



RAPPORT

Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial

**La conciliation entre le travail et les études chez
les collégiens : un paradigme en évolution**

Recherche PAREA

**Jacques Roy, chercheur principal,
Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte
chercheuses associées**

Juin 2008

La présente recherche a été 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 (PARFA).

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

Couverture et photos : Isabelle Leblanc.

Les personnes intéressées peuvent acheter des exemplaires de ce rapport au coût de 25 \$ chacun en s'adressant au :
Service des communications
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec) G1V 1T3
Tél. : (418) 659-6600, poste 3733
Courriel : communications@cegep-ste-foy.qc.ca

Publication sous la responsabilité du Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS).

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

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2008
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2008
ISBN 978-2-921299-67-1

La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.

Remerciements

Nos remerciements vont en premier lieu à tous ces étudiants qui ont participé à la recherche, tout particulièrement ceux que nous avons rencontrés en entrevue de groupe. Ceux-ci ont témoigné de beaucoup de générosité et de spontanéité dans leurs réponses.

Nous désirons également remercier madame Fanny Kingsbury pour son remarquable soutien aux différentes étapes de la recherche.

Enfin, nos remerciements s'adressent à mesdames Dominique Morin et Solange Nadeau pour la qualité de leur travail relatif au traitement de texte.

Résumé

Réalisée auprès d'un échantillon de 1729 étudiants répartis dans l'ensemble du réseau collégial (public et privé), la recherche trace un bilan du phénomène du travail rémunéré pendant l'année scolaire dans un contexte de réussite scolaire et propose des paramètres d'intervention pour favoriser la conciliation entre le travail et les études. D'une manière plus précise, elle poursuit l'objectif suivant : *comprendre et expliquer la dualité « travail et études » au regard de la réussite scolaire selon une approche écologique et dans une perspective d'intervention en milieu collégial.*

L'étude est à deux volets : quantitatif et qualitatif. Le volet quantitatif est basé sur l'administration d'un questionnaire d'enquête portant sur diverses dimensions de la réalité des collégiens, traduisant les exigences du modèle théorique d'écologie sociale que nous avons retenu pour les fins de la recherche. Le volet qualitatif s'applique à rendre compte des diverses stratégies qu'adoptent les étudiants pour concilier le travail et les études ainsi que des éléments de signification qu'ils accordent à leur emploi et à leurs études. Des *focus groups* ont été conduits auprès de 51 étudiants.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les principaux résultats de l'étude sont les suivants :

- 72 % des étudiants occupent un emploi pendant leurs études collégiales;
- ils accordent en moyenne 17 heures par semaine à un travail rémunéré; en comparaison, ils consacrent 12 heures à leurs études, sur une base hebdomadaire, à l'extérieur de la classe;
- Le travail rémunéré pendant l'année scolaire n'est pas en soi contre-indiqué pour les études. À faible dose, il peut s'avérer un facteur positif d'engagement sur le plan scolaire;
- C'est à compter de 20 heures de travail rémunéré par semaine que les obstacles à la réussite commencent à se faire sentir, pour culminer dans le groupe qui accorde 25 heures et plus à un emploi;
- En cumulant les heures passées en classe, celles accordées à l'étude en dehors de la classe ainsi que celles consacrées à un travail rémunéré, la semaine moyenne d'un étudiant au collège ayant un emploi est de 50 heures;
- Les emplois occupés par les étudiants sont de type *Mcjob*, localisés principalement dans le secteur des ventes et le secteur de la restauration (plus de 90 % des emplois recensés);
- La moitié des collégiens (46 %) occupent un emploi pendant les études pour accroître leur autonomie (financière et par rapport aux parents). Ce motif supplante tous les autres;
- Un étudiant sur cinq ayant un emploi dit travailler pour assurer sa subsistance. Ce groupe d'étudiants est généralement plus âgé, a parfois des responsabilités familiales et bénéficie peu ou pas d'un soutien parental financier aux études;

- Dans l'esprit des collégiens, les études constituent leur priorité. Pour la majorité d'entre eux, le travail rémunéré figure comme élément « utilitaire » dans le contexte de leur parcours scolaire;
- Les stratégies que les étudiants adoptent pour concilier le travail et les études sont variées et découlent de leur situation personnelle. Tout particulièrement, il existe un clivage marqué entre les étudiants vivant chez leurs parents et les autres. Les premiers occupent un emploi pour se donner essentiellement plus de confort pendant leurs études, alors que les seconds y sont davantage contraints pour des motifs liés à la subsistance;
- En général, les étudiants trouvent du plaisir à occuper un emploi; ils y développent des aptitudes et des compétences complémentaires à leur formation collégiale; enfin, le travail est un lien de socialisation.

PARAMÈTRES D'INTERVENTION

Après consultation avec des intervenants en milieu collégial, cinq paramètres d'intervention ont été identifiés pour faciliter la conciliation entre le travail et les études en fonction de la réussite scolaire.

Un premier concerne la question des stages rémunérés. L'étude propose qu'un comité de travail soit mis sur pied pour explorer la possibilité de permettre la rémunération des stages en milieu collégial.

Un second suggère de recourir davantage au tutorat, professeur/étudiant, pour informer et sensibiliser le collégien à l'importance du facteur « travail rémunéré » dans la poursuite de ses études.

Un troisième recommande d'offrir aux étudiants un service de consultation budgétaire au sein du collège. Ce service permettrait de mieux cibler les priorités de l'étudiant pour éventuellement réduire le nombre d'heures accordées à un emploi.

Un quatrième invite les collèges à développer des stratégies visant à sensibiliser les parents sur l'influence tangible qu'ils exercent tout au long du parcours scolaire de leurs jeunes et pour mieux contribuer à la réussite.

Un dernier paramètre a trait aux employeurs. Il met en évidence l'intérêt qu'aurait le collège à trouver des moyens pour sensibiliser les employeurs, sur son territoire, à la contribution qu'ils pourraient apporter au plan de la réussite scolaire, en établissant par exemple un cadre minimal de conditions visant à prévenir l'échec et l'abandon scolaires.

Abstract

Carried out with a sample of 1729 students all across the college network (public and private), the research charts an account of the paid work phenomenon over the school year within a context of academic success and suggests intervention parameters fostering work–study balance. More specifically, it pursues the following objective: *understanding and explaining “work–study” duality with regards to academic success based on an ecological approach and within the context of intervention in the college environment.*

The study has two components: quantitative and qualitative. The quantitative component is based on the administration of a survey questionnaire dealing with diverse dimensions of the reality of college students, translating the requirements of the social ecology theoretical model that we have retained for research purposes. The qualitative component takes into consideration various strategies that students adopt to balance work and studies as well as elements of signification that they attach to their work and studies. Focus groups were carried out with 51 students.

MAIN RESULTS

The study’s main results are the following:

- 72 % of students are engaged in employment during their college studies. On average, they dedicate 17 hours a week to paid work. In comparison, they dedicate 12 hours to their studies, on a weekly basis, outside the classroom.
- Paid work, in and of itself, during the school year is not ill-advised when combined with studies. A small amount of work can be a positive encouragement factor from a scholastic point of view.
- Starting at 20 paid hours a week it becomes an obstacle to success, reaching a high with the group that commits 25 hours or more to employment.
- By totalling the hours spent in class, those spent studying outside of class as well as those dedicated to paid work, the average week of a college student who has a job is 50 hours.
- The jobs held by students are *Mcjob*–type positions, primarily located in the retail sector and the food service industry (over 90 % of the jobs surveyed).
- Half of the college students (46 %) are employed during their studies in order to increase their independence (financial and with respect to their parents). This motive overrides all others.
- One student in five who has a job says that they work in order to sustain themselves. This student group is often older, sometimes has family responsibilities and benefits little or not at all from parental financial support for their studies.

- As far as college students are concerned, their studies are their priority. For most of them, paid work figures as a “utilitarian” element within the context of their academic pathway.
- The strategies that students adopt to balance work and study are varied and result from their individual circumstances. In particular, there is a marked split between students living with their parents and the others. The first group works to procure greater comfort during college, while the second is more constrained for reasons related to subsistence.
- In general, students enjoy working. They develop abilities and skills that are complimentary to their college training. Lastly, work is a socialization link.

INTERVENTION PARAMETRES

After consulting with college stakeholders, five intervention parameters were identified to facilitate a “work – study” balance based on academic success.

The first concerns the matter of paid training periods. The study suggests that a work committee be established to explore the possibility of allowing paid training in the college environment.

The second suggests relying more on professor/student tutoring in order to inform and raise awareness among college students regarding the importance of the “paid work” factor in the pursuit of their studies.

A third recommends offering students a budget consultation service within the college. This service would allow for the better targeting of student priorities in order to eventually reduce the number of hours spent working.

A fourth invites colleges to develop strategies aimed at raising awareness among parents regarding the tangible role they play throughout their children’s academic pathway and to better contribute to their success.

The last parameter concerns employers. It highlights the interest the college has in finding the means to foster awareness among employers, over its territory, regarding their part in contributing to academic success, by establishing, for instance, a minimum framework of conditions aimed at preventing academic failure and drop-out.

TABLE DES MATIÈRES

	page
Avant-propos	1
Chapitre 1 – Revue des écrits scientifiques, perspectives théoriques et objectifs	5
– Brève revue des écrits scientifiques	7
– Cadre de référence : le modèle d'écologie sociale.....	10
Chapitre 2 – Méthodologie.....	13
– Le volet quantitatif	15
– Le volet qualitatif	18
Chapitre 3 – Portrait des collégiens.....	23
– Un portrait d'ensemble	25
– Une intégration harmonieuse au collège.....	26
– Un soutien parental manifeste aux études.....	34
– Le bien-être personnel des collégiens	36
– Une culture, des valeurs	40
– Un profil socioéconomique des collégiens.....	44
– Des profils spécifiques	45
Chapitre 4 – Dualité « travail et études »	53
Chapitre 5 – Emploi pendant les études et réussite scolaire	63
– La réussite scolaire.....	65
– Le rendement scolaire : un premier miroir de la réussite.....	66
– Les facteurs de risque de l'abandon scolaire	68
– Travail rémunéré et indicateurs de réussite scolaire.....	70
Chapitre 6 – Point de vue étudiant : analyse des entrevues de groupe.....	75
– Les résultats de l'analyse thématique	78
– Analyse comparée et éléments de synthèse.....	88
Chapitre 7 – Des pistes pour l'intervention	91
– Propositions d'intervention par les étudiants	93
– Recommandations	96
Conclusion	103
Bibliographie	107
Annexe 1	Enquête nationale auprès des collégiens sur le travail rémunéré
Annexe 2	Questionnaire concernant le travail rémunéré pendant les études et la réussite scolaire en milieu collégial

Avant-propos

La problématique de l'emploi pendant les études collégiales constitue un phénomène social en pleine ascension. Si deux étudiants sur dix occupaient un emploi rémunéré durant l'année scolaire avant les années 1980, cette proportion atteint maintenant sept étudiants sur dix (Roy, 2006).

Ce phénomène n'est pas sans interroger les effets de la conciliation entre le travail rémunéré et les études sur le rendement scolaire et la persévérance aux études. Si certains travaux plaçaient la barre à 15 heures par semaine avant que l'emploi ne se pose en facteur de risque pour la réussite scolaire (Vigneault, 1993), de récents travaux tendent à situer ce seuil vers la hausse. C'est ainsi que, selon Roy *et al.* (2005), ce seuil serait présentement autour de 25 heures sur une base hebdomadaire.

Comment expliquer cette évolution? Et quels sont les motifs qui conduisent la majorité des collégiens à occuper un emploi, tout en étant aux études? Certains s'engagent même dans un double temps plein, soit les études et un emploi rémunéré, pour des semaines de près de 60 heures. Quelles sont les stratégies que déploient les étudiants pour combiner le travail rémunéré et les études? Enfin, de quelle manière le réseau collégial peut-il intervenir pour favoriser la réussite scolaire dans le contexte de cette dualité « emploi et études »?

Ces questions — et d'autres encore — logent au centre de nos préoccupations de recherche. Mais on ne peut utilement considérer ces questions sans faire un détour du côté de la relation que le jeune collégien entretient avec la société. De fait, l'évolution de la société n'est pas sans influencer les générations successives de collégiens sur différents registres de leur réalité sociale. Ce lien « jeune collégien et société » s'impose donc comme toile de fond pour mieux connaître la problématique du travail rémunéré pendant les études. C'est le point de vue développé dans ce rapport de recherche. Le modèle théorique de l'écologie sociale sera retenu pour rendre opérationnel l'examen du rapport « jeune collégien et société ».

Afin d'explorer la problématique du travail rémunéré des collégiens, nous avons choisi deux axes d'analyse. Un premier tient à une enquête à l'aide d'un questionnaire réalisée dans l'ensemble du réseau collégial (public et privé). Il s'agit de la phase 1 de la recherche. Cette enquête vise à documenter globalement la réalité sociale des collégiens et spécifiquement celle du travail rémunéré pendant les études en lien avec le parcours scolaire. Le second axe d'analyse porte sur un examen plus en profondeur, tant quantitativement que qualitativement (respectivement les phases 2 et 3 de la recherche), de la conciliation entre le travail et les études sur la base d'un échantillon de collégiens dans quatre cégeps, soit le Collège Ahuntsic, le Cégep de Saint-Jérôme, le Cégep de Sainte-Foy et le Centre d'études collégiales en Charlevoix, rattaché au Cégep de Jonquière. Il nous est

apparu que ces deux axes étaient nécessaires et complémentaires pour une analyse plus complète de la problématique de l'emploi chez les collégiens durant l'année scolaire.

Globalement, la présente recherche propose donc de comprendre et d'expliquer la dualité « travail rémunéré et études » au regard de la réussite scolaire. En complément, l'enquête souhaite fournir aux intervenants du réseau collégial des informations pouvant contribuer à la réflexion pouvant leur permettre de soutenir les étudiants dans leur vie scolaire, alors que l'emploi occupe un espace important dans leur agenda personnel.

D'une manière plus spécifique, notre rapport est divisé en sept chapitres. Le premier recense des écrits scientifiques concernant le travail rémunéré et décrit le cadre de référence retenu (le modèle d'écologie sociale); également, il expose les objectifs poursuivis par la présente recherche. Le deuxième chapitre présente la méthodologie de l'étude sur les plans quantitatif et qualitatif. Le troisième rend compte des résultats de l'enquête réalisée au printemps 2006 auprès de l'ensemble du réseau des collèges publics et privés; il trace un profil d'ensemble des collégiens avec, en complément, certaines informations recueillies dans la phase 2 de l'étude. Le quatrième chapitre dresse le portrait de la dualité « emploi et études » chez les collégiens, sur la base des deux enquêtes (enquête dans l'ensemble du réseau collégial et enquête auprès de l'échantillon des quatre collèges). Le cinquième chapitre s'applique à évaluer l'impact du travail rémunéré sur la réussite scolaire. Le sixième propose, en parallèle au matériel quantitatif obtenu dans les chapitres précédents, une exploration qualitative auprès de collégiens par l'intermédiaire de *focus groups*. Ce volet qualitatif vise à documenter les stratégies existantes chez les cégépiens pour concilier l'emploi et les études ainsi que des aspects tenant à la signification qu'ils prêtent au travail rémunéré et au monde du savoir en milieu collégial. Enfin, un dernier chapitre identifie, à la lumière des résultats de la recherche, des paramètres d'intervention en matière de réussite scolaire.

Chapitre 1
Revue des écrits scientifiques,
perspectives théoriques et objectifs

Dans ce chapitre, nous effectuons dans un premier temps une brève revue des écrits scientifiques sur la thématique du travail rémunéré en lien avec la réussite scolaire. Cette revue nous permet, entre autres, de rendre compte de l'évolution rapide du phénomène social que représente l'emploi pendant les études au collège. Également, elle témoigne de la variété des facteurs qui doivent être considérés dans l'analyse de cette problématique.

Dans un deuxième temps, nous décrivons le modèle d'écologie sociale qui nous servira tout au long de l'étude de cadre de référence. Ce modèle, rappelons-le, nous est apparu nécessaire afin d'inscrire la problématique du travail rémunéré dans le contexte du rapport du jeune collégien à la société. En fin de chapitre, sont exposés les objectifs de la recherche.

BRÈVE REVUE DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

Plusieurs recherches ont été publiées dans les années 1990 au Québec sur la problématique du travail rémunéré étudiant. Mentionnons celles de Vigneault (1993), de Beauchesne et Dumas (1993), de Terrill et Ducharme (1994), de Bourdon (1994) et de Dagenais, Montmarquette, Parent, Durocher et Raymond (1999) qui ont, avec d'autres, contribué à l'émergence d'un nouveau champ d'études sur le travail rémunéré chez les étudiants et à l'analyse de l'impact de ce type de travail sur les études.

D'autres recherches sur l'emploi pendant l'année scolaire ont suivi cette génération d'études à la fin des années 1990 et au début de l'an 2000. Nous en soulignons quelques-unes, notamment celle de Ricard (1998) qui a analysé, entre autres, les motivations des collégiens à occuper un emploi pendant les études, les difficultés rencontrées au travail et l'influence de ce travail sur les études. Une autre recherche, publiée par le Conseil régional de prévention et d'abandon scolaire (2002), a examiné différents indicateurs reliés au travail rémunéré et à la réussite scolaire pour trois ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire).

En milieu universitaire, soulignons aussi l'enquête de Bonin (2007), qui a porté sur le phénomène de la conciliation études, travail et famille. Dans l'enquête, 71 % des étudiants du premier cycle, dans huit établissements du réseau de l'Université du Québec, étaient engagés dans la dualité « travail et études »; en moyenne, ils accordaient 25 heures par semaine à un travail rémunéré (16 heures pour ceux inscrits à temps plein et 34 heures pour ceux inscrits à temps partiel). Notons que l'enquête révèle que les étudiants occupant un emploi rémunéré lors de leur première session étaient plus nombreux, en proportion, à avoir réussi leurs cours.

Enfin, une recherche effectuée à l'échelle du Canada (Bowlby et McMullen, 2002) s'est intéressée aux jeunes de vingt ans. L'étude soulignait les points suivants : a) le taux de décrochage au secondaire chez les jeunes de vingt ans a considérablement diminué au Canada comme au Québec au cours des années 1990; b) la faiblesse des résultats scolaires n'est qu'une des raisons du décrochage; c) l'environnement familial influence le succès scolaire; d) — et cela nous intéresse plus particulièrement ici — le décrochage scolaire est plus élevé chez les étudiants qui n'occupent pas d'emploi rémunéré, il est plus bas chez ceux qui consacrent de 10 à 19 heures par semaine à un travail rémunéré et grimpe de façon significative chez ceux qui travaillent 30 heures et plus par semaine. En somme, les récents travaux sur l'emploi étudiant démontrent que ce dernier n'est pas en soi contre-indiqué pendant l'année scolaire à condition de ne pas excéder un certain seuil d'heures par semaine.

La nette progression du travail rémunéré pendant les études a été soulignée par bon nombre d'enquêtes (Roberge, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2002; Gendron et Hamel, 2004; Roy *et al.*, 2005; Bonin, 2007). L'étude de Ricard (1998) soulignait, par exemple, que la moitié des étudiants avait un travail salarié durant la session ayant précédé l'enquête. Sept ans plus tard, la proportion de ces étudiants se situait autour de 65-70 % (Fédération des cégeps, 2005; Roy *et al.*, 2005).

D'autres recherches montrent que le seuil critique au-delà duquel le travail rémunéré risque de nuire aux études tend à se déplacer vers le haut. Les travaux de Vigneault (1993) rapportaient ainsi que les risques d'échec scolaire apparaissaient à compter de 15 heures/semaine de travail rémunéré. Selon nos travaux (Roy *et al.*, 2003, 2005), ce seuil se situerait autour de 20-25 heures/semaine. Les collégiens qui travaillent de 10 à 19 heures/semaine enregistrent des résultats scolaires légèrement supérieurs à la moyenne (Roy *et al.*, 2005). L'étude de Bowlby et McMullen (2002), réalisée au secondaire, ainsi que celles de Sales, Simard et Maheu (1996) et de Bonin (2007) effectuées en milieu universitaire, en arrivaient à des conclusions analogues.

Cette mutation sociale, inscrivant le travail rémunéré pendant les études comme mode de vie majoritaire des collégiens, concerne tout autant les filles que les garçons. Ils seraient engagés en parts égales dans la dualité « travail et études » (Roy *et al.*, 2005). Il s'agit là d'une récente évolution, car il y a à peine une dizaine d'années, des chercheurs avaient constaté que les filles étaient moins nombreuses que les garçons à consacrer 15 heures et plus par semaine à un emploi pendant leur année scolaire (Beauchesne et Dumas, 1993; Vigneault, 1993; Terrill et Ducharme, 1994). L'égalité entre les sexes tend à se concrétiser à ce titre dans le temps.

Certains auteurs ont examiné les liens entre les valeurs, la socialisation et le travail rémunéré dans le contexte de la réussite scolaire. Ainsi, pour Bourdon (1994), le travail rémunéré chez les étudiants agirait comme un puissant facteur de socialisation à la consommation. Ce facteur serait susceptible de motiver une sortie accélérée sur le marché du travail ou de ralentir la progression scolaire de l'élève. En complément à ces considérations, soulignons que notre recherche sur la réussite scolaire auprès des étudiants de trois cégeps (Roy *et al.*, 2005) avait alors mis en évidence l'existence de relations entre le fait d'accorder un nombre élevé d'heures par semaine au travail rémunéré et la présence de valeurs chez l'étudiant, telles que l'apparence et l'importance accordée au temps présent (culture de l'immédiateté).

Tout récemment, un collectif publiait *Les jeunes et le travail* (2007). Dans cet ouvrage, les auteurs visent à faire le point sur l'état des connaissances de la réalité du travail chez les jeunes dans la société québécoise et à approfondir cette problématique (Bourdon et Vultur, dir., 2007). On y retrouve une variété de points de vue et d'études essentiellement québécoises.

L'ouvrage sous la direction de Bourdon et Vultur (2007), pose les bases sociétales dans lesquelles évoluerait le travail chez les jeunes. C'est ainsi que l'on souligne, entre autres, que l'accélération du processus de mondialisation des économies et l'émergence d'une « société du savoir », au sens de Castells (2001), constituent les figures dominantes de cette évolution conduisant à l'extension du travail atypique et souvent à temps partiel (Bourdon et Vultur, dir., 2007)¹.

Dans nos sociétés axées sur la production matérielle, la croissance économique et la consommation, l'examen de la question du travail des jeunes constituerait un véritable laboratoire du lien social et des formes de solidarité existantes entre les individus, les groupes et les générations (Mercure, 2007) : « À n'en pas douter, étudier les rapports entre les jeunes et le travail, c'est tendre à élucider la manière dont nos sociétés définissent et redéfinissent le lien social dans ce qu'il a de plus essentiel » (Mercure, 2007, p. 302). Selon l'auteur, on ne peut dissocier la signification que revêt le travail chez les jeunes d'un *ethos* de vie fondé sur l'épanouissement personnel, l'autonomie et l'importance des liens au sein de réseaux sociaux.

Les parcours des jeunes sont de moins en moins linéaires (Charbonneau, 2007; Mercure, 2007). Également, les jeunes auraient peu d'attachement à l'emploi, à la profession ou à l'organisation. Ils opéreraient selon un mode transactionnel plutôt que sur la base d'un sentiment d'appartenance à l'entreprise (Rousseau, 1995).

1. Pour une définition du travail atypique, voir le texte de Bernier (2007), p. 247.

Enfin, selon Hamel (2007), le travail occuperait une place de choix dans l'échelle des valeurs des jeunes. L'auteur souligne également la précocité de la relation avec le travail rémunéré chez les individus faisant partie de la « génération numérique ».

Ces divers points de vue concernant les jeunes et le travail nous offrent une perspective générale qui nous servira de cadre pour interpréter et mettre en contexte la dualité « travail et études » chez les collégiens, et ce, à partir du rapport « étudiant/société ».

CADRE DE RÉFÉRENCE : LE MODÈLE D'ÉCOLOGIE SOCIALE

Nous avons retenu le modèle de l'écologie sociale pour rendre opérationnel notre paradigme de départ, qui inscrit la réflexion sur le travail rémunéré en lien avec la réussite scolaire dans le contexte général du rapport entre l'étudiant et la société : dans quelle mesure ce rapport peut-il conditionner la trajectoire scolaire de l'étudiant et de quelle manière? La question du travail rémunéré se pose, de fait, comme foyer privilégié de l'interface existante entre le jeune et la société. Les circuits d'influence sont nombreux et ils ne seraient pas sans interférer sur l'univers des études au collège. C'est, du moins, l'hypothèse que nous désirons vérifier dans la présente recherche.

Le modèle d'écologie sociale offre deux niveaux d'analyse pour examiner le rapport étudiant/société. Le premier consiste à catégoriser les différentes sphères où évolue l'étudiant à travers ses différents environnements, tels que la famille, le collège, le milieu de travail, le réseau d'amis dans le quartier ou le village, etc. Le second niveau mise sur l'interaction complexe qui lie le collégien à ses différents environnements; par exemple, de quelle manière l'étudiant arrive à trouver un point d'équilibre entre les exigences du collège et celles rattachées à un emploi rémunéré pendant les études.

Selon Tessier, « l'écologie sociale cherche à "découvrir" la synergie entre l'individu et son environnement » (Tessier, 1989, p. 68). C'est précisément la perspective que nous voulons développer dans l'examen du travail rémunéré en lien avec la réussite scolaire en milieu collégial.

Au Québec, c'est à compter des années 1980 que l'on assiste à l'émergence de travaux de type écologique, en particulier dans le secteur de l'enfance. Soulignons les travaux de Bouchard (1981, 1987), de Chamberland, Bouchard et Beaudry (1986), de Chamberland (1995), pour ne nommer que ceux dont les études ont porté sur la thématique des mauvais traitements à l'endroit des enfants. Également mentionnons les études de Damant, Poirier et Moreau (2001) et de Tessier et Tarabulsy (1996) qui concernaient le développement des enfants.

Dans le milieu de l'éducation, la tradition à l'égard de tels travaux est relativement jeune, du moins sous l'angle de la réussite scolaire. Mentionnons cependant les travaux du Groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière qui s'intéresse, entre autres, aux liens existants entre le milieu de vie géographique des jeunes au secondaire et les inégalités enregistrées au chapitre de leur scolarisation. Pour notre part, nous avons déjà eu l'occasion d'expérimenter le modèle d'écologie sociale dans le cadre de travaux portant sur la réussite scolaire en milieu collégial (Roy *et al.*, 2003, 2005).

Pour les fins de la recherche actuelle, nous avons emprunté à Bronfenbrenner (1986) et à Bouchard (1987) les sphères suivantes du modèle d'écologie sociale :

- L'**ontosystème**, soit l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou des déficits de l'étudiant, innés ou acquis (ex. : origine sociale, sexe, état de santé mentale et physique, etc.);
- Le **microsystème**, soit l'environnement immédiat de l'étudiant (ex. : famille, autres types de ménage, collègue, milieu de travail, etc.);
- Le **mésosystème**, soit l'ensemble des lieux que fréquente l'étudiant en dehors de son environnement immédiat. On s'intéresse ici aux liens *intermicrosystémiques* (ex. : liens entre les études et la fréquentation de réseaux sociaux);
- L'**exosystème**, soit les endroits ou les lieux non fréquentés par l'étudiant en tant que participant, mais dont les activités ou les décisions peuvent avoir un impact sur lui (ex. : politique d'aide financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, règlement du régime des études collégiales, standards scolaires du cycle secondaire par rapport à ceux du collégial, conditions minimales de travail, etc.);
- Le **macrosystème**, soit l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des idéologies dans la société et dans la communauté (ex. : des valeurs telles que la consommation, l'autonomie, le respect des différences, le savoir, la famille, etc.);
- Le **chronosystème**, soit l'ensemble des considérations temporelles qui caractérisent un événement (ex. : première session au collège, où l'étudiant expérimente un nouveau régime pédagogique tout en travaillant, par exemple, le même nombre d'heures chez son employeur qu'au moment où il était au secondaire, etc.).

Ces sphères nous permettent d'obtenir une vision globale des étudiants dans leur rapport avec les différents environnements, ultimement avec la collectivité, et d'apprécier les interactions existantes entre ces différentes sphères et l'étudiant au regard de son parcours scolaire. Dans le contexte de notre recherche, l'environnement lié au travail rémunéré occupe un espace de premier plan, tout particulièrement sur le plan des liens *intermicrosystémiques* entre l'emploi et les études.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous avons identifié les objectifs suivants dans le cadre de la présente étude.

Objectif général

Comprendre et expliquer la dualité « travail et études » au regard de la réussite scolaire selon une approche écologique et dans une perspective d'intervention en milieu collégial.

Objectifs spécifiques

- Dresser un portrait d'ensemble des collégiens et de la réalité du travail rémunéré pendant les études;
- Mesurer l'impact du travail rémunéré sur la réussite scolaire;
- Établir les associations entre le travail rémunéré et les autres facteurs de l'étude selon une perspective d'écologie sociale;
- Effectuer une analyse comparative des résultats en fonction du sexe des étudiants et selon leur secteur d'études (préuniversitaire et technique);
- Identifier les dynamiques et les stratégies retenues par les étudiants pour concilier les études et le travail rémunéré, et repérer les éléments de signification qu'ils y accordent;
- Cibler des interventions et des pistes d'action visant la réussite scolaire dans le contexte de la dualité « travail et études ».

Portons maintenant notre attention sur la méthodologie la recherche.

Chapitre 2

Méthodologie

La nature de notre recherche — qui incorpore à la fois les préoccupations de connaissance de la réalité des étudiants sous l'angle du travail rémunéré et également d'interventions en milieu collégial — nous commande une méthodologie à deux volets : un volet quantitatif, afin d'expliquer les liens statistiques qui se dégagent du matériel de la recherche, et un volet qualitatif pour connaître les dynamiques et les stratégies qu'adoptent les étudiants afin de concilier le travail et les études, pour comprendre également le sens et la signification qu'ils accordent à certaines dimensions explorées dans l'étude et, enfin, pour conduire avec eux et les intervenants une réflexion sur les interventions. Ces deux pôles méthodologiques nous apparaissent essentiels afin de produire une analyse plus complète de la réalité des étudiants qui sont engagés dans la dualité « travail rémunéré et études » et de mieux préparer l'étape de réflexion sur les interventions dans un contexte de réussite scolaire. Précisons que ces deux volets, comme nous aurons l'occasion de le constater plus loin, sont conçus dans l'optique d'une relation étroite entre eux sur le plan méthodologique.

LE VOLET QUANTITATIF

Ce premier volet de l'étude se subdivise en deux parties. Une première partie, réalisée dans la phase 1 de la recherche (2005/2006), porte sur une enquête à l'aide d'un questionnaire adressée à un échantillon de collégiens représentatif de l'ensemble du réseau collégial, tant public que privé. Cette enquête a pour objet de tracer un portrait global de la réalité des collégiens au Québec et un portrait spécifique de la problématique du travail rémunéré pendant les études et de celle de la réussite scolaire en lien avec le travail rémunéré.

Une seconde partie, effectuée dans la phase 2 de l'étude (2006/2007), consiste en un examen plus détaillé de la problématique du travail rémunéré dans le prolongement des tendances observées dans l'enquête nationale; de fait, les résultats de cette dernière ont mis en évidence des tendances qui nous sont apparues d'intérêt pour un approfondissement. Cet examen s'est réalisé auprès des quatre collèges participants des phases 2 et 3². Pour cette partie, nous avons également procédé à partir d'une enquête par questionnaire auprès d'échantillons représentatifs d'étudiants de chacun des établissements participants. L'exploration auprès des quatre collèges se prolonge aussi dans le volet qualitatif de l'étude, décrit plus loin.

2. Rappelons qu'il s'agit du Collège Ahuntsic, du Cégep de Saint-Jérôme, du Cégep de Sainte-Foy et du Centre d'études collégiales en Charlevoix.

En complément aux deux questionnaires d'enquête des phases 1 et 2 de l'étude, une banque de données du système interne des collèges permet de jumeler des informations portant sur certaines caractéristiques personnelles des étudiants de ces collèges et sur leur parcours scolaire. Les deux sources d'informations (questionnaires d'enquête et fichiers informatiques des établissements) ont été fusionnées pour faciliter l'analyse et le traitement de l'information³. Précisons que l'étude est de type transversal, c'est-à-dire que les étudiants ont complété une seule fois un questionnaire au printemps 2006, pour l'enquête dans l'ensemble des collèges, et à l'automne 2007, pour celle dans les quatre collèges participants.

Trois sources d'informations nous ont permis d'élaborer les deux questionnaires d'enquête : 1) le questionnaire de l'enquête de Roy *et al.* (2005), qui a servi d'assise pour la confection des nouveaux questionnaires; 2) la revue des écrits sur le travail rémunéré; 3) les exigences du modèle d'écologie sociale.

Les deux questionnaires d'enquête (abrégé auprès de l'ensemble des collèges et détaillé auprès des quatre collèges participants) ont été subdivisés en sept sections :

1. Les caractéristiques personnelles des étudiants (âge, sexe, provenance géographique, etc.);
2. Le collège comme milieu de vie (liens avec les professeurs, les autres étudiants, temps accordé aux travaux scolaires, participation à des activités parascolaires, etc.);
3. Les réseaux familial et social (liens avec les parents; les amis; soutien parental; bénévolat dans la communauté, etc.);
4. Le bien-être personnel (indicateurs de santé mentale tels que le stress, le sentiment d'être déprimé, le degré d'autosatisfaction, la consommation d'alcool ou de drogues, etc.);
5. Le système de valeurs (défini principalement sur la base de propositions d'énoncés couvrant un éventail varié de valeurs et d'aspirations; dans l'enquête détaillée, deux questions ouvertes sur les valeurs ont été incorporées);
6. La situation socioéconomique (situation financière; prêts et bourses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; soutien financier des parents, etc.);
7. L'univers du travail rémunéré (participation au marché du travail; type d'emploi, nombre d'heures consacrées à l'emploi; degré de satisfaction face aux conditions de travail; lien avec les études, les habitudes de vie, la consommation; qualité des rapports avec l'employeur et les employés; motifs liés au travail rémunéré; mode d'organisation du temps dans le quotidien, emploi et réseau social, etc.).

3. Le numéro matricule de l'étudiant nous a servi de jonction entre les deux banques de données. Seuls les services administratifs des collèges peuvent avoir accès aux informations nominales des étudiants. La confidentialité des données est ainsi garantie.

En annexe, on retrouve les deux questionnaires d'enquête qui ont servi à l'étude.

En raison des objectifs poursuivis par la recherche, la section sur le travail rémunéré est plus développée que les autres. Cependant, cette section est mise en relation avec les autres, conformément au modèle d'écologie sociale retenu, afin de mieux évaluer la relation du travail rémunéré au regard de la réussite scolaire dans un contexte d'interaction avec les différents environnements de l'étudiant.

Selon les préceptes du modèle d'écologie sociale, pour les fins de l'étude, nous avons retenu quatre types d'environnement :

- Le collège comme milieu de vie;
- Le milieu familial et le réseau social;
- Le marché du travail;
- Le système de valeurs.

Les informations sur chacune de ces composantes ont été mises en relation entre elles afin d'évaluer l'interdépendance existante entre les quatre environnements du modèle écologique ainsi qu'avec les indicateurs de réussite scolaire. Conformément au cadre d'écologie sociale, cette mise en forme structurelle des données permet l'examen du rapport entre l'étudiant et ses différents environnements ainsi que l'analyse de l'influence de ce rapport sur son parcours scolaire.

Dans le plan d'analyse, deux indicateurs ont servi à qualifier la réussite scolaire de l'étudiant : les résultats scolaires cumulés et la persévérance scolaire mesurée par une question portant sur l'abandon scolaire dans les deux questionnaires d'enquête⁴.

Tout au long de la recherche, nous avons porté une attention spéciale aux différences observées selon le sexe des étudiants et selon leur secteur d'études (préuniversitaire et technique).

Deux échantillons systématiques probabilistes ont été tirés. Un premier, pour l'ensemble du réseau collégial, a été appliqué sur le nombre total d'étudiants inscrits au secteur gulier au printemps 2006. L'échantillon tient compte de la proportion relative des effectifs étudiants dans le réseau public et dans le réseau privé. Un total de 6347 étudiants a été retenu dans l'enquête nationale.

4. Pour qualifier la persévérance scolaire, la question était la suivante : « Songes-tu présentement à abandonner tes études au collège cette année? » Trois choix étaient possibles : 1. Pas du tout; 2. J'y songe à l'occasion; 3. J'y songe sérieusement. Les étudiants ayant répondu qu'ils y songaient « sérieusement » et « à l'occasion » ont été regroupés comme catégorie à risque d'abandon scolaire.

Un second échantillon a été élaboré sur la base des effectifs étudiants de chacun des quatre collèges participants, inscrits au secteur régulier à l'automne 2006. La répartition de ce second échantillon est la suivante : Collège Ahuntsic, 363 étudiants; Cégep de Saint-Jérôme, 344 étudiants; Cégep de Sainte-Foy, 363 étudiants; Centre d'études collégiales en Charlevoix, 139 étudiants; pour un total de 1209 étudiants.

La taille de l'échantillon retenu, tant à l'échelle du réseau collégial qu'à celle des quatre collèges participants, assure un degré de confiance de 95 % sur le plan des résultats, ce qui respecte les standards en sciences sociales pour ce type de recherche (Mayer et Ouellet, 1991).

Dans le volet de l'enquête concernant l'ensemble des collèges, les étudiants ont complété en ligne le questionnaire d'enquête (version abrégée) leur étant destiné. Un site Internet a été constitué à cette fin. Pour l'enquête dans les quatre collèges, le questionnaire « version détaillée » a été adressé au domicile de l'étudiant, qui devait le retourner à son établissement. Une somme de 5 \$ lui a été accordée au moment de la remise du questionnaire. Des relances téléphoniques ont été effectuées afin de favoriser la meilleure participation des étudiants à l'enquête.

Dans les deux cas (enquête nationale et celle dans les quatre collèges), les collégiens ont reçu au préalable une lettre de la part d'un responsable de l'établissement, expliquant les objectifs de l'étude, le caractère confidentiel des informations et les modalités de retour du questionnaire.

Les questionnaires ont été informatisés et un plan de codification a été élaboré pour les questions ouvertes. Nous avons eu recours au progiciel SAS pour le traitement et l'analyse des données. Diverses analyses statistiques ont été effectuées à partir du matériel de la recherche (test du chi carré, analyses factorielles, analyses univariées et multivariées). Mentionnons que des analyses multivariées (régressions multiples et autres analyses discriminantes avec procédure de sélection des variables) ont été effectuées sur une base sélective pour mieux repérer des combinaisons de variables traduisant certains constats « écologiques » de l'étude.

LE VOLET QUALITATIF

Ce volet intervient dans la phase 3 de l'étude (2007-2008) pour prendre le relais des deux enquêtes par questionnaire. Il vise à comprendre — au sens webérien du terme — la réalité des étudiants engagés dans la dualité « travail rémunéré et études » en explorant les dynamiques et les stratégies des étudiants dans leur quotidien pour aménager l'espace travail/études et en traduisant le sens [] qu'ils accordent à la fois à leurs activités

rémunérées et à leur parcours scolaire. Ici, l'étudiant est vu dans la perspective de l'acteur tel que Touraine l'entend, c'est-à-dire un acteur porteur de sens et qui prend — ou veut prendre — des moyens pour donner une direction à sa vie de collégien.

Sur le plan opérationnel, nous avons procédé selon la méthode des *focus groups* auprès d'un échantillon (90 étudiants), sélectionné au hasard dans la liste de ceux qui occupaient un emploi de 10 heures et plus par semaine pendant la session d'automne 2007. La confection des schémas d'entrevue de groupe a été réalisée à partir de trois bases d'information. En premier lieu, en fonction des tendances révélées par les enquêtes par questionnaire (versions abrégée et détaillée) et qui, selon notre appréciation, méritaient d'être approfondies en raison des limites du matériel quantitatif. En second lieu, nous avons référé à l'expérience des deux études précédentes (Roy *et al.*, 2003, 2005) que nous avons conduites et qui comportaient un volet qualitatif de même nature que la présente recherche. Enfin, nous avons puisé aux écrits scientifiques sur la question du travail rémunéré afin de compléter nos schémas d'entrevue de groupe.

Deux grands paramètres ont guidé également l'élaboration des schémas d'entrevue de groupe : 1) les dynamiques et les stratégies des étudiants au regard de la conciliation entre le travail rémunéré et les études dans un contexte de réussite scolaire; 2) les valeurs, cultures et sous-cultures des collégiens face au travail rémunéré en lien avec le monde scolaire et leurs aspirations futures.

Nous avons retenu la méthode des *focus groups*, car celle-ci mise sur l'interaction des membres du groupe afin d'obtenir des données qui, autrement, ne seraient pas accessibles (Mayer et Ouellet, 1991). Cette méthode s'accorde avec la nature du questionnement de notre étude⁵.

Le *focus group* se définit comme une « méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupe de 6 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse synthèse permettant de relever les principaux messages-clé émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon » (G. Simard [1989], cité dans Mayer et Ouellet, 1991, p. 79).

5. Dans la mesure, par exemple, où l'on veut mettre en évidence des dynamiques existantes, cette méthode favorise l'expression des sujets en ce sens, notamment en raison du fait que la réalité exprimée est sujette à réaction par les autres participants, ce qui permet de renforcer, de compléter, de nuancer ou de corriger les perceptions et les propos des participants sur les dynamiques en question. Les entrevues comprenaient un volet « intervention »; cette méthode facilite également par son format les échanges entre les participants.

La première étape a consisté au recrutement des participants. Ils ont été sélectionnés au hasard parmi les étudiants ayant déjà répondu au questionnaire d'enquête détaillé.

Pour chacun des groupes, nous avons stratifié l'échantillon de départ de façon à obtenir une représentativité égale selon le sexe des étudiants. Cette précaution méthodologique nous a été dictée à la fois par le petit nombre de participants et notre volonté de rendre compte distinctivement de la réalité des filles et des garçons.

Chaque étudiant a, au préalable, reçu une lettre l'invitant à participer à une rencontre collective. L'objectif de cette rencontre a été précisé dans la lettre. Une somme de 20\$ a été prévue pour chaque participation individuelle. La durée des rencontres fut d'une heure et demie à deux heures. L'entrevue de groupe est semi-dirigée, ce qui s'accorde avec la nature de notre étude où nous désirons à la fois couvrir des paramètres déterminés (logique du chercheur) et enregistrer des éléments surgissant de la libre expression des étudiants eux-mêmes (logique du sujet).

La seconde étape a porté sur une animation des *focus groups* à partir du scénario suivant :

- Présentation des participants;
- Présentation des objectifs de la rencontre;
- Présentation des principaux résultats de l'enquête par questionnaire sur le thème retenu pour l'entrevue de groupe;
- Questions spécifiques contenues dans les schémas d'entrevue de groupe;
- Interventions souhaitées par les étudiants pour améliorer la réussite;
- Synthèse des discussions par l'animatrice.

La dernière étape a consisté en une analyse du matériel des entrevues. Sur un plan technique, nous avons enregistré chacune des entrevues de groupe par un procédé de sténographie. De cette manière, l'analyse de contenu a été effectuée à partir des textes de transcription qui reproduisent intégralement le verbatim des discussions en groupe.

Nous avons retenu la méthode de l'analyse thématique à des fins de condensation, de codage et d'analyse du matériel qualitatif (Bardin, 1991; Paillé et Mucchielli, 2003). Nous avons procédé donc à une division du matériel en sous-thèmes — il s'agit d'une opération de codage de l'information — afin de repérer des catégories d'analyse. Par la suite, des analyses interprétatives du matériel des entrevues ont été effectuées dans la perspective d'un repérage des thématiques dominantes.

Soulignons que la recherche vise également à cibler des interventions et des pistes d'action pour favoriser les conditions de la réussite chez les étudiants. À cet égard, les entrevues de groupe sur la question des interventions souhaitées par les étudiants, ont constitué un premier matériel de base juxtaposé aux résultats d'une consultation conduite auprès d'un groupe d'intervenants dans chacun des quatre collèges participant aux phases 2 et 3 de la recherche. À ces sources de référence, s'ajoute dans un premier temps notre propre analyse de certains enjeux spécifiques découlant de l'ensemble de la recherche pour dégager, dans un second temps, des pistes d'intervention.

Dans les chapitres qui suivent, nous apporterons des précisions méthodologiques lorsqu'elles seront jugées nécessaires.

Chapitre 3

Portrait des collégiens

Ce chapitre présente les principaux résultats de l'enquête auprès des collèges publics et privés du Québec. Nous brosons dans un premier temps le portrait général des collégiens à partir des paramètres de l'enquête : caractéristiques personnelles des étudiants, collège comme milieu de vie, réseaux familial et social, bien-être personnel, système de valeurs et situation socioéconomique. La question du travail rémunéré pendant les études fait l'objet du prochain chapitre. Dans un second temps, nous décrivons le profil spécifique de quatre groupes d'étudiants : selon le sexe, le secteur d'études, le réseau collégial (public/privé) et l'appartenance à une communauté culturelle. Des informations recueillies dans la phase 2 de la recherche (volet quantitatif de l'étude auprès de quatre collèges) viennent compléter, à l'occasion et lorsque c'est nécessaire, les portraits esquissés.

UN PORTRAIT D'ENSEMBLE

Au total, 1 729 étudiants ont complété le questionnaire d'enquête dans 51 établissements collégiaux. La taille de l'échantillon nous permet d'avoir des résultats représentatifs sur le plan statistique à l'échelle du réseau collégial du Québec⁶.

La distribution de notre échantillon d'étudiants selon le sexe, le secteur d'études et le type de collège (public/privé), épouse sensiblement celle enregistrée à l'échelle du réseau collégial.

Tableau 1
Distribution comparée des collégiens (en %) selon le sexe,
le secteur d'études et le type de collège

Unités Catégories	Échantillon de l'enquête nationale (%)	Population des collégiens dans le réseau collégial ⁷ (%)
Féminin	63,4	57,6
Masculin	36,6	42,4
Préuniversitaire	53,8	50,9 ⁸
Technique	46,2	49,1
Collèges privés	4,9	7,0
Collèges publics	95,1	93,0

6. L'intervalle offre un degré de confiance de 95 %, tel que mentionné au chapitre précédent.

7. Il s'agit de données tirées d'un tableau du MELS basé sur les inscriptions enregistrées à l'automne 2005 dans le réseau collégial. Source : Tableau 2. Effectif (nombre d'individus), selon le type de formation, la catégorie d'organismes et le sexe, session d'automne 2001-2005, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'enseignement supérieur, Direction des systèmes et du contrôle, en collaboration avec le Secteur de l'information et des communications, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, BIC, mai 2006.

8. Pour les fins de calcul, nous avons exclu les étudiants hors programme, en accueil et en transition.

Huit étudiants sur dix (80,5 %) sont âgés entre 17 et 20 ans; l'âge moyen est de 19,3 ans. Dans notre échantillon, 11,2 % des collégiens proviennent des communautés culturelles⁹; en seconde partie de ce chapitre, un profil de ces étudiants est présenté.

Sept étudiants sur dix (72 %) vivent avec leurs parents, soit avec un seul parent (19,5 %) ou les deux (52,5 %). Un collégien sur dix (10,1 %) partage un logement avec un ou des colocataires. Enfin, 4,3 % d'étudiants vivent seuls¹⁰. Ces données concordent avec ce qu'on retrouve dans les écrits scientifiques sur ces questions (Conseil de la famille et de l'enfance, 2007; Roy *et al.*, 2005).

À la fin de leurs études, la moitié des étudiants (46,2 %) aurait l'intention dans l'avenir de vivre au sein de la région où ils demeurent pendant l'année scolaire. Les autres se répartissent de la manière suivante : 17,4 % choisiraient de vivre ailleurs au Québec; 9,1 % à l'extérieur du Québec; 18,9 % sont indécis; enfin, 8,4 % sont indifférents au lieu où ils résideraient après leurs études.

UNE INTÉGRATION HARMONIEUSE AU COLLÈGE

Pour la majorité des étudiants, le collège se présente comme un milieu intéressant où il fait bon vivre et étudier. Ce milieu semble en accord avec leurs aspirations et leurs valeurs. Regardons de plus près!

Sur le plan du rendement scolaire, la moyenne cumulative des étudiants est de 75,9 %. Sans surprise, compte tenu des nombreux écrits sur le sujet, on observe que les filles ont une moyenne scolaire plus élevée que les garçons, soit 77,3 % chez les filles et 73,3 % chez les garçons.

L'intérêt pour les études est manifeste chez les collégiens : quatre étudiants sur cinq (81,4 %) ont un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour leurs études. Cet indicateur est d'autant plus significatif qu'il est associé directement à la réussite scolaire ($P = .0001$).

9. Trois questions ont servi à qualifier l'appartenance aux communautés culturelles : Quel est ton pays de naissance? Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise et que tu comprends encore? Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

10. Les autres catégories sont les suivantes : « chum » et « blonde » (5,6 %), autre membre de la famille (1,7 %) et une catégorie « autre » (6,3 %).

Quelles que soient les catégories d'étudiants retenues, l'intérêt pour les études est toujours important sauf, comme on pourra l'observer plus loin, chez les étudiants à risque d'échec et d'abandon scolaires. Cet intérêt est relativement plus élevé chez les filles ($P = .0001$) et chez les étudiants du secteur technique ($P = .0001$). Le tableau 2 reproduit le degré d'intérêt selon le sexe et le secteur d'études.

Tableau 2
Distribution procentuelle des étudiants selon leur degré d'intérêt
pour les études par sexe et par secteur d'études

Degré d'intérêt	Selon le sexe		Selon le secteur d'études		Ensemble des répondants
	Féminin	Masculin	Préuniversitaire	Technique	
Très élevé	34,9 %	25,6 %	25,6 %	8,2 %	31,5 %
Élevé	49,5 %	50,4 %	50,5 %	49,2 %	49,9 %
Peu ou pas élevé	15,6 %	24,0 %	23,9 %	12,6 %	18,6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quels sont les principaux facteurs associés de près à un intérêt soutenu chez les collégiens pour les études? Le prochain tableau nous offre un premier éclairage.

Tableau 3
Meilleure combinaison des variables prédictives d'un intérêt « élevé »
pour les études chez les étudiants

Rang	Variables prédictives	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant ayant un intérêt « élevé » pour les études :	
1.	Accorde plus d'importance aux études.	14,3 %
2.	Considère le collège comme un milieu stimulant.	19,9 %
3.	A des résultats scolaires supérieurs à la moyenne.	22,4 %
4.	Accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études.	24,2 %
5.	Est inscrit au secteur technique.	25,3 %
6.	Se sent bien au collège.	26,5 %
7.	Accorde de l'importance à la connaissance.	27,3 %
8.	Accorde de l'importance au diplôme d'études collégiales.	27,7 %

À la lecture de ce tableau, on peut constater trois sources distinctes, mais complémentaires, qui conditionnent l'intérêt aux études : 1) un système de valeurs prédisposant aux études; 2) une bonne intégration au collège; 3) un bon rendement scolaire. Ces variables, à l'instar d'autres dimensions étudiées dans la présente recherche, ont pour effet de se renforcer mutuellement. D'où l'expression « meilleure combinaison de variables », servant ici à prédire l'intérêt aux études.

Cette motivation aux études se traduit par un nombre d'heures plus significatif, accordées aux travaux scolaires ($P = .0001$). Soulignons que le nombre d'heures consacrées aux études est un autre indicateur garant de la réussite, soit d'un rendement scolaire accru ($P = .0001$), soit d'une persévérance aux études ($P = .0045$).

En moyenne, les collégiens consacrent 11,7 heures par semaine à leurs études en dehors de la classe. Les filles davantage que les garçons (13,0 heures chez les filles comparativement à 9,7 heures chez les garçons). Le prochain tableau reproduit la répartition des étudiants selon le nombre d'heures accordées aux études, par sexe et par secteur d'études.

Tableau 4
Répartition procentuelle des étudiants
selon le nombre d'heures consacrées aux études
sur une base hebdomadaire, par sexe et par secteur d'études

N ^{bre} d'heures consacrées aux études	Selon le sexe		Selon le secteur d'études		Total des répondants
	Féminin	Masculin	Préuniversitaire	Technique	
Moins de 5 heures	9,1 %	22,1 %	14,2 %	13,2 %	13,9 %
Entre 5 et 9 heures	25,7 %	30,4 %	28,1 %	26,8 %	27,4 %
Entre 10 et 14 heures	23,9 %	23,6 %	22,9 %	24,9 %	23,9 %
Entre 15 et 19 heures	20,1 %	12,4 %	16,2 %	18,4 %	17,2 %
20 heures et +	21,2 %	11,5 %	18,6 %	16,7 %	17,6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

En bas de dix heures par semaine accordées aux études, le rendement scolaire fléchit chez les collégiens. Inversement, c'est à partir de 5 heures sur une base hebdomadaire que les résultats scolaires progressent de façon significative, selon les données du tableau 5.

Tableau 5
Relation entre le nombre d'heures consacrées aux études
chez les étudiants et le rendement scolaire en pourcentage

N ^{bre} d'heures consacrées aux études sur une base hebdomadaire	Rendement scolaire					Total des répondants
	59 % et moins	60-69 %	70-79 %	80-84 %	85 % et plus	
0 - 9 heures	62,8 %	47,9 %	43,8 %	28,4 %	29,2 %	41,3 %
10 - 14 heures	23,1 %	24,0 %	24,6 %	26,5 %	21,5 %	23,9 %
15 heures et plus	14,1 %	28,1 %	31,6 %	45,1 %	49,3 %	34,8 %
Total des répondants	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

En général, l'absence d'intérêt pour les études conduit l'étudiant à accorder moins de temps à ses travaux scolaires. Ce qui, successivement, peut entraîner des difficultés scolaires et même acculer l'étudiant à l'abandon de son programme d'études. Ces réalités, selon nos résultats, sont intimement liées. Au chapitre 5, nous porterons une attention particulière à cette toile de fond qui se pose en obstacle à la réussite scolaire. Pour le moment, regardons de plus près ces étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires et qui songent à abandonner leurs études.

Au total, 18,4 % des étudiants considèrent vivre des difficultés scolaires (16,1 % « assez », 2,3 % « beaucoup »). Le prochain tableau reproduit la combinaison de facteurs nous permettant de prédire les difficultés scolaires chez les étudiants sur la base des variables de notre enquête.

Tableau 6
Meilleure combinaison des variables prédictives
de difficultés scolaires chez les étudiants¹¹

Rang	Variables prédictives	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant éprouvant des difficultés scolaires :	
1.	A moins d'intérêt pour ses études.	7,5 %
2.	Considère davantage que sa charge de travail est élevée.	11,8 %
3.	Est moins satisfait de lui-même.	15,2 %
4.	Accorde de l'importance à gagner rapidement de l'argent.	16,1 %
5.	Accorde moins d'importance aux études.	16,7 %
6.	Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales.	17,8 %

D'entrée de jeu, ce tableau nous fait voir l'importance qu'exerce le système de valeurs de l'étudiant au regard des difficultés scolaires ressenties chez lui. Le peu d'importance accordée aux études nous suit comme un fil d'Ariane, tant pour la question des difficultés scolaires que pour d'autres dimensions de la réalité des collégiens, comme nous pourrions le constater tout au long de cette étude. Ce qui accredit l'hypothèse du manque de motivation et d'engagement aux études comme facteur explicatif principal des difficultés scolaires rencontrées. Cette question sera reprise au chapitre 5.

La perception de la charge de travail est également un facteur clé qui joue dans les difficultés scolaires de certains étudiants. Cette charge est perçue comme « élevée » chez les étudiants à risque. Cependant, il s'agit d'une appréciation subjective. Paradoxalement, elle peut également être considérée comme élevée chez des étudiants réussissant bien. Aussi, les filles et les étudiants en technique considèrent plus que les autres collégiens que la

11. Pour les fins d'analyse, nous avons retiré la variable « résultats scolaires », qui se pose en constat des difficultés scolaires et non en cause potentielle.

charge de travail est élevée sans que ces groupes, pris globalement, ne soient considérés à risque sur le plan de la réussite scolaire, au contraire. Inversement, certains étudiants de première session estiment que leur charge de travail est peu élevée; pourtant, comme groupe, ils sont davantage porteurs de facteurs de risque à la réussite, comme nous le constaterons plus loin. Ces nuances étant introduites, mentionnons que, chez l'ensemble des répondants, la charge de travail en milieu collégial est considérée majoritairement significative : 27,0 % l'estiment « très élevée » et 56,1 %, « élevée ».

Ultimement, des étudiants songent à quitter leur programme d'études, voire le collège dans certains cas. Un sur dix (10,7 %) y pense, soit « occasionnellement » (9,2 %), soit « sérieusement » (1,5 %). Comme nous pourrons le constater au chapitre 5, une variété de facteurs concourt à cette volonté d'abandonner les études. Certains pèsent plus lourdement que d'autres. Le niveau d'intérêt porté aux études en est un, peut-être même le plus important! Ainsi, les deux tiers des étudiants songent à abandonner leurs études (62,5 %) ont peu ou pas d'intérêt pour celles-ci ($P = .0001$). La motivation des collégiens au regard des études constitue, de fait, une variable phare de la recherche sur l'ensemble des dimensions explorées.

Opérons une digression à propos du « syndrome » de la première session, sachant que les risques d'échec et d'abandon scolaires sont nettement plus élevés à l'entrée au collège selon nos résultats¹². Il existe une parenté de variables entre les étudiants de première session et les collégiens qui songent à abandonner leurs études (ce portrait sera présenté au chapitre 5). C'est ainsi que les seconds ont en commun avec les premiers de se sentir davantage déprimés et d'être moins satisfaits d'eux-mêmes, de consacrer moins d'heures à leurs travaux scolaires et d'enregistrer des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.

12. Entre autres, 15,4 % des étudiants de première session songent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leur programme d'études, comparativement à 10,7 % pour les autres. Quant aux échecs scolaires, ils sont une fois et demie plus élevés ($P = .0006$).

Tableau 7
Portrait des étudiants de première session¹³

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant de première session :
1.	Considère moins que sa charge de travail est élevée.
2.	Accorde moins d'importance aux études.
3.	Est plus jeune.
4.	Consacre moins d'heures à ses études.
5.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.
6.	Avait des résultats scolaires inférieurs à la moyenne au secondaire.
7.	Se sent plus souvent déprimé.
8.	Est moins satisfait de lui-même.

La lecture de ce tableau, combinée à d'autres informations sur les étudiants de deuxième session, nous conduit aux commentaires suivants : en caricaturant, on pourrait dire que, pour certains étudiants en première session, tout se passe à travers un soupçon d'inconscience. Ils accordent moins d'importance aux études; ils ne considèrent pas leur charge de travail élevée au collège; ils y consacrent de fait moins d'heures. Résultats : le rendement scolaire est moindre. Mais quelques-uns attendent de frapper le « mur » avant de réagir. Ainsi, pour certains toujours, la première session passe à la vitesse de l'éclair sans que des ajustements nécessaires ne soient apportés.

Après la première session, des étudiants quittent le collège ou leur programme d'études; les autres, fortement majoritaires, restent. On retrouve alors ceux-ci en deuxième session où, selon nos résultats, des ajustements s'opèrent à la faveur de l'expérience de la première session et d'un plus grand « réalisme ». Ces réajustements sont les suivants : ils ont désormais plus d'intérêt pour leurs études; ils accordent plus d'importance aux études dans leur système de valeurs; ils y consacrent davantage d'heures et sous-estiment moins leur charge de travail scolaire (par ces quatre indicateurs, ils rejoignent la moyenne des collégiens). Quant au travail rémunéré (dernier réajustement), ils y consacrent moins d'heures et une plus grande proportion a choisi de ne pas occuper un emploi pendant les études, soit le tiers (33,1 %) comparativement au quart (25,2 %) des autres collégiens qui ne sont pas en deuxième session.

Cependant, les étudiants en seconde session, par rapport à l'ensemble des collégiens, présentent (à l'instar des étudiants en première session) une autosatisfaction moindre ($P = .0023$) et ils sont plus souvent déprimés ($P = .0211$). Quant aux résultats scolaires, ils se rapprochent nettement de la moyenne de l'ensemble des collégiens.

13. Pour les variables de ce tableau, le P du χ^2 est $\leq .01$. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du χ^2 pour établir le rang des variables.

Les différents indicateurs retenus pour qualifier l'intégration des étudiants au collège témoignent d'un lien plutôt réussi. Ainsi, 93,7 % des collégiens se sentent soit « très bien » (39,1 %) ou « assez bien » (54,6 %) au collège. Ils sont majoritairement satisfaits des relations qu'ils ont avec leurs professeurs (27,8 % « très satisfaits »; 63,3 % « satisfaits »¹⁴). Ils estiment que le collège est un milieu stimulant (14,3 % « très stimulant »; 64,9 % « stimulant »). Ils se sentent bien adaptés au collège; c'est ainsi que neuf étudiants sur dix (91 %) considèrent leur adaptation « facile » au sein de l'établissement. Enfin, près d'un étudiant sur cinq (18,1 %) est engagé dans des activités parascolaires.

Globalement, au chapitre de ces indicateurs d'intégration à la vie du collège, il y a peu de différences selon le sexe de l'étudiant ou selon son secteur d'études. Tout au plus, avons-nous pu enregistrer que les filles considèrent davantage que les garçons que le collège est un milieu stimulant ($P = .0015$); quant aux étudiants du secteur technique, ils se sentent mieux adaptés au collège que ceux du secteur préuniversitaire ($P = .0001$) et ils estiment davantage, à l'instar des filles, que le collège est un milieu stimulant ($P = .0001$). On aura l'occasion au chapitre 5 d'observer que ces différents indicateurs de l'intégration des étudiants au collège sont, tous, des facteurs associés positivement à la réussite scolaire. Regardons maintenant de plus près ces indicateurs qui sont autant de « révélateurs » de l'intégration des étudiants à la vie du collège.

Le tableau suivant reproduit la combinaison des facteurs qui permettent de mieux prédire l'étudiant type qui se sent « bien » au collège.

Tableau 8
Meilleure combinaison des variables prédictives
du fait de « se sentir bien » au collège

Rang	Variables prédictives	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant qui se sent bien au collège :	
1.	Considère le collège comme un milieu stimulant.	10,1 %
2.	Considère plus facile son adaptation au collège.	14,4 %
3.	Ne se sent pas déprimé.	17,3 %
4.	A davantage d'intérêt pour les études.	17,9 %

Les quatre variables du tableau forment une toile de fond permettant d'apprécier le degré d'intégration générale de l'étudiant à la vie du collège. La même famille de variables resurgit à nouveau si l'on trace maintenant le portrait de l'étudiant considérant s'être « bien adapté ».

14. Parallèlement, selon l'enquête auprès des quatre collèges (phase 2 de la recherche), la satisfaction quant aux relations avec les étudiants dans leurs différents groupes classes est également élevée : 89,7 % en sont « satisfaits » ou « très satisfaits ».

Tableau 9
Portrait des étudiants se considérant « bien adaptés » au collège¹⁵

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant considérant « très » facile son adaptation au collège :
1.	Se sent bien au collège.
2.	Est davantage satisfait de lui-même.
3.	N'éprouve pas de difficultés scolaires.
4.	Considère le collège comme un milieu stimulant.
5.	Ne se sent pas déprimé.
6.	A davantage d'intérêt pour ses études.
7.	Accorde de l'importance à la connaissance.
8.	Est davantage satisfait de ses relations avec ses professeurs.
9.	Avait des résultats scolaires supérieurs à la moyenne au secondaire.
10.	Est inscrit au secteur technique.

La satisfaction quant aux relations qu'entretiennent les étudiants avec leurs professeurs est un autre indicateur clé contribuant à la qualité de l'intégration des collégiens à la vie du collège. De fait, cette variable est associée de près à d'autres facteurs qualifiant l'intégration des étudiants, entre autres, le fait de se sentir bien au collège ($P = .0001$) et d'être bien adapté à celui-ci ($P = .0001$). On aura l'occasion au chapitre 5 de mesurer le rôle positif de la relation étudiant/professeur sur la réussite scolaire, à l'instar d'autres recherches sur le sujet (Roy *et al.*, 2005).

En regroupant l'ensemble de ces indicateurs, on n'est pas surpris, tel que souligné plus haut, que huit étudiants sur dix (79,2 %) sont d'avis que le collège est un milieu stimulant. Variable qui, à l'instar des autres indicateurs d'intégration des étudiants à la vie du collège, est étroitement associée à la réussite scolaire ($P = .0001$). D'ailleurs, l'étudiant appréciera le collège en autant qu'il sera engagé dans des activités parascolaires, dernier maillon de cette toile de fond de l'intégration des étudiants. Le tableau 10 trace un portrait de ces collégiens actifs au plan des activités parascolaires.

15. Dans l'échantillon, les étudiants considérant «très» facile leur adaptation au collège, totalisent 39,5 % de l'ensemble des étudiants ($N = 678$). Pour les variables de ce tableau, le P du χ^2 est $\leq .0001$. La valeur du χ^2 a servi à établir le rang des variables.

Tableau 10
Portrait des étudiants engagés dans des activités parascolaires¹⁶

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant engagé dans des activités parascolaires :
1.	Est davantage engagé dans des activités bénévoles de son milieu.
2.	Avait des résultats scolaires supérieurs à la moyenne au secondaire.
3.	Provient du réseau privé de l'enseignement collégial.
4.	Est inscrit au secteur préuniversitaire.
5.	A des résultats scolaires supérieurs à la moyenne au collège.
6.	Accorde moins d'importance à gagner rapidement de l'argent.
7.	Considère davantage le collège comme un milieu stimulant.
8.	Accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.
9.	A davantage d'intérêt pour les études.
10.	Se sent moins stressé.
11.	Se sent moins déprimé.

On aura noté le lien étroit entre deux formes d'engagement chez les étudiants, soit le parascolaire au collège et le bénévolat dans la communauté ($P = .0001$). De fait, 28,7 % des étudiants inscrits dans des activités parascolaires au collège font du bénévolat au sein de leur milieu, soit deux fois plus que les autres collégiens (12,2 %). Également, la participation à ces activités est associée positivement à certains aspects de la santé mentale; de fait, ces étudiants se sentent moins stressés ($P = .0080$) et moins déprimés ($P = .0091$), selon les mesures d'association retenues. Enfin, la pratique des activités parascolaires est positivement associée à un meilleur rendement scolaire ($P = .0005$). On en discutera plus loin¹⁷.

UN SOUTIEN PARENTAL MANIFESTE AUX ÉTUDES

Dans nos précédents travaux sur la réussite scolaire (Roy *et al.*, 2003, 2005), nous avons eu l'occasion d'observer que le soutien parental aux études a un effet tangible sur le parcours scolaire des étudiants. La présente étude vient confirmer cette tendance, tout particulièrement sous l'angle de la persévérance aux études où l'encouragement apporté par le père ($P = .0019$) et celui de la mère ($P = .0026$) constituent des facteurs positifs de rétention au programme d'études de l'étudiant. De la même manière, cet encouragement

16. Dans l'échantillon, les étudiants engagés dans des activités parascolaires, totalisent 18,1 % de l'ensemble des étudiants ($N = 311$). Pour les variables de ce tableau, le P du χ^2 est $\leq .0001$. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du χ^2 pour établir le rang des variables.

17. L'enquête dans quatre collèges (phase 2 de l'étude) révèle que les étudiants consacrent en moyenne 5,3 heures par semaine à leurs activités parascolaires.

parental est directement associé à un intérêt plus élevé aux études ($P = .0001$). Soulignons que le soutien parental est également lié à la qualité des relations parents/étudiants¹⁸.

Au chapitre 5, nous pourrions examiner plus en détail le rôle parental en relation avec les indicateurs de la réussite scolaire. Pour le moment, regardons de plus près comment s'exprime le soutien parental à partir des deux prochains tableaux.

Tableau 11
Répartition des étudiants selon le degré d'encouragement
des parents aux études (mère, père)

Degré d'encouragement des parents aux études (perception des étudiants)	Mère		Père	
	Nbre	%	Nbre	%
Beaucoup	1185	69,0 %	1018	59,3 %
Assez	345	20,1 %	347	20,2 %
Peu	86	5,0 %	110	6,4 %
Pas du tout	17	1,0 %	23	1,4 %
On n'en discute pas	48	2,8 %	88	5,1 %
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	36	2,1 %	130	7,6 %
Total	1717	100 %	1716	100 %

Tableau 12
Répartition des étudiants selon le soutien financier parental aux études¹⁹

Degré de soutien financier parental aux études (perception des étudiants)	Total des répondants	
	Nbre	%
Beaucoup	800	46,6 %
Assez	423	24,7 %
Peu	247	14,4 %
Pas du tout	235	13,7 %
Ne s'applique pas (pas de parents ou pas de contact)	11	0,6 %
Total	1716	100 %

Il ressort des tableaux 11 et 12 que les étudiants, très majoritairement, considèrent que leurs parents les appuient tant moralement que financièrement pour leurs études. Déjà, nos travaux antérieurs avaient mis en évidence ces traits de solidarité familiale (Roy *et al.*, 2003, 2005). Cet appui se traduit également par une influence positive sur le parcours global de l'étudiant au collège. Regardons de plus près le prochain tableau.

18. Dans l'enquête des quatre collègues (phase 2 de la recherche), le taux de satisfaction de la relation avec la mère est de 89 % et de 79 % avec le père.

19. Il s'agit de la perception des étudiants quant au soutien financier des parents aux études. Nous n'avons nullement mesuré la valeur monétaire de ce soutien.

Tableau 13
Principales variables associées à l'indice
de soutien parental aux études²⁰

Rang	Variables ²¹
1.	Ne travaille pas pour le motif d'assurer sa subsistance.
2.	N'occupe pas un emploi de 25 heures et plus par semaine.
3.	Ne se sent pas déprimé.
4.	A un meilleur rendement scolaire.
5.	Persévère davantage dans ses études.

Ce tableau reflète trois dimensions du soutien parental aux études : il a un effet sur la problématique du travail rémunéré pendant les études, sur le sentiment d'être déprimé (l'un des indicateurs clés dans la présente recherche) et sur le parcours scolaire de l'étudiant.

Un mot sur la scolarité des parents : lorsque celle-ci est élevée, surtout celle de la mère, l'étudiant enregistre de meilleurs résultats scolaires ($P = .0050$) et il est inscrit plutôt dans le secteur préuniversitaire ($P = .0001$). De plus, des analyses de variance nous font voir l'impact de la « scolarité de la mère » sur la persévérance aux études²². Ces quelques liens statistiques traduisent, à leur manière, l'existence d'une forme de déterminisme familial. Surtout si, en complément du facteur « scolarité des parents », nous combinons les variables associées au soutien parental, vues plus haut.

LE BIEN-ÊTRE PERSONNEL DES COLLÉGIENS

Dans l'enquête à l'échelle du réseau collégial, trois indicateurs ont été retenus pour qualifier le bien-être personnel des étudiants : l'autosatisfaction, le stress et le sentiment d'être déprimé. Portons notre attention sur chacun d'entre eux.

Globalement, le taux d'autosatisfaction est relativement élevé (88 % des collégiens se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » d'eux-mêmes). Le tableau suivant répartit les étudiants selon leur degré d'autosatisfaction.

20. Nous avons regroupé trois variables pour composer l'indice de soutien parental aux études : 1) encouragement aux études par la mère et le père; 2) appui financier parental; 3) soutien financier parental comme première source de revenu.

21. Pour ces variables, le P du χ^2 est $\leq .01$.

22. Au chapitre 5, nous examinerons plus en détail les liens entre ce type de variable et les indicateurs de réussite scolaire.

Tableau 14
Répartition des étudiants selon leur degré d'autosatisfaction

Degré	N ^{bre} d'étudiants	%
Très satisfaits	364	21,2 %
Satisfaits	1148	66,9 %
Peu satisfaits	184	10,7 %
Pas du tout satisfaits	20	1,2 %
Total	1716	100 %

Cependant, un étudiant sur neuf (11,9 %) est « peu » ou « pas » satisfait de lui-même. Nous avons dégagé un portrait de ces collégiens pour mieux les connaître afin d'intervenir auprès d'eux.

Tableau 15
Portrait des étudiants étant « peu » ou « pas » satisfaits d'eux-mêmes²³

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant étant « peu » ou « pas » satisfait de lui-même :
1.	Se sent plus souvent déprimé.
2.	Considère plus difficile son adaptation au collège.
3.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.
4.	Se sent moins bien au collège.
5.	A moins d'intérêt pour ses études.
6.	Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs.
7.	Considère moins que le collège est un milieu stimulant.
8.	Songe davantage à abandonner ses études.
9.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.
10.	Accorde moins d'importance aux études.
11.	Accorde moins d'importance à des projets à long terme.
12.	Consacre moins d'heures à ses études.
13.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.
14.	Accorde moins d'importance à bien faire les choses.
15.	Considère moins que son emploi a un effet positif sur son développement personnel.
16.	Accorde moins d'importance à la famille.
17.	Se sent davantage stressé.
18.	Accorde moins d'importance à la connaissance.

À la lecture de ce tableau, un premier constat tient au caractère fort varié des facteurs qui conditionnent l'autosatisfaction. Des indicateurs tenant à la réussite scolaire, à la qualité de l'intégration au collège, aux valeurs des étudiants et à l'emploi, composent l'essentiel du profil de ces collégiens. Sans compter le maillage entre les trois indicateurs de bien-être personnel (autosatisfaction, stress et sentiment d'être déprimé).

23. Dans l'échantillon, les étudiants « peu » ou « pas » satisfaits d'eux-mêmes totalisent 11,9 % de l'ensemble des étudiants (N = 204). Pour les variables de ce tableau, le P du chi² est ≤ .0001. La valeur du chi² a servi à établir le rang des variables.

Le stress est présent chez les collégiens, comme en témoigne le prochain tableau. De fait, les étudiants se partagent, à peu près en parts égales, entre « stressés » et « non stressés ». Cependant, il est difficile d'interpréter ces résultats, car notre exploration n'a pu distinguer ce qui tient du « bon » stress, soit celui nécessaire pour réussir les études, et le « mauvais » stress, soit celui nuisant au parcours scolaire. Globalement, les filles sont plus « stressées » que les garçons ($P = .0001$).

Tableau 16
Répartition des étudiants selon leur degré de stress

Degré	Nbre d'étudiants	%
Très stressés	274	16,0 %
Stressés	686	40,0 %
Peu stressés	641	37,3 %
Pas du tout stressés	115	6,7 %
Total	1716	100 %

Même si nous ne pouvons départager la nature du stress en cause, nous avons néanmoins considéré, comme hypothèse, que les étudiants « très stressés » pouvaient être porteurs de certains facteurs de risque liés à leur parcours au collège. C'est ainsi que nous avons constaté que ces étudiants (16 %) se sentent nettement plus déprimés que les autres (trois fois plus que les autres étudiants en proportion²⁴), qu'ils se sentent moins bien au collège (deux fois et demie moins en proportion²⁵) et qu'ils sont moins satisfaits d'eux-mêmes (deux fois moins en proportion²⁶).

Le sentiment d'être déprimé a davantage attiré notre attention comme indicateur de bien-être personnel des collégiens. Pour cause : cet indicateur est apparu étroitement associé à la fois à la question de l'emploi et à la réussite scolaire (les deux pôles de notre étude) . Les deux prochains tableaux rendent compte de l'importance de ce phénomène et du portrait des étudiants se sentant « souvent » ou « très souvent » déprimés.

24. 46,7 % des étudiants se sentant « très » stressés se sentent également déprimés, comparativement à 16,0 % pour les autres étudiants ($P = .0001$).

25. 13,2 % des étudiants se sentant « très » stressés se sentent également moins bien au collège, comparativement à 5,0 % pour les autres étudiants ($P = .0001$).

26. 19,0 % des étudiants se sentant « très » stressés ont une autosatisfaction personnelle « peu » ou « pas » élevée, comparativement à 10,6 % pour les autres étudiants ($P = .0001$).

Tableau 17
Répartition des étudiants selon la fréquence de se sentir déprimés

Fréquence	N ^{bre} d'étudiants	%
Très souvent	88	5,1 %
Souvent	271	15,8 %
Occasionnellement	1169	68,1 %
Jamais	189	11,0 %
Total	1717	100 %

Tableau 18
Portrait des étudiants se sentant « souvent » ou « très souvent » déprimés²⁷

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant se sentant « souvent » ou « très souvent » déprimé :
1.	Est moins satisfait de lui-même.
2.	Se sent davantage stressé.
3.	Se sent moins bien au collège.
4.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.
5.	Songe davantage à abandonner ses études.
6.	Considère plus difficile son adaptation au collège.
7.	Considère moins le collège comme un milieu stimulant.
8.	A moins d'intérêt pour ses études.
9.	Considère moins que son emploi a un effet positif sur son développement personnel.
10.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.
11.	Est moins satisfait de sa situation financière.
12.	Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs.
13.	Accorde moins d'importance à la famille.
14.	Est moins satisfait de ses conditions de travail à son emploi.
15.	Se sent moins bien appuyé par ses parents sur le plan financier.
16.	Accorde moins d'importance à la compétition.

À l'instar de l'autosatisfaction, le fait de se sentir déprimé est porteur d'une variété de facteurs qui lui sont associés. Cependant, la question de l'emploi et de la situation financière représente à l'analyse deux dimensions clés interférant directement sur le sentiment d'être déprimé chez les collégiens. C'est ainsi que les étudiants considérant que leur travail nuit à leurs études et qu'il n'a pas d'effets positifs sur leur propre développement personnel sont plus susceptibles de se sentir « déprimés ». Sans compter que ces collégiens sont plutôt insatisfaits de leurs conditions de travail. En complément, ils sont aussi moins satisfaits de leur situation financière et ils se sentent moins appuyés par leurs parents à ce titre.

27. Dans l'échantillon, les étudiants se sentant « souvent » ou « très souvent » déprimés totalisent 20,9 % de l'ensemble des étudiants (N = 359). Pour les variables de ce tableau, le P du chi² est ≤ .0001. La valeur du chi² a servi à établir le rang des variables.

Cet éclairage spécifique nous fait voir l'importance de porter une attention toute particulière au volet « socioéconomique » du portrait des collégiens dans la réflexion à conduire en vue d'une intervention. Également, cet éclairage révèle l'intérêt d'examiner la portée d'un tel indicateur — le sentiment d'être déprimé — selon une perspective sociologique traduisant des contextes sociaux plus larges, dans lesquels s'inscrivent nos observations ici. Nous en discuterons plus loin.

Avant d'examiner la question des valeurs des collégiens, quelques mots sur la consommation d'alcool et de drogues chez les étudiants. Ces informations nous sont fournies par l'enquête auprès de quatre collèges (phase 2 de l'étude). Peu d'étudiants consomment « très souvent » de l'alcool (1,8 %) et 14,7 % en consomment « régulièrement ». La grande majorité (63,5 %) en consomme « à l'occasion » et 20 %, « jamais ». Un consommateur d'alcool sur dix (10,7 %) prend 7 consommations et plus par semaine. Quant à la consommation de drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.), les trois quarts des étudiants n'en prennent « jamais » (75,7 %), 20 %, « à l'occasion » et 4,3 %, « régulièrement » ou « très souvent ». Ces informations seront ultérieurement mises en relation avec la question du travail rémunéré et les indicateurs de réussite scolaire.

UNE CULTURE, DES VALEURS

L'existence d'une culture de la réussite chez les collégiens avait déjà été mise en relief dans des travaux antérieurs (Roy, 2004, 2006). C'est ainsi que le repérage de valeurs favorables à l'éducation chez les étudiants et mises en priorité par eux, fut l'un des faits marquants de ces travaux. Bien que cette « culture de la réussite » soit le fait de la majorité des collégiens, nous avons alors observé que la prégnance de celle-ci était davantage présente chez les filles et que les étudiants à risque sur le plan de la réussite scolaire avaient généralement des valeurs qui les mettaient plus à distance des études collégiales.

L'enquête dans l'ensemble du réseau collégial a confirmé, sinon renforcé, ces constats. Les tableaux suivants reflètent le système de valeurs des collégiens.

Tableau 19
Importance accordée aux études par les étudiants

Degré d'importance	N ^{bre} d'étudiants	%
Très important	1298	75,7 %
Important	395	23,0 %
Peu important	20	1,2 %
Pas du tout important	2	0,1 %
Total	1715	100 %

Tableau 20
Importance relative des valeurs des étudiants
sur la base d'énoncés portant sur des valeurs

Rang	Énoncés	Indice ²⁸
1.	Devenir compétent sur le plan professionnel est important pour moi.	3.79
2.	Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	3.73
3.	Acquérir des connaissances est important pour moi.	3.73
4.	Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	3.70
5.	Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	3.66
6.	Il est important pour moi d'être autonome.	3.62
7.	La famille est une dimension importante dans ma vie.	3.56
8.	Le diplôme collégial a une signification pour moi.	3.51
9.	Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	3.49
10.	Coopérer avec les autres est important pour moi.	3.48
11.	Avoir des projets à long terme est important pour moi.	3.41
12.	Ce qui compte, c'est le plaisir.	3.22
13.	Ce qui compte, c'est le présent.	3.08
14.	L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	2.89
15.	Il est important d'être compétitif dans la vie.	2.66
16.	La consommation de biens matériels est importante pour moi.	2.57

À la lecture de ce dernier tableau, on peut noter l'existence de deux axes de valeurs. Un premier axe, celui de la « réussite », regroupe des énoncés de valeurs favorables au parcours scolaire. Ceux-ci logent majoritairement en haut de la liste. Un second axe concerne, ce que nous pourrions appeler, l'axe de la « matérialité », où la consommation de biens matériels, l'apparence et l'importance de gagner rapidement de l'argent, forment une autre toile de fond. Les énoncés liés à l'axe de la matérialité se retrouvent en bas du tableau. Ces deux axes semblent s'opposer dans les faits. Par exemple, les étudiants qui occupent un emploi à raison de 25 heures et plus par semaine accordent davantage d'importance au fait de gagner rapidement de l'argent ($P = .0003$) et à la consommation de

28. Les étudiants avaient à évaluer leur degré d'accord à chacun des énoncés. La légende suivante est utilisée pour le tableau 20 : 1 - tout à fait en désaccord; 2 - plutôt en désaccord; 3 - plutôt d'accord; 4 - tout à fait d'accord.

biens matériels ($P = .0193$); inversement, leurs résultats scolaires sont plus faibles que ceux des autres étudiants. Plus loin, nous pourrions constater le rôle qu'exercent les valeurs, à la fois sur la question de l'emploi et sur celle de la réussite scolaire. De la même manière, nous nous attarderons aux différences existant au registre des valeurs entre filles et garçons.

L'enquête auprès des quatre collèges (phase 2 de l'étude) a permis d'identifier les valeurs des collégiens, cette fois-ci à partir d'eux, c'est-à-dire à partir d'une question ouverte : « Quelles sont les trois valeurs les plus importantes pour toi? ». Le tableau 21 rend compte des résultats à cette question.

Tableau 21
Principales valeurs de l'ensemble des collégiens (4 collèges)²⁹

Rang	Valeurs	% des répondants
1.	Respect/Tolérance à la différence	46,7 %
2.	Honnêteté/Franchise/Intégrité/Authenticité	41,0 %
3.	Famille	40,6 %
4.	Amitié et vie de couple	32,6 %
5.	Amour	20,7 %
6.	Fidélité/Loyauté/Confiance	20,0 %
7.	Études/Savoir/Connaissance/Réussite scolaire	13,2 %
8.	Bonté/Générosité/Bienfaisance/Altruisme/Compassion	9,3 %
9.	Bonheur/Bien-être	7,2 %
10.	Justice/Égalité	6,7 %
11.	Entraide	5,2 %
12.	Santé	5,1 %
13.	Travail	4,9 %
14.	Persévérance	4,7 %
15.	Liberté	3,3 %
16.	Plaisir	2,0 %
17.	Sports/Loisirs	1,5 %
18.	Dépassement de soi	1,1 %
19.	Religion/Spiritualité	1,1 %
20.	Autres (moins de 1 % pour chacune des valeurs)	27,4 %

Ce tableau nous permet de constater, à l'instar de récents écrits scientifiques sur les valeurs des jeunes (Boudon, 2002; Bréchon, 2000; Galland et Roudet, 2001; Roy, 2004; Royer, 2006; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004), la prédominance chez les jeunes collégiens de valeurs, telles que le respect et la tolérance à la différence, la famille, l'amour et l'amitié, le bonheur et le bien-être, les études, le savoir et la réussite scolaire. Ainsi, Boudon (2002)

29. Sur 614 étudiants. La question était la suivante : « Quelles sont les trois valeurs les plus importantes pour toi? » Nous avons fait l'addition des choix identifiés par les collégiens.

considère, dans son essai *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, que la tolérance à la différence est une valeur *centrale* des nouvelles générations. Cette valeur se retrouve également au second rang du tableau 20 portant sur les énoncés de valeurs suggérés aux étudiants. Deux méthodes, un résultat similaire!

L'importance de la famille dans le système de valeurs des jeunes est bien reconnue dans les écrits scientifiques; selon Royer (2006), elle serait même en nette progression chez les nouvelles générations. Nos résultats confirment également que la famille constitue une valeur centrale chez les collégiens. De plus, dans la présente étude, la valeur « famille » s'inscrit dans une sorte de cohérence interne où la trilogie « valeurs, sociabilité et solidarité familiales » exerce une influence tangible sur la réussite scolaire. Pour le moment, soulignons que la presque totalité des étudiants (94,5 %) a mentionné que la poursuite des études est considérée « importante » dans leur famille; dans cette proportion, 62,4 %, « très importante »³⁰. Les valeurs « éthique », telles que l'honnêteté, la franchise, l'intégrité et l'authenticité, sont dans nos travaux plus en évidence que dans les écrits scientifiques consultés. Du moins, ils se positionnent également comme valeurs centrales chez les collégiens, selon nos résultats.

L'exercice complémentaire visant à identifier la principale valeur (la plus importante de l'avis des collégiens) a donné des résultats à peu près identiques au tableau précédent, ce qui explique que nous n'avons pas jugé pertinent d'en produire un tableau. Par ailleurs, nous avons demandé aux étudiants d'établir pour eux l'ordre d'importance des énoncés portant sur différentes manières de « réussir sa vie ». Le tableau suivant traduit les choix des collégiens.

Tableau 22
Plus tard, tu penseras avoir réussi dans la vie si :

Rang	Valeurs	Indice ³¹
1.	Tu as une famille unie.	1.95
2.	Tu es heureux dans ta vie de couple.	2.18
3.	Tu obtiens du succès dans ton travail.	2.93
4.	Tu fais beaucoup d'argent.	4.45
5.	Tu t'engages dans ton milieu.	4.63
6.	Tu es important et influent.	4.82

À l'instar du tableau 21, la famille et une autre valeur liée à l'affectif (la vie de couple) se retrouvent en haut de la liste des collégiens.

30. Données tirées de l'enquête à quatre collèges (phase 2 de l'étude).

31. Les étudiants avaient à inscrire l'ordre d'importance accordée à chacun des énoncés, 1 étant le *plus important* et 6, le *moins important*. L'indice reproduit la moyenne enregistrée pour chacun des énoncés.

UN PROFIL SOCIOÉCONOMIQUE DES COLLÉGIENS

La situation financière des étudiants varie d'un milieu à l'autre, d'un collège à l'autre. Mais globalement, nous pouvons tracer les contours d'une réalité qui inscrit des tendances d'ensemble. C'est ainsi qu'en parts égales, la famille (41,8 %) et le travail rémunéré (39,2 %) composent la principale source de revenus des étudiants. Les prêts et bourses du MELS suivent de loin (11,1 %); diverses autres sources de revenus totalisent 7,9 % des répondants.

En général, les étudiants sont plutôt « satisfaits » de leur situation financière, comme en fait foi le tableau suivant. Mais plus du quart (27,8 %) s'en disent « insatisfaits ».

Tableau 23
Répartition des étudiants selon le degré de satisfaction
de leur situation financière

Degré de satisfaction	N ^{bre} d'étudiants	%
Très satisfaits	308	18,1 %
Satisfaits	919	54,1 %
Peu satisfaits	397	23,4 %
Pas du tout satisfaits	75	4,4 %
Total	1699	100 %

La perception qu'ont les étudiants de leur situation financière joue sur plusieurs dimensions de leur réalité. En particulier, sur celle relative à la réussite scolaire et à l'emploi. Ainsi, les étudiants considérant que leur situation financière est insatisfaisante sont plus nombreux en proportion à songer à abandonner leurs études ($P = .0001$), à enregistrer de moins bons résultats scolaires ($P = .0001$) et à occuper un emploi pour des motifs liés à la subsistance personnelle ($P = .0001$)³². En parallèle, comme on l'a constaté plus haut, ces étudiants « insatisfaits » de leur situation financière se sentent plus souvent déprimés ($P = .0001$).

Un des points sensibles de la problématique de la condition financière des étudiants repose sur le soutien parental. Plus celui-ci est élevé, moins l'insatisfaction relative à la situation financière gagne du terrain, pour exercer éventuellement une influence négative sur les indicateurs de la réussite scolaire. Ce commentaire recoupe ceux que nous avons émis lorsque nous avons traité du soutien parental.

32. Dans l'enquête à quatre collèges (phase 2 de l'étude), 15,6 % des étudiants considéraient que leur situation financière nuisait à leurs études, 38,5 % étaient d'avis que ces mêmes conditions favorisaient les études et près de la moitié (45,9 %) estimaient qu'elles n'avaient pas d'effets sur leurs études.

Dans notre enquête, 21,9 % des étudiants recevaient un prêt du MELS et 13,9 %, une bourse. Peu de liens ont été enregistrés entre le fait de bénéficier de cette aide financière et les différentes dimensions explorées. Deux relations ont pu néanmoins être mises en évidence. En premier lieu, les étudiants du secteur technique sont plus nombreux, en proportion, à bénéficier de l'aide financière du MELS ($P = .0001$). Cela s'explique, entre autres, par le fait qu'ils sont généralement plus âgés et plus nombreux à ne pas vivre chez leurs parents. En second lieu, l'appui financier parental serait moindre que celui dont bénéficient les étudiants du secteur préuniversitaire. Dans la section qui suit, nous examinerons plus globalement les différences existantes entre les collégiens, selon qu'ils sont dans le secteur préuniversitaire ou dans le secteur technique.

DES PROFILS SPÉCIFIQUES

Complémentairement au portrait d'ensemble des collégiens, notre attention s'est portée sur quatre catégories d'étudiants afin de dégager des profils spécifiques : les étudiants selon leur secteur d'études, selon leur sexe, selon leur appartenance à une communauté culturelle et selon le type de réseau collégial (public, privé).

Deux de nos objectifs visent explicitement à mieux connaître les différences entre les étudiants selon leur secteur d'études et selon le sexe des collégiens. Dans un premier temps, portons notre regard sur le profil es étudiants selon les deux secteurs d'études.

Tableau 24
Portrait des étudiants inscrits au secteur préuniversitaire
de l'enseignement collégial

Rang	Comparativement aux étudiants du secteur technique, les étudiants du secteur préuniversitaire :
1.	Sont plus jeunes.
2.	Vivent davantage avec leur famille.
3.	Avaient des résultats scolaires supérieurs à la moyenne au secondaire.
4.	Comptent davantage sur leur famille comme principale source de revenu.
5.	Obtiennent moins fréquemment de prêts et de bourses du MELS.
6.	Occupent un emploi moins en relation avec leur formation.
7.	Ont moins d'intérêt pour leurs études.
8.	Ont une mère dont la scolarité est plus élevée.
9.	Se sentent davantage appuyés par leurs parents sur le plan financier.
10.	Ont un père dont la scolarité est plus élevée.
11.	Considèrent moins que la charge de travail est élevée.
12.	Préfèrent davantage vivre ailleurs que dans leur région après leurs études.
13.	Sont davantage satisfaits de leur situation financière.
14.	Considèrent moins que leur emploi nuit à leurs études.
15.	Occupent moins souvent un emploi pour assurer leur subsistance.
16.	Accordent moins d'importance au diplôme d'études collégiales.
17.	Occupent plus souvent un emploi, le soir sur semaine.
18.	Considèrent moins le collège comme un milieu stimulant.
19.	Considère plus difficile leur adaptation au collège.

Une première analyse de ce tableau nous fait voir que ces étudiants, étant plus jeunes, bénéficieraient d'un soutien parental plus significatif sous différentes formes. Ce qui se traduirait par le fait que les variables socioéconomiques (emploi, situation financière) interfèrent moins sur leur parcours scolaire. Enfin, ces étudiants — en comparaison avec ceux du secteur technique toujours — vivent leur intégration au collège avec une intensité moindre.

Sur le plan scolaire, nous pourrions nous attendre à ce qu'ils aient de meilleurs résultats scolaires que ceux du secteur technique de par le fait qu'ils avaient un rendement scolaire plus élevé au secondaire. Les résultats souffrent d'un paradoxe à ce titre. Par exemple, il est vrai qu'on retrouve davantage d'étudiants du secteur préuniversitaire parmi ceux qui enregistrent des résultats de 85 % et plus au collège (20 % par rapport à 14,4 % pour ceux du secteur technique); en contrepartie, ils sont plus nombreux à cumuler des échecs (par exemple, 6,4 % de ces étudiants ont une moyenne inférieure à 60 %, comparativement à 3,9 % pour le secteur technique).

Ces comparaisons ne tiennent pas compte d'un aspect chronologique : les étudiants au préuniversitaire sont inscrits dans un programme de deux ans au lieu de trois, ce qui interfère nécessairement dans la lecture des résultats mentionnés plus haut³³. Par ailleurs, ils sont quand même plus nombreux à accuser des difficultés scolaires (21,7 % contre 14,5 %; $P = .0005$) et à considérer que leur charge de travail n'est pas élevée au collège ($P = .0001$). Ce qui nous fait observer que, malgré le fait que la majorité des étudiants du secteur préuniversitaire affiche un bon rendement scolaire, la moyenne générale se compare à celle du secteur technique (75,7 % contre 75,6 % pour le secteur technique); le groupe le plus à risque sur le plan scolaire, chez ceux du secteur préuniversitaire, expliquerait en partie le nivellement des moyennes entre les deux groupes. C'est une hypothèse qui demande à être vérifiée et qui, selon nos résultats, concerne principalement la problématique des étudiants de première année (surtout lors de la première session).

Dans notre recherche, s'il est une différence entre les étudiants, qui nous accompagne dans toutes les dimensions explorées dans l'étude, c'est bien celle qui tient au sexe des étudiants. Le tableau suivant traduit l'existence d'un clivage parfois marqué entre filles et garçons.

33. Par exemple, il aurait été plus judicieux de comparer des étudiants de 1re et de 2e année dans chacun des deux secteurs d'études.

Tableau 25
Portrait des différences enregistrées entre filles et garçons au collège

Rang	Différences selon le genre ³⁴ :
1.	Les garçons accordent plus d'importance à la compétition.
* + 2.	Les filles accordent plus d'importance aux études.
* + 3.	Les filles consacrent un nombre d'heures plus élevé à leurs études.
4.	Les filles sont davantage stressées.
* + 5.	Les filles ont de meilleurs résultats scolaires.
* + 6.	Les filles accordent plus d'importance au diplôme d'études collégiales.
* + 7.	Les filles accordent plus d'importance à la famille.
8.	Les filles considèrent davantage que la charge de travail est élevée.
* - 9.	Les garçons accordent plus d'importance à faire rapidement de l'argent.
* + 10.	Les filles ont davantage d'intérêt pour leurs études.
11.	Les filles vivent davantage avec un « chum ».
* + 12.	Les filles accordent plus d'importance à l'effort pour réussir leurs études.
13.	Les filles accordent plus d'importance au respect de la différence.
* + 14.	Les filles sont plus satisfaites de leurs relations avec les professeurs.
* - 15.	Les garçons occupent plus souvent un emploi la nuit, la fin de semaine.
* + 16.	Les filles avaient de meilleurs résultats scolaires au secondaire.
* + 17.	Les filles accordent davantage d'importance à des projets à long terme.
18.	Les filles accordent davantage d'importance à l'autonomie.
* + 19.	Les filles accordent davantage d'importance à coopérer avec les autres.
* + 20.	Les filles considèrent davantage que le collège est un milieu stimulant.
21.	Les filles occupent un emploi davantage pour expérimenter le marché du travail.
* + 22.	Les filles comptent davantage sur leur famille comme principale source du revenu.
23.	Les garçons accordent plus d'importance au temps présent.
* + 24.	Les filles sont davantage encouragées par leur mère pour leurs études.
25.	Les filles occupent un emploi davantage pour développer leur sens des responsabilités.
* + 26.	Les garçons consacrent davantage d'heures à leur emploi pendant leurs études.
27.	Les filles accordent davantage d'importance à posséder une culture générale.
28.	Les garçons occupent plus souvent un emploi la nuit, sur semaine.

Nous le savons — les écrits sur le sujet en font largement écho — les filles réussissent mieux que les garçons au collège sur le plan scolaire et elles accordent plus de temps et d'attention à leurs études. Notre recherche ne fait pas exception : les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons (77,3 % contre 73,3 % chez les garçons); elles accordent davantage d'heures aux études (13,0 heures par semaine contre 9,7 heures chez les garçons) et elles consacrent un peu moins d'heures à un travail rémunéré (16,7 heures par semaine contre 18,1 heures chez les garçons).

34. Pour les variables de ce tableau, le P du chi² est ≤ .01. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du chi² pour établir le rang des variables.

*Variables associées positivement (+) ou négativement (-) à la réussite scolaire (soit le rendement et/ou la persévérance aux études).

De plus, leur système de valeurs constitue d'une manière plus marquée que chez les garçons un point d'appui aux études; ainsi, elles accordent plus d'importance aux études, au diplôme collégial, à l'effort pour réussir, à posséder une culture générale. Mais attention, une mise en garde s'impose : structurellement, l'échelle de priorité quant aux énoncés de valeurs est relativement semblable entre filles et garçons. En général, les deux sexes privilégient des valeurs favorables au milieu de l'éducation. En ce sens, filles comme garçons expriment globalement des valeurs qui s'inscrivent dans cette culture de la réussite à laquelle nous référons plus haut. Mais, il est vrai que « l'intensité » accordée à ces valeurs est plus forte chez les filles.

Enfin, le fait chez les filles d'apprécier davantage l'environnement du collège (meilleure relation avec les professeurs, perception du collège comme un milieu stimulant) et le fait de miser sur l'autonomie, la coopération et des projets à long terme, sont autant de facteurs prédisposant à la réussite scolaire. Nous discuterons, au chapitre 5, de la portée de ces facteurs sur les indicateurs de la réussite scolaire.

Concernant la problématique de l'emploi pendant les études, on enregistre peu de différences significatives selon le sexe des étudiants. Les filles comme les garçons sont engagés dans la dualité « travail et études » dans une proportion de sept sur dix (74,2 % chez les filles, 67,4 % chez les garçons). Deux ordres de différences méritent néanmoins d'être soulignés. En premier lieu, les garçons accordent plus d'heures à un travail rémunéré pendant les études; ils sont, entre autres, légèrement plus nombreux en proportion à occuper un emploi de 25 heures et plus par semaine — ce qui, on le verra plus loin, constitue un facteur de risque à la réussite scolaire. Mais surtout, la motivation face à l'emploi n'est pas toujours la même. C'est ainsi que les filles occupent, davantage que les garçons, un emploi pour expérimenter le marché du travail et pour développer leur sens des responsabilités. Pour elles, l'emploi est davantage perçu comme une occasion de développement personnel alors que ce motif semble moins présent chez les garçons. Également, les garçons sont plus nombreux à accepter des emplois de nuit — ce qui, selon nos résultats, représente un facteur associé négativement à un rendement scolaire accru.

Dans notre échantillon, nous avons 194 étudiants appartenant à des communautés culturelles, soit 11,2 % de l'ensemble. Le concept de « communautés culturelles » se définit ainsi selon Denis *et al.* (2001) : « Une communauté culturelle consiste en une population immigrante qui partage habituellement une même origine ethnique et un héritage culturel distinct »³⁵. En début de chapitre, nous avons spécifié les trois critères qui nous ont permis de les sélectionner.

35. Denis, Descent, Fournier et Millette (2001), *Individus et société* (troisième édition), Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, p. 246.

Bien sûr, nous avons observé quelques différences entre ces étudiants et les autres. Cependant, les limites de notre exercice sur le plan interprétatif sont telles qu'il nous faut résister à toute forme de généralisation concernant ce sujet. C'est ainsi qu'avec la taille de notre échantillon d'étudiants provenant de ces communautés, nous ne pouvons rendre compte d'une variété suffisamment représentative.

En second lieu, le phénomène « d'enracinement » à la société québécoise ne peut être qualifié : s'agit-il d'étudiants de première génération au Québec, de deuxième, de troisième...? Or, ces deux facteurs (pour ne nommer que ceux-ci) constituent des dimensions incontournables dans l'interprétation de la réalité de ces étudiants, selon les écrits scientifiques sur la question.

Ces limites étant posées, nous pouvons tout de même décrire à titre indicatif quelques tendances qui ont surgi plus manifestement.

Tableau 26
Portrait des étudiants provenant des communautés culturelles³⁶

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant provenant des communautés culturelles :
1.	Préfère davantage vivre à l'extérieur du Québec après ses études.
2.	Accorde plus d'importance à être compétitif dans la vie.
3.	Est plutôt inscrit au réseau privé de l'enseignement collégial.
4.	Se sent moins bien au collège.
5.	Accorde moins d'importance au plaisir.
6.	Considère plus difficile son adaptation au collège.
7.	Est moins satisfait de lui-même.
8.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.
9.	Est plus âgé.
10.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.
11.	Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs.
12.	Est plutôt inscrit au secteur préuniversitaire.
13.	Occupe un emploi davantage pour meubler ses temps libres.
14.	Vit davantage avec sa famille.
15.	Accorde plus d'importance à la consommation de biens matériels.
16.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.

Deux dimensions retiennent notre attention. En premier lieu, ces étudiants semblent présenter plus de difficultés que les autres à une intégration harmonieuse au collège. Déjà, nous avons évoqué ce constat dans une recherche antérieure réalisée auprès de trois cégeps (Roy *et al.*, 2005). Il faut voir que ce constat tient d'une comparaison *relative* avec les

36. Ce portrait a une **valeur indicative**, compte tenu de la faible représentation des étudiants en provenance des communautés culturelles dans notre échantillon, soit 194 étudiants. Pour les variables de ce tableau, le P du χ^2 est $\leq .01$. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du χ^2 pour établir le rang des variables.

autres étudiants. C'est ainsi que, même si les étudiants néo-québécois, comparativement aux étudiants de souche, se sentent moins bien au collège, qu'ils considèrent leur adaptation au collège plus difficile et qu'ils se disent moins satisfaits de leur relation avec leurs professeurs, c'est ainsi que, pour ces trois mêmes indicateurs d'intégration, c'est une minorité qui se révèle moins bien intégrée au collège³⁷. La grande majorité s'estime bien intégrée à l'institution.

En second lieu, les étudiants Néo-Québécois de notre échantillon semblent afficher un rendement scolaire plus faible en moyenne : ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne générale et ils estiment eux-mêmes éprouver davantage de difficultés scolaires. Sans compter qu'ils sont plus nombreux, en proportion, à signifier que leur emploi nuit à leurs études. Ces résultats font écho à ceux que nous avons enregistrés dans une recherche précédente (Roy *et al.*, 2005). Nous avons alors constaté que les étudiants en provenance des communautés culturelles songeaient davantage à abandonner leurs études et qu'ils considéraient, plus souvent que les autres étudiants, que leur emploi nuisait à leurs études.

Au-delà de ces considérations, nous croyons qu'il faut demeurer prudent. D'autant que, lors des entrevues de groupe que nous avons conduites dans la recherche précédente (Roy *et al.*, 2005), les étudiants Néo-Québécois ont insisté pour ne pas être considérés comme différents des autres étudiants du collège en raison de leur appartenance ethnique. Au chapitre 6, nous reviendrons sur certaines dimensions, évoquées ici, à la faveur d'une analyse des entrevues des étudiants en provenance des communautés culturelles.

Le dernier volet des profils spécifiques, tracés dans l'étude, porte sur une comparaison entre les réseaux public et privé de l'enseignement collégial. L'exercice aura une valeur fort indicative, car pour diverses raisons, l'échantillon obtenu des étudiants en provenance du réseau privé (85 étudiants) apparaît insuffisant pour autoriser des comparaisons statistiques d'ensemble entre les deux réseaux d'enseignement collégial. La seule dimension méritant d'être mentionnée, selon nos résultats, consiste au fait que les étudiants du réseau privé seraient davantage engagés³⁸ dans des activités parascolaires ($P = .0001$) et qu'ils considéreraient, en plus forte proportion, que le collège est un milieu stimulant ($P = .0089$). Par ailleurs, il y a peu de différences observées entre les deux réseaux relativement à des variables, telles que l'adaptation au collège, le fait de bien s'y sentir, la qualité des relations avec les professeurs ou la proportion des étudiants estimant éprouver des difficultés scolaires.

37. Ainsi, 12,4 % de ces étudiants disent « ne pas bien se sentir » au collège, comparativement à 5,5 % chez les autres; 15,5 % des étudiants des communautés culturelles estiment « plus difficile » leur adaptation au collège contre 7,8 % chez les autres; enfin, 13,2 % de ce même groupe de collégiens sont « insatisfaits » de leur relation avec leurs professeurs contre 6,7 % chez les autres.

38. Deux fois plus, soit 35,7 % des étudiants du réseau privé comparativement à 17,2 % du réseau public. Nous le répétons : ces proportions ont une valeur *indicative* en raison du faible échantillon du réseau privé.

Chapitre 4
Dualité « travail et études »

Ce chapitre est consacré à la problématique du travail rémunéré pendant les études. Il vise à documenter cette problématique de façon à actualiser les données sur le sujet et à décrire, chemin faisant, le contexte social dans lequel s'inscrit la réalité de l'emploi présentement chez les collégiens. Les informations de ce chapitre sont principalement tirées de l'enquête réalisée dans l'ensemble des collèges du Québec. À l'occasion, en complément, nous allons référer aux données de l'enquête dans les quatre collèges. Nous préciserons alors la référence.

Sur le plan des données générales, nous avons déjà évoqué quelques informations, entre autres, que sept étudiants sur dix occupent un emploi pendant les études et que les garçons consacrent un peu plus de temps que les filles à un travail rémunéré. Effectuons maintenant un examen plus détaillé sur cette problématique.

Dans l'ensemble du réseau collégial, c'est 71,7 % des étudiants qui occupent un emploi rémunéré pendant les études. Il y a à peine quelques années, en 2003, un document de la Fédération des cégeps révélait que deux collégiens sur trois (65,3 %) qui étaient engagés dans la dualité « travail et études »³⁹. On l'a déjà évoqué plus tôt : l'évolution de ce phénomène depuis la fin des années 1970 fut exponentielle; ainsi, moins de 20 % des étudiants à la fin de ces années avait un travail rémunéré pendant l'année scolaire (Roy, 2006). En milieu universitaire, on observe une évolution similaire⁴⁰.

Signe des temps, les filles comme les garçons sont majoritairement engagés sur le marché du travail pendant leurs études collégiales. En moyenne, sur une base hebdomadaire, ils accordent 17,2 heures à un emploi. Un nombre une fois et demie plus élevé que le temps consacré aux études (11,7 heures). C'est appréciable! Le prochain tableau répartit l'ensemble des collégiens selon le nombre d'heures accordées à un emploi.

39. Fédération des cégeps (2005), *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Montréal, Direction des affaires éducatives de la recherche. Rappelons que ces données sur l'emploi ont été colligées en 2003 auprès des cégépiens.

40. Dans l'enquête de Bonin (2007), il est fait mention que 58 % des étudiants du premier cycle, inscrits en première session, occupaient un emploi en 1996 comparativement à 71 % en 2006, soit dix ans plus tard.

Tableau 27
Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées
par semaine dans le cadre d'un emploi pendant les études

Nbre d'heures	Nbre d'étudiants	% étudiants
N'occupe pas d'emploi	511	29,6 %
Entre 1 et 4 heures	32	1,9 %
Entre 5 et 9 heures	167	9,7 %
Entre 10 et 14 heures	247	14,3 %
Entre 15 et 19 heures	311	18,0 %
Entre 20 et 24 heures	264	15,3 %
25 heures et plus	193	11,2 %
Total	1716	100 %

À ce titre, nous n'avons pas observé de différences significatives selon les diverses catégories d'étudiants, si ce n'est que les garçons accordent un peu plus de temps (1,4 heures de plus par semaine) que les filles à un travail rémunéré. Cependant, des liens étroits ont été enregistrés entre le temps consacré à un emploi et le rendement scolaire; on en discute spécifiquement au prochain chapitre.

Compte tenu de l'importance accordée à un emploi rémunéré en terme de temps chez les collégiens, nous nous sommes interrogés sur ce que représente en moyenne une semaine régulière chez les collégiens en termes d'heures consacrées à un boulot, à la présence en classe et à des travaux scolaires en dehors de la classe. Pour cet examen, nous avons retenu uniquement les données du Cégep de Sainte-Foy, car nous ne disposions pas de ces informations pour les autres collèges participants à la recherche. Le tableau 28 a donc une valeur indicative.

Tableau 28
Nombre moyen d'heures consacrées par semaine à l'étude en dehors de la classe,
à la présence aux cours et à l'emploi chez les étudiants du Cégep de Sainte-Foy⁴¹

Nbre d'heures moyen à l'emploi pendant l'année scolaire		Nbre d'heures à l'étude en dehors de la classe	Nbre d'heures de présence aux cours ⁴²	Total des heures par semaine consacrées à ces trois activités
Catégorie	Moyenne			
Aucune heure	0	13,2	23,4	36,6
Entre 1 et 9 heures	7,2	13,5	24,2	44,9
Entre 10 et 19	14,0	13,7	22,8	50,5
20 heures et plus	23,0	10,6	22,3	55,9 ⁴³

41. Au total, le tableau porte sur 96 étudiants fréquentant le Cégep de Sainte-Foy.

42. Il s'agit du nombre d'heures de cours auquel sont inscrits les étudiants au Cégep de Sainte-Foy.

43. Dans notre précédente étude à trois cégeps (Roy *et al.*, 2005), nous avons enregistré 57 heures en moyenne pour ce groupe selon la même méthodologie, le total des répondants étant de 266.

En moyenne, les collégiens consacraient 46 heures par semaine à ces trois activités (50 heures chez ceux qui occupent un emploi pendant les études). Les étudiants, tout en étant inscrits à un même nombre d'heures de cours, ce n'est pas avant 20 heures par semaine, accordées à un travail rémunéré, que chez eux le nombre d'heures accordées aux études fléchit. Ces informations nous donnent la mesure du temps consacré par les collégiens au travail et à l'étude pendant la semaine et ce, avant les loisirs, les repas, le sommeil, etc. Mesure qui s'éloigne du mythe du collégien paresseux!⁴⁴

Quels sont ces emplois occupés par les étudiants? Principalement, de petits boulots — des « Mcjobs » — relevant essentiellement du secteur des services (commis, caissier, serveur, cuisinier, préposé à l'entretien, vendeur, pompiste, réceptionniste, assistant-gérant...). La liste est longue et éclectique⁴⁵. Par ailleurs, deux secteurs d'emploi couvrent plus de 90 % des emplois recensés, soit ceux du service des ventes et de la restauration. La très grande majorité des étudiants (81,6 %) considère que ces emplois n'ont rien à voir avec leur programme de formation au collège⁴⁶. Pour les autres, des liens existent avec leur orientation scolaire. Des postes d'éducateurs, de moniteurs, d'opérateurs ou de techniciens, par exemple, figurent dans la liste identifiée d'emplois reliés à un programme d'études, encore que ces exemples ne soient pas exclusifs à cette catégorie d'étudiants (par exemple, certains peuvent occuper des fonctions de moniteurs sans qu'un lien existe avec la formation recherchée).

Ces emplois sont généralement occupés le jour, durant la fin de semaine et le soir, sur semaine. Le tableau suivant rend compte de la répartition des étudiants ayant un travail rémunéré pendant les études, selon les périodes de temps consacrées à ce travail.

44. L'étude de Marshall (2007), réalisée auprès d'adolescents canadiens de 15 à 19 ans, en arrive à des conclusions similaires sur le mythe de l'étudiant paresseux.

45. Compte tenu de l'effet de concentration des emplois dans le secteur des services, nous n'avons pas jugé pertinent d'en reproduire une classification détaillée selon le système CLEO utilisé dans le réseau collégial à cette fin. Deux catégories de ce système couvrent plus de 90 % des emplois recensés, soit le service des ventes et le secteur de la restauration.

46. 65,7 % estiment que ces emplois n'ont « aucun » lien avec leur formation et 15,9 %, « peu ».

Tableau 29**Répartition procentuelle des étudiants occupant un emploi pendant les études selon les périodes de temps sur semaine et durant la fin de semaine**

Périodes	% des étudiants ⁴⁷
Jour, sur semaine	33,8 %
Soir, sur semaine	72,0 %
Nuit, sur semaine	7,6 %
Jour, durant la fin de semaine	86,7 %
Soir, sur fin de semaine	51,1 %
Nuit, sur fin de semaine	12,4 %

Du lundi au vendredi, les étudiants travaillent en moyenne 7,4 heures et la fin de semaine, 9,9 heures. Certaines périodes sont moins propices aux études. Les emplois de soir et de nuit sont parfois associés à un rendement scolaire plus faible (ce que nous analyserons au prochain chapitre). Également, ces périodes peuvent en partie influencer l'appréciation des étudiants quant à leurs conditions de travail, aux effets de l'emploi sur leurs études ou même sur leur propre développement personnel, selon nos résultats pour certains étudiants.

D'une manière plus globale, les trois quarts des étudiants occupant un emploi (77,2 %) considèrent leurs conditions de travail de « très bonnes » à « bonnes »; 18,1 % les estiment « passables ». Enfin, très peu (3,7 %) ont rapporté qu'elles étaient « difficiles » ou « très difficiles ». Les étudiants qui se disent plus souvent déprimés, qui se sentent moins bien au collège et qui ont de plus faibles résultats scolaires⁴⁸ sont davantage insatisfaits de leurs conditions de travail que les autres.

Le chapitre suivant va s'attarder plus spécifiquement au rapport entre l'emploi et la réussite scolaire. Contentons-nous ici de souligner que quatre étudiants sur dix (41,8 %), occupant un emploi pendant les études, considèrent que cet emploi nuit à leurs études⁴⁹. Diverses associations peuvent être faites avec ce facteur. C'est ainsi que les étudiants estimant que l'emploi nuit à leurs études sont parmi ceux qui songent à abandonner leurs études ($P = .0037$) et ils se retrouvent plus affectés par les trois indicateurs de bien-être personnel retenus dans la présente étude (comparativement aux autres étudiants, ils sont moins satisfaits d'eux-mêmes et ils se sentent davantage stressés et déprimés⁵⁰). On les retrouve plutôt dans le secteur préuniversitaire ($P = .0001$).

47. Il ne s'agit pas de pourcentages calculés à partir de l'ensemble des étudiants, mais bien de ceux occupant un emploi pendant les études, soit 71,6 % de l'ensemble des collégiens.

48. Pour ces trois variables, le P du χ^2 varie de .0001 à .0063.

49. 50,2 % estiment que l'emploi n'a pas d'effet sur leurs études et 8% que cet emploi a pour effet d'améliorer les conditions pour les études.

50. Le P du χ^2 est de .0001 pour ces trois variables.

En général, les étudiants perçoivent que l'expérience du travail rémunéré a un effet positif sur leur propre développement personnel. À ce titre, les deux tiers des collégiens occupant un emploi pendant les études (65,7 %) jugent « très positive » ou « positive » l'influence de l'emploi sur leur développement personnel. Trois étudiants sur dix (28,8 %) considèrent que l'emploi n'a pas d'effet réel sur leur développement personnel et 5,5 % sont d'avis que l'effet est négatif à cet égard. Ces derniers collégiens se sentent généralement moins bien au collège, sont moins satisfaits d'eux-mêmes et se sentent plus souvent déprimés⁵¹.

À la question, *Quelles sont les principales raisons pour lesquelles tu occupes un emploi?*, l'autonomie financière constitue le motif premier. Et de loin! Il surplombe nettement tous les autres (voir le tableau suivant).

Tableau 30
Principales raisons conduisant à occuper un emploi rémunéré pendant les études

Raisons	% ⁵²
Pour accroître mon autonomie financière.	94,9 %
Pour développer mon sens des responsabilités.	54,9 %
Pour assurer ma subsistance.	50,5 %
Pour me payer plus de confort.	50,2 %
Pour faire l'expérience du marché du travail.	49,0 %
Pour occuper mes temps libres.	16,3 %
Pour être avec mes amis.	8,4 %

Nous avons sondé les étudiants sur la raison qu'ils considéraient la plus importante parmi les raisons proposées. À l'instar de la question précédente, le motif de l'autonomie financière arrive bon premier pour 45,5 % des étudiants⁵³. En effet, un étudiant sur cinq (21,7 %) occupant un emploi pendant les études a identifié « pour assurer ma subsistance » comme principal motif⁵⁴. Rapporté sur l'ensemble des étudiants occupant ou non un emploi rémunéré, cela fait 14,8 % des collégiens. Compte tenu de liens existants entre ce motif et l'abandon scolaire ($P = .0062$), nous nous sommes intéressés au profil de ces étudiants.

51. Le P du chi² est de .0001 pour ces trois variables.

52. Le tableau ne porte que sur les étudiants occupant un emploi pendant les études (71,7 % des étudiants). Le total excède 100 %, car les étudiants se sont prononcés par un « oui » ou un « non » à chacun des énoncés.

53. Les autres motifs par ordre d'importance sont les suivants : pour assurer ma subsistance (21,7 %); pour faire l'expérience du marché du travail (12,2 %); pour développer mon sens des responsabilités (9,3 %); pour me payer plus de confort (9,1 %); pour occuper mes temps libres et pour être avec mes amis (ex æquo à 1,1 %).

54. À titre comparatif, dans la recherche de Gingras et Terrill (2006), c'est 25 % des étudiants du secondaire admis au cégep qui ont identifié ce motif (question 30 "2002", p. 90).

Tableau 31
Portrait de l'étudiant ayant comme motif principal d'assurer sa subsistance pour occuper un emploi pendant ses études⁵⁵

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant ayant comme motif principal d'assurer sa subsistance pour occuper un emploi :
1.	Vit avec un conjoint ou vit seul.
2.	Se sent moins bien appuyé par ses parents sur le plan financier.
3.	Compte sur son emploi comme principale source de revenu.
4.	Est moins satisfait de sa situation financière.
5.	Est plus âgé.
6.	Bénéficie plus souvent d'un prêt du MELS.
7.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.
8.	Bénéficie plus souvent d'une bourse du MELS.
9.	Accorde plus d'heures à son emploi.
10.	A un père dont la scolarité est moins élevée.
11.	Considère moins que son emploi a un effet positif sur son développement personnel.

Un premier examen de ce tableau nous fait voir que ces étudiants sont généralement plus vieux; en conséquence, ils ont parfois des responsabilités familiales et bénéficient dans une moindre mesure d'un soutien financier parental pour leurs études. Cette logique d'ensemble les conduit à travailler davantage que les autres malgré le fait qu'ils considèrent plus souvent que leur emploi nuit à leurs études. Compte tenu du lien direct entre leur situation et la réussite scolaire, cette question sera développée plus attentivement au prochain chapitre.

Dans l'enquête auprès des quatre collèges (phase 2 de la recherche), nous avons exploré d'autres dimensions complémentaires de la dualité « travail et études ». En voici quelques traits saillants.

Parmi les étudiants occupant un emploi pendant les études :

- Les trois quarts (77,4 %) considèrent que leurs études sont plus importantes que l'emploi qu'ils occupent;
- Très peu (1,8 %) ont manqué « souvent » des cours pour un motif lié à l'emploi; 16,1 %, « rarement » et 82,1 %, « jamais »;
- Sept étudiants sur dix (71,6 %) se servent régulièrement d'un agenda pour gérer leur temps et 53,9 % font une planification hebdomadaire;
- La moitié (49,9 %) se sent débordée en permanence;

55. Dans l'échantillon, les étudiants ayant comme motif principal d'assurer leur subsistance pour occuper un emploi pendant les études, totalisent 14,8 % de l'ensemble des étudiants (N = 255). Pour les variables de ce tableau, le P du chi² est ≤ .0001. La valeur du chi² a servi à établir le rang des variables.

- Les deux tiers (68,9 %) trouvent, malgré tout, du temps pour des activités de détente;
- La moitié repousse les tâches à faire jusqu'à la dernière minute, mais 74,6 % n'accusent pas de retard.

À la question, *Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires et professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?* , 80 % répondent par l'affirmative, 20 % par la négative. Cette proportion (huit étudiants sur dix) est appréciable. Elle témoigne aussi d'un trait général : les collégiens donnent dans l'art de gérer leur temps tout en désirant ne rien laisser, tout vivre, tout faire! C'est ainsi que 68,9 % des collégiens trouvent du temps pour des activités de détente. Car on l'a vu plus tôt, ce groupe d'étudiants effectue des semaines d'environ 50 heures, travail et études combinés. Et, malgré cet état de fait, ils trouvent le moyen de se détendre, tout en ne sacrifiant pas d'heures de cours en classe. Dans ce contexte, l'agenda fait office de boussole pour ces étudiants.

Chapitre 5
Emploi pendant les études
et réussite scolaire

Le chapitre traite des deux vecteurs de notre étude : l'emploi chez les collégiens et la réussite scolaire. Dans un premier temps, nous analyserons les principaux facteurs qui conditionnent la réussite scolaire. Dans un deuxième temps, nous examinerons la problématique du travail rémunéré pendant les études au regard des paramètres de la réussite scolaire.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Tel que nous l'avons souligné au chapitre 2, deux indicateurs ont servi à évaluer la réussite scolaire : le rendement scolaire (exprimé à partir des résultats scolaires cumulés) et la persévérance scolaire (déterminée à partir d'une question portant sur l'abandon scolaire dans le questionnaire d'enquête). Ces deux indicateurs sont complémentaires; parmi les facteurs qui leur sont associés, ils regroupent parfois des facteurs communs; d'autres fois, des facteurs distincts se conjuguent à l'un ou à l'autre des deux indicateurs. Au total, des passerelles existent entre les deux sur le plan statistique, mais la prépondérance de certains facteurs pour l'un et l'autre des indicateurs suggère des avenues d'intervention qui pourraient varier à l'occasion.

Conformément aux préceptes du modèle d'écologie sociale retenu, rappelons que quatre types d'environnement retiennent notre attention pour fins d'analyse, tel que précisé au chapitre 2 :

- Le collège comme milieu de vie;
- Le milieu familial et le réseau social;
- Le système de valeurs;
- Le marché du travail.

Ce dernier volet fait l'objet spécifiquement de la deuxième partie du chapitre, comme nous l'avons mentionné plus haut. Rappelons que ces quatre environnements sont en interaction (ce qu'expriment largement les tableaux qui suivront) et que la synergie qui en découle conditionne globalement la réussite scolaire dans un sens ou dans un autre. Il arrive aussi que les environnements se neutralisent entre eux (exemple : fort encouragement parental aux études, mais conditions de travail nuisant à celles-ci).

LE RENDEMENT SCOLAIRE : UN PREMIER MIROIR DE LA RÉUSSITE

Les notes scolaires constituent le volet *formel* de la réussite scolaire. C'est le point d'arrivée, le résultat d'un processus avec, comme sanction ultime, le diplôme. Ces notes scolaires peuvent fluctuer dans le temps chez un même étudiant. De la même manière, elles sont le résultat d'une variété de facteurs combinés. Les prochains tableaux témoignent de ces premières observations.

Un premier tableau met en scène les facteurs agissants sur le rendement scolaire des collégiens⁵⁶.

Tableau 32
Principaux déterminants du rendement scolaire chez les étudiants

Rang	Comparativement aux autres étudiants, plus les résultats de l'étudiant sont élevés, plus celui-ci :	P du chi ² ⁵⁷
1.	Avait des résultats scolaires supérieurs à la moyenne au secondaire.	.0001
2.	N'éprouve pas de difficultés scolaires.	.0001
3.	A davantage d'intérêt pour ses études.	.0001
4.	Accorde de l'importance aux études.	.0001
5.	Consacre un nombre d'heures significatif aux études.	.0001
6.	Ne songe pas à abandonner ses études.	.0001
7.	Est davantage satisfait de lui-même.	.0001
8.	Est de sexe féminin.	.0001
9.	Ne travaille pas ou occupe un emploi de moins de 25 heures par semaine.	.0001
10.	Est davantage satisfait de ses relations avec ses professeurs.	.0001
11.	Se sent bien au collège.	.0001
12.	Considère le collège comme un milieu stimulant.	.0001
13.	Accorde peu d'importance à gagner rapidement de l'argent.	.0001
14.	Accorde de l'importance à la famille.	.0001
15.	Est satisfait de sa situation financière.	.0001
16.	Considère plus facile son adaptation au collège.	.0001
17.	Compte sur sa famille comme principale source de revenu.	.0003
18.	Est engagé dans des activités parascolaires au collège.	.0005
19.	N'est pas en première année.	.0006
20.	Ne se sent pas déprimé.	.0012
21.	N'occupe pas un emploi le soir, sur semaine.	.0023
22.	N'occupe pas un emploi la nuit, durant la fin de semaine.	.0040
23.	A une mère dont la scolarité est plus élevée que la moyenne.	.0050
24.	Accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études.	.0059
25.	Est plutôt satisfait de ses conditions de travail à son emploi.	.0063
26.	N'occupe pas un emploi le soir, durant la fin de semaine.	.0086

56. Rappelons que le rendement scolaire est déterminé à partir de la moyenne cumulative de l'étudiant au moment de l'enquête.

57. Le P du chi² est ≤ .01. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du chi² pour établir le rang des variables.

Deux de ces facteurs, recensés dans les écrits scientifiques, ont une portée en partie déterministe : il en est ainsi des résultats obtenus au secondaire et de la scolarité des parents (la mère en particulier). Un second niveau de facteurs tient à la motivation, aux efforts pour réussir, au système de valeurs privilégiant l'éducation. Ces facteurs forment un bloc cohérent chez l'étudiant. Un troisième niveau concerne l'univers relationnel, soit l'ensemble des facteurs favorisant l'intégration de l'étudiant à la vie collégiale. Un quatrième se reflète à travers des indicateurs de bien-être personnel, tels que l'autosatisfaction et le fait de ne pas se sentir déprimé. Un cinquième a trait à la dimension socioéconomique, à savoir l'emploi et la situation financière. Cinq niveaux donc en interaction et exerçant une influence tangible sur les résultats scolaires des étudiants.

Nous nous sommes interrogés sur la meilleure combinaison de facteurs garants d'un rendement scolaire accru. Le prochain tableau en reproduit les traits.

Tableau 33
Meilleure combinaison des variables prédictives
du rendement scolaire chez les étudiants

Rang	Variables prédictives	R ² Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant qui a de bons résultats scolaires :	
1.	N'éprouve pas de difficultés scolaires.	22,1 %
2.	Consacre un nombre d'heures significatif aux études.	26,6 %
3.	Accorde de l'importance aux études.	28,2 %
4.	Ne travaille pas ou occupe un emploi de moins de 25 heures par semaine.	30,0 %
5.	Est satisfait de sa situation financière.	31,4 %
6.	Est de sexe féminin.	32,7 %
7.	Est engagé dans des activités parascolaires au collège.	33,4 %
8.	Accorde de l'importance à posséder une bonne culture générale.	34,0 %

Ici encore, l'importance accordée aux études dans le système de valeurs du collégien et l'effort qu'il y met, constituent des clés importantes de la réussite. La question du volume d'heures consacrées à l'emploi fera l'objet, plus loin, en deuxième partie, d'un examen détaillé.

On retient, de ces deux tableaux sur le rendement scolaire, l'interrelation constante entre divers environnements du collégien sur le plan de l'analyse du rendement scolaire, tout particulièrement le collège comme milieu de vie, le système de valeurs de l'étudiant et le marché du travail.

LES FACTEURS DE RISQUE DE L'ABANDON SCOLAIRE

L'examen du second indicateur — la persévérance aux études — procède d'une même logique où se combine une variété de facteurs souvent de même souche que ceux du rendement scolaire. Ces facteurs tiennent aux quatre environnements du modèle écologique avec la particularité, pour la persévérance aux études, de mettre explicitement à contribution l'environnement familial et social. Le prochain tableau trace le profil de l'étudiant à risque, concernant l'abandon scolaire⁵⁸.

Tableau 34
Principaux déterminants de l'abandon scolaire chez les étudiants⁵⁹

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :	P du chi ² ⁶⁰
1.	A moins d'intérêt pour ses études.	.0001
2.	Accorde moins d'importance aux études.	.0001
3.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.	.0001
4.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.	.0001
5.	Se sent plus souvent déprimé.	.0001
6.	Est moins satisfait de lui-même.	.0001
7.	Se sent moins bien au collège.	.0001
8.	Considère moins que le collège est un milieu stimulant.	.0001
9.	Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs.	.0001
10.	Considère plus difficile son adaptation au collège.	.0001
11.	Accorde moins d'importance à la famille.	.0001
12.	Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études.	.0001
13.	Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales.	.0001
14.	Est moins satisfait de sa situation financière.	.0001
15.	Est en première année.	.0005
16.	Accorde moins d'importance à des projets à long terme.	.0006
17.	Avait des résultats scolaires inférieurs à la moyenne au secondaire.	.0019
18.	Se sent moins encouragé par son père dans ses études.	.0019
19.	Se sent moins encouragé par sa mère dans ses études.	.0026
20.	Accorde plus d'importance à l'apparence.	.0032
21.	Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle.	.0032
22.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.	.0037
23.	Accorde moins d'importance à coopérer avec les autres.	.0039
24.	Consacre moins d'heures à ses études.	.0045
25.	Accorde moins d'importance à la connaissance.	.0052
26.	Occupe plus souvent un emploi pour assurer sa subsistance.	.0062

58. Tel que spécifié au chapitre 2 concernant la méthodologie, les étudiants considérés à risque relativement à l'abandon scolaire sont ceux ayant répondu « sérieusement » et « occasionnellement » à la question suivante du questionnaire d'enquête : « Songes-tu présentement à abandonner tes études au collège cette année? »

59. Dans l'échantillon, les étudiants songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études, totalisent 10,7 % de l'ensemble des étudiants (N = 184).

60. Le P du chi² est ≤ .01. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du chi² pour établir le rang des variables.

Ce tableau confirme à nouveau l'association existante entre rendement scolaire et persévérance aux études de par le maillage commun des facteurs qu'on y retrouve. Mais des différences existent. C'est ainsi que, pour la problématique de l'abandon scolaire, le système de valeurs des collégiens exercerait un rôle prédominant. Également, le rôle joué par les facteurs tenant au bien-être personnel de l'étudiant, apparaît plus marqué que dans les tableaux sur le rendement scolaire. Enfin, le soutien parental aux études sur le plan de la persévérance scolaire fait figure de nouvelle variable dans l'analyse du parcours scolaire. Le prochain tableau reproduit la meilleure combinaison des facteurs prédisant l'abandon scolaire pour l'ensemble des étudiants.

Tableau 35
Meilleure combinaison des variables prédictives
de l'abandon scolaire chez les étudiants

Rang	Variables prédictives	R ² Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant à abandonner ses études :	
1.	A moins d'intérêt pour ses études.	13,5 %
2.	Se sent plus souvent déprimé.	15,6 %
3.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.	16,7 %
4.	Accorde moins d'importance aux études.	17,7 %
5.	Est moins satisfait de sa situation financière.	18,2 %
6.	A une mère dont la scolarité est moins élevée que la moyenne.	18,6 %

Si l'on compare les résultats de ce tableau avec ceux du tableau 33 portant sur la combinaison de facteurs associés au rendement scolaire, on retient trois variables communes : l'importance accordée aux études, les difficultés scolaires et la situation financière. Trois variables agissant dans des directions opposées selon qu'on retienne le rendement scolaire ou l'abandon scolaire. La comparaison des tableaux 32 et 34, sur les déterminants des deux indicateurs de la réussite scolaire, élargit la palette des variables communes avec, au premier chef, la question du degré d'intérêt pour les études chez les collégiens.

Nous avons procédé au même type d'analyse en distinguant cette fois les filles et les garçons quant aux variables prédictives de l'abandon scolaire. On constate que la question de l'intérêt pour les études et les difficultés scolaires rencontrées sont les deux premiers facteurs prédisant le mieux l'abandon scolaire selon l'analyse discriminante et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Mais le rôle parental inscrit une distinction au chapitre de l'abandon scolaire. Un soutien moindre du côté du père semble davantage stimuler chez le

garçon un désir d'interrompre ses études ou de quitter le collège, alors que la mère exercerait une influence similaire chez la fille plus à risque d'abandon scolaire⁶¹.

Il serait tentant de composer un bloc de facteurs communs aux deux indicateurs de la réussite scolaire et de présenter ainsi ce qui paraîtrait être les cibles d'une mobilisation en faveur de cette réussite scolaire. Nous résistons à la tentation, car la problématique d'intervention pour le rendement scolaire et la persévérance aux études n'est pas essentiellement de même nature. De plus, les facteurs en commun, associés au rendement scolaire et à la persévérance aux études, n'opèrent pas nécessairement de la même façon selon que l'on retiendra l'un ou l'autre des indicateurs de la réussite scolaire. Par exemple, leur association avec d'autres facteurs n'est pas toujours semblable et n'a pas toujours la même portée. C'est ici que le matériel quantitatif souffre de limites visibles. Les entrevues de groupe nous permettront peut-être de mieux comprendre certaines dynamiques reliées à des facteurs tenant au rendement ou à l'abandon scolaires afin d'éclairer le champ des interventions.

TRAVAIL RÉMUNÉRÉ ET INDICATEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Nous avons bien vu, à la faveur des tableaux portant sur le rendement et sur l'abandon scolaires, la présence de l'emploi à travers diverses variables conditionnant la réussite scolaire. C'est ainsi que le fait de considérer que l'emploi nuit aux études ou d'occuper un emploi durant l'année scolaire pour assurer sa subsistance, constitue autant de facteurs pouvant altérer la persévérance aux études. Mais, c'est du côté du rendement scolaire que la dualité « travail et études » exercerait sa plus grande influence, selon nos résultats.

61. En particulier, les variables : « se sent moins encouragé par son père dans ses études » chez le garçon et « a une mère dont la scolarité est moins élevée » chez la fille, influencent négativement leur persévérance aux études.

Tableau 36
Moyenne scolaire des étudiants selon le nombre d'heures
consacrées par semaine à un emploi, par sexe

N ^{bre} d'heures accordées à un emploi par semaine	Moyenne Scolaire ⁶²		
	Féminin	Masculin	Ensemble des répondants
0	78,7 %	73,2 %	76,1 %
1-4 heures	82,0 %	78,9 %	80,9 %
5-9 heures	78,7 %	75,3 %	77,6 %
10-14 heures	79,0 %	73,6 %	77,5 %
15-19 heures	76,7 %	75,2 %	76,2 %
20-24 heures	75,9 %	72,6 %	74,9 %
25 heures et +	72,9 %	69,4 %	71,5 %
Moyenne générale	77,3 %	73,3 %	75,9 %

Ce tableau nous permet d'observer deux choses : sur la base des moyennes scolaires des étudiants, l'emploi pendant les études n'est pas en soi contre-indiqué. C'est ainsi que les étudiants, occupant un emploi à raison de moins de 20 heures par semaine, ont des résultats comparables à l'ensemble des étudiants ou même à ceux qui n'ont pas de travail rémunéré pendant leurs études. Le sommet atteint quant aux résultats scolaires se retrouve même chez ceux qui consacrent entre une et quatre heures à leur emploi pendant la semaine.

Cependant, c'est à compter de 25 heures par semaine que les paramètres se modifient de manière significative. Ainsi, la moyenne scolaire chute de 5 %. De fait, en distinguant le groupe d'étudiants accordant 25 heures et plus par semaine à un emploi et celui en bas de 25 heures, on obtient une moyenne de 71,5 % contre 76,5 % pour les autres (75,9 % constituant la moyenne incorporant les deux groupes d'étudiants, donc l'ensemble des répondants).

Compte tenu de l'impact du seuil de 25 heures et plus de travail rémunéré par semaine sur le rendement scolaire, nous avons examiné plus en détail les caractéristiques de ces étudiants.

62. Il s'agit de la moyenne des résultats scolaires cumulés au bulletin de l'étudiant.

Tableau 37
Portrait des étudiants occupant un emploi de 25 heures et plus
par semaine pendant les études⁶³

Rang	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant occupant un emploi de 25 heures et plus sur une base hebdomadaire :	P du chi ² 64
1.	Compte davantage sur son emploi comme principale source de revenu.	.0001
2.	Est plus âgé.	.0001
3.	Considère davantage que son emploi nuit à ses études.	.0001
4.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.	.0001
5.	Considère moins que ses parents l'appuient financièrement.	.0001
6.	Occupe davantage un emploi pour assurer sa subsistance.	.0001
7.	Accorde plus d'importance à gagner rapidement de l'argent.	.0003
8.	Est moins encouragé par son père dans la poursuite de ses études.	.0005
9.	Est de sexe masculin.	.0005
10.	N'est pas en première session.	.0007
11.	Éprouve davantage de difficultés scolaires.	.0021
12.	Occupe moins un emploi pour vivre l'expérience du marché du travail.	.0033
13.	A moins d'intérêt pour ses études.	.0035
14.	Considère moins que le collège est un milieu stimulant.	.0045
15.	Accorde moins d'importance aux études.	.0058
16.	Considère davantage que sa charge de travail est élevée.	.0077

Bon nombre de variables caractérisant ce groupe d'étudiants sont associées négativement à la réussite scolaire. Par ailleurs, il faut se retenir de toute forme de généralisation « mécanique » suggérant que les risques d'échec ou d'abandon scolaires soient *automatiquement* plus élevés lorsque les étudiants franchissent le « rubicon » du 25 heures par semaine. Ainsi, des étudiants, porteurs d'autres caractéristiques, que celles mentionnées plus haut, peuvent vivre la dualité « travail et études » à 25 heures et plus par semaine pour un emploi sans compromettre leurs études, tout en maintenant un équilibre relatif dans leur vie d'étudiants. À l'inverse, des étudiants combinant quelques facteurs de risque mentionnés peuvent très bien occuper un emploi à raison de 20, 15 ou même 10 heures par semaine, qui se posera alors en obstacle aux études et à la persévérance scolaire. Mais globalement, selon nos résultats, c'est véritablement à compter de ce seuil critique de 25 heures sur une base hebdomadaire, combiné avec d'autres facteurs mentionnés plus haut, que le travail rémunéré peut exercer une influence négative marquée sur la trajectoire scolaire de l'étudiant. Nous pourrions ajouter qu'entre 20 et 24 heures par semaine de travail rémunéré, les facteurs de risque commencent à se faire sentir chez certains.

63. Dans l'échantillon, les étudiants occupant un emploi de 25 heures et plus par semaine, totalisent 11,2 % de l'ensemble des étudiants (N = 193).

64. Le P du chi² est ≤ .01. Lorsque la valeur du P est identique, on utilise la valeur du chi² pour établir le rang des variables.

Parallèlement au tableau 37, nous avons voulu identifier la meilleure combinaison de variables composant ce groupe d'étudiants

Tableau 38
Meilleure combinaison des variables prédictives de l'étudiant accordant 25 heures et plus par semaine à un emploi pendant les études

Rang	Variables prédictives	Pourcentage cumulatif de la variance expliquée
	Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant accordant 25 heures et plus par semaine à un emploi pendant les études :	
1.	A des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.	2,7 %
2.	Considère moins que ses parents l'appuient financièrement.	4,0 %
3.	Accorde plus d'importance à gagner rapidement de l'argent.	4,9 %
4.	Considère davantage que sa charge de travail est élevée.	5,5 %

Dans ce tableau, on retient deux pans d'analyse. Un premier se rapporte à l'univers scolaire au sens strict. Un second concerne la problématique monétaire, tant sur le plan des valeurs⁶⁵ que sur celui du soutien parental. Le lien « emploi et absence relative de soutien parental » apparaît tout particulièrement exercer une influence négative sur les études, selon nos résultats.

Ce nouveau seuil critique de 25 heures de travail rémunéré par semaine — rappelons qu'il était à 15 heures au début des années 1990 — signifie-t-il que les nouvelles cohortes d'étudiants auraient, avec le temps, développé de nouvelles capacités d'adaptation? À moins de faire l'hypothèse que le réseau collégial a réduit sensiblement ses exigences dans le temps sur le plan de son régime pédagogique — certains avancent ce point de vue que nous ne pouvons apprécier ici —, nous serions enclins à répondre par l'affirmative relativement aux facultés d'adaptation des nouvelles générations de collégiens et ce, pour trois raisons principales.

En premier lieu, entre 15 et 24 heures de travail rémunéré par semaine, les résultats ne tombent plus en chute libre comme auparavant. Tout se passe comme si les étudiants avaient développé de nouvelles capacités de gestion du temps afin d'équilibrer celui réservé aux études et à l'emploi. D'ailleurs, un des ateliers, gagnant en popularité auprès des collégiens et offert dans différents collèges, est précisément celui portant sur la gestion du temps. En second lieu, ces étudiants ne sont pas plus « stressés » que les autres malgré le fait qu'ils sont engoncés dans un agenda plus chargé. Enfin, comme on l'a observé précédemment, même en accordant 15 à 20 heures par semaine à un travail rémunéré, ils

65. Bien qu'ici, une interrogation se pose : est-ce bien des valeurs ou simplement un contexte conjoncturel où l'étudiant privilégie le fait de faire de l'argent rapidement par nécessité?

consacrent autant de temps à leurs travaux scolaires et à leurs études en dehors de la classe. Et ils obtiennent des résultats comparables (voir le tableau 36).

De différentes manières, la question de l'emploi pendant les études n'est pas sans conditionner le parcours scolaire des collégiens. Mais l'effet n'est pas linéaire, comme nous l'avons déjà souligné. À faible dose, il ne contrevient pas à l'engagement scolaire. Et qui plus est, nous serions presque tentés de suggérer que *pour certains*, il puisse même s'avérer être un facteur de rétention additionnelle aux études, en combinant l'emploi à d'autres facteurs. À forte dose, les risques d'échec et d'abandon scolaires surgissent autour de 20-25 heures par semaine consacrées à un emploi. Mais répétons-le ici, pour certains étudiants, ces risques peuvent être apparents même chez ceux accordant 20, 15 ou 10 heures par semaine à un travail rémunéré. À condition que d'autres facteurs s'y greffent.

Ce dernier commentaire nous fait voir la pertinence d'une analyse de type écologique dans les différents scénarios examinés quant au lien entre l'emploi et la réussite scolaire. De fait, ce n'est jamais — ou rarement — l'emploi seul qui est en lien direct avec le rendement scolaire et la persévérance aux études. C'est toujours — sauf exception — l'emploi en relation avec d'autres facteurs tenant à des environnements différents dans lesquels évolue l'étudiant, qui, en dernière analyse, conditionnent la réussite scolaire. En particulier, les valeurs des collégiens et leur situation financière sont notamment des facteurs étroitement associés au travail rémunéré pendant les études.

Donnons maintenant la parole aux étudiants!

Chapitre 6
Point de vue étudiant :
analyse des entrevues de groupe

Ce chapitre rend compte du matériel des entrevues de groupe (*focus groups*) réalisées auprès d'étudiants dans les quatre collèges retenus pour les phases 2 et 3 de l'étude⁶⁶. Au total, 51 étudiants, accordant 10 heures et plus par semaine à un emploi pendant la session d'automne 2007, ont été rencontrés (35 filles, 16 garçons). Une particularité : afin de tenir compte de la réalité selon le genre des étudiants d'une manière plus spécifique, nous avons rencontré deux groupes distincts de filles et de garçons au Cégep de Sainte-Foy⁶⁷.

Rappelons que ces entrevues de groupe visaient principalement à mettre en perspective les stratégies et dynamiques étudiantes associées à la entre le travail et les études ainsi que les éléments de signification accordés à l'univers du travail rémunéré et à celui des études au collège. Le schéma d'entrevues de groupe est en annexe du présent rapport.

Nous avons procédé à une analyse thématique du matériel des entrevues selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2003). Au regard des objectifs de la recherche et des différents paramètres de celle-ci, nous avons identifié six thèmes qui ont guidé notre analyse :

- Les motifs rattachés au travail rémunéré;
- La signification accordée au travail rémunéré et aux études;
- L'acquisition d'aptitudes et de compétences;
- La sociabilité au travail;
- La conciliation entre le travail et les études;
- Les interventions souhaitées pour favoriser la réussite scolaire.

Ces thèmes nous ont permis de rendre opérationnelle notre exploration des stratégies et dynamiques des étudiants dans le contexte de la dualité « travail et études » ainsi que le champ des valeurs et des significations que les collégiens prêtent au travail et aux études. Dans ce chapitre, nous analyserons dans un premier temps le matériel des entrevues à partir des cinq premiers thèmes retenus. Dans un second temps, nous effectuerons un examen comparé entre le matériel quantitatif et celui des entrevues de groupe, afin d'identifier les points d'ancrage entre les deux matériels, les différences et les éléments de compréhension additionnels apportés par les entrevues de groupe.

Le matériel relatif aux interventions identifiées par les étudiants dans le cadre des entrevues de groupe (sixième thème) sera analysé dans le prochain chapitre. Ce matériel nous servira également de point de référence, avec d'autres sources, pour identifier des interventions que nous recommanderons pour le réseau collégial afin de favoriser la conciliation entre le travail et les études.

66. Collège Ahuntsic, Cégep de Saint-Jérôme, Cégep de Sainte-Foy et Centre d'études collégiales en Charlevoix, rattaché au Cégep de Jonquière.

67. Le groupe de filles était composé de 13 étudiantes et le groupe de garçons, de 11 étudiants, pour un total de 24 collégiens pour le Cégep de Sainte-Foy. La répartition de l'échantillon est la suivante pour les autres collèges : Ahuntsic (6 filles, 2 garçons), Saint-Jérôme (9 filles, 2 garçons), Centre d'études collégiales en Charlevoix (7 filles, 1 garçon).

LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE THÉMATIQUE

Dans cette section, nous rendrons compte du matériel des entrevues de groupe selon chacun des thèmes distinctement. À l'occasion, notre examen pourra traduire l'existence de certains liens inter-thématiques qui, à notre avis, facilitent une compréhension plus globale des stratégies et dynamiques étudiantes.

Thème : *Les motifs rattachés au travail rémunéré*

Avant d'élaborer de façon plus détaillée les motifs qui incitent les étudiants à occuper un emploi rémunéré pendant leurs études, il importe de spécifier que le fait de résider avec les parents ou de vivre seul ou avec d'autres à l'extérieur du domicile familial, en appartement ou en chambre, a un impact important sur ces étudiants. En effet, les raisons invoquées sont différentes selon l'une ou l'autre des situations (vivre avec ou sans les parents).

Les collégiens qui demeurent en chambre ou en appartement rapportent devoir principalement travailler pour répondre aux besoins de subsistance (se loger, se nourrir et se vêtir). Ils ajoutent que même si certains reçoivent du soutien du régime d'aide financière gouvernemental (prêts et bourses du MELS), cela s'avère insuffisant pour couvrir leurs dépenses. Ils doivent donc combler la différence en occupant un emploi pendant leurs études ⁶⁸.

[...] Ce n'est pas vrai qu'en ayant des prêts et bourses tu es correct. Enlève le loyer, enlève les comptes. Enlève ta bouffe, enlève tout, il ne te reste quasiment rien, là.

Pour les étudiants ne bénéficiant pas non plus de soutien financier parental, le manque à combler est encore plus imposant.

Bien moi, j'ai un appartement à payer, mais contrairement à beaucoup, je n'ai pas l'aide de mes parents. Donc, il faut que j'assume, je ne peux pas aller moins que 20 heures par semaine, sinon je n'arrive pas.

68. À titre d'illustration, une récente étude du Conseil de la famille et de l'enfance met en évidence le fait qu'il en coûtait, pour l'année 2003/2004, deux fois plus cher, à des bacheliers ne résidant pas avec leurs parents, de fréquenter l'université : 11 227 \$ comparativement à 6 611 \$ pour ceux cohabitant avec leurs parents (CFE, 2007).

Ces étudiants ressentent une très forte pression, puisqu'ils doivent travailler pour répondre à leurs besoins.

Pour leur part, les collégiens demeurant en appartement, mais pouvant compter sur un soutien parental au niveau financier, ont indiqué avoir un peu plus d'aisance dans leur budget. En effet, ils considèrent que leurs besoins de base pourront être comblés grâce à cette aide. Ils affirment devoir tout de même travailler afin de répondre à d'autres besoins moins primordiaux (loisirs, sorties, gâteries, etc.) et pour « faire leur part » dans le contexte de leurs études collégiales. Cependant, la pression et le stress ressentis face au travail sont un peu moins élevés que chez les étudiants privés de soutien financier parental, même si ces facteurs sont tout de même présents.

Pour les étudiants demeurant chez leurs parents, les besoins de subsistance sont écartés : « [...] Moi c'est sûr que je reste chez mes parents, ça fait que je ne travaille pas pour survivre, là. » Ils rapportent, néanmoins, devoir travailler pour effectuer différents paiements associés à leurs études (livres, etc.) ou à des biens de consommation, tels qu'une automobile ou un téléphone cellulaire. Pour certains, le fait d'avoir une voiture est considéré comme essentiel, étant donné l'éloignement de l'établissement scolaire fréquenté ou le peu d'efficacité des transports en commun de leur secteur.

D'autres raisons sont également invoquées par les collégiens, peu importe leur situation résidentielle. Par exemple, le fait de travailler permet aux étudiants de se payer des sorties, d'avoir des loisirs ou de s'offrir des gâteries (un vêtement, des repas au restaurant, etc.). Ce sont des dépenses que les étudiants trouvent moins pertinents à demander à leurs parents, lorsque ceux-ci les aident. Ils considèrent qu'il leur revient de s'accorder des extras.

Mon père paye une partie de mes études, [...] je pourrais me contenter d'une dizaine d'heures par semaine mais j'aime mieux faire un peu plus pour pouvoir, tu sais, comme si j'ai besoin de quelque chose, m'acheter un chandail, bien je l'ai, tu sais. Je peux dépenser comme que je veux, me payer un voyage.

Parmi les dépenses personnelles, la réalisation de projets, tels que des voyages ou l'achat d'une voiture, fait partie de la liste. Ces objectifs constituent ainsi une motivation à travailler pendant les études.

D'ailleurs, les collégiens insistent sur l'importance qu'ils accordent au fait d'être autonomes et indépendants face à leurs parents. Ils aiment pouvoir gérer l'argent qu'ils gagnent à leur manière, sans avoir à quémander.

[...] Je n'ai pas le goût, à vingt-cinq (25) ans, trente (30) ans, de vivre encore chez mes parents puis d'être encore aux études puis qu'ils me payent tout, puis, je veux vraiment prendre mon indépendance de ce côté-là.

Certains étudiants ont aussi mentionné qu'ils trouvaient important de participer financièrement à leurs dépenses. Selon eux, cela les amène à développer plus de maturité, par exemple, en prenant davantage conscience de la valeur de l'argent.

Pour d'autres collégiens, une autre raison qui les amène à travailler est le désir d'accumuler de l'argent pour les études universitaires. En effet, ils affirment être conscients des coûts associés à ce type d'études et commencent à planifier en fonction de celui-ci. Quelques-uns ajoutent qu'ils ne pourraient envisager d'y accéder sans ces économies : « Ça fait que je travaille dans le but de me ramasser de l'argent pour l'université pour avoir, tu sais, le moins de dettes possibles puis aussi pour payer mon cégep. » Du reste, le désir de ne pas enregistrer des dettes pendant les études est un souhait partagé par plusieurs. Le fait de travailler leur permet d'éviter l'utilisation des prêts et bourses ou du crédit et de terminer leurs études sans devoir rembourser des sommes ainsi utilisés pendant celles-ci.

Plusieurs ont aussi affirmé qu'ils ont du plaisir à occuper un emploi. Même s'ils ne considèrent pas ce facteur comme le premier en importance, il est une source de motivation supplémentaire. Certains estiment que cela leur fait du bien de décrocher de leurs études et de voir d'autres personnes. Quelques-uns ont également insisté sur le fait que de pouvoir effectuer leurs travaux scolaires pendant le boulot les motivaient à le poursuivre. La qualité des conditions de travail et des relations entre collègues est aussi soulevée comme un élément motivant. Ce dernier aspect sera davantage développé dans la partie « sociabilité », présentée un peu plus loin.

Thème : *La signification accordée au travail rémunéré et aux études*

Tous les étudiants rencontrés affirment accorder la priorité à leurs études. Ces dernières sont primordiales à leurs yeux puisqu'elles représentent leur avenir et leur permettront de se réaliser comme travailleurs. Certains ont pu constater, par leur travail rémunéré, qu'ils ne voudraient pas avoir des conditions telles que celles qu'ils vivent actuellement. Ils ne se voient pas à long terme dans cette situation (salaire peu élevé, horaire variable, etc.) : « Les études, c'est notre avenir, là, le travail est là, mais on ne veut pas passer notre vie dans notre travail à temps partiel. » Ils aspirent à mieux pour demain et ils saisissent la pertinence de persévérer dans leurs études.

Malgré tout, quelques collégiens reconnaissent que la priorité aux études ne s'avère pas toujours aussi simple dans la vie quotidienne. Pour eux, les études ne vont pas sans le travail, car celui-ci est parfois indispensable pour se payer une formation collégiale et la conduire à terme.

La priorité est pas mal 50-50, là. Je ne pourrais pas étudier si je ne travaillais pas, je n'aurais pas les moyens de survivre, tu sais, je ne suis pas "backé" par les prêts et bourses, je ne suis pas "backé" par mes parents, tu sais, ça fait que j'ai besoin de cette job-là pour continuer à étudier puis tu sais, dans le fond, là. C'est sûr que ma priorité pousse un peu plus vers les études.

Cela signifie que, pour ces étudiants, le travail devient prioritaire à certains moments. Par exemple, lors de périodes de fatigue, certains peuvent choisir de retarder des travaux scolaires plutôt que de ne pas aller travailler.

[...] C'est sûr que l'école c'est vraiment plus important sauf que, tu sais, quand tu travailles, tu ne peux pas repousser le travail, mais admettons, tu arrives chez vous le soir, tu peux repousser tes devoirs, là, puis, tu sais, j'ai plus tendance à repousser mes devoirs qu'à repousser le travail.

Cette situation a conduit quelques étudiants à prendre des sessions moins chargées pour pouvoir travailler et poursuivre des études, tout en performant bien sur le plan scolaire. Ils visent à obtenir leur diplôme avec une année supplémentaire, mais ils considèrent se donner ainsi de meilleures conditions de réussite. D'autres préfèrent se priver financièrement, mais faire leurs études dans le temps prévu initialement. La coupure est alors effectuée sur le nombre d'heures de travail et non sur celui des études.

Quelques étudiants se sont donnés un nombre maximal d'heures de travail à ne pas dépasser hebdomadairement. Ils mentionnent en être arrivés à cette conclusion après avoir été au bout de leurs limites (problèmes de santé ou échecs potentiels dans des cours). Ces conséquences négatives les ont amenés à devoir se repositionner par rapport à leurs véritables priorités.

J'ai eu une mauvaise expérience l'année passée justement avec mon emploi, je m'étais mis, je m'étais rendu malade, là, sérieusement, là, j'étais vraiment fatigué puis j'étais rendu que j'avais des réunions avec mes profs à toutes les semaines, parce que je ne comprenais pas.

Cependant, certains rapportent qu'il n'est pas toujours aisé de changer un rythme de vie et que l'appât du gain est parfois fort. Moins travailler les obligerait à couper dans leurs dépenses et ce choix s'avère difficile. Finalement, d'autres rapportent que leur emploi revêt une importance à cause des relations qu'ils y créent et parce que c'est positif pour eux de changer d'environnement et d'effectuer d'autres choses.

Il est ainsi possible de constater que, malgré la priorité clairement accordée aux études, la réalité peut parfois teinter les choix que les étudiants effectuent.

Thème : *L'acquisition d'aptitudes et de compétences*

Tous les étudiants rencontrés en entrevues s'entendent pour affirmer que le travail rémunéré permet le développement de différentes compétences. Même si elles sont rarement considérées comme directement reliées au domaine d'études, le caractère transférable de celles-ci est identifié. Ces compétences pourront ainsi être adaptées ou bonifiées dans un autre contexte de travail. À partir des aspects soulevés par les collégiens, il est possible de dégager trois types de compétences développés par le biais du travail rémunéré, soit des habiletés personnelles, interpersonnelles et techniques.

En ce qui a trait aux habiletés personnelles, les étudiants soulignent que leur emploi les amène à développer une meilleure gestion du stress et à garder leur calme dans différentes situations. Ils peuvent donc apprendre à gérer leurs émotions suivant les contextes rencontrés. Ils affirment démontrer une plus grande discipline personnelle en apprenant, par exemple, à gérer un horaire, et en répondant aux attentes de l'employeur : « Bien, il y a souvent du monde qui le font, qui n'ont jamais travaillé puis l'expérience de travail, je pense, rien que pour apprendre à travailler, c'est important, ça fait que, ça me montre à travailler. »

Ainsi, les collégiens se sentent plus autonomes, responsables et compétent.

Ça développe l'autonomie, mais aussi le sens de l'organisation, là, tu sais, comme comment je m'organise au travail, bien, je le mets aussi dans mes études, après les techniques que je développe.

De l'avis de plusieurs, certaines habiletés acquises dans le cadre de leur emploi sont transférables dans leur rôle d'étudiant. Les collégiens considèrent également leur emploi comme une source de valorisation. Selon les fonctions occupées, certains rapportent assumer un leadership et augmenter leur confiance personnelle.

Sur le plan des habiletés interpersonnelles, les étudiants mentionnent avoir à négocier avec plusieurs personnes possédant des caractères variés. Le service à la clientèle est, selon eux, une bonne façon pour travailler le développement d'une communication claire, dans le calme et le respect, et ce, malgré les différences d'opinions et des les situations tendues.

[...] Je vais avoir à gérer des cas de stress et des cas de personnalités différentes, ce qui est souvent le cas dans ce que j'ai à faire dans la journée. C'est sûr que ce n'est pas les mêmes paramètres (que le collègue), là, mais je veux dire d'apprendre à gérer les personnalités différentes, je pense que oui. Je pense que définitivement oui.

La capacité à transmettre des connaissances sur différents sujets de façon accessible est également identifiée par les étudiants. L'aspect « gestion des employés » est ainsi soulevé, puisque certains occupent des postes où ils ont à gérer différentes tâches avec d'autres membres du personnel. Cela les amène à travailler leur capacité à communiquer de façon adéquate, mais également à devoir imposer des limites à d'autres personnes.

Finalement, les habiletés techniques développées sont, par exemple, l'aisance avec un ordinateur grâce à la maîtrise de différents logiciels ou la gestion financière (caisse enregistreuse, dépôt, etc.). Certains ajoutent que l'emploi leur permet de pratiquer l'anglais, ce qui peut être utile dans différents contextes.

Thème : *La sociabilité au travail*

Le réseau social a une importance indéniable pour les étudiants rencontrés en entrevues. Et le travail y contribue de façon considérable. Pour la plupart d'entre eux, c'est même une motivation essentielle que de se retrouver dans un milieu de travail stimulant où règne une ambiance positive et une dynamique d'équipe agréable. C'est très souvent ce qui leur donne le goût d'aller travailler ou non. Certains collégiens ajoutent que l'atmosphère de travail peut influencer le choix de leur emploi. Ils disent que l'emploi leur permet de rencontrer des gens nouveaux à l'extérieur de la vie scolaire, ce qui leur fait du bien. En effet, ils apprécient de pouvoir socialiser avec ces personnes et de parler d'autres choses que de l'école.

Les étudiants parlent du plaisir qu'ils ont à rire et à discuter avec des collègues de travail de leur âge, qui vivent un peu la même réalité qu'eux.

Veux, veux pas, une gang de jeunes ensemble qui travaillent, tu te fais du fun, tu parles, tu sais, tout en travaillant puis l'ambiance, c'était vraiment le fun. Ça fait que sinon, s'il n'y aurait pas cette ambiance de travail là avec tous des jeunes comme moi, bien je ne serais sûrement pas restée un an.

D'autres font état des échanges intéressants et différents qu'ils ont avec des employés plus âgés. Cet aspect entourant l'âge des collègues de travail est identifié comme facilitant ou freinant le développement des relations amicales.

L'importance accordée aux relations sociales présentes au travail diffère d'un étudiant à l'autre. Par contre, plusieurs mentionnent avoir développé des relations d'amitié par le biais de leur emploi. Un d'entre eux y a même rencontré sa « blonde »! Une étudiante confie pour sa part que, parfois, elle se rend au travail en dehors de ses heures pour « voir sa gang ». Ainsi, l'aspect social rattaché au travail prime dans certains cas sur l'argent gagné. Pour plusieurs, les collègues de travail représentent une sorte de réseau complémentaire au réseau d'amis déjà existant : « L'équipe avec qui je suis, puis c'est ça, c'est comme un deuxième petit monde d'amis. »

Le noyau dur de « vieux amis », bien qu'important, est souvent moins présent dans la vie des collégiens en raison des horaires chargés de chacun. Certains disent que socialiser au travail compense un peu le fait de moins voir ses « vrais » amis.

Les étudiants côtoient parfois ces personnes à l'extérieur de leur milieu de travail, mais plus souvent qu'autrement, le peu de temps dont ils disposent fait souvent en sorte qu'ils ne se voient pas à d'autres moments.

Il y a quelques personnes, tu sais, que je peux cibler en disant oui, tu sais, je peux aller prendre une bière avec eux autres, jaser de trucs sérieux avec eux autres, tu sais. Mais dans ma situation actuelle, j'ai juste pas le temps, ça fait que je les vois au travail, je leur dis bonjour.

Pour certains étudiants, entretenir des liens à l'extérieur du travail avec les collègues qu'ils apprécient n'est pas essentiel. En effet, tel que mentionné plus haut, le fait de développer des relations de travail qui se poursuivent en dehors de celui-ci, n'a pas la même importance pour tous.

Thème : La conciliation entre le travail et les études

Cette réalité semble se vivre différemment chez les étudiants. De façon générale, elle semble assez bien s'effectuer pour les uns tandis que pour les autres, elle apparaît plus difficile. Plusieurs facteurs interagissent pour faciliter cette conciliation ou pour lui nuire. Le nombre d'heures de cours par semaine, le nombre d'heures liées à l'emploi, les exigences scolaires des programmes de formation suivis, la possibilité d'effectuer des travaux scolaires sur les lieux du travail ainsi que les types d'horaires de cours et de travail (fixes ou variables, de jour ou de nuit) sont des facteurs évoqués par les étudiants. À ce sujet, pour ceux dont les heures de travail sont variables, il semble plus ardu de planifier

les diverses occupations de la semaine. Il en va de même pour ceux dont le boulot se fait la nuit et qui ont alors à concilier des rythmes de vie différents.

Les collégiens, travaillant surtout pour combler des besoins personnels secondaires (ex. : loisirs, petites gâteries, épargne, etc.), semblent plus confortables pour gérer les diverses dimensions de leur réalité. Entre autres, parce qu'ils travaillent souvent moins et qu'ils ont aussi moins d'obligations personnelles (ex. : tâches ménagères, courses à l'épicerie, administration personnelle, etc.). Ceux qui doivent travailler pour assurer leurs besoins primaires sont souvent ceux dont l'horaire comporte plus d'heures de travail et, conséquemment, ils manifestent plus de malaise que les autres. En effet, la fatigue accumulée et le surmenage gagnent plusieurs de ces jeunes, qui doivent assumer deux rôles distincts : celui d'étudiant et celui de personne plus autonome. Certains collégiens affirment se sentir débordés de façon régulière et vivre avec un niveau de stress très élevé par moments. L'énergie leur manque pour étudier après l'école et le travail. Ce sont ces étudiants qui affirment le plus que leur horaire hebdomadaire leur apparaît lourd.

Quand la semaine devient trop chargée, les étudiants, surtout ceux qui sont en appartement, coupent plus facilement sur leurs loisirs entre amis ou en famille avant de réduire les heures au travail ou les heures d'études : « Mettons au lieu d'un souper de famille, je vais aller étudier. ».

En effet, même si la conciliation entre le travail et les études se fait assez bien pour beaucoup de jeunes, c'est lorsque l'on ajoute la dimension « temps personnel et familial » que le tout se corse et pose le défi de rester en équilibre... C'est l'aspect du temps libre personnel qui écope lorsque le travail et l'école prennent de l'expansion. Un bon nombre se plaint de n'avoir plus de moments à eux, pour leurs loisirs (ex. : sport), pour socialiser avec leurs amis ou avec leurs familles. Ils rêvent d'un moment à « ne rien faire ». Ils souhaiteraient être moins dispersés et disposer de plus de temps pour eux.

Tu sais, quand tu n'es pas à l'école, tu es au travail puis tu sais, il n'y a pas de journée pour décrocher à un moment donné. Tu sais, une journée que tu te dis là : bon, je me lève, aujourd'hui c'est mon jour de congé. Non, il faut toujours que tu fasses de quoi puis, tu sais, ça vient drainant à la longue.

Quand il faut couper des heures pour « joindre les deux bouts », un étudiant a dit préférer le faire durant son temps de sommeil, tout en étant sensible à l'importance de ne pas trop nuire à sa santé. Ce commentaire doit être mis en perspective avec les conclusions des travaux de Pronovost (2007), selon qui les jeunes d'aujourd'hui auraient, dans le temps, réduit leurs heures de sommeil pour arriver à tout inscrire dans leur agenda personnel. Et si d'aventure, les collégiens choisissent de ne pas couper d'heures au travail, une autre

alternative pour eux consisterait à compléter leur diplôme avec une année de plus. Cette alternative constitue le choix de certains⁶⁹.

Concernant l'assiduité en classe, les étudiants affirment ne pas manquer de cours pour leur emploi, même si ce dernier les occupe beaucoup. Bien qu'ils révèlent être souvent à la dernière minute, plusieurs mentionnent ne pas remettre leurs travaux scolaires en retard.

Les collégiens tentent aussi de ne pas réduire le temps consacré à leurs études, maximisant le plus possible leurs « trous » libres dans leur grille horaire au collège. D'autres préfèrent utiliser ces moments pour travailler lorsque l'emploi est à proximité. Certaines autres « stratégies » sont utilisées pour garder bien en vue leur priorité première, soit leurs études.

Il semble que ce soit à chacun de trouver sa façon d'être le plus efficace et productif possible. Par exemple, étudier lorsque la concentration est davantage présente (ex. : tôt le matin), se garder une journée complète pour étudier, mettre des frontières assez distinctes entre l'école et l'emploi (ex. : l'école, sur semaine, et le travail, la fin de semaine), bien choisir son emploi (ex. : salaire horaire plus élevé donc possibilité de travailler moins), être organisé et discipliné dans la répartition des différentes obligations (gestion du temps pour mieux réaliser ses priorités).

Quelqu'un qui n'est vraiment pas mais vraiment pas organisé, je pense qu'il n'arriverait pas, là, je me dis peut-être qu'en travaillant comme ça, ça m'a obligée à me donner une discipline personnelle puis dans un sens, ça m'a peut-être avantagée parce que sinon je serais peut-être tout le temps sur le free for all.

D'autres tentent de profiter de certaines occasions pour étudier (ex. : moments tranquilles au travail, durée des transports). À ce sujet, certains disent perdre beaucoup de temps en déplacements, particulièrement dans les transports en commun. Ce qui fait que l'automobile devient parfois attrayante.

Les collégiens interrogés ont l'impression qu'il est assez facile de se trouver du travail, surtout des emplois au salaire minimum très souvent plus accessibles et répandus. Ils sont d'ailleurs plus « accrochés » à leurs emplois si ces derniers leur procurent de bonnes conditions salariales et autres conditions de travail. Ce qui fait alors qu'ils sont plus fidèles à ces emplois. Certains ont profité de contacts pour se dénicher du travail, d'autres ont été engagés par leur famille.

69. Sur un registre plus général, soulignons que, dans le réseau collégial, 36 % des étudiants complètent leur formation dans les délais prévus et 61 % prennent deux ans de plus (MEQ, 2004).

Également, de l'avis des étudiants, les patrons sont assez compréhensifs face à leur situation d'étudiants. D'autres affirment qu'ils se doivent de l'être.

Ton employeur est supposé comprendre puis, regarde, toi tu es à temps partiel, tu es là en tant qu'étudiant, ça fait que le titre le dit, là, tu es étudiant, ça fait que l'étude passe avant.

Concrètement, selon l'opinion des collégiens, les employeurs acceptent généralement de baisser leurs heures, de modifier leurs horaires sans trop de problème. Pour les étudiants, il semble plus facile quotidiennement de concilier travail/études avec de plus courtes périodes de travail, puisqu'ils peuvent consacrer une partie de leur journée aux études.

En ce qui concerne la capacité des collégiens à s'affirmer devant l'employeur, ils y parviennent généralement bien.

Que je les appelle le matin même ou que je leur dise la semaine d'avant, si j'ai quelque chose pour l'école ou pour moi, n'importe quoi, en tous cas, je n'ai vraiment pas de misère à ne pas rentrer. Puis quand ils m'appellent, si je ne peux pas, je ne peux pas, ça finit là.

Il semble y avoir un lien entre l'affirmation de soi devant l'employeur et l'âge, le lien familial et l'ancienneté. En effet, les étudiants plus âgés sont souvent plus à l'aise de résister à la pression que peuvent faire certains employeurs. Le fait d'être devant un patron qui soit un membre de la famille, donc dans un rapport d'intimité, donne aussi de l'assurance. Lorsque les étudiants sont nouveaux dans leurs emplois et que la confiance est peu établie avec le patron, il leur est alors souvent plus difficile de refuser de faire plus d'heures, surtout lorsque le patron est déjà « accommodant » ou que l'appât du gain est très présent. Par ailleurs, ils ont souvent plus de facilité à dire « non » quand ils se justifient pour des raisons scolaires et quand ils sont appelés à la dernière minute. De plus, ils invoquent parfois l'aspect « solidarité et réciprocité entre collègues » pour des questions de dépannage ou de remplacement dans l'équipe de travail.

Concernant le fait de travailler ou non, certains collégiens disent qu'il y aurait peu d'impact pour eux s'ils perdaient leur emploi. D'autres anticipent avec anxiété ce qui arriverait alors.

[...] J'ai quand même pas mal de choses à payer. Ça fait que, pour moi, ça serait comme impossible de ne pas travailler, là. Je n'arriverais pas, là, ça fait que c'est ça.

En fait, l'impact d'une perte d'emploi sur les études n'est pas ressenti de la même façon lorsque l'étudiant vit chez les parents ou à l'extérieur de la résidence familiale. Plusieurs ont dit que leurs parents les aideraient financièrement s'ils perdaient leur boulot et qu'ils ne s'en chercheraient pas un autre automatiquement. Ils auraient l'impression par contre de vivre une certaine forme de régression par rapport à leur désir d'émancipation parentale. Pour ces collégiens, perdre leur emploi signifie davantage un ralentissement dans les projets personnels et une diminution dans les dépenses de type « gâteries » qu'une remise en question par rapport aux études. Fait à remarquer : même avec à un emploi en moins, certains étudiants ont dit qu'ils ne consacraient pas plus de temps étudier.

Quelques-uns insistent sur le fait qu'il leur est impensable de ne pas travailler, car ils occupent un emploi depuis déjà longtemps et ils pourraient se sentir « lâches » de ne pas travailler. Pour ceux dont le travail semble essentiel en raison des responsabilités personnelles qu'ils ont, perdre leur emploi occasionnerait un stress financier jusqu'à l'obtention d'un nouvel emploi; de fait, plusieurs d'entre eux estiment ne pas pouvoir se permettre d'être sans revenu de travail durant leurs études. Des ressources temporaires (ex. : un copain, des parents, une grand-mère) existent bel et bien pour « dépanner », mais elles ne sont utilisées qu'en dernier recours, puisque les étudiants n'aiment pas demander de l'argent. Le crédit est alors une option pour certains.

Les étudiants ne semblent pas se fier sur le régime public d'aide financière pour les aider, croyant qu'il est difficile d'y avoir droit au regard des critères du MELS et que ce régime comporte certains pièges (ex. : « plus tu travailles, moins tu y as droit, plus tu es coupé, donc plus tu dois travailler pour arriver »). La majorité d'entre eux n'aime pas l'idée de s'endetter pour les études. Une étudiante a mentionné qu'elle ne veut pas dépendre actuellement du régime des prêts et bourses, puisqu'elle prévoit en avoir besoin à l'université.

En bref, les figures de la conciliation entre le travail et les études sont multiples et elles témoignent généralement d'une volonté autarcique chez le collégien, surtout à l'endroit des parents.

ANALYSE COMPARÉE ET ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Les passerelles entre le matériel des entrevues de groupe et le matériel quantitatif de la recherche sont nombreuses. Comme si l'un était à la fois l'écho et le prolongement de l'autre. Discutons des éléments les plus significatifs de nos analyses.

En premier lieu, dans l'esprit des collégiens, les études sont plus importantes que l'emploi qu'ils occupent. Les entrevues conduites ont bien reflété cet aspect, renforcé par le volet quantitatif de l'étude qui nous a révélé que les trois quarts des étudiants sont d'avis que les études sont plus importantes que leur emploi; la même proportion considère les études comme « très importantes » dans leur système de valeurs enfin, quatre collégiens sur cinq ont un intérêt « élevé » ou « très élevé » pour les études. Le système de valeurs constitue donc un réel point d'appui chez les étudiants pour la poursuite de leurs études collégiales et le travail rémunéré figure comme élément « utilitaire » dans le contexte de leur parcours scolaire.

En second lieu, les entrevues de groupe ont permis de départager d'entrée de jeu deux groupes distincts d'étudiants vivant des réalités fort différentes au regard de la dualité « travail et études ». Il y a ceux qui vivent chez leurs parents et ceux demeurant en appartement ou ailleurs, à l'extérieur du foyer familial et ne pouvant pas compter véritablement sur leurs parents comme soutien financier.

En caricaturant un peu l'image de leur réalité respective, on pourrait avancer que les premiers occupent un emploi pour rendre leur séjour au collège plus agréable en se « gâtant » quelque peu et en recherchant une manière d'être indépendants à l'endroit des parents — tout en évoluant par ailleurs dans un contexte d'interrelation avec eux en raison de la cohabitation. Les étudiants du second groupe sont davantage « contraints » au travail rémunéré pendant les études pour des motifs de subsistance. Ils font plus d'heures que les premiers à l'emploi et la conciliation entre le travail et les études leur pose des exigences additionnelles.

En établissant un parallèle avec la partie quantitative de la recherche, on peut constater que le second groupe d'étudiants s'apparente au profil de ceux travaillant pour des motifs de subsistance (voir le tableau 31) et, d'une manière complémentaire, de ceux occupant un emploi à raison de 25 heures et plus par semaine (voir le tableau 37). Leurs caractéristiques mettent en évidence un certain nombre de facteurs de risque potentiels et inhérents à l'échec et à l'abandon scolaires. De fait, une variété de facteurs convergent vers de plus grandes difficultés pour eux dans leur parcours scolaire (voir les tableaux 31-35 et 37-38 des chapitres 4 et 5). De plus, ces étudiants sont davantage privés de soutien parental. Or, nous avons pu voir au tableau 13 que les collégiens bénéficiant d'un soutien parental aux études travaillent moins pour assurer leur subsistance, qu'ils font moins d'heures de travail rémunéré (du moins, ils n'excèdent pas 25 heures par semaine) et qu'ils se sentent moins déprimés que les autres. En somme, trois indicateurs favorisant la réussite scolaire qui leur font défaut.

Enfin, la valeur « autonomie » est prégnante chez les étudiants en général. On a pu le constater, entre autres, dans la section sur les valeurs des collégiens (voir le tableau 20 en particulier). De plus, l'une des chevilles importantes de notre recherche tient à l'argument de l'autonomie financière comme motif premier chez les étudiants pour expliquer leur participation au travail rémunéré pendant les études (voir, en particulier, le tableau 30). Nos résultats comme les écrits scientifiques sur la question concordent parfaitement sur la priorité accordée à cette volonté autonomiste chez les collégiens.

De diverses manières, le matériel des entrevues a bien confirmé cette quête d'autonomie recherchée par les étudiants, principalement face aux parents. Cet état de fait s'est reflété notamment sur les motifs et les stratégies qu'ils adoptent pour concilier le travail et les études. Encore là, le découpage des deux groupes d'études, tel que défini plus haut, enrichit la lecture que nous pouvons effectuer relativement à la façon dont cette autonomie tend à s'actualiser chez eux. En résumé, on pourrait dire que, chez les deux groupes, la dépendance ne plaît pas et, dans certains cas, l'affranchissement pourrait signifier des obstacles supplémentaires à la réussite scolaire.

C'est principalement sous le registre de ces trois axes que le maillage entre les parties quantitative et qualitative nous est apparu le plus fécond à l'analyse. Par ailleurs, les entrevues de groupe ont quant à elles exploré des dimensions à la fois complémentaires et nouvelles. Il en est ainsi des traits de la sociabilité au travail et des compétences et aptitudes acquises à l'emploi pendant les études. Ces deux thèmes révèlent à leur façon le fait qu'à dose raisonnable, le travail rémunéré chez les étudiants peut comporter même des avantages au regard de leur cheminement scolaire comme de leur développement personnel, comme nous avons pu le constater antérieurement à travers nos propres résultats.

Les entrevues de groupe nous ont permis d'obtenir une meilleure compréhension des stratégies qu'adoptent les collégiens pour mieux concilier le travail et les études. Sur ce plan, le matériel quantitatif est toutefois demeuré silencieux. Cette dimension de l'étude est d'autant plus pertinente qu'elle nous permet de se représenter l'étudiant comme un acteur (au sens wébérien) et non pas comme un individu passif et prédéterminé par ses environnements — au premier chef, le collège. Bien au contraire, en entrevues, les collégiens n'ont eu de cesse de nous révéler toutes les combinaisons qu'ils déploient jour après jour, pour tantôt trouver le meilleur point d'équilibre entre l'emploi et les études, tantôt simplement survivre à un agenda par trop chargé.

Ce thème spécifique de la conciliation entre le travail et les études, en complément de l'ensemble des autres parties de la recherche, prépare avantageusement, croyons-nous, le terrain pour une réflexion sur les interventions. C'est l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 7

Des pistes pour l'intervention

Ce chapitre vient en quelque sorte boucler la boucle de notre recherche en proposant des avenues d'intervention pour améliorer la conciliation entre le travail et les études en milieu collégial afin de favoriser la réussite scolaire. Il est divisé en deux parties. Une première présente une synthèse des propositions d'intervention que nous ont suggérées les étudiants lors des entrevues de groupe. Une seconde partie présente des recommandations sur le plan des paramètres d'intervention à privilégier. Ces recommandations ont préalablement fait l'objet de discussions dans les quatre collèges participant aux phases 2 et 3 de l'étude.

Différents acteurs à l'intérieur comme à l'extérieur du collège sont concernés par les recommandations proposées. Cette manière de faire s'inscrit dans le modèle d'écologie sociale que nous avons retenu comme cadre théorique. Rappelons que ce cadre s'intéresse aux divers environnements de l'étudiant et à leurs effets sur le cheminement scolaire et personnel.

PROPOSITIONS D'INTERVENTION PAR LES ÉTUDIANTS

Nous reproduisons ici les éléments synthèses découlant des entrevues de groupe avec les étudiants et les principales réactions des intervenants au regard des propositions avancées par les collégiens.

Dans les discussions, certains thèmes se sont imposés. Ils sont au nombre de six. Il est par ailleurs révélateur que les étudiants n'aient pas fait intervenir les employeurs dans les solutions à envisager pour mieux concilier l'emploi et les études. Un étudiant résume bien la pensée de certains :

Ça fait que tu sais, je ne suis pas sûr que la solution c'est de demander aux employeurs d'être conciliants, mais c'est plus de trouver une façon pour les étudiants de ne pas avoir à travailler pendant qu'ils sont aux études.

Les étudiants considèrent plutôt que la responsabilité de cette conciliation leur appartient personnellement ainsi qu'au collège. Les propositions qu'ils font se situent donc exclusivement dans une logique à deux acteurs : l'étudiant et le collège.

Une première proposition d'intervention concerne l'idée que les stages réalisés dans le cadre de leur formation collégiale pourraient être partiellement rémunérés. Surtout les stages en fin de parcours. Un des arguments invoqués par les étudiants à l'appui d'une quelconque compensation financière pour des stages tient au fait qu'on réduirait ainsi la part d'heures consacrée au travail rémunéré pour répondre à des besoins de base. Ce qui, dans leur esprit, faciliterait d'autant la conciliation entre le travail et les études.

[...] donner une subvention pour que les stages soient payés, pas au salaire minimum nécessairement, mais tu sais une compensation juste pour dire [...] déjà là, ça serait donner un coup de pouce, ça permettrait de diminuer les heures de travail.

S'ils encourageaient peut-être à donner un petit montant, tu sais, mettons par mois, mettons cinquante piastres (50\$) par mois, bien moi ce serait cinquante piastres (50\$) de mon téléphone qui partirait, tu sais. Ça fait que ce serait un petit lousse aussi. Puis ceux qui sont en appartement aussi, bien, ça faciliterait aussi leur budget.

Ça fait que tu sais, si tu es payé pendant tes stages bien, tu n'iras pas travailler ailleurs, tu sais, tu vas vraiment te donner pendant ton stage puis tu vas te consacrer à tes études.

Une seconde proposition porte sur la problématique du logement. Ceux et celles qui vivent en appartement considèrent que le coût du loyer ne leur laisse aucune alternative quant au travail rémunéré pendant l'année scolaire. Plusieurs ont mentionné l'intérêt de considérer des voies d'action allant jusqu'à la création de HLM pour étudiants. Le clivage déjà souligné entre les étudiants résidant chez leurs parents et ceux vivant en appartement réapparaît, s'exprimant ici d'une manière manifeste.

Les logements, tu sais, s'il y avait des ententes, l'Université Laval, Cégep Garneau, Sainte-Foy, tu sais, s'il y a avait une entente pour dire : On rachète des logements puis, tu sais, des blocs puis on les fait moins cher aux étudiants qui sont inscrits à nos cours. Ça donnerait une fichue chance aussi de diminuer la pression.

Dans le même ordre idées pour les logements, (on réclame) des HLM pour les étudiants.

Parallèlement à la question du logement, le programme d'aide financière du MELS serait source de mécontentement généralisé selon les étudiants. Pour eux, des modifications sensibles à ce programme seraient à effectuer afin qu'il tienne davantage compte de leurs besoins réels (dont le logement figure parmi les plus importants). Entre autres, on n'apprécie nullement que l'aide financière soit réduite en fonction des revenus de travail. On considère que les gains obtenus par un emploi sont nécessaires pour couvrir les besoins de base pendant l'année scolaire et qu'en conséquence, les étudiants ne devraient pas être pénalisés à ce titre. C'est la troisième proposition identifiée par les collégiens. Ils ont enfin recommandé d'obtenir davantage d'informations sur le programme d'aide financière et

d'avoir de l'aide pour mieux comprendre les critères d'attribution, les décisions prises par le MELS et pour compléter la demande d'aide financière.

Ça fait qu'à quelque part, qu'il y ait un ajustement (concernant les prêts et bourses) pour le monde qui sont en appart ou qui ne restent pas chez leurs parents. Parce que ce n'est pas vrai que tu arrives bien comme il faut avec les prêts et bourses.

Puis, plus que je travaille, plus qu'ils me coupent (prêts et bourses) puis j'aimerais ça moins travailler, mais je n'arrive pas. Ça fait qu'il y a un problème, là [...].

Ils t'en enlèvent (prêts et bourses) parce que tu travailles mais tu ne peux pas ne pas travailler parce qu'ils ne t'en donnent pas assez. Ça fait que c'est sûr que ce n'est pas évident non plus [...].

La quatrième proposition concerne une autre forme d'aide gouvernementale, soit l'assurance emploi. En résumé, les étudiants souhaiteraient que le régime de l'assurance emploi soit modifié pour qu'ils puissent recevoir des prestations pendant le nombre de semaines prévues, s'ils ont suffisamment cotisé. Là encore, cette nouvelle source de revenus leur permettrait de diminuer le temps consacré au travail pendant les études. Certains perçoivent cette réalité comme une forme d'injustice, puisqu'ils cotisent comme tous les autres travailleurs.

[...] on n'a pas le droit au chômage quand on retourne aux études. Ça fait que je veux dire, si je continue à travailler, ce n'est pas si pire, je vais avoir ça, je veux dire, si je suis malade ou quoi que ce soit, j'ai quelque chose, je perds mon emploi, j'ai quelque chose, mais si le moindrement je veux améliorer ma condition, bien, je suis pénalisé (comme étudiant).

Mais quand j'ai su que je n'avais pas le droit au chômage, puis après tout ce que j'ai payé pour ça, bien c'est vrai que ça fait mal au cœur, là.

Une cinquième proposition a trait à la grille horaire des cours au collège. Tout en comprenant les limites qu'a le collège dans la fabrication des horaires de cours, les étudiants considèrent que des efforts additionnels devraient être consentis pour mieux tenir compte de leur réalité dans la conciliation entre le travail et les études. Plus de souplesse serait appréciée de diverses manières, entre autres du côté des professeurs à qui, par exemple, on demanderait de permettre aux étudiants d'assister au même cours dans un autre groupe lorsque des circonstances s'y prêtent. Ce qui est davantage pointé du doigt par les collégiens, ce sont les « trous » importants dans leur horaire contraignant

l'étudiant à rester au collège parfois pendant de longues périodes d'attente, par exemple, entre des cours ayant lieu au début de matinée et ceux de fin d'après-midi.

Moi, j'aurais aimé ça avoir des horaires peut-être un peu plus chargés à chaque jour puis d'avoir à venir peut-être deux jours par semaine. [...] C'est sûr que c'est difficile d'avoir huit ou neuf heures de cours dans une journée, sauf que c'est plus facile à ce moment-là d'avoir justement une journée complète où tu peux te consacrer à tes études puis les autres journées où est-ce que tu peux travailler, à ce moment-là c'est plus facile.

[...] quand les professeurs, ils réussissent à mettre leur cours pas mal en même temps, là, exemple, il y a trois professeurs d'éducation physique, c'était mon cas, si la matière se suit, de reprendre le cours, les heures perdues, mais une autre journée qui convient mieux avec un autre professeur. Ça, c'est très très commode, je dirais, ça permet de... pas d'abuser des absences.

Enfin, la dernière proposition tient à un service d'aide individuelle pouvant être offert par le collège et qui consisterait principalement à apporter le soutien nécessaire pour élaborer un budget personnel. Ce type d'aide serait très apprécié, car les étudiants considèrent qu'une partie de leur problème se retrouve dans la gestion de leur budget avec les diverses contraintes qu'ils ont. Un tel service, outre de favoriser une rétention aux études pour certains, pourrait aussi être une occasion pour réexaminer à la baisse le volume d'heures consenties à un emploi. Aussi, les étudiants ont évoqué l'intérêt de pouvoir compter sur des services ou des activités concernant la gestion du temps, la gestion du stress et l'organisation personnelle.

[...] au cégep, avoir une aide parce que, aider les gens à budgéter gratuitement ou peu importe, des frais moindres, là, pour aider les gens de cette manière-là.

RECOMMANDATIONS

La réflexion sur les paramètres d'intervention à mettre de l'avant afin de favoriser la conciliation entre le travail et les études s'est alimentée à trois sources : les étudiants eux-mêmes à travers leurs souhaits exprimés lors des entrevues de groupe, le point de vue d'intervenants dans les quatre collèges participants et des expériences recensées dans le réseau collégial.

Les échanges avec les intervenants des collèges nous ont permis d'identifier un préalable aux paramètres d'intervention, soit l'existence d'une culture commune au collège. Une culture qui valorise la réussite et le monde du savoir, et qui interpelle l'ensemble des acteurs (étudiants, personnel du collège, parents...). C'est dans un tel cadre général que la réflexion sur les interventions pourrait, selon les intervenants, avantageusement être conduite et ce, d'une manière efficace et durable.

Parallèlement à ce préalable, deux autres éléments ont été évoqués par les intervenants : l'importance de favoriser l'engagement des étudiants dans leurs études et la nécessité de les sensibiliser à l'influence potentielle du travail rémunéré sur la réussite scolaire. Dans les deux cas, les collèges sont invités à identifier des moyens pour concrétiser formellement ces deux éléments.

1) Les stages rémunérés

Dans les pistes de solutions évoquées par les étudiants, ceux-ci ont manifesté le désir d'obtenir une certaine rétribution financière pendant un stage. Cette avenue nous apparaît pertinente à explorer par le collège et les départements concernés. En effet, la pénurie de main-d'œuvre professionnelle dans bon nombre de secteurs, juxtaposée au fait que les étudiants obtiennent moins de bourse qu'auparavant du MELS et qu'ils consacrent par ailleurs de plus en plus d'heures au travail rémunéré pendant les études, soulève notamment l'intérêt de cette question. Par ailleurs, les échanges avec les intervenants nous ont fait voir toute la complexité de cette problématique en raison de la diversité des situations et des effets pervers potentiels pouvant en découler. Bien que la formule de stage rémunéré existe déjà dans quelques programmes, la grande majorité des stages ne sont pas rémunérés. Tout particulièrement, dans le secteur de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation, la rémunération des stages est interdite en vertu d'une entente MELS-MSSS. La différence existante à ce titre entre les catégories de stages pose un problème de cohérence pouvant se traduire par des injustices entre les étudiants. Pour notre part, nous sommes d'avis que la rémunération dans un contexte de stage pourrait être souhaitable à la condition entre autres que le contrat pédagogique, établi avec la ressource du stage et spécifiant les exigences posées, soit totalement respecté. De plus, les modalités de rémunération restent à définir de façon à éviter des effets pervers concernant la formation recherchée. Au regard de la complexité de cette question et compte tenu que le MELS et le MSSS sont des partenaires de premier plan pour les stages, nous croyons qu'il serait pertinent qu'un comité de travail, piloté par la Fédération des cégeps, soit mis sur pied pour réexaminer cette problématique à la lumière de la situation actuelle et des tendances observées chez les collégiens en matière de conciliation entre le travail et les études.

2) Le tutorat

Le tutorat professeur et étudiant est une mesure relativement bien implantée en milieu collégial et les formes en sont variées. Par ailleurs, le questionnement de l'étudiant, dans le cadre du tutorat, sur le temps qu'il occupe à un emploi rémunéré pendant l'année scolaire, devrait être plus formellement développé. Il y aurait notamment lieu d'ajouter ou d'étayer cette variable dans les tests administrés aux étudiants pour obtenir l'information. À l'expérience, et surtout en première session, les étudiants ne sont pas toujours conscients des effets parfois négatifs de l'emploi sur leurs études (conditions de travail difficiles, nombre élevé d'heures consacrées au travail, emplois de nuit, ...)⁷⁰. À cet égard, le tutorat professeur et étudiant (en particulier, la formule de rencontre individuelle) serait une belle occasion pour informer l'étudiant de l'importance de ce facteur et le sensibiliser pour la poursuite de ses études. Le cheminement avec l'étudiant pourrait si nécessaire se traduire par des références afin qu'il puisse bénéficier des ressources existantes. Le collège et les départements concernés pourraient examiner les meilleures façons d'incorporer la dimension du travail rémunéré dans le tutorat afin de s'assurer qu'elle y soit présente, compte tenu de l'importance de cette dimension pour la réussite scolaire, telle qu'illustrée au chapitre 5.

3) Des ressources d'aide spécifique

Certaines mesures proposées par les participants nous semblent réalistes. En effet, des ateliers sur le budget, sur la gestion du temps, du stress ou sur l'organisation personnelle (prise de façon globale) ne demanderaient qu'une légère préparation et pourraient être offerts par le personnel déjà en place au collège. L'expertise des ressources existantes permettrait, sans aucun doute, d'élaborer des ateliers adaptés aux besoins des étudiants.

Mais, d'une manière particulière, c'est véritablement la question du budget personnel qui a constitué le besoin le plus mis en évidence par les étudiants. Un service de consultation budgétaire serait, à notre avis, fort pertinent dans le contexte de la conciliation entre le travail et les études pour répondre aux besoins exprimés. D'autant qu'un tel exercice offrirait l'occasion pour l'étudiant de faire une lecture plus globale de sa situation et de reconsidérer, au besoin, le temps consacré au travail rémunéré au profit de ses études, de sa qualité de vie au collège. Un service professionnel pourrait avantageusement être considéré au sein du collège. Nous croyons également que des étudiants ayant des facilités sur ce plan (par exemple, ceux en techniques administratives) pourraient être mis à contribution par l'établissement de jumelages. De fait, s'il existe des centres d'aide entre

70. Dans notre étude précédente sur la réussite scolaire (Roy *et al.*, 2005), nous avons eu l'occasion de démontrer que la prise de conscience de l'étudiant au regard de l'impact du travail rémunéré sur son parcours scolaire et les stratégies de réajustement étaient fort variables selon que l'on distingue les étudiants de première session (et même de première année) des autres étudiants.

pairs pour l'apprentissage du français ou des mathématiques, pourquoi pas pour le budget? Cela représente une piste à explorer.

4) Le soutien parental

On a largement eu l'occasion de documenter, dans les chapitres précédents, la contribution tangible des parents sur la persévérance aux études des collégiens. Bien sûr, ces derniers ne réfèrent pas toujours à leurs parents comme source d'appui aux études, autonomie oblige! Cependant, il nous apparaît que les parents pourraient exercer un rôle très pertinent dans le contexte de la conciliation entre le travail et les études, principalement à deux niveaux : au chapitre du soutien financier aux études et sur le plan du soutien psychologique qui s'exprimerait, entre autres, par une attention portée à leurs enfants relativement à des signes de fatigue ou à d'autres manifestations symptomatiques, pouvant interférer sur le parcours scolaire.

Un des problèmes réside dans le fait que les parents ne sont pas toujours sensibilisés à la fois à l'influence qu'ils peuvent avoir sur la réussite scolaire et aux manières d'être utiles, tout en tenant compte de l'aspiration autonomiste de leurs enfants. Une première forme d'interventions consisterait pour le collège à adresser une lettre aux parents de chaque nouvel étudiant, qui les informerait de l'influence parentale au regard des études et du contexte particulier de la dualité « travail et études » comme obstacle potentiel à la réussite scolaire. D'autres interventions pourraient être mises sur pied à travers les associations de parents où ces derniers seraient informés et consultés sur des actions à développer en fonction de leurs besoins comme parents (ateliers, conférences, séances d'information, etc.).

5) Les employeurs

Ce fut mentionné précédemment : les étudiants rencontrés lors des entrevues de groupe n'ont exprimé aucune attente spécifique à l'endroit des employeurs. Ce qui n'exclut pas, par ailleurs, que certains obstacles n'aient pas été identifiés par les étudiants à ce titre. À partir d'expériences existantes dans certains collèges⁷¹, nous croyons par ailleurs d'intérêt que le collège, comme institution implantée dans un milieu donné, prenne l'initiative d'établir une concertation avec les agents socioéconomiques de façon à ce qu'il y ait des ententes locales ou régionales avec les employeurs sur les meilleures modalités permettant de diminuer les obstacles aux études.

71. Nous pensons entre autres à l'expérience de concertation dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui a donné lieu au CRÉPAS.

De fait, seul, l'étudiant n'est pas toujours en mesure de négocier avec son employeur les ajustements nécessaires pour ne pas compromettre ses études. D'autant que certains mécanismes institutionnels (gestion par listes d'ancienneté, primes supplémentaires, etc.) peuvent générer des effets pervers quant aux stratégies adoptées par les collégiens pour équilibrer le temps entre le travail et les études. Au regard des logiques de milieu, le collègue pourrait donc examiner les voies les mieux indiquées pour sensibiliser les employeurs à l'impact du travail rémunéré sur les études et pour établir un cadre minimal de conditions visant à prévenir l'échec et l'abandon scolaires. Cette orientation trouverait un meilleur appui si le gouvernement établissait une réglementation plus spécifique entourant et limitant le travail étudiant, ce qui n'est pas le cas actuellement.

En marge de ces recommandations, certains aspects évoqués par les étudiants nous sont apparus fort pertinents dans le contexte de la conciliation entre le travail et les études. Notamment les éléments suivants : les coûts élevés pour le logement dans le budget étudiant, l'intérêt que le régime des prêts et bourses du MELS ne sabre pas dans l'aide apportée en raison de gains résultant d'un emploi pendant les études ou que l'assurance emploi accorde des prestations aux étudiants pendant l'année scolaire sur la base des heures travaillées à l'emploi. À l'examen, ces questions nous sont apparues complexes⁷²; au-delà du fait qu'elles débordent largement le réseau collégial (sauf l'aide financière du MELS), à tout le moins le collègue comme entité, des limites en terme d'expertise se sont rapidement posées dans leur appréciation. Nous laissons le soin à d'autres acteurs de considérer ces questions d'une manière approfondie.

Le souhait des étudiants à l'effet qu'il y ait moins de distorsions entre leur horaire de cours et celui de l'emploi nous apparaît tout à fait légitime. Les exemples qu'ils nous ont donnés en entrevues de groupe sont réels. Cependant, au-delà des problèmes techniques importants que cela présuppose comme logistique (sans compter que si la grille horaire des cours est fixe, il n'en est pas toujours ainsi de l'emploi), se pose un problème de principe : est-ce que c'est à l'éducation de s'ajuster au travail? Quel message enverrions-nous ainsi aux étudiants? Que l'économie marchande est plus importante que le savoir? Nous résistons pour ce principe. Par ailleurs, cela n'exclut pas d'identifier à l'occasion des mesures ad hoc facilitant la conciliation entre le travail et les études, comme de solliciter le corps professoral à être plus attentif à certaines requêtes des étudiants, par exemple celle permettant à un étudiant de reprendre un cours dans un autre groupe. Mais, les limites d'un tel exercice sont visibles.

72. Sans compter l'existence d'effets pervers appréhendés pour certaines mesures. Par exemple, les effets d'un nouveau critère de disponibilité à l'emploi appliqué aux étudiants pour qu'ils bénéficient des prestations de l'assurance emploi pendant l'année scolaire pouvant inciter les étudiants à couper dans les heures de cours pour être admissibles.

Les recommandations que nous proposons nous semblent par ailleurs justifiées et réalisables dans le cadre des plans de réussite des collèges. Elles présentent également l'avantage d'être ciblées sur des dimensions sensibles qui, à l'examen, interfèrent directement sur la trajectoire scolaire des étudiants, selon nos résultats. Enfin, l'importance relative de la dualité « travail et études », comme phénomène social montant chez les étudiants, commande, à notre avis, d'accorder une attention privilégiée à cette problématique, tant présentement que pour l'avenir.

Conclusion

Devant l'évolution sans précédent du phénomène de la conciliation entre le travail et les études chez les collégiens, nous avons cru nécessaire de faire le point sur cette question dans le réseau collégial. De fait, depuis certains travaux des années 1990, il apparaissait pertinent d'actualiser les informations sur cette problématique pour mieux rendre compte de l'ampleur de ce phénomène et de mieux comprendre les stratégies et les dynamiques des étudiants pour arrimer le travail et les études.

L'examen s'est inscrit dans un contexte spécifique, soit celui de la réussite scolaire. C'est la prise d'angle que nous avons retenue. En découlent des recommandations aux intervenants et aux directions des collèges pour soutenir et aider les étudiants engagés dans la dualité du travail et des études.

Au terme de notre itinéraire, certains constats se sont imposés. Notamment, le phénomène ne semble pas s'essouffler; c'est ainsi que 72 % des collégiens occupent un emploi pendant les études collégiales et ils accordent en moyenne 17 heures à cet emploi. C'est appréciable! D'autant qu'ils consacrent hebdomadairement 12 heures à leurs études à domicile, soit une fois et demie de moins que le temps imparti au travail rémunéré.

Autre constat : en cumulant les heures passées en classe, celles accordées aux études et au travail rémunéré, la semaine moyenne d'un étudiant au collège ayant un emploi est de 50 heures. Avant de manger, de dormir, d'avoir des loisirs, etc. Ça aussi, c'est appréciable! On a bien vu dans l'étude que les constats s'accordaient avec les mutations sociales enregistrées à ce titre dans la société où les heures de travail empiètent de plus en plus sur les autres dimensions de la vie sociale des individus. L'injonction de productivité est omniprésente.

Aussi, c'est à compter de 20 heures par semaine consacrées au travail rémunéré que celui-ci se pose en obstacle potentiel aux études. Après 25 heures sur une base hebdomadaire, les facteurs de risque à la réussite se multiplient d'une manière exponentielle. Répétons ici la mise en garde : il s'agit d'une moyenne statistique! Pour certains étudiants, 10 ou 15 heures par semaine, réservées à un emploi pendant les études, seront suffisantes pour brouiller les cartes de la réussite scolaire.

Cependant, nous avons bien vu qu'en soi le travail rémunéré n'est pas un ennemi des études. À dose équilibrée, il peut même s'avérer être un facteur d'engagement dans le parcours scolaire de l'étudiant. Sans compter qu'en général, les collégiens y trouvent du plaisir; ils y développent aussi des aptitudes et des compétences complémentaires à leur formation collégiale.

Les stratégies qu'adoptent les étudiants pour concilier le travail et les études sont variées. Elles sont largement tributaires de leur situation personnelle; notamment, les collégiens vivant avec leurs parents et les autres, vivant à l'extérieur du domicile familial, ont présenté à ce titre des figures fort contrastées.

La recherche de l'autonomie est le motif premier pour lequel les étudiants occupent un emploi pendant l'année scolaire. Mais, un étudiant sur cinq travaille pour assurer sa subsistance. Ces emplois sont principalement concentrés dans le secteur des ventes et celui de la restauration (90 % des emplois).

Ces différents constats s'inscrivent dans des logiques sociales déjà existantes dans la société: métamorphose du marché du travail, désynchronisation des temps sociaux, idéaux de la productivité et de la consommation, valorisation de l'autonomie personnelle, etc. Et le collégien ne vit pas « à côté » de la société: il a les deux pieds dedans et les mécanismes de socialisation en dehors du collège conditionnent également sa trajectoire scolaire, ses aspirations, son rapport au savoir.

C'est dans cette perspective générale que nous croyons que les collèges doivent « penser » leur plan de réussite en comptant sur certains facteurs sociaux d'importance, dont, ici, la réalité du travail rémunéré pendant les études. À ce titre, les recommandations proposées dans cette recherche peuvent contribuer à alimenter la réflexion dans les collèges pour mieux orienter leur action auprès des étudiants dans le contexte de la conciliation entre le travail et les études. C'est notre souhait premier!

Bibliographie

- Attias-Donfut, C. (1988), *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1991), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- Beauchesne, C. et S. Dumas (1993), *Étudier et travailler? : enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Bernier, J. (2007), « Les mutations dans les formes d'emploi et leurs conséquences sur les jeunes », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 247-258.
- Bonin, S. (2007), « Le projet ICOPE : prise de vue récente sur la conciliation études-travail- famille », *CAPRES*, http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_UO-nov-07.shtml
- Bouchard, C. (1987), « Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenant », *Service social*, vol. 36, n^{os} 2 et 3, p. 455-477.
- Bouchard, C. (1981), « Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales », *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n^o 1, p. 4-23.
- Bouchard, P., J.-C. St-Amant, M. Gauvin, M. Quintal, R. Carrier et C. Gagnon (2000), « Familles, écoles et milieux populaires », *Études et recherches*, vol. 5, n^o 1, Sainte-Foy, Université Laval, CRIRES.
- Boudon, R. (2002), *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Québec, Éditions Nota Bene.
- Boudon, R. (1988), « Rationalité et théorie de l'action sociale », dans E. Guilbert-Sledzienski et J.-L. Vieillard-Baron (dir.), *Penser le sujet aujourd'hui*, Paris, Méridiens Klincksieck, p. 139-163.
- Boudon, R. (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard.
- Bourdon, S. et M. Vultur (dir.) (2007), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC.
- Bourdon, S. et M. Vultur (2007), « Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 1-21.
- Bourdon, S. (1994), *La vie après le cégep. L'insertion des jeunes professionnels diplômés de l'enseignement technique au collégial*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Bowlby, J. W. et K. McMullen (2002), *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, Gouvernement du Canada.
- Bréchon, P. (dir.) (2000), *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin.

Bronfenbrenner, U. (1986), « Ecology of the Family as a Context for Human Development », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, p. 723-742.

Castells, M. (2001), *La société en réseaux*, Paris, Fayard.

Chamberland, C. (1995), « Soutien social, intégration sociale et qualité de vie dans les quartiers : synthèse et réflexion en regard de l'étude des mauvais traitements », dans M. A. Provost (dir.), *Le soutien social : quelques facettes d'une notion à explorer*, Eastman, Québec, Behaviora, p. 120-148.

Chamberland, C., C. Bouchard et J. Beaudry (1986), « Les mauvais traitements envers les enfants : réalités canadienne et américaine », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 18, p. 391-412.

Charbonneau, J. (2007), « L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 53-68.

Charbonneau, J. (2003), « Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires dans le début de l'âge adulte », *Sociétés contemporaines*, article soumis.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004), *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges. Rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil de la famille et de l'enfance (2007), *Le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil de la famille et de l'enfance (2002), *Les familles avec adolescents, entre le doute et l'incertitude, Le rapport 2001-2002 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, 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 supérieur de l'éducation (2002), *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1999), *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998), *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.

Dagenais, M., C. Montmarquette, D. Parent, B. Durocher et F. Raymond (1999), *Travail pendant les études et abandon scolaire : causes, conséquences et politiques d'intervention*, Ottawa, Direction des ressources humaines, Gouvernement du Canada.

- Damant, D., M.-A. Poirier et J. Moreau (2001), « Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants », dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux*, t. II : *Étude de cas et interventions sociales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 319-336.
- Denis, C., D. Descent, J. Fournier et G. Millette (2001), *Individus et société* (troisième édition), Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Duclos, G., D. Laporte et J. Ross (1995), *Besoins, défis et aspirations des adolescents*, Saint-Lambert, Éditions Héritage.
- Fédération des cégeps (2005), *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Montréal, Direction des affaires éducatives et de la recherche.
- Fortin, P., N. Havet et M. V. Audenrode (2004), *L'apport des cégeps à la société québécoise*, Étude préparée pour la Fédération des cégeps, Groupe d'analyse, conseils en économie, finances et stratégies.
- Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2001), *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, France, L'Harmattan.
- Galland, O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, (4^e éd.), Paris, Armand Colin.
- Gaudreault, M., S. Veillette, M.-È. Blackburn, L. Laberge, M. Gagné 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.
- Gendron, B. et J. Hamel (2004), « Travail, valeurs et être jeune. Quel rapport? », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 129-148.
- Gingras, M. et R. Terrill (2006), *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Hamel, J. (2007), « Le rapport au travail et la génération "numérique" », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 69-87.
- Institut de la statistique du Québec (2001), *Enquête sociale et de santé 1998*, coll. « La santé et le bien-être », Québec, Gouvernement du Québec.
- Larose, S. et R. Roy (1996), *Les événements préoccupant les collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*, communication, Association pour la recherche au collégial, actes du 8^e colloque.
- Looker, D. (2002), *Pourquoi ne poursuivent-ils pas? Facteurs qui influencent les jeunes canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études post-secondaires*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Marshall, K. (2007), « La vie bien chargée des adolescents », Ottawa, Statistique Canada, n° 75-001-X1F au catalogue.
- Mayer, R., F. Ouellet (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- MELS (2006) *Tableau 2. Effectif (nombre d'individus), selon le type de formation, la catégorie d'organismes et le sexe, session d'automne 2001-2005*, Québec, Secteur de l'enseignement supérieur, Direction des systèmes et du contrôle, en collaboration avec le Secteur de l'information et des communications, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, BIC, MELS.
- MEQ (2004), *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mercure, D. (2007), « Les jeunes et le travail : un fait social total », dans Bourdon et Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 283-303.
- Molgat, M. et J. Charbonneau (2003), « Les relations sociales », dans M. Gauthier (dir.), *Regard sur... la jeunesse au Québec*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 73-90.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Perron, M., M. Gaudreault, M. Gagné et S. Veillette (2004), *Étude comparative des conditions et des habitudes de vie des élèves fréquentant les écoles secondaires ciblées par la Stratégie d'intervention Agir autrement*, série « Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? », Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (2000), *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelques différences?*, rapport de recherche de la phase IV, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (1997), *Trajectoire d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, rapport de recherche de la phase II, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Pronovost, G. (2007), *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ricard, P. (1998), *Les conditions socioéconomiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, Collège de Rosemont.
- Rivière, B., en collaboration avec J. Jacques (2002), *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Outremont, Les Éditions Logiques.
- Rivière, B., L. Sauvé et J. Jacques (1997), *Les cégépiens et leur conception de la réussite*, t. 1, rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.

Roberge, A. (1997), « Le travail salarié pendant les études », dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, p. 89-113.

Rousseau, D.M. (1995), *Psychological Contracts in Organisations*, Newbury Park, Sage.

Roy, J. (2007), « Les logiques sociales de la dualité travail-études : le cas des jeunes de l'enseignement collégial », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC, p. 215-229.

Roy, J., *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, collection Regards sur la jeunesse du monde, série Analyses et essais, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, 2006.

Roy, J. et N. Mainguy, en collaboration avec M. Gauthier et L. Giroux (2005), *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy/Observatoire Jeunes et Société.

Roy, J. (2004), « Valeurs des collégiens et réussite scolaire : convergences et divergences », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 93-109.

Roy, J., en collaboration avec M. Gauthier, L. Giroux et N. Mainguy (2003), *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy/Observatoire Jeunes et Société.

Royer, C. (2006), « Voyage au cœur des valeurs des adolescents : la famille grand pilier du système », dans *Enfances, Familles, Générations*, n° 4, printemps, <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012896ar.html>

Royer, C., G. Pronovost et S. Charbonneau (2004), « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois. Ce qui compte pour eux », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-69.

Sales, A. et al. (2001), « Academic Paths, Ageing and the Living Conditions of Students in the Late 20th Century », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 38, n° 2, p. 167-188.

Sales, A., G. Simard et L. Maheu (1996), *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal.

Schmidt, S., O. Tessier, G. Drapeau, J. Lachance, J.-C. Kalubi et L. Fortin (2003), *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation.

Simard, G. (1989), *La méthode du Focus Group*, Laval, Mondia éditeur.

Terrill, R. et R. Ducharme (1994), *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Tessier, R. (dir.) (1989), *Pour un paradigme écologique*, La Salle, Éditions Hurtubise, HMH.

Tessier, R. et G. M. Tarabulsy (dir.) (1996), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Veillette, S., M. Perron, G. Hébert, C. Munger et J. Thivierge (1993), *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

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

Weber, M. (1965), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.

Annexes

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

Numéro séquentiel

**ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES COLLÉGIENS
SUR LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ**

Consignes générales :

- Encerle la bonne réponse
- Respecte les choix de réponses
- Au besoin, complète la réponse

Section A - Caractéristiques personnelles

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents
2. Je vis avec ma mère
3. Je vis avec mon père
4. Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée)
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents
6. Je vis avec mon chum ou ma blonde
7. Je vis avec un(e) ou des colocataires
8. Je vis seul(e)
9. Autre situation (précise) :

2. Quelle est ta municipalité de résidence (elle peut être différente de celle que tu habites pendant l'année scolaire)?

--	--	--	--	--

3. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

1. Dans la région où je réside (région de la municipalité de résidence)
2. Ailleurs au Québec
3. Hors du Québec
4. Ça me laisse indifférent(e)
5. Je ne sais pas

4. Quel est ton pays de naissance?

1. Canada
2. Autre (spécifie lequel) : _____

--	--

B. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise et que tu comprends encore?

1. Français
2. Anglais
3. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--

C. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

1. Français
2. Anglais
3. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--

Section B - Milieu de vie (Collège)

5. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à tes études
(en dehors des heures de cours) :

--	--

6. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?

1. Très élevé
2. Élevé
3. Peu élevé
4. Pas du tout élevé

7. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Collège cette année?

1. Pas du tout
2. J'y songe à l'occasion
3. J'y songe sérieusement

8. De façon générale, comment te sens-tu au Collège?
1. Très bien
 2. Assez bien
 3. Pas très bien
 4. Pas bien du tout
9. Dirais-tu que ton adaptation au Collège est :
1. très facile
 2. plutôt facile
 3. plutôt difficile
 4. très difficile
10. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :
1. très élevée
 2. assez élevée
 3. peu élevée
 4. pas du tout élevée
11. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?
1. Beaucoup
 2. Assez
 3. Peu
 4. Pas du tout
12. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes contacts avec tes professeurs?
1. Très satisfaisants
 2. Satisfaisants
 3. Peu satisfaisants
 4. Pas du tout satisfaisants
 5. Je n'ai pas de contacts
13. Dirais-tu que le Collège est, pour toi, un milieu :
1. très stimulant
 2. stimulant
 3. peu stimulant
 4. pas du tout stimulant

14. Es-tu engagé(e) dans des activités parascolaires au sein du Collège?

1. Oui
2. Non (Passe à la question 16)

15. Si oui, environ combien d'heures par semaine consacres-tu à ces activités parascolaires?

--	--

Section C - Vie familiale et réseau social

16. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup
2. Assez
3. Peu
4. Pas du tout
5. On n'en discute jamais
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucun contact)

17. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup
2. Assez
3. Peu
4. Pas du tout
5. On n'en discute jamais
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucun contact)

18. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup
2. Assez
3. Peu
4. Pas du tout
5. Ne s'applique pas (pas de parents)

19. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?

1. Études primaires non complétées
2. Études primaires complétées
3. Études secondaires non- complétées
4. Études secondaires complétées (ou école de métiers)
5. Études collégiales complétées ou non
6. Études universitaires complétées ou non
7. Ne sait pas
8. Ne s'applique pas (pas de mère)

20. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?

1. Études primaires non complétées
2. Études primaires complétées
3. Études secondaires non complétées
4. Études secondaires complétées (ou école de métiers)
5. Études collégiales complétées ou non
6. Études universitaires complétées ou non
7. Ne sait pas
8. Ne s'applique pas (pas de père)

21. Es-tu engagé(e) dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté, etc.)?

1. Oui
2. Non (Passe à la question 23)

22. Si oui, environ combien d'heures par semaine consacres-tu à ces activités bénévoles?

--	--

Section D - Bien-être personnel

23. Es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e)
2. Satisfait(e)
3. Peu satisfait(e)
4. Pas du tout satisfait(e)

24. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent
2. Souvent
3. Occasionnellement
4. Jamais

25. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?

1. Très stressée
2. Stressée
3. Peu stressée
4. Pas du tout stressée

Section E - Valeurs

26. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

1. Très important
2. Important
3. Peu important
4. Pas du tout important

27. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Ce qui compte c'est le présent	1	2	3	4
B. Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études	1	2	3	4
C Il est important d'être compétitif(ve) dans la vie	1	2	3	4
D L'apparence est quelque chose d'important pour moi	1	2	3	4
E Avoir des projets à long terme est important pour moi	1	2	3	4
F Le diplôme collégial a une signification pour moi	1	2	3	4

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
G La consommation de biens matériels est importante pour moi	1	2	3	4
H Il est important pour moi d'être autonome	1	2	3	4
I Coopérer avec les autres est important pour moi	1	2	3	4
J Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent	1	2	3	4
K Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi	1	2	3	4
L Acquérir des connaissances est important pour moi	1	2	3	4
M Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi	1	2	3	4
N La famille est une dimension importante dans ma vie	1	2	3	4
O Ce qui compte, c'est le plaisir	1	2	3	4
P Posséder une bonne culture générale est important pour moi	1	2	3	4
Q Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi	1	2	3	4

Section F - Travail rémunéré et situation financière

28. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?

1. Oui
2. Non (Passe à la question 38)

29. Quel type d'emploi occupes-tu? (Si tu as plus d'un emploi, indique le principal)

--	--

30. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés?

A. Du lundi au vendredi

--	--

B. Les samedi et dimanche

--	--

31. Cet emploi (ou le principal emploi) est-il en lien avec ton programme de formation?

1. Beaucoup
2. Assez
3. Peu
4. Pas du tout

32. Quand travailles-tu à ton ou tes emplois? (Encerle une réponse pour chaque énoncé)

	Oui	Non
A. Le jour sur semaine	1	2
B. Le soir sur semaine	1	2
C. La nuit sur semaine	1	2
D. Le jour, la fin de semaine	1	2
E. Le soir, la fin de semaine	1	2
F. La nuit, la fin de semaine	1	2

33. Comment qualifierais-tu tes conditions de travail à l'emploi durant l'année scolaire?

1. Très bonnes
2. Bonnes
3. Passables
4. Difficiles
5. Très difficiles

34. Dirais-tu que cet emploi (ou ton emploi principal) a, sur ton développement personnel, un effet :

1. très positif
2. plutôt positif
3. plutôt neutre
4. plutôt négatif
5. très négatif

35. Considères-tu que cet emploi :

1. nuit considérablement à tes études
2. nuit quelque peu à tes études
3. n'a pas d'effet sur tes études
4. améliore les conditions pour tes études

36. Quelles sont les *principales* raisons pour lesquelles tu occupes un emploi? (Encerle une réponse pour chaque énoncé)

	Oui	Non
A. Pour accroître mon autonomie financière	1	2
B. Pour assurer ma subsistance	1	2
C. Pour me payer plus de confort	1	2
D. Pour faire l'expérience du marché du travail	1	2
E. Pour occuper mes temps libres	1	2
F. Pour être avec mes amis	1	2
G. Pour développer mon sens des responsabilités	1	2

37. Parmi ces raisons, quelle est la plus *importante* pour toi? (Encerle la lettre correspondante)

A. B. C. D. E. F. G.

38. Quelle est ta *principale* source de revenu pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille
2. Ton travail rémunéré
3. Les prêts et bourses
4. Autre (spécifie) :

--	--

39. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière?

1. Très satisfaisante
2. Satisfaisante
3. Peu satisfaisante
4. Pas du tout satisfaisante

40. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

Un prêt 1. Oui
 2. Non

Une bourse 1. Oui
 2. Non

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!

Sigle du collège

QUESTIONNAIRE CONCERNANT LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ PENDANT LES ÉTUDES
ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU COLLÉGIAL

Consignes générales :

- Encerle la bonne réponse
- Respecte les choix de réponses
- Au besoin, complète la réponse

Section A - Caractéristiques personnelles

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

1. Je vis avec mes deux parents.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée).
5. Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
6. Je vis avec mon « chum » ou ma blonde.
7. Je vis avec un(e) ou des colocataires.
8. Je vis seul(e).
9. Autre situation (précise) : _____

2. Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

1. Dans la région où je réside pendant l'année scolaire.
2. Dans ma région (si différente de celle pendant l'année scolaire).
3. Ailleurs au Québec.
4. Hors du Québec.
5. Ça me laisse indifférent(e).
6. Je ne sais pas.

3. Quel est ton pays de naissance?

1. Canada.
2. Autre (spécifie lequel) : _____



4. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise et que tu comprends encore?

1. Français.
2. Anglais.
3. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--

5. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

1. Français.
2. Anglais.
3. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--

Section B - Milieu de vie (Collège)

6. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre d'heures approximatif par semaine accordées à tes études
(en dehors des heures de cours) :

--	--

7. Quel est ton intérêt pour tes études présentement?

1. Très élevé.
2. Élevé.
3. Peu élevé.
4. Pas du tout élevé.

8. Songes-tu présentement à abandonner tes études au Collège cette année?

1. Pas du tout. (Passe à la question 10)
2. J'y songe à l'occasion.
3. J'y songe sérieusement.

9. Si tu y songes, pour quel motif principal? (Encerle un seul choix)

1. Réorientation.
2. Manque d'intérêt.
3. Charge de travail trop lourde.
4. Difficultés scolaires.
5. Consacre beaucoup de temps à un emploi.
6. Autre (spécifie lequel) : _____

10. Réponds à chacun des énoncés suivants.

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

	Oui	Non
1. Ont abandonné leurs études?	1	2
2. Songent à abandonner leurs études?	1	2
3. Pensent poursuivre leurs études?	1	2
4. Ne s'applique pas (je n'ai pas d'amis).	1	

11. De façon générale, comment te sens-tu au Collège?

1. Très bien.
2. Assez bien.
3. Pas très bien.
4. Pas bien du tout.

12. Dirais-tu que ton adaptation au Collège est :

1. très facile.
2. plutôt facile.
3. plutôt difficile.
4. très difficile.

Commentaires : _____

13. À ta première session au collège, combien de fois as-tu utilisé les services suivants?

	Aucune	1 ou 2 fois	3 et plus	Ne s'applique pas (Pas de service)
A. Centre d'aide pour matières scolaires.	1	2	3	4
B. Aide pédagogique individuelle.	1	2	3	4
C. Conseiller d'orientation.	1	2	3	4
D. Service de psychologie.	1	2	3	4
E. Travailleur social.	1	2	3	4
F. Travailleur de corridor.	1	2	3	4
G. Service d'aide financière.	1	2	3	4
H. Services de santé.	1	2	3	4
I. Service de la vie spirituelle.	1	2	3	4

14. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :
1. très élevée.
 2. assez élevée.
 3. peu élevée.
 4. pas du tout élevée.
15. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?
1. Beaucoup.
 2. Assez.
 3. Peu.
 4. Pas du tout.
16. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec les étudiants dans tes différents groupes- classe?
1. Très satisfaisantes.
 2. Satisfaisantes.
 3. Peu satisfaisantes.
 4. Pas du tout satisfaisantes.
 5. Je n'ai pas de relations.
17. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?
1. Très satisfaisantes.
 2. Satisfaisantes.
 3. Peu satisfaisantes.
 4. Pas du tout satisfaisantes.
 5. Je n'ai pas de relations.
18. Dirais-tu que le Collège est, pour toi, un milieu :
1. très stimulant.
 2. stimulant.
 3. peu stimulant.
 4. pas du tout stimulant.
19. Es-tu engagé(e) dans des activités parascolaires au sein du Collège?
1. Oui.
 2. Non. (Passe à la question 22).
20. Si oui, précise lesquelles : _____

21. Combien d'heures par semaine en moyenne consacres-tu à ces activités parascolaires?

--	--	--

Section C - Vie familiale et réseau social

22. Tes parents sont-ils :

1. Mariés et vivent ensemble?
2. Non mariés et vivent ensemble?
3. Divorcés/séparés?
4. Un des deux est décédé?
5. Ne s'applique pas (pas de parents).
6. Autres situations (précise) : _____

23. Ta relation avec ta mère est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

24. Ta relation avec ton père est :

1. très satisfaisante?
2. satisfaisante?
3. peu satisfaisante?
4. pas du tout satisfaisante?
5. ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

25. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

26. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. On n'en discute jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

27. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).

28. Quel est le plus haut niveau de scolarité complété par ta mère?

1. Études primaires
2. Études secondaires (ou école de métiers).
3. Études collégiales.
4. Études universitaires.
5. Ne sait pas.
6. Ne s'applique pas (pas de mère).

29. Quel est le plus haut niveau de scolarité complété par ton père?

1. Études primaires
2. Études secondaires (ou école de métiers).
3. Études collégiales.
4. Études universitaires.
5. Ne sait pas.
6. Ne s'applique pas (pas de père).

30. D'une façon générale, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues de travail, « chum », blonde, autres) ont sur tes études, un effet :

1. très positif?
2. positif?
3. neutre?
4. négatif?
5. très négatif?

31. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?

1. À ma mère.
2. À mon père.
3. À ma sœur.
4. À mon frère.
5. À un autre membre de ma famille (grand-père, grand-mère, oncle, tante, etc.).
6. À mon « chum » ou à ma blonde.
7. À un(e) ami(e).
8. À un(e) voisin(e).
9. À un(e) enseignant(e).
10. À un(e) intervenant(e).
11. À une autre personne (spécifie) : _____
12. Je m'arrangerais seul(e) avec mon problème.
13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.

32. Es-tu engagé(e) dans des activités bénévoles au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté, etc.)?

1. Oui
2. Non

Section D - Bien-être personnel

33. De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

34. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

35. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?

1. Très stressée.
2. Stressée.
3. Peu stressée.
4. Pas du tout stressée.

36. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

1. Jamais (Passe à la question 38).
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

37. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort.

Nombre de consommations par semaine :

--	--

38. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

1. Jamais.
2. À l'occasion.
3. Régulièrement.
4. Très souvent.

Section E - Valeurs

39. Quelles sont les trois valeurs les plus importantes pour toi?

40. Parmi ces trois valeurs, quelle est la plus importante pour toi?

41. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>Ce qui compte c'est le présent.</u>	1	2	3	4
B. Je crois à l'importance de l'effort <u>pour réussir dans mes études.</u>	1	2	3	4
C. Il est important d'être compétitif <u>dans la vie.</u>	1	2	3	4
D. L'apparence est quelque chose <u>d'important pour moi.</u>	1	2	3	4
E. Les valeurs spirituelles sont une <u>dimension importante dans ma vie</u>	1	2	3	4
F. Avoir des projets à long terme est <u>important pour moi.</u>	1	2	3	4
G. Le diplôme collégial a une <u>signification pour moi.</u>	1	2	3	4
H. La consommation de biens matériels <u>est importante pour moi.</u>	1	2	3	4
I. Il est important pour moi d'être <u>autonome.</u>	1	2	3	4
J. Il est important pour moi de se dépasser <u>dans ce que l'on fait</u>	1	2	3	4
K. Coopérer avec les autres est important <u>pour moi.</u>	1	2	3	4
L. Ce qui compte, c'est de gagner <u>rapidement de l'argent.</u>	1	2	3	4
M. Bien faire les choses que j'entreprends <u>est important pour moi.</u>	1	2	3	4
N. Acquérir des connaissances est <u>important pour moi.</u>	1	2	3	4

Tout à fait d'accord **Plutôt d'accord** **Plutôt en désaccord** **Tout à fait en désaccord**

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| O. Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | |
| P. La famille est une dimension importante dans ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | |
| Q. Ce qui compte, c'est le plaisir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | |
| R. Posséder une bonne culture générale est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | |
| S. Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | |
| T. Réussir ma vie de couple est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |

42. Note : *chacune* des phrases suivantes de 1 à 6, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la plus* importante et 6 *la moins* importante. (Utilise chaque chiffre **une seule fois** et répond à chaque énoncé)

Plus tard, tu penseras avoir réussi dans la vie si :

- A. Tu es important(e) et influent(e)? ()
- B. Tu fais beaucoup d'argent? ()
- C. Tu as une famille unie? ()
- D. Tu obtiens du succès dans ton travail? ()
- E. Tu t'engages dans ton milieu? ()
- F. Si tu es heureux(se) dans ta vie de couple. ()

43. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

- 1. Très important.
- 2. Important.
- 3. Peu important.
- 4. Pas du tout important.

44. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

1. très important.
2. important.
3. peu important.
4. pas du tout important.

Section F - Travail rémunéré pendant les études

45. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?

1. Oui.
2. Non. (Passe à la question 58)

46. Quel type d'emploi occupes-tu? (Si tu as plus d'un emploi, indique le principal)

--	--

47. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés?

A. Du lundi au vendredi.

--	--

B. Les samedis et dimanches.

--	--

48. Cet emploi (ou le principal emploi) est-il en lien avec ton programme de formation?

- A. Beaucoup.
- B. Assez.
- C. Peu.
- D. Pas du tout.

49. Quand travailles-tu à ton ou tes emplois? (Encerle une réponse pour chaque énoncé)

Oui Non

- | | | |
|--------------------------------|----------|----------|
| A. Le jour sur semaine. | 1 | 2 |
| B. Le soir sur semaine. | 1 | 2 |
| C. La nuit sur semaine. | 1 | 2 |
| D. Le jour, la fin de semaine. | 1 | 2 |
| E. Le soir, la fin de semaine. | 1 | 2 |
| F. La nuit, la fin de semaine. | 1 | 2 |

50. Comment qualifierais-tu les conditions de travail (rémunération, avantages sociaux, congés, etc.) dans ton emploi (ou l'emploi principal) durant l'année scolaire?

1. Très bonnes.
2. Bonnes.
3. Passables.
4. Difficiles.
5. Très difficiles.

51. Dirais-tu que ton emploi (ou l'emploi principal) a sur ton développement personnel, un effet :

1. très positif.
2. plutôt positif.
3. plutôt neutre.
4. plutôt négatif.
5. très négatif.

52. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal) :

1. nuit considérablement à tes études.
2. nuit quelque peu à tes études.
3. n'a pas d'effet sur tes études.
4. améliore les conditions pour tes études.

53. Quelles sont les *principales* raisons pour lesquelles tu occupes un emploi? (Encerle une réponse pour chaque énoncé)

	Oui	Non
A. Pour accroître mon autonomie financière.	1	2
B. Pour assurer ma subsistance.	1	2
C. Pour me payer plus de confort.	1	2
D. Pour faire l'expérience du marché du travail.	1	2
E. Pour occuper mes temps libres.	1	2
F. Pour être avec mes amis.	1	2
G. Pour développer mon sens des responsabilités.	1	2

54. Parmi ces raisons, quelle est la plus *importante* pour toi? (Encerle la lettre correspondante)

A. B. C. D. E. F. G.

55. Pour toi, le travail rémunéré occupé pendant l'année scolaire est-il plus important, aussi important ou moins important que tes études? (Encerle 1 seul choix)

1. Plus important.
2. Aussi important.
3. Moins important.

56. Au cours de la présente année scolaire, t'est-il arrivé de manquer des cours pour des motifs liés à l'emploi?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Rarement.
4. Jamais.

57. Nous voulons maintenant en savoir plus sur la manière dont tu gères ton temps. (Encerle un seul choix par énoncé)

	Oui	Non
A. Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as pas le temps d'y assister?	1	2
B. Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin (ou la veille) sur ce que tu dois faire durant la journée?	1	2
C. Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?	1	2
D. Habituellement, est-ce que tu établis un <i>planning</i> hebdomadaire (horaire de la semaine)?	1	2
E. Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?	1	2
F. Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?	1	2
G. Habituellement, est-ce que le fait de planifier te donne l'impression de restreindre ta liberté?	1	2
H. Habituellement, est-ce que tu as le temps pour des activités de détente?	1	2
I. Est-ce que tu termines systématiquement tes tâches en retard?	1	2
J. Habituellement, est-ce que tu te sens débordé(e) en permanence?	1	2
K. Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?	1	2
L. Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires et professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?	1	2

58. Selon toi, qu'est-ce qui est le plus important pour accéder à un emploi dans l'avenir?

1. Le diplôme.
2. L'expérience professionnelle.
3. Les aptitudes personnelles.

Section G - Situation financière

59. Quelle est ta *principale* source de revenu pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

1. Ta famille.
2. Ton travail rémunéré.
3. Les prêts et bourses.
4. Autre (spécifie) : _____

--	--

60. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?

1. Très confortable.
2. Plutôt confortable.
3. Satisfaisante.
4. Plutôt précaire.
5. Très précaire

61. Considères-tu que ta situation financière :

1. Favorise les conditions pour tes études?
2. Nuit à tes études?
3. N'a pas d'effet sur tes études?

62. Reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?

- A. Un prêt
1. Oui.
 2. Non.
- B. Une bourse
1. Oui.
 2. Non.

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!