	78,0	100,0	(100)	21,3	78,7	100,0	(122)
80,0 - 89,9 %	3,7	96,3	100,0	(108)	7,8	92,2	100,0	(103)
90,0 - 100,0 %	0,0	100,0	100,0	(39)	0,0	100,0	100,0	(26)
Total	20,9	79,1	100,0	(345)	20,9	79,1	100,0	(345)

¹ Seuls les facteurs associés à 14 ans dans le modèle multidimensionnel final au seuil de 5 % sont présentés ici.

² Afin de faciliter la comparaison des répartitions dans le temps, le même sous-échantillon d'individus a été sélectionné aux deux cycles de collecte pour chaque facteur.

³ Un test du Chi-deux de Pearson a permis d'établir le seuil de signification (p).

Annexe G

**Matrices d'association des variables indépendantes considérées
lors de l'étude des changements de programme au collégial**

TABLEAU G.1

Association entre toutes les paires de variables indépendantes considérées lors de l'étude des changements de programme au collégial - V de Cramer¹

	T1garçons	T1B10Rec	T1MunRurale	T1EPGcoll1	T1EBP22SAR	TQC13Rc	TQVDEstime	TQH8Rec	TQEcA12A33ConR	T1VDAspir	T1G7_14	TQTypoA68	TQEchA68hijR	TQEchA69Rec	TQA52Rec	TQC12DBRRec	TQC12DARec	TQF3Rc	TQIndPolyV2R	TQIndH9zR	TQEchF13R	TQSomRatR	T1A15abR
T1garçons	1,000																						
T1B10Rec	0,050	1,000																					
T1MunRurale	0,004	0,063	1,000																				
T1EPGcoll1	0,026	0,014	0,193 [†]	1,000																			
T1EBP22SAR	0,136 [†]	0,085	0,055	0,129 [*]	1,000																		
TQC13Rc	0,098	0,122	0,069	0,033	0,090	1,000																	
TQVDEstime	0,076	0,014	0,080	0,077	0,062	0,072	1,000																
TQH8Rec	0,124 [*]	0,020	0,044	0,091	0,033	0,105	0,182 [†]	1,000															
TQEcA12A33ConR	0,126 [*]	0,106	0,028	0,065	0,124 [*]	0,069	0,148 [†]	0,177 [†]	1,000														
T1VDAspir	0,201 [†]	0,085	0,055	0,113 [*]	0,154 [‡]	0,089	0,073	0,098	0,191 [†]	1,000													
T1G7_14	0,075	0,050	0,052	0,190 [‡]	0,148 [†]	0,132	0,073	0,109 [*]	0,160 [†]	0,390 [‡]	1,000												
TQTypoA68	0,062	0,127	0,024	0,077	0,127	0,129 [*]	0,112	0,108	0,169 [†]	0,138 [*]	0,045	1,000											
TQEchA68hijR	0,068	0,108	0,111	0,039	0,157 [†]	0,060	0,168 [†]	0,038	0,128 [*]	0,076	0,052	0,235 [‡]	1,000										
TQEchA69Rec	0,107	0,016	0,114	0,068	0,109	0,105	0,134 [*]	0,077	0,120	0,102	0,090	0,065	0,108	1,000									
TQA52Rec	0,007	0,059	0,045	0,111	0,104	0,040	0,125	0,059	0,055	0,142 [*]	0,043	0,103	0,106	0,086	1,000								
TQC12DBRRec	0,192 [†]	0,140 [*]	0,033	0,071	0,122	0,070	0,065	0,103	0,172 [†]	0,206 [‡]	0,129	0,108	0,051	0,083	0,139	1,000							
TQC12DARec	0,117	0,035	0,041	0,050	0,093	0,289 [‡]	0,105	0,105	0,082	0,067	0,114	0,090	0,078	0,082	0,068	0,088	1,000						
TQF3Rc	0,147 [*]	0,033	0,066	0,079	0,127	0,087	0,098	0,161 [*]	0,106	0,068	0,104	0,051	0,068	0,116	0,145	0,027	0,094	1,000					
TQIndPolyV2R	0,081	0,091	0,088	0,134	0,149 [*]	0,105	0,119	0,155 [*]	0,089	0,155 [*]	0,160 [*]	0,108	0,061	0,099	0,080	0,124	0,136 [*]	0,132 [*]	1,000				
TQIndH9zR	0,180 [†]	0,100	0,049	0,037	0,109	0,069	0,094	0,161 [†]	0,100	0,121 [*]	0,086	0,146 [†]	0,087	0,071	0,094	0,080	0,100	0,098	0,278 [‡]	1,000			
TQEchF13R	0,152 [†]	0,110 [*]	0,045	0,041	0,167 [†]	0,133	0,344 [‡]	0,099 [*]	0,029	0,073	0,011	0,062	0,128 [*]	0,078	0,012	0,093	0,084	0,108	0,171 [*]	0,083	1,000		
TQSomRatR	0,017	0,093	0,066	0,109	0,071	0,166 [‡]	0,078	0,164 [*]	0,123	0,096	0,163 [*]	0,037	0,067	0,088	0,066	0,087	0,134 [*]	0,076	0,132 [*]	0,087	0,065	1,000	
T1A15abR	0,144 [†]	0,055	0,062	0,105	0,144 [†]	0,111	0,078	0,104	0,133 [*]	0,291 [‡]	0,323 [‡]	0,119	0,075	0,128 [*]	0,051	0,135 [*]	0,083	0,064	0,121	0,101	0,099	0,103	1,000

¹ Pour fins de comparaison, l'association a été mesurée à l'aide du coefficient de Cramer et ce, quel que soit le niveau de mesure des variables. Cependant, lorsque les variables sont quantitatives un tau de Kendall a également été calculé. Ces résultats se trouvent consignés au tableau suivant.

T1garçons : Être un garçon; T1B10Rec : Conditions économiques familiales perçues moins avantageuses; T1MunRurale : Résider en milieu rural; T1EPGcoll1 : Parents avec diplôme d'études postsecondaires; T1EBP22SAR : Soutien affectif du père dans les études; TQC13Rc : Argent de poche / sem.; TQVDEstime : Échelle d'estime de soi; TQH8Rec : Degré d'ambition; TQEcA12A33ConR : Échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance; T1VDAspir : Aspirations scolaires réalistes; T1G7_14 : Vouloir devenir professionnel; TQTypoA68 : Indécision vocationnelle; TQEchA68hijR : Échelle de connaissance des métiers et des programmes de formation; TQEchA69Rec : Échelle d'attribution causale; TQA52Rec : Facilité d'intégration au collégial; TQC12DBRRec : Nombre d'hrs / sem. consacrées aux travaux scolaires à la maison; TQC12DARec : Nombre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré; TQF3Rc : Fréquence de l'activité physique; TQIndPolyV2R : Indice de polyconsommation; TQIndH9zR : Échelle de délinquance; TQEchF13R : Échelle de fatigue; TQSomRatR : Sommeil de rattrapage; T1A15abR : Moyenne en français et en mathématiques.

*p < 0,05; † p < 0,01; ‡ p < 0,001.

TABLEAU G.2

Tau de Kendall

		T1ebp22sa	TQC13Rec	TQEchE1	TQEcA12A33C	TQEchA68hij	TQEchA69	TQC12DB	TQC12DA	TQF3Rec	TQIndPolyV2	TQIndH9z	TQEchF13	TQSOMRAT	T1A15ab
T1ebp22sa	tau	1,000													
	p	.													
TQC13Rec	tau	-0,015	1,000												
	p	0,693	.												
TQEchE1	tau	0,066	0,056	1,000											
	p	0,068	0,124	.											
TQEcA12A33Con	tau	0,073	-0,019	0,161	1,000										
	p	0,048	0,615	0,000	.										
TQEchA68hij	tau	0,111	0,030	0,135	0,141	1,000									
	p	0,002	0,419	0,000	0,000	.									
TQEchA69	tau	0,066	0,012	0,070	0,123	-0,028	1,000								
	p	0,074	0,753	0,047	0,001	0,425	.								
TQC12DB	tau	0,102	-0,020	0,035	0,160	-0,016	0,022	1,000							
	p	0,006	0,591	0,326	0,000	0,645	0,546	.							
TQC12DA	tau	-0,028	0,334	0,011	-0,033	0,046	-0,042	0,042	1,000						
	p	0,458	0,000	0,754	0,366	0,207	0,255	0,247	.						
TQF3Rec	tau	0,094	-0,035	0,064	-0,033	-0,009	0,051	-0,001	-0,040	1,000					
	p	0,013	0,357	0,081	0,370	0,799	0,164	0,976	0,288	.					
TQIndPolyV2	tau	-0,170	0,104	-0,013	-0,092	-0,039	-0,017	-0,172	0,153	-0,090	1,000				
	p	0,000	0,007	0,728	0,014	0,300	0,645	0,000	0,000	0,021	.				
TQIndH9z	tau	-0,094	0,016	-0,107	-0,119	-0,052	-0,003	-0,027	0,059	-0,010	0,296	1,000			
	p	0,022	0,707	0,007	0,003	0,190	0,943	0,511	0,151	0,810	0,000	.			
TQEchF13	tau	-0,065	-0,015	-0,210	-0,030	-0,100	-0,044	0,055	0,065	-0,093	0,123	0,102	1,000		
	p	0,090	0,700	0,000	0,420	0,007	0,237	0,142	0,087	0,016	0,002	0,015	.		
TQSOMRAT	tau	0,065	-0,187	-0,022	0,075	0,024	0,009	0,068	-0,125	-0,054	-0,154	-0,037	0,033	1,000	
	p	0,072	0,000	0,536	0,032	0,499	0,789	0,055	0,001	0,137	0,000	0,345	0,377	.	
T1A15ab	tau	0,153	-0,064	0,017	0,100	-0,029	0,064	0,145	-0,068	0,004	-0,122	-0,104	0,055	0,105	1,000
	p	0,000	0,075	0,620	0,004	0,400	0,069	0,000	0,058	0,921	0,001	0,008	0,129	0,002	.

T1EBP22SA : Soutien affectif du père dans les études; TQC13Rec : Argent de poche / sem.; TQEchE1 : Échelle d'estime de soi; TQEcA12A33Con : Échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance; TQEchA68hij : Échelle de connaissance des métiers et des programmes de formation; TQEchA69 : Échelle d'attribution causale; TQC12DB : Nombre d'hrs / sem. consacrées aux travaux scolaires à la maison; TQC12DA : Nombre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré; TQF3Rec : Fréquence de l'activité physique; TQIndPolyV2 : Indice de polyconsommation; TQIndH9z : Échelle de délinquance; TQEchF13 : Échelle de fatigue; TQSOMRAT : Sommeil de rattrapage; T1A15ab : Moyenne en français et en mathématiques.

Annexe H

Modèles unidimensionnels de régression logistique sur les changement de programme au collégial

Tableau H.1

Modèles unidimensionnels de régression logistique sur les changements de programme au collégial – TQVDChangPgm

Dimension Variable indépendante et de contrôle	e ^β	I.C. (95 %)	R
1. Genre, origine sociale et milieux de vie			
Être un garçon (T1garçons)	1,51	0,72-3,16	0,00
Résider en milieu (T1MunRurale)	0,34	0,08-1,53	0,00
Parents sans diplôme postsecondaire (T1EPGcoll1)	0,49	0,18-1,35	0,00
Effectif		n = 264	
Ajustement du modèle			
χ ² pour le modèle		7,61 dl = 3 p = 0,055	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,830	
R ² de Nagelkerke		0,052	
Taux de classement ¹ (%)		86,7	
Taux d'amélioration du classement ² (%)– (CCP = 77,0 %)		12,6	
2. Attitudes et valeurs			
Degré d'ambition faible ou moyen (TQH8Rec)	0,53	0,25-1,10	-0,07
Motivation intrinsèque liée à la connaissance (TQEcA12A33Con)	0,73*	0,56-0,95	-0,13
Connaissance des métiers et des programmes d'études (TQEcA68hij)	1,08	1,00-1,16	0,09
Effectif		n = 262	
Ajustement du modèle			
χ ² pour le modèle		10,09 dl = 3 p < 0,05	
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)		0,456	
R ² de Nagelkerke		0,069	
Taux de classement ¹ (%)		86,6	
Taux d'amélioration du classement ² (%)– (CCP = 76,9 %) ⁴		12,6	

Dimension	e^β	I.C. (95 %)	R
Variable indépendante et de contrôle			
3. Habitudes de vie et comportements à risque			
Nbre d'hrs / sem. consacrées aux travaux scolaires à la maison à 17 ans (TQC12CB)	0,90*	0,83-0,98	-0,13
Nbre d'hrs / sem. consacrées à un travail rémunéré à 17 ans (TQC12DA)	1,06**	1,02-1,10	0,20
Indice de polyconsommation (TQIndPolyV2)	1,03	0,98-1,09	0,00
Sentiment de fatigue (TQEchF13)	0,92	0,81-1,05	0,00
Effectif	n = 266		
Ajustement du modèle			
χ^2 pour le modèle	19,81 dl = 4 p < 0,01		
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,661		
R ² de Nagelkerke	0,133		
Taux de classement ¹ (%)	86,1		
Taux d'amélioration du classement ² (%) – (CCP = 77,2 %)	11,5		
4. Rendement scolaire			
Moyenne en français et en mathématiques (T1A15ab)	0,95*	0,92-0,99	-0,14
Effectif	n = 269		
Ajustement du modèle			
χ^2 pour le modèle	6,04 dl = 1 p < 0,05		
Test d'ajustement de Hosmer-Lemeshow (p)	0,620		
R ² de Nagelkerke	0,041		
Taux de classement ¹ (%)	87,0		
Taux d'amélioration du classement ² (%) – (CCP = 77,4 %)	12,4		

¹ Une observation est classée dans la catégorie 1 dès que sa probabilité prédite est égale ou supérieure à 0,5.

² Ce taux de variation est calculé par rapport au critère de chance proportionnelle (CCP).

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Bibliographie

- ACEBO, C. et M.A. CARSKADON. 2002. « Irregular Sleep/Wake Patterns in Adolescents », dans M. A. CARSKADON (Éd.), *Adolescent Sleep Patterns : Biological, Social, and Psychological Influences*, New York, Cambridge University Press, pp. 220-235.
- ALLEN, R. P. 1992. « School Week Sleep Lag : Sleep Problems with Earlier Starting of Senior High Schools », *Sleep Res*, 21 : 114.
- AUDAS, R. et J.D. WILLMS. 2001. *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- AKERSTEDT, T. et G. KECKLUND. 2001. « Age, Gender and Early Morning Highway Accidents », *Journal of Sleep Research*, 10 : 105-110.
- BARBEAU, D. 2007. *Intervention pédagogique et réussite au cégep*. Méta-analyse. Lévis, Presses de l'Université Laval.
- BÉLANGER, P.W. et G. ROCHER. 1972. « Le projet de recherche : Étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE) », *L'orientation professionnelle*, 8 : 114-127.
- BÉRAIL, L. 2007. *Le travail des étudiants*, Avis et Rapports du Conseil économique et social, Paris, Conseil économique et social.
- BILLIARD, M., ALPEROVITCH, A., PEROT, C. et A. JAMES. 1987. « Excessive Daytime Somnolence in Young Men, Prevalence and Contributing Factors », *Sleep*, 10 : 297-305.
- BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON. 1970. *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDON, S., CHARBONNEAU, J., COURNOYER, L. et L. LAPOSTOLLE. 2007. *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*. Rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- CARSKADON, M. A., WOLFSON, A. R., ACEBO, C., TZISCHINSKY, O. et R. SEIFER. 1998. « Adolescent Sleep Patterns, Circadian Timing, and Sleepiness at a Transition to Early School Days », *Sleep*, 15 : 871-881.
- CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE. 2007. *ÉDUthès : Thésaurus de l'éducation*. [En ligne]. [http://www.claurendeau.qc.ca/cgi-bin/multites_fr]. 4 septembre.
- CHENARD, P. et P. DORAY. 2006. *Les transitions vers l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Projet de recherche-action proposé à la Fondation des bourses du millénaire. Montréal, CIRST et CAPRES.
- CHENARD, P., FRANCOEUR, E. et P. DORAY. 2006. *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Communication présentée aux premières journées du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Montréal, novembre.
- CONSEIL DES COLLÈGES. 1988. *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Rapport 1987-1988. Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. 2002. *Le travail rémunéré des étudiants à temps plein au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Rapport synthèse de trois études de cas. Jonquière, CRÉPAS.

- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. 2007a. *Indicateurs de persévérance au secondaire*. Jonquière, CRÉPAS.
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. 2007b. *Indicateurs de persévérance scolaire au collégial*. Jonquière, CRÉPAS.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1992. *Le travail rémunéré des jeunes : vigilance et accompagnement éducatif*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'éducation. Québec, Gouvernement du Québec.
- COULON, A. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- CROSSAN, B., FIELD, J., GALLACHER, J. et B. MERRILL. 2003. « Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners : Learning Careers and the Construction of Learning Identities », *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1 : 55-67.
- CSST. 2008. *Défi prévention jeunesse. Dans Plan d'action jeunesse*. [En ligne]. [http://www.csst.qc.ca/portail/fr/actualites/2006/23_fevrier.htm].
- DAGENAIS, M., MONTMARQUETTE, C., PARENT, D., VIENNOT-BRIOT, N. et F. RAYMOND. 1999. *Travail pendant les études, performance scolaire et abandon*. Montréal, CIRANO Séries scientifiques.
- DECI, E.L. et R.L. RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Regulation in Human Behavior*. New-York, Plenum Press.
- DEMARIS, A. 1992. *Logit Modeling. Practical Applications*. Londres, Sage Publications, pp. 42-59.
- DUCHARME, R. 1990. *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et interventions)*. Montréal, Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes.
- DUMAS, S. et C. BEAUCHESNE. 1993. *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Ministère de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- DUMONT, M. 2005. « Impact du travail à temps partiel sur l'adaptation sociale et scolaire des adolescents », *Nouvelles CSQ. Bulletin du CRIRES*, 18 : 21-24.
- DURU-BELLAT, M. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DYKE, N. 2007. *Liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise*. Rapport final, Montréal, FQRSC/Fondation Lucie et André Chagnon.
- ECCLES, J.S., ROESIR, R., WIGFIELD, A. et C. FREEDMAN-DVAN. 1999. « Academic and Motivational Pathway Through Middle Childhood », dans L. Balter et C.S. Tamis-Le Monda (éd.). *Child Psychology : A Handbook of Contemporary Issues*, Philadelphie, Psychology Press.

- EPSTEIN, R., CHILLAG, N. et P. LAVIE. 1998. « Starting Times of School : Effects on Daytime Functioning of Fifth-Grade Children in Israel », *Sleep*, 21 : 250-256.
- FALARDEAU, I. 1992. *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- FERRI, E (éd). 1993. *Life at 33 : The Fifth Follow-up of the National Child Development Study*. Londre, National Children's Bureau.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. 1999. *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*. Collection Positions et avis, Montréal, Fédération ces cégeps.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. 2005. *Les indicateurs de l'enseignement au collégial*. Tableau de bord 2004-2005. Montréal, Direction des affaires éducatives et de la recherche.
- FILLION, A. 1999. *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Serie : Positions et avis, Montréal, Fédération des cégeps.
- FORTIER, M.S., VALLERAND, R.J. et F. GUAY. 1995. « Academic Motivation and School Performance : Toward a Structural Model », *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- FRANKE, S. 2003. « Travailler pendant ses études : une charge de plus à l'emploi du temps des jeunes », *Tendances sociales canadiennes*, pp. 25-29.
- FRANKE, S. 2004. « Les études, le travail et la combinaison études-travail chez les jeunes », *Emploi du temps et transitions au cours de la vie*. No 89-584-MIF2003003, Ottawa, Statistique Canada.
- GALLAND, O. 2001. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, Armand Collin.
- GALLAND, O. et B. ROUDET (dir.). 2001. *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Collection Débats Jeunesse. Paris, L'Harmattan.
- GAUDREULT, M., VEILLETTE, S. et M. PERRON. 2003. *Comparaison des principaux résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002)*. Faits saillants. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- GAUDREULT, M., VEILLETTE, S., BLACKBURN, M.-È., LABERGE, L., GAGNÉ, M. et M. PERRON. 2004. *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence*. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- GAUDREULT, M., LABERGE, L., VEILLETTE, S., BLACKBURN, M.-È., ARBOUR, N. et M. PERRON. 2006. *Chemins d'adolescents entre 14 et 16 ans. Série Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002*. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- GERVAIS, M. et P. MASSICOTTE. 2006. *Conditions de travail, de santé et de sécurité des travailleurs québécois : analyse descriptive et prospective des tendances à partir des données de l'Enquête générale sur la santé et le bien-être de la population 1998 (ESS-98)*. Études et recherches / Rapport R-449, Montréal, IRSST.

- GINGRAS, M. et R. TERRILL. 2006. *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes. Dix ans plus tard*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- GOODMAN, J., SCHLOSSBERG, K. et M. ANDERSON. 2006. *Counseling Adults in Transition Linking Practice with Theory*. New York, Springer Publishing Company.
- GRAYSON, J.P. 1997. « Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University », *Research in higher Education*, 38, 6 : 659-767.
- HANGO, D. et P. BROUCKER. 2008. « Faire une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires : déterminants et premiers résultats sur le marché du travail », *Le Quotidien*, 7 janvier. Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, catalogue no 81-004-XIF, 4, 5.
- HORN, L., NUNEZ, A.M. et L. BOBBITT. 2000. *Mapping the Road of College : First-Generation Strudents' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2000-153.
- HORNE, J. A. et L. A. REYNER. 1995. « Sleep related vehicle accidents », *British Medical Journal*, 310 : 565-567.
- HOSMER, D.W. et S. LEMESHOW. 1989. *Applied Logistic Regression*. New York, John, Wiley and Sons.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2001. *Enquête sociale et de santé 1998*, 2^e édition, Québec, Gouvernement du Québec.
- IRSST et CSST. 2005. *Vers une culture de prévention*. Mémoire sur la Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 du gouvernement du Québec. Montréal, IRSST et CSST.
- JANOSZ, M. et M. LEBLANC. 1997. « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risques et dépistage », *Prisme*, 7, 2 : 2-19.
- LABERGE, L., PAQUET, J., FRÉCHETTE, N., TREMBLAY, R. E. et J. MONTPLAISIR. 1998. « Characteristics of Good, Occasional and Poor Sleepers in 1028 Pre- and Early-Adolescents », *Sleep Research*, 7 : 144.
- LABERGE, L., PERRON, M., GAUDREAU, M., BLACKBURN, M.-È., AUCLAIR, J. et S. VEILLETTE. 2004. « Facteurs prédictifs de l'intention de migrer chez les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, 33 : 117-146.
- LABERGE, L., ARBOUR, N., LEDOUX, É. et P. LÉVESQUE. 2007. « Les risques du cumul d'activités chez les jeunes », *Développement Social*, 7, 2 : 27.
- LACK, L. C. 1986. « Delayed Sleep and Sleep Loss in University Students », *Journal of American College Health*, 35 : 105-110.
- LAMBERT, M., ZEMAN, K., ALLEN, M. et P. BUSSIÈRE. 2004. *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Statistique Canada.
- LAROSE, S. et R. ROY. 1994. *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire - collégial*. Rapport de recherche. Québec, Cégep de Sainte-Foy.

- LAROSE, S., GUAY, F., SENÉCAL, C., RATELLE, C., DROUIN, E., HARVEY, M., DUCHARME, R., LIBOIRON, P., PERRON, M. et S. VEILLETTE. 2007. *Analyse sociomotivationale de la persévérance scolaire et professionnelle dans le domaine des sciences et technologies : une étude longitudinale sur cinq ans*. Rapport de recherche, Sainte-Foy, Université Laval, 89 pages.
- LAVOIE, H. 1987. *Les échecs et les abandons au collégial*. Document d'analyse, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, DGEC.
- LEDOUX, É., LABERGE, L., THUILIER, C., PRUD'HOMME, P., VEILLETTE, S., GAUDREAU, M. et M. PERRON. (à paraître). *Étudier et travailler en région à 18 ans : quels risques de SST? Une étude exploratoire*, Études et recherches, Rapport IRSST.
- LOOKER, E. D. et V. THIESSEN. 2004. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. Rapport final, SP-600-05-04F, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- MARSHALL, K. 2007. « La vie bien chargée des adolescents », *L'emploi et le revenu en perspective*, 8, 5.
- MILLMAN, R. P. 2005. « Excessive Sleepiness in Adolescents and Young Adults : Causes, Consequences, and Treatment Strategies », *Pediatrics*, 115 : 1774-1786.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2004. *Les cheminements des élèves, du secondaire à l'université*. DRSI, DGER et DGPD, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2005. *Les indicateurs de l'éducation - Édition 2005*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2005. *Taux de passage direct des élèves de secondaire 5 dans l'ensemble des réseaux collégiaux aux automnes 2000 à 2004*. DRSI, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. *Indicateurs de l'éducation - Édition 2007*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. 1993. *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989*. Québec, Gouvernement du Québec, DGEC.
- MORTIMER, J. T., HARLEY, C. et J. STAFF. 2002. « Adolescent Work Quality and Mental Health », *Work and Occupations*, 29 : 166-197
- MURTAUGH, P.A., BURNES, L.D. et J. SCHUSTER. 1999. « Predicting the Retention of University Students », *Research in Higher Education*, 40 : 355-371.
- NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH. 1997. *Working Group on Problem Sleepiness. Bethesda, National Heart, Lung, and Blood*. Institute/National Center on Sleep Disorders Research.
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. 2008. *Drowsy driving.org. Drive alert... Arrive alive*. [En ligne]. [http://www.drowsydriving.org/site/c.lqLPIROCKtF/b.3338281/k.9A69/Whos_at_Risk.htm]. 6 février.
- PACK, A. I., PACK, A. M., RODGMAN, E., CUCCHIARA, A., DINGES, D. F. et C. W. SCHWAB. 1995. « Characteristics of Crashes Attributed to the Driver Having Fallen Asleep », *Accident Analysis and Prevention*, 27 : 769-775.

- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L., RICHARD. 1999. *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- PERRON, M., VEILLETTE, S. et M. COOK. 2007. *Le territoire comme ancrage de la mobilisation en matière de prévention de l'abandon scolaire : les conditions et les effets d'un processus d'innovation sociale*. II^e Colloque International du CRISES : Créer et diffuser l'innovation sociale. De l'initiative à l'institutionnalisation. Montréal, 8 et 9 novembre.
- PIKE, G.R et G.D. Kuh. 2005. « First- and Second-Generation College Students : A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development », *The Journal of Higher Education*, 76 : 276-300.
- PRICE, V. A., COATES, T. J., THORESEN, C. E. et O. A. GRINSTEAD. 1978. « Prevalence and Correlates of Poor Sleep Among Adolescents », *American Journal of Diseases of Children*, 132 : 583-586.
- RIFFAULT, H. (dir.). 1994. *Les valeurs des Français*. Paris, Presses universitaires de France.
- ROY, J. 2006. *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec, Les Éditions de l'IQRC.
- ROY, J. et N. MAINGUY (avec la collaboration de M. GAUTHIER et L. GIROUX). 2005. *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et société (INRS).
- SHAIENKS, D., EISL-CULKIN, J. et P. BUSSIÈRE. 2006. *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans – Résultats du 3^{ième} cycle de l'EJET*. Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada.
- SALES, A., DROLET, R., BONNEAU, I., KUZMINSKI, F. et G. SIMARD. Sous la direction de A. Sales, G. Simard et L. Maheu. 1996. *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*. Ministère de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- SALES, A., DROLET, R. et I. BONNEAU. 2001. « Academic Paths, Ageing and the Living Conditions of Students in the Late 20th Century », *The Canadian Review of Sociology and Anthropology/Revue canadienne de sociologie et d'histoire (CRSA/RCSA)*, 38 : 167-188.
- STATISTIQUE CANADA. 1999. « Labor force update : Youths and the Labor Market, 1998-1999 », Catalogue no 71-005-XPB.
- STATISTIQUE CANADA. 2005. « Effectif universitaire, 2002-2004 », *Le Quotidien*, 11 octobre. Catalogue no 11-001-XIF, pp. 5-10.
- STEINBERG L, DORNBUSCH S. 1991. « Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence : Replication and Elaboration », *Developmental Psychology*, 27 : 304-313.
- STOETZEL, J. 1983. *Les valeurs du temps présent : une enquête européenne*. Paris, Presses universitaires de France.

- STONE, J. R. et J. T. MORTIMER. 1998. « The Effect of Adolescent Employment on Vocational Development : Public and Educational Policy Implications », *Journal of Vocational Behavior*, 53 : 184-214.
- TABACHNICK, B.G. et L.S. FIDELL. 1996. *Using Multivariate Statistics*. 3^e édition, New-York, Éditions Harper Collins.
- TARDIF, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Éditions Logiques.
- TERRILL, R. et R. DUCHARME. 1994. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- TINTO, V. 1975. « Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research », *Review of Educational Research*, 45 : 89-125.
- TINTO, V. 1993. *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et Londres. Les Presses de l'Université de Chicago.
- TOMKOWICZ, J. et T. BUSHNIK. 2003. *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*. Culture, Tourisme et Centre de la statistique sur l'éducation, série de documents de recherche, catalogue 81 595 MIF, Ottawa, Statistique Canada.
- TREMBLAY, G. 1999. *Perspectives longitudinales concernant la relation du père, la formation de l'identité et les comportements perturbateurs chez des garçons montréalais de milieux défavorisés*. Thèse de doctorat, Faculté de médecine, Montréal, Université de Montréal.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M., BRIÈRE N. et L. PELLETIER. 1989. « Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 2 : 323-349.
- VEILLETTE, S., PERRON, M., HÉBERT, G. et al. 1993. *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- VEILLETTE, S., PERRON, M., GAUDREAU, M., RICHARD, L. et R. LAPIERRE. 1998. *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire*. Série Enquête régionale : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- VEILLETTE, S. 2004. *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse en administration et politique scolaires, Sainte-Foy, Université Laval.
- VIGNEAULT, M. 1993. *La pratique études/travail : les effets?* Laval, Collège Montmorency.
- WEGMAN, D. H. et L. K. DAVIS. 1999. « Protecting Youth at Work », *American Journal of Industrial Medicine*, 36 : 579-583.
- WELLER N. F., COOPER, S. P., TORTOLERO, S. R., KELDER, S. H. et S. HASSAN. 2003. « Work-Related Injury Among South Texas Middle School Students : Prevalence and Patterns ». *South Medical Journal*, 96 : 1213-1220.
- WOLFSON, A. R. et M. A. CARSKADON. 1998. « Sleep Schedules and Daytime Functioning in Adolescents », *Child Development*, 69 : 875-887.