



Équipe de recherche  
sur les transitions et l'apprentissage

# Famille, réseaux et persévérance au collégial

Phase1

Rapport de recherche

Projet financé dans le cadre du programme FQRSC-MELS  
Action concertée sur la persévérance et réussite scolaire

Mars 2007

Sylvain Bourdon

Johanne Charbonneau

Louis Cournoyer

Lynn Lapostolle

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

<b>Direction scientifique du projet</b>	Sylvain Bourdon Johanne Charbonneau
<b>Collaboration des collègues</b>	Lynn Lapostolle, Cégep du Vieux-Montréal Sylvie Monastesse, Cégep Lionel-Groulx Joachim Cloutier-Viens, Cégep de Sherbrooke
<b>Auteurs du rapport</b>	Sylvain Bourdon Johanne Charbonneau Louis Courmoyer Lynn Lapostolle
<b>Coordination de l'analyse</b>	Sylvain Bourdon
<b>Soutien à la collecte de données</b>	Louis Courmoyer (coordination), Nathalie Lavoie, Étienne Lyrette, Marie-Hélène Poirier, Cécile Poirier, Geneviève Brisebois, Isabelle Tardif, Alexandre Dupuis
<b>Transcription, saisie et traitement préliminaire des données</b>	Tania Milani, Nathalie Roy, Gina Fattore, France Brochu, Valérie Bergeron, Nadine Landry
<b>Révision linguistique et bibliographique</b>	Pascale Chanoux, Virginie Thériault

**Ce projet a été réalisé avec le soutien financier du programme d'Action concertée Persévérance et réussite scolaire (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec).**

**La réalisation de ce projet n'aurait pu être possible sans l'engagement et la grande générosité des 96 jeunes gens qui ont accepté d'y participer. Merci.**

Bourdon, S., Charbonneau, J., Courmoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, Phase 1*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

ISBN 978-2-9809916-0-8

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2007

La présente publication est aussi disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications>

**Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage**

ÉRTA

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

2500, boulevard de l'Université

Sherbrooke (QC) J1K 2R1

(819) 821-8000 poste 62424

[erta@Usherbrooke.ca](mailto:erta@Usherbrooke.ca)

<http://erta.educ.usherbrooke.ca/>

## TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux .....	5
Liste des figures .....	8
Résumé .....	9
<b>1. Contexte de la recherche.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Problématique : l'environnement social et la persévérance au collégial.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Approche théorique : perspective biographique et analyse des réseaux sociaux .....</b>	<b>16</b>
La perspective biographique.....	16
L'analyse des réseaux sociaux .....	17
Dynamiser la notion de «risque» : les parcours improbables.....	18
<b>4. Objectifs et hypothèses de recherche.....</b>	<b>21</b>
<b>5. Démarche méthodologique .....</b>	<b>24</b>
Échantillon .....	24
Démarche .....	25
Recueil de données .....	26
<i>Données factuelles</i> .....	26
<i>Entretien semi-directif</i> .....	27
Analyse.....	27
<b>6. Description des parcours biographiques .....</b>	<b>29</b>
Parcours résidentiels .....	29
Situation familiale et événements dans le ménage.....	31
Parcours occupationnel .....	33
L'aspect financier.....	34
<b>7. Description des réseaux sociaux .....</b>	<b>36</b>
Les réseaux à l'entrée au collège .....	36
La famille, hétérophilie et intimité.....	39
Les relations amoureuses.....	40
Les relations hors-famille, très nombreuses et homophiles .....	41
Les interactions avec les membres des réseaux .....	44
Les changements dans les réseaux, renouvellement massif et tendance à l'hétérophilie .....	49
<b>8. Le soutien et l'environnement social .....</b>	<b>52</b>
Les sources de soutien.....	52
Une typologie du soutien lors des études collégiales.....	55
<i>L'encouragement</i> .....	55
<i>Parler et discuter</i> .....	58
<i>Le conseil</i> .....	62

<i>La rétroaction</i> .....	65
<i>La confiance</i> .....	67
<i>Le soutien matériel – fournitures</i> .....	68
<i>Le soutien matériel – transport</i> .....	70
<i>Le soutien financier</i> .....	73
<i>Le soutien instrumental – l'aide directe</i> .....	74
Le soutien informationnel .....	78
L'entraide .....	79
Un événement particulier, la grève étudiante du printemps 2005 .....	81
<b>9. Les parcours improbables</b> .....	<b>85</b>
Comparaison des trois types de parcours .....	85
<b>9. Retombées pratiques du projet</b> .....	<b>89</b>
Des mesures de soutien à la réussite aux pistes d'action .....	89
Pistes d'action .....	92
<b>10. Pistes d'approfondissement</b> .....	<b>96</b>
<b>Références</b> .....	<b>97</b>
<b>Annexe A – Calendrier</b> .....	<b>103</b>
<b>Annexe B – Guide d'entretien Vague 1</b> .....	<b>105</b>
<b>Annexe C – Formation des étudiantes et étudiants</b> .....	<b>114</b>
Formation à titre d'auxiliaires de recherche .....	114
Préparation d'essais, de mémoires et de thèses .....	114
<b>Annexe D - Publications issues du financement du projet</b> .....	<b>116</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Nombre de jeunes rencontrés selon le programme, par collège, automne 2004 .....	24
Tableau 2	Âge des jeunes au 1 <sup>er</sup> septembre 2004 selon le collège .....	25
Tableau 3	Nombre de jeunes par groupe de moyenne générale au secondaire selon le sexe, automne 2004 .....	25
Tableau 4	Nombres de jeunes rencontrés selon le sexe, par collège et par vague .....	26
Tableau 5	Mode résidentiel selon l'âge, automne 2004 .....	29
Tableau 6	Nombre de déménagements par jeune selon la période .....	30
Tableau 7	Situation matrimoniale des parents, automne 2004 .....	31
Tableau 8	Distribution du nombre de frères et sœurs, automne 2004 .....	31
Tableau 9	Nombre d'événements de ménage, selon la période .....	32
Tableau 10	Proportions des dépenses selon le semestre .....	34
Tableau 11	Proportion des dépenses pour les vêtements selon le sexe et le semestre .....	35
Tableau 12	Nombre de membres dans les réseaux, automne 2004 .....	36
Tableau 13	Proportion d'homophilie de sexe, d'âge et d'occupation dans les réseaux, automne 2004 .....	37
Tableau 14	Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur groupe d'âge, automne 2004 .....	37
Tableau 15	Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur occupation, automne 2004 .....	37
Tableau 16	Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur scolarité, automne 2004 .....	38
Tableau 17	Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon l'importance de la relation, automne 2004 .....	38
Tableau 18	Répartition des types de liens selon l'importance de la relation, automne 2004 .....	39
Tableau 19	Répartition des membres des réseaux familiaux selon l'importance de la relation, automne 2004 .....	40
Tableau 20	Répartition des groupes d'âge des membres des réseaux selon le collège, automne 2004 .....	41
Tableau 21	Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'homophilie de sexe, automne 2004 .....	41

Tableau 22	Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'homophilie d'âge, automne 2004 .....	41
Tableau 23	Intimité dans les réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004.....	42
Tableau 24	Répartition des membres des réseaux amis/amours et connaissances selon l'importance de la relation, automne 2004 .....	42
Tableau 25	Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'ancienneté de la relation, automne 2004 .....	42
Tableau 26	Ancienneté des relations dans les réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004.....	43
Tableau 27	Ancienneté des relations dans les réseaux hors-famille selon les circonstances de rencontre, automne 2004 .....	43
Tableau 28	Circonstances de rencontre des membres des réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004.....	44
Tableau 29	Distance de résidence des membres des réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004 .....	44
Tableau 30	Fréquence de contact selon l'importance de la relation, membres famille et hors-famille, automne 2004.....	45
Tableau 31	Activités avec les intimes de la famille et hors famille, automne 2004 .....	46
Tableau 32	Activités avec les intimes hors famille selon le sexe des jeunes†, automne 2004.....	47
Tableau 33	Ce qui rapproche des intimes hors famille selon le sexe des jeunes, automne 2004 .....	48
Tableau 34	Engagements envisagés avec les intimes selon l'homophilie, automne 2004 .....	48
Tableau 35	Proportion des intimes hors famille avec qui les jeunes croient qu'ils seront toujours intimes trois ans plus tard, automne 2004.....	49
Tableau 36	Apparitions et disparitions dans les réseaux <sup>1</sup> , par semestre.....	49
Tableau 37	Moyenne de membres par réseau, par semestre.....	49
Tableau 38	Apparitions et disparitions dans les réseaux selon le lien, par semestre .....	50
Tableau 39	Apparitions et disparitions dans les réseaux selon les circonstances de rencontre <sup>1</sup> , par semestre .....	51
Tableau 40	Jeunes ayant bénéficié de certains types de soutien selon la source, automne 2004 à automne 2005 .....	52
Tableau 41	Homophilie d'âge dans les réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004 .....	85
Tableau 42	Niveau de scolarité dans les réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004 .....	86
Tableau 43	Circonstance de rencontre des membres des réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004.....	86
Tableau 44	Ce qu'on fait avec les intimes hors famille selon la probabilité du parcours, automne 2004 .....	87

Tableau 45	Ce qui rapproche des intimes hors famille selon la probabilité du parcours, automne 2004 .....	88
Tableau 46	Inventaire des activités et outils de soutien à la réussite recensés dans les documents officiels des trois collèges pour les programmes ciblés .....	91

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	De la notion de risque à celle de probabilité de parcours.....	20
Figure 2	Structure des données de l'enquête aux fins de l'analyse .....	28



## RÉSUMÉ

À la suite d'un appel d'offre financé par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) du Québec dans le cadre du programme d'Action concertée Persévérance et réussite scolaire, notre équipe a entrepris un projet de recherche original et ambitieux en collaboration avec les cégeps Lionel-Groulx, de Sherbrooke et du Vieux Montréal. Ce rapport conclut la première phase de ce projet qui aborde la question de la persévérance des étudiantes et étudiants « à risque » au collégial selon une perspective peu courante, celle des réseaux sociaux et de l'interaction entre les différents calendriers d'événements (familial, amoureux, scolaire, professionnel, résidentiel) qui construisent le passage à la vie adulte.

Les études collégiales ont ceci de particulier qu'elles correspondent en général avec la période où les réseaux des individus sont les plus étendus et diversifiés et où ils sont soumis à des recompositions intensives susceptibles à leur tour d'influencer le cheminement scolaire. Plusieurs études ont montré l'importance de l'environnement familial et des réseaux dans la persévérance aux études mais la faible compréhension des dynamiques en cause fait en sorte que la prise en compte de ces facteurs dans le cadre de l'intervention est encore peu développée.

Dans le but de faire avancer les connaissances dans ce domaine et de faire avancer la réflexion sur les moyens de les traduire dans des moyens d'action directement utiles pour les collèges, cette étude poursuit trois objectifs : 1. Décrire la dynamique des trajectoires et des réseaux des étudiantes et étudiants du collégial; 2. Comprendre l'articulation entre ces dynamiques et le sens qui est conféré par les jeunes à leurs décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption d'études. Détailler cette compréhension selon trois paramètres : profil à risque ou non, localisation géographique du collège et genre; 3. À partir d'un travail préalable d'inventaire des mesures d'aide aux étudiantes et étudiants éprouvant des difficultés dans leur parcours scolaire (à risque), définir des pistes d'action qui tiendront compte des résultats de l'enquête et pourront transiter par ces diverses modalités pour un transfert des connaissances efficace dans le milieu.

Pour atteindre ces objectifs, 96 étudiantes et étudiants des cégeps Lionel-Groulx, de Sherbrooke et du Vieux Montréal ont été recrutés à l'automne 2004. La population à l'étude comprenait des jeunes gens de moins de 24 ans ayant enregistré une première inscription dans l'un des trois collèges pour cette session. La stratégie d'échantillonnage a visé un juste équilibre entre l'obtention d'une certaine homogénéité propice à l'identification de tendances de groupes et celle d'une variété suffisante de situations particulières susceptibles d'alimenter l'analyse qualitative. Ces jeunes gens ont accepté de participer à un suivi longitudinal qui consistait à dresser un inventaire de leur réseau social et un calendrier d'événements puis à participer à un entretien semi-directif. Une première vague d'entretiens a donc eu lieu à l'automne 2004, suivie par une deuxième au printemps 2005 - marquée par la grève étudiante dans les trois collèges participants - et par une troisième vague à la fin de l'automne 2005. Il faut signaler que le projet a bénéficié

d'un très bon taux de rétention (86 % de l'échantillon à la troisième vague) grâce à la qualité du rapport établi avec les jeunes gens, leur générosité et leur intérêt pour la recherche et au soin apporté aux modalités de suivi. En parallèle à cette collecte de données auprès des jeunes, un inventaire des mesures de soutien à la réussite existantes dans chacun des trois établissements d'enseignement a été dressé afin d'identifier les points « d'atterrissage » potentiels des résultats de la recherche.

Ce rapport présente tout d'abord des données quantitatives permettant de caractériser les parcours biographiques et les réseaux sociaux des jeunes rencontrés. Les premières mettent l'accent sur les événements dans la trajectoire de vie de ces jeunes (ex : parcours résidentiels) ou les facteurs (ex : aspect financier) qui influent particulièrement sur leur parcours scolaire. Les secondes dressent un portrait relativement détaillé de leurs réseaux sociaux dans lequel de nombreuses comparaisons sont faites entre les réseaux famille et hors-famille. Ce portrait porte aussi sur les interactions qu'entretiennent les jeunes gens avec les membres de leurs réseaux sociaux et sur les changements qui peuvent s'opérer dans ces derniers.

Le document aborde ensuite en profondeur la question du soutien fourni aux jeunes par leur environnement social. On y dresse un portrait de la contribution des diverses sources, famille, amis et connaissances, de soutien puis une typologie du soutien lors des études collégiales est présentée et détaillée. La section suivante introduit un outil analytique, la notion de parcours improbable, permettant de concilier dans une certaine mesure la notion de risque (plutôt déterministe quand elle est utilisée dans le contexte de la persévérance scolaire) avec l'approche biographique qui invite surtout à considérer les événements de tout ordre qui surviennent au cours du cheminement scolaire et qui redéfinissent la position des collégiens relativement à leur situation de « risque ». Ces parcours sont mis en lien avec quelques caractéristiques de l'environnement social des jeunes gens.

L'un des objectifs de la recherche étant de conduire à des moyens d'action directement utiles pour les établissements d'enseignement, une partie importante est consacrée à un exposé de l'inventaire des activités et outils d'aide à la réussite recensés dans les documents officiels des trois collèges et aux pistes d'action susceptibles de permettre le transfert des connaissances. Ces pistes ciblent non seulement les membres du personnel scolaire mais aussi vers les étudiantes et étudiants et les membres de leurs réseaux sociaux et ce, tant avant leur entrée au collège qu'avant leur arrivée.

## 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Bien que ce soit la persévérance aux études secondaires qui retienne le plus gros de l'attention médiatique et scientifique au Québec, la question de la persévérance au collégial est aussi préoccupante pour une société qui mise sur la production et l'appropriation des savoirs de haut niveau pour assurer son développement social et économique. Malgré une récente tendance à l'amélioration des taux de réussite au collégial, seulement 40,7 % des nouveaux inscrits aux programmes pré-universitaires en 1999 ont obtenu leur diplôme dans les deux années prévues et un total de 68,1 % l'ont obtenu deux ans après ce délai, des proportions qui chutent respectivement à 34,5 % et 58,4 % pour les nouveaux inscrits au secteur technique (MELS, 2006). Cette situation est d'autant plus inquiétante lorsqu'on étend la notion de persévérance, comme le font la plupart des théoriciens, pour prendre en compte à la fois le départ permanent du système d'enseignement et les changements de programme qui ont touché, au cours de leurs deux premières années de cheminement, respectivement 28,4 % et 26,5 % des nouveaux inscrits aux formations pré-universitaire et technique entre 1993 et 1997 (C.S.É., 2002a). La persévérance s'inscrit en fait dans le cadre plus large de la trajectoire – dont la partie scolaire n'est qu'une dimension et un moment – au cours de laquelle l'individu est continuellement appelé à faire des choix ayant trait à divers aspects de sa vie.

Les trente dernières années ont été l'occasion d'un développement considérable des études et théories autour de la persévérance scolaire. Après quelques études de nature descriptive, Spady (1970) propose un modèle systématique fournissant un cadre théorique pour l'analyse explicative des départs institutionnels. Mais ce sont les travaux de Vincent Tinto (1987), basés sur la théorie du suicide de Durkheim et celle des rites de passage de Van Gennep, qui ont grandement contribué à ouvrir ce champ de recherche et d'intervention. Tinto considère l'interruption des études comme résultant d'une interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. C'est précisément à cette interaction que nous nous sommes intéressés, par l'analyse du rôle de l'environnement social, représenté par la famille et les réseaux sociaux. Ces derniers sont susceptibles d'intervenir sur le cheminement scolaire en fournissant de l'information et d'autres ressources ou en offrant des modèles et des valeurs qui influenceront les décisions des jeunes.

## 2. PROBLÉMATIQUE : L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET LA PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL

La sociologie de l'éducation s'intéresse depuis un bon moment à la question générale des cheminements scolaires ; les facteurs liés à l'environnement social sont souvent mentionnés à titre explicatif, notamment dans les travaux classiques de Bourdieu (1964, 1970) sur la reproduction de la structure de classe par l'école et sur la construction d'une classe d'« héritiers ». Si ces théories ont été nuancées, voire en partie démenties depuis, c'est entre autres en raison des politiques de démocratisation et de soutien financier public qui en sont issues et qui ont contribué à amoindrir l'impact des différences de classe sur le cheminement scolaire.

L'influence des caractéristiques familiales demeure présente, sinon sur la filière d'étude, du moins sur le niveau de scolarité atteint. Les enfants dont les parents sont plus scolarisés et disposent de plus de revenus demeurent les plus scolarisés (Kellerhals et Montandon, 1991; Statistique Canada, 2001b; Veillette et al., 1993). La poursuite des études post-secondaires est aussi toujours influencée par le fait que les parents sont titulaires ou non d'un grade universitaire (Butlin, 1999). Mais les études sur l'influence des facteurs liés à l'origine sociale ont été rendues plus complexes avec la massification du travail des femmes et l'éclatement des couples. Il y a cinquante ans, l'héritage familial se résumait à celui de la profession paternelle ; rien n'est maintenant moins sûr (Blöss, 1997). Les études récentes suggèrent de s'intéresser au plus élevé des statuts entre les deux parents (Bowlby et Mc Mullen, 2002) ou seulement à celui de la mère (Guillaume, 1999; Kellerhals et Montandon, 1991; Perron et al., 1999) ; les chercheurs font l'hypothèse que le parcours scolaire de la mère serait plus exemplaire, celle-ci étant plus immédiatement engagée dans l'éducation des enfants. Au delà de la scolarité des parents, la documentation sur les élèves à risque (Schmidt et al., 2003) rappelle aussi l'influence directe des changements familiaux : monoparentalité et conflits familiaux sont considérés comme des facteurs pouvant affecter la réussite scolaire et augmenter le risque d'abandon.

Les corrélations entre les caractéristiques familiales et le cheminement scolaire des enfants suscitent diverses hypothèses explicatives : la plus grande valorisation de la scolarisation par les parents plus instruits (Hrimech et Théorêt, 1997; Knighton et Mirza, 2002), leur engagement et leurs attentes plus élevées (Knighton et Mizra, 2002), le lien entre la stabilité économique et le soutien des familles biparentales ou l'éventail de possibilités sociales et culturelles associé au plus haut niveau de ressources matérielles des familles aisées (Bouchard et al., 2000; Bowlby et Mc Mullen, 2002; Schmidt et al., 2003). Mais d'autres enquêtes remettent en question ces hypothèses (Knighton et Mizra, 2002; Statistique Canada, 2001a). Par ailleurs, la documentation sur les élèves à risque (Schmidt et al., 2003) rappelle que les contextes de pauvreté créent en eux-mêmes des conditions plus difficiles pour la poursuite des études et que la présence de problèmes ou de conflits familiaux signifient souvent que les parents sont moins disponibles pour offrir le soutien nécessaire. Peu d'études cherchent en fait à comprendre le fonctionnement de ces mécanismes dans la réalité quotidienne de l'interaction au sein des familles. Certaines des

approches du concept d' « élève à risque » recensées par l'équipe de Schmidt (2003), considèrent d'ailleurs que les caractéristiques familiales d'origine des élèves créent seulement des « prédispositions », des vulnérabilités potentielles, qui ne s'actualiseront que dans la rencontre avec des événements perturbateurs particuliers, tels que des échecs scolaires, la consommation de drogue ou la grossesse précoce.

Les études sur les cheminements scolaires prennent aussi peu en compte les phénomènes d'arbitrages et de négociations quotidiennes dans l'espace familial (Blöss, 1997; Bouchard, et al., 2000; Cooney, 1997) et postulent un transfert de nature quasi-mécanique, sans réaliser d'ailleurs qu'il peut être difficile pour un jeune d'éviter de rester à jamais le débiteur de ses parents. Guillaume (1999) souligne qu'il faut distinguer ce qui est transmis par les parents de ce qui est réapproprié par les jeunes : quels sont les éléments du patrimoine familial qui deviennent, dans les faits, des ressources personnelles? Et de quoi parle-t-on quand il est question de transmission : de valeurs, de modèles, d'information ou d'aide? La synthèse des études effectuée par Looker (2002) montre que les parents et la fratrie exercent effectivement une grande influence sur le projet de poursuite des études post-secondaires; mais cette influence qui s'exprime à la fois à travers les modèles, l'encouragement ou le soutien pratique, peut être positive ou négative. Selon Roy (2003), la famille occupe une place importante dans l'univers des valeurs des jeunes, même à l'époque du collège. Le soutien matériel et financier aussi peut être crucial, surtout lorsqu'il faut s'éloigner du domicile familial (Gauthier et al., 2001; Goldscheider, 1997). Par ailleurs, la qualité de la relation entre parents et enfants est déterminante dans la possibilité de recevoir du soutien matériel et financier (Attias-Donfut, 1995; Bouchard et al., 2000; Molgat, 1999) et, comme il a été mentionné précédemment, elle constitue un facteur significatif dans la définition de l'« élève à risque » (Schmidt et al., 2003).

Peu d'études cherchent aussi à comprendre pourquoi les facteurs de risque, mais aussi de résilience (Schmidt et al., 2003), semblent jouer différemment pour les filles et pour les garçons (Perron et al., 1999), les premières réussissant mieux à surmonter les handicaps associés à une origine sociale moins favorable. On sait en effet que, quelque que soit la filière, les jeunes femmes obtiennent leur diplôme collégial en plus grande proportion et plus rapidement que les jeunes hommes (C.S.É., 2002b). Bédard-Hô (1997) se demande d'ailleurs : est-ce que les jeunes femmes reçoivent tout simplement plus d'encouragements? Selon Roy (2003), les collégiennes sont plus sensibles que les collégiens à l'influence de leur environnement social; la qualité des liens sociaux et familiaux constituerait d'ailleurs le facteur de réussite le plus influent sur la persévérance scolaire des jeunes femmes. Bujold et Gingras (2000) rappellent par ailleurs que le modèle féminin offert par une mère à sa fille a traditionnellement été présenté comme une source directe de reproduction des inégalités, on peut se demander maintenant si les modèles des femmes « battantes », créés dans la foulée du féminisme, ne jouent tout simplement pas le même rôle, maintenant plus favorable aux jeunes femmes.

Mais l'influence de la famille n'est pas toujours perçue positivement, en particulier quand il est question de valeurs, de modèles et d'information, susceptibles de favoriser la reproduction des inégalités sociales ou de véhiculer des informations erronées ou manquant d'objectivité (CSÉ, 2002). Les pratiques d'orientation professionnelle dans les écoles s'appuient sur l'idée qu'il est préférable de contrebalancer le rôle des parents, et de l'environnement social en général, dans les choix d'orientation en y substituant l'aide professionnelle, axée sur le soutien à « un processus individuel centré sur le développement de l'identité » (CSÉ, 2000, p. 25). Mais, d'autres études

montrent que l'information, la confiance et les conseils sont toujours préférablement sollicités auprès des proches plutôt qu'auprès des milieux professionnels (Bernier, 1997; Bouchard et al., 2000). Certains (Cooney, 1997; Spain et al., 1998) remettent en question les conceptions théoriques qui suggèrent que l'identité se construit par la seule voie de la « séparation-individuation » d'avec les parents – un modèle qui a toujours peu reflété la réalité des femmes – et invitent plutôt à considérer la dimension relationnelle comme principe fondamental dans la construction de l'identité.

La quête identitaire des jeunes, à laquelle on associe parfois la notion d'« indécision développementale » (CSÉ, 2002) se joue certainement dans la tension entre l'héritage parental et les aspirations individuelles. Selon Dubar (1991, 1998), l'identité professionnelle se construit par une double transaction, d'une part entre l'identité revendiquée par l'individu et celle reconnue par le milieu, les pairs, et, d'autre part, entre l'héritage biographique, familial, et les aspirations professionnelles. La formation de cette identité est aussi fortement marquée par une période d'expérimentation (Galland, 1991) particulièrement intense au cours de la période des études collégiales. Certains milieux familiaux peuvent être plus tolérants envers cette expérimentation que d'autres, surtout ceux qui ont les ressources matérielles suffisantes pour la soutenir (Cooney, 1997). Mais à cette époque de redéfinition du lien parent-enfant vers la recherche d'une plus grande égalité des rapports, la quotidienneté des collégiens sera directement marquée par la renégociation des rôles parentaux en matière d'encadrement, d'expression des attentes et de contrôle.

Par-delà la famille, c'est tout le reste de l'environnement social qui joue dans la construction identitaire et peut influencer la trajectoire du jeune (Looker, 2002; Roy, 2003). Une étude sur la persévérance au secondaire a fait ressortir que les jeunes décrocheurs sont moins susceptibles d'avoir des amis proches ayant poursuivi des études au delà du secondaire et que, pour justifier leur choix, les décrocheuses ont évoqué une grossesse ou la nécessité d'élever un enfant (Bowlby et Mc Mullen, 2002). De son côté, Nicole-Drancourt (1994) décrit comment les trajectoires de précarité chez les jeunes femmes sont influencées par les ruptures sentimentales et les maternités précoces. La recension des écrits sur la thématique des « élèves à risque » montre aussi que le retrait social et le manque d'habiletés sociales sont des facteurs de risque de décrochage et d'abandon importants, tout comme la grossesse précoce (Schmidt et al., 2003).

On sait par ailleurs qu'en l'absence de projet clairement défini, les relations amoureuses, comme certains liens amicaux forts, peuvent influencer le choix d'un programme ou même d'un établissement d'études collégiales (Bourdon, 1994). Une autre enquête confirme l'influence de certains amis, plus avancés dans leur propre cheminement scolaire, qui font valoir l'importance de l'obtention du diplôme pour se trouver un emploi et exercent ainsi une pression salutaire pour convaincre les jeunes tentés par le décrochage (Charbonneau, 2003a). Pour les jeunes « des régions », le premier éloignement de la famille débute souvent avec les études collégiales (Gauthier et al., 2001). La poursuite d'études supérieures signifie alors un éloignement de l'environnement social d'origine, menant à l'ouverture et à la construction de nouveaux réseaux amicaux (Assogba et al., 2000). Ces nouvelles influences ont peu été abordées par la recherche avant notre projet. L'éloignement du réseau initial est susceptible d'encourager davantage l'expérimentation et d'accroître la gamme des influences possibles, tant positives que négatives. Ces quelques résultats laissent supposer que l'environnement social peut influencer le parcours scolaire non seulement avant l'entrée au collège, mais aussi durant la période de la scolarité,



remettant d'ailleurs tout autant en évidence la nécessité de resituer ce parcours en lien avec d'autres événements qui peuvent se produire de manière concomitante, comme le suggèrent plusieurs approches du concept d'« élèves à risque » (Schmidt et al., 2003).

Sur ce point, le lien le plus souvent établi dans les enquêtes est celui du rapport entre les études et le travail des jeunes. Selon les bilans recensés par Roberge (1997), entre 52 et 70 % des collégiens occupent un emploi durant la période scolaire. Certaines études établissent un lien fort entre un trop grand nombre d'heures de travail simultanément aux études (plus de 15 ou 20 hres/semaine) et le décrochage scolaire (CSÉ, 1992; Roy, 2003). Dagenais et al. (1999) relèvent aussi le rôle central du salaire d'équilibre dans l'adéquation travail étudiant – abandon scolaire, un salaire minimum plus élevé favorisant l'abandon chez les individus à la limite du décrochage. Le facteur clé ne serait donc pas tant la surcharge occasionnée par la double occupation mais plutôt l'accroissement de l'attrait pour un marché du travail pécuniairement plus gratifiant. Le travail étudiant est un puissant facteur de socialisation à la consommation et peut motiver une sortie accélérée vers le marché du travail ou un sérieux ralentissement de la progression scolaire (Bourdon, 1994).

Sur ces divers points, une enquête de Charbonneau (2004) a invité des jeunes entre 25 et 30 ans et leurs parents à réfléchir sur les étapes importantes de leur passage à l'âge adulte. On y retrouve une confirmation de l'intensification de la quête identitaire lors du passage au collégial ainsi que du flou encadrant les choix en matière d'orientation. Le domaine de première inscription est souvent choisi de manière générale plutôt qu'en vue d'un emploi précis, en fonction des goûts ou aptitudes, révélés d'ailleurs à travers le regard des parents. À défaut de reposer sur un projet d'avenir précis, il est souvent influencé par les conseils de membres de la famille ou d'amis. Certains, dont le choix avait été dicté par les pressions parentales, diront que le changement d'orientation qui a suivi s'est révélé être le premier geste posé en tant qu'adulte. Dans d'autres cas, le choix paraît, à l'inverse, motivé par l'impératif de ne pas suivre les traces des parents.

Les parents mentionnent, par ailleurs, exercer des pressions pour que leurs enfants poursuivent les plus longues études possibles. Selon Godard (1992), cette pression témoigne du fait que les parents eux-mêmes sont jugés à l'aune de leur capacité à produire des diplômés. Dans notre enquête, la scolarisation paraît le seul lieu où s'exerce cette pression, allant même jusqu'à lier l'octroi de ressources financières à la persévérance. Mais on trouve aussi chez les parents un très grand respect pour la quête des jeunes, souvent celle qu'ils n'ont pu faire eux-mêmes. Cela peut d'ailleurs favoriser une cohabitation prolongée avec les parents et qui inclut des arrêts et des retours aux études à un âge de plus en plus avancé (Boyd et Norris, 1999; Molgat, 1999). L'enquête mène aussi à constater l'importance de l'aide matérielle des parents. Ils assument pratiquement toutes les dépenses et prennent en charge l'entretien général (préparation des repas, lessive...). On a par ailleurs constaté (Bourdon, 1994) que ce soutien logistique et financier n'est pas reconnu par les jeunes qui demeurent chez leurs parents : contrairement à ceux qui occupent un domicile autonome, ces derniers ne considèrent souvent que les frais directs de scolarité dans leur évaluation de la contribution parentale. Finalement, on observe aussi qu'un événement comme le divorce tardif des parents peut fortement perturber le cheminement scolaire. Cet effet marqué souligne, à l'instar des travaux de Bidart (2002) et de Perron et al. (1999), toute l'importance de prendre en compte les événements perturbateurs affectant l'environnement social dans l'étude des cheminements.

### 3. APPROCHE THÉORIQUE : PERSPECTIVE BIOGRAPHIQUE ET ANALYSE DES RÉSEAUX SOCIAUX

Nous proposons de croiser deux approches théoriques : la perspective biographique et l'analyse des réseaux sociaux. La première met en évidence l'importance de la succession des événements qui construisent les trajectoires des individus, mais aussi celle de l'interaction entre les différents calendriers d'événements (familial, amoureux, scolaire, professionnel, résidentiel). La seconde approche permet d'inscrire ces processus dans l'environnement social, par le biais de la notion de réseau social. Le réseau social regroupe l'ensemble des liens interpersonnels d'un individu (famille, amis, connaissances...) (Bidart, 2002). Si le moment du passage à l'âge adulte est celui où les réseaux sont les plus étendus et diversifiés, la période des études collégiales constitue un moment intensif de recomposition du réseau à la suite des nombreux événements qui s'y succèdent dans les différents calendriers. Ces changements sont susceptibles d'ouvrir de nouveaux cercles sociaux (ou de réduire l'importance de cercles anciens), pouvant à leur tour influencer le cheminement scolaire.

#### La perspective biographique

La perspective biographique permet de réfléchir à la position particulière du collève dans la trajectoire de vie des individus. Cette perspective considère les activités humaines dans leur dimension diachronique, comme une suite d'événements s'inscrivant dans la durée du cycle de vie des individus, de la naissance à la mort. Elle a été développée par des démographes (Glick, 1947) et fait l'objet de travaux en sociologie, en France notamment (Bonvalet et al., 1999; Passeron, 1990). Cette perspective suggère aussi de tenir compte du croisement des temps individuel, social et historique (Elder, 1987). La rencontre entre temps individuel et temps social met en évidence la capacité des individus d'influencer le cours de leur vie ou de confirmer un exercice de reproduction intergénérationnelle, une approche retenue par plusieurs auteurs dans le domaine de la sociologie de la jeunesse (Dubar, 1991, 1998; Dubet, 2001; Galland, 1991; Nicole-Drancourt, 1994; Roulleau-Berger, 1991, 1997). Par ailleurs, la rencontre avec le temps historique remet en contexte les actions amorcées par l'individu dans son parcours de vie. Les décisions entourant le parcours scolaire se réalisent dans une compréhension globale des valeurs associées à l'école, au travail, aux rôles féminins et masculins, des systèmes de sanction sociale auxquels chacun peut se heurter en faisant le choix de s'engager dans une trajectoire hors-normes et des éléments du contexte social et économique qui accompagnent cette trajectoire.

La perspective biographique est très utilisée pour l'étude des moments de transition, que ce soit celui du passage à l'âge adulte (Trickett et Buchanan, 1997) – celui qui nous intéresse ici – ou encore du passage à la retraite. Les études du passage à l'âge adulte mettent de l'avant l'importance de trois transitions inter-reliées – de l'école vers le travail, de la famille d'origine vers une nouvelle famille, du logement des parents vers un logement indépendant – qui conduisent à l'autonomie (Galland, 1991). L'utilisation de ce cadre théorique pour notre projet amène à concevoir le moment de la présence des jeunes au collève comme une période qui sera



marquée en soi par divers événements qui s'enchaîneront pour conduire à différentes issues (abandon, réorientations, réussite). En reliant ces événements à ceux qui se produisent de manière concomitante dans les autres sphères de l'existence, nous pourrions connaître leur influence sur le processus. Dans les analyses réalisées par l'équipe de Perron et al. (1999), il apparaissait clairement que la présence d'événements stressants influençait très fortement les conditions de la réussite scolaire des jeunes au secondaire. Mais ces analyses ne nous disent toujours pas dans quel enchaînement d'événements cette influence se réalise, ni quels sont les événements les plus significatifs au moment des études collégiales.

Selon Passeron (1990), les événements agissent comme des déclencheurs de l'action. Ils révèlent moins des stratégies bien préparées que la mise en action d'une conjoncture particulière, donnant un sens différent aux ressources mobilisables accessibles à ce moment précis. Voilà pourquoi il est si important d'inscrire l'analyse des trajectoires scolaires en référence au contexte d'interactions sociales des jeunes collégiens, une approche peu utilisée jusqu'à présent dans ce domaine, selon Trickett et Buchanan (1997). Les décisions à prendre impliquent les proches, et cela est encore plus évident lorsqu'on est à une période de sa vie où les ressources personnelles ne peuvent couvrir à elles seules les coûts de la vie d'étudiant. Nous nous inscrirons donc dans la voie ouverte par Bidart et par Trickett et Buchanan en nous demandant comment se construisent les prises de décision, les bifurcations et en y révélant la trace de l'influence de membres du réseau sur les choix opérés. Rappelons que l'étude exploratoire de Roy (2003) suggère déjà l'influence majeure des relations sociales sur la persévérance scolaire, en particulier pour les jeunes femmes. Concevoir le passage au cégep comme un « processus complexe » permet de dépasser les analyses traditionnelles qui se limitent à voir l'influence de l'origine sociale comme antérieure à l'entrée au collège ; cela souligne aussi le caractère changeant de l'environnement social, en cours de processus. Pour mieux situer notre analyse des trajectoires dans le contexte de l'entourage social de ces jeunes, nous avons fait appel à une seconde perspective théorique, celle qui réfère à la notion de réseau social.

### **L'analyse des réseaux sociaux**

Le concept de réseaux sociaux a émergé au début du XXe siècle dans le cadre de réflexions sur l'influence des structures des relations sur les comportements des individus. L'approche des réseaux sociaux fait la promotion d'une analyse centrée sur les caractéristiques des *liens* entre les personnes plutôt que sur les rôles qu'elles occupent dans la structure sociale (Donati, 1994). Associée aux théories de l'action et de l'échange, la notion de réseau social suppose que chaque individu est une personne active, responsable de générer son propre pattern de décisions et d'interactions (Fischer, 1982; Charbonneau, 2003b). Ce processus dynamique rend compte de la personnalité complexe et fragmentée des individus dont les histoires singulières, les goûts personnels et la mobilité spatiale favorisent un travail constant de reconstruction du réseau de chacun, identique à aucun autre.

Selon Bidart (2002), le réseau social réfère au « système de relations que l'individu entretient avec d'autres personnes, qu'il s'agisse de membres de sa famille, de collègues de travail, de voisins, d'amis d'enfance, de membres [...] de clubs de loisirs, ou même simplement de copains » (p. 7). Le réseau constitue un « niveau intermédiaire » entre l'individu et la société et les recherches ont démontré que sa structuration intervient directement sur les modes de socialisation et leur évolution. Les analyses les plus répandues dans ce domaine considèrent en effet que les comportements individuels sont le résultat de la structure, définie par les propriétés

du réseau dans son ensemble et par les caractéristiques de l'ensemble des membres. L'approche des réseaux sociaux est aussi très utilisée dans le cadre de travaux sur le soutien social, sur les processus de mobilisation des ressources. Que ce soit dans le domaine de l'accès à l'emploi, dans celui du soutien aux personnes vulnérables ou en référence à un ensemble de situations qui nécessitent l'aide ou les conseils de l'entourage, ce type d'analyse permet de mieux savoir sur qui les gens peuvent compter et quelles ressources sont disponibles ou non.

Selon Green et Rodgers (2001), les recherches récentes s'éloignent cependant de plus en plus de l'objectif de montrer les effets globaux du soutien fourni par le réseau pour chercher plutôt à en « démonter la mécanique ». La perception du réseau comme lieu d'accès à des ressources de diverses natures laisse souvent dans l'ombre l'importance des conditions de leur mobilisation, que nous cherchons ici à mettre au jour, dans la suite des travaux que nous effectuons depuis plusieurs années (Charbonneau, 2003b).

Des recherches ont déjà mis en évidence l'évolution de la composition du réseau tout au long de la vie (Grossetti, 2002; Trickett et Buchanan, 1997). Dans l'enfance, le réseau se limite à la famille et aux voisins, puis aux autres enfants de l'école. À l'adolescence, les amis, connus à l'école ou dans d'autres lieux d'activités, prennent toute la place. C'est, à cette époque surtout un réseau de sociabilité, de loisir et de confiance. Puis on se met en couple et on trouve un emploi : on va avoir accès au réseau du conjoint et aux collègues de travail. Le déménagement de chez les parents est souvent synonyme d'un élargissement spatial du réseau personnel, mais aussi de certaines pertes : c'est le moment où l'on change de quartier, de ville, de région, où on perd donc beaucoup d'amis d'enfance. La création de nouveaux liens est de fait très intense durant l'adolescence et le passage à l'âge adulte.

À l'époque du collège, la famille joue encore un rôle central dans le réseau d'un jeune ; elle lui fournit, entre autres, un ensemble de ressources matérielles essentielles à sa survie. Mais il y a souvent déjà négociation autour de l'accès à ces ressources. Les amis, les premiers amours offrent plutôt un soutien moral, mais peuvent aussi influencer les décisions qui doivent se prendre à cette époque. En fait, selon Cooney (1997), nous aurions tort de penser que le passage à l'âge adulte conduit surtout à l'autonomie, il marque plutôt une redéfinition des relations interpersonnelles, mais non leur rupture. C'est aussi ce que suggèrent les études réalisées par l'équipe de Spain et al. (1998) et par Roy (2003), qui montrent que les choix de carrière des femmes se définissent toujours en référence à leurs proches, ce qui serait moins le cas pour les hommes.

### **Dynamiser la notion de « risque » : les parcours improbables**

L'appel de propositions du programme d'Action concertée dans lequel s'est inscrit ce projet invitait à s'intéresser particulièrement aux élèves « à risque » dans la perspective d'optimiser les retombées sur la persévérance et la réussite. Tout aussi séduisante qu'elle puisse avoir été à ce moment, cette notion posait alors à notre projet deux défis importants et, en un sens, interreliés. Le premier, d'ordre méthodologique, consistait à trouver un indicateur suffisamment valide du risque pour appuyer notre stratégie d'échantillonnage alors que la nature même du concept de risque fait en sorte que le type de prédicteur qu'on peut lui associer est nécessairement imparfait. Si cet impératif ne pose guère problème avec des échantillons populationnels ou très grands, où les conséquences de l'erreur de mesure sont absorbées par le grand nombre, il devient lourd de conséquences lorsqu'associé aux limites d'un échantillon nécessairement restreint, comme celui que nous allons utiliser compte-tenu des contraintes méthodologiques et opérationnelles du projet.

Le second défi est celui de concilier la notion de risque, nécessairement déterministe, du moins telle qu'elle est utilisée la plupart du temps dans le contexte de la persévérance scolaire<sup>1</sup> où le risque est nécessairement fixé dans le passé, en attente d'actualisation à un moment précis, avec l'approche biographique. Cette notion de risque référant à une potentialité déjà toute définie à l'entrée au collège qui n'attend qu'une occasion, ou une certaine durée d'exposition à la vie collégiale, pour se matérialiser et mener à l'abandon, est incompatible avec l'approche biographique qui veut que les événements surgissant en cours de cheminement scolaire contribuent à redéfinir la position des collégiens relativement à leur situation de « risque ». Autrement dit, l'approche biographique invite à considérer, dans l'étude des facteurs associés à la persévérance, non seulement l'état de l'individu à l'entrée au collège mais aussi, surtout en fait, les événements qui surviennent, tant dans la sphère strictement scolaire que dans les autres aspects de la vie des jeunes gens, tout au long du parcours collégial.

Devant cette conjecture, et malgré la diversité des facteurs pouvant être pris en compte dans la définition de l'« élève à risque » selon la revue de documentation de Schmidt et al. (2003), nous avons opté dès le départ pour l'utilisation d'une mesure rudimentaire, mais aisément disponible, de ce que nous appellerons le « risque initial » présenté par les jeunes gens pour appuyer la stratégie d'échantillonnage, soit la moyenne générale au secondaire, qui est reconnue comme un des principaux prédicteurs de la réussite (Lapostolle et al., 2003). Mais ce choix, qui pose une réponse simple au défi méthodologique, ne saurait satisfaire aux exigences du défi théorique de l'incompatibilité entre la notion de risque et l'approche biographique.

C'est en réponse à cette dissonance, justement, que nous proposons, comme outil analytique cette fois, la notion de parcours improbable. Cette notion est inspirée, entre autres, des travaux de Bergier et Francequin (2005) sur les destinées de personnes ayant débuté leur cheminement scolaire par des redoublements multiples ou des classes spéciales et qui, en toute improbabilité, ont fini par décrocher des diplômes universitaires des cycles supérieurs. La notion de parcours improbable permet de distinguer, pour l'examiner de plus près, ce qui fait la différence entre le risque – ou l'absence de risque – initial et la mise en œuvre de ce risque au fil de la biographie. Dans certains cas, elle fera ressortir ce qui, alors que tout était « programmé » pour se dérouler sans heurt, a fait en sorte que le parcours a subi une rupture ou a bifurqué. Chez d'autres, que certains courants théoriques qualifient de « résilients »<sup>2</sup>, elle fera ressortir ce qui, malgré tout, aura permis de déjouer le « destin ». Cette notion invite de plus à déplacer le regard des facteurs initialement présents à l'entrée au collège vers ceux, événements ou non-événements, scolaires mais aussi relationnels, résidentiels, liés à l'emploi ou à la maladie, qui jalonnent l'ensemble du parcours des jeunes gens.

Nous avons ainsi, pour la préparation de ce rapport, construit trois groupes de jeunes selon la probabilité de leur parcours (Figure 1). Les parcours probables (PP) (N=70) rassemblent deux groupes, ceux qui, débutant avec un rendement académique au secondaire faible, abandonnent les études collégiales, et ceux qui, débutant avec des rendements moyens ou élevés persévèrent, avec

---

<sup>1</sup> La notion de risque utilisée en contexte scolaire, et notamment lorsqu'il s'agit de persévérance, est à distinguer de celle utilisée dans le cadre des modèles de risques qui sont à la base des analyses longitudinales comme les régressions de survie et qui tiennent compte de l'évolution dans le temps des conditions du risque (Laplante, 2006).

<sup>2</sup> Nous éviterons de faire référence à cette notion de résilience qui, comme celle de risque, est la plupart du temps conçue comme un attribut individuel, acquis et fixé dès l'entrée dans le programme d'étude.

ou sans changement de programme ou d'établissement, jusqu'à la fin de la période d'observation. Le parcours improbable persévérant (IP) (N=17) est constitué des jeunes qui, tout en ayant obtenu un rendement académique au secondaire faible, persévèrent au collégial jusqu'à la fin de la période d'observation et le parcours improbable interruption<sup>3</sup> (II) (N=9) est composé des jeunes qui, au contraire, avec des moyennes au secondaire élevées, interrompent leurs études collégiales au cours de cette période.

**Figure 1** De la notion de risque à celle de probabilité de parcours

		Situation à l'hiver 2006	
		Persévère avec ou sans changement de programme	Interruption du collégial
Moyenne générale au secondaire	Faible 0-72	IP Improbable persévérant (N=17)	PP Probable (N=13)
	Moyen et fort 73 et +	PP Probable (N=57)	II Improbable interruption (N=9)

La notion de parcours improbables et ces trois types de parcours seront utilisés dans le cadre des analyses (Section 9. Les parcours improbables).

<sup>3</sup> Il est plus exact de référer à l'interruption plutôt qu'à l'abandon dans le contexte actuel d'éducation tout au long de la vie (Bourdon et Bélisle, 2005), d'autant plus que la période d'observation ne permet aucunement de vérifier s'il s'agit d'abandons définitifs.

## 4. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Plusieurs études ont montré l'importance de l'environnement familial et des réseaux dans la persévérance aux études mais la faible compréhension des dynamiques en cause fait en sorte que la prise en compte de ces facteurs dans le cadre de l'intervention est encore peu développée. Dans le but de faire avancer les connaissances dans ce domaine notre projet poursuivait deux objectifs de production de connaissances empiriques :

- Objectif 1.** Décrire la dynamique des trajectoires et des réseaux des étudiantes et étudiants du collégial;
- Objectif 2.** Comprendre l'articulation entre ces dynamiques et le sens qui est conféré par les jeunes à leurs décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption d'études. Détailler cette compréhension selon trois paramètres : profil à risque ou non, localisation géographique du collège et sexe.

En vue de guider l'analyse pour rencontrer ces objectifs, une série d'hypothèses de travail ont été formulées sur la base des connaissances antérieures.

- HT 1.** Le parcours scolaire subit l'effet des événements qui s'enregistrent dans les autres domaines de la trajectoire de vie : famille, amours et amitiés, travail, logement et migration. L'effet de ces événements joue différemment selon le risque initial, le sexe et le collège. Cette hypothèse s'inscrit dans l'objectif de compréhension du sens de l'articulation entre les événements des différentes sphères de la vie des jeunes.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans la section 6. Description des parcours biographiques.*

- HT 2.** Les événements surgissant en cours de cheminement scolaire (échec ou réussite, par exemple) contribuent à redéfinir la position des collégiens relativement à leur situation de risque initial. Cette hypothèse s'inscrit dans un objectif d'éclaircissement de la notion de « risque », dans une approche qui considère, entre autres, les facteurs de risque associés à l'origine sociale et familiale en tant que prédispositions ou vulnérabilités qui peuvent se trouver ou non actualisées selon les événements de la conjoncture collégiale.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans la section 9. Les parcours improbables.*

**HT 3.** L'environnement social joue un rôle important dans l'orientation du parcours scolaire et dans le rapport à la persévérance des collégiens. L'effet de l'influence de l'environnement joue différemment selon le risque initial, le sexe et le collègue. Le parcours scolaire subit aussi l'influence directe de l'évolution de la nature des échanges, de la qualité des liens et des conditions d'accès aux ressources au sein des réseaux sociaux des collégiens. Cette hypothèse s'inscrit dans l'objectif de compréhension de l'articulation entre le cheminement scolaire et la dynamique relationnelle.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans les sections 7. Description des réseaux sociaux et 8. Le soutien et l'environnement social.*

**HT 4.** L'influence des événements joue différemment selon les jeunes hommes et femmes. Cette hypothèse s'inscrit dans un objectif de compréhension de l'influence du sexe sur les dynamiques observées. Malgré ce que suggère la recherche exploratoire de Roy, nos propres résultats de recherche nous mènent à supposer une influence importante du réseau amical sur certaines décisions clés qui marquent le parcours scolaire chez les jeunes hommes.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans la section 8. Le soutien et l'environnement social.*

**HT 5.** Le parcours scolaire des jeunes est influencé par l'inscription géographique des collèges (grand centre urbain, banlieue et ville moyenne). Cette hypothèse s'inscrit dans un objectif de compréhension de l'influence de la localisation géographique sur le parcours scolaire, qui tient compte des caractéristiques spécifiques de chacun des milieux qui produisent des conditions objectives différenciées, mais qui agissent aussi en tant que « variable intermédiaire » dans la création de dynamiques relationnelles différentes.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans la section 7. Description des réseaux sociaux.*

**HT 6.** L'influence des facteurs externes tels que l'attrait du travail rémunéré, la présence d'amis qui ont déjà quitté le réseau scolaire, les effets perturbateurs dans leur vie amoureuse et un contexte familial moins soutenant se fera sentir de manière différente selon le niveau de risque initial. Cette hypothèse s'inscrit dans un objectif de compréhension des événements et des dynamiques relationnelles susceptibles d'actualiser ou non, de renforcer ou de réduire, le fait d'être considéré à l'entrée au collège, comme à risque ou non.

*Cette hypothèse de travail est explorée dans les sections 6. Description des parcours biographiques et 9. Les parcours improbables.*

À ces deux objectifs de production de connaissance s'en ajoute un troisième touchant le transfert des connaissances :

**Objectif 3.** Dresser un inventaire des mesures d'aide à la réussite dans les collèges afin de soutenir la définition de pistes d'action qui tiendront compte des résultats de l'enquête et pourront transiter par ces diverses modalités pour transférer les connaissances générées dans le milieu.

*Cet objectif est abordé plus spécifiquement à la section 9. Retombées pratiques du projet.*

## 5. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La partie empirique du projet repose sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, déployée dans le cadre d'un suivi longitudinal court (en trois temps, sur deux ans).

### Échantillon

Au début du semestre de l'automne 2004, 96 jeunes des cégeps Lionel-Groulx, de Sherbrooke et du Vieux Montréal ont accepté de participer à un suivi longitudinal qui consiste à dresser un inventaire de leur réseau social et un calendrier d'événements lors d'une série de trois entretiens semi-directifs. La population à l'étude comprend l'ensemble des jeunes gens de moins de 24 ans qui ont enregistré une première inscription dans l'un des trois collèges partenaires de l'étude pour la session de l'automne 2004. La stratégie d'échantillonnage a visé un juste équilibre entre l'obtention d'une certaine homogénéité propice à l'identification de tendances de groupes et celle d'une variété suffisante de situations particulières susceptibles d'alimenter l'analyse qualitative. Pour la sélection des programmes, par exemple, la moitié de l'échantillon dans chaque collège provient du programme préuniversitaire de Sciences humaines, profil individu afin de disposer d'une base de comparaison commune à tous les établissements et l'autre moitié, d'un programme ciblé par l'établissement comme préoccupant en matière de persévérance : Techniques de comptabilité et de gestion pour le Cégep de Sherbrooke; Technologies du génie électrique pour le Cégep du Vieux Montréal; Sciences humaines, profil individu pour le Collège Lionel-Groulx (Tableau 1).

**Tableau 1** Nombre de jeunes rencontrés selon le programme, par collège, automne 2004

	Sciences humaines	T. comptabilité et gestion	T. génie électrique	Total
	N	N	N	N
C. Lionel-Groulx	35	0	0	35
C. de Sherbrooke	23	7	0	30
C. du Vieux-Montréal	20	0	11	31
<i>Total</i>	<i>78</i>	<i>7</i>	<i>11</i>	<i>96</i>

L'âge des participantes et participants, au 1<sup>er</sup> septembre 2004, varie entre 16 et 23 ans, avec une moyenne de 17,30 ans (Tableau 2). On observe une surreprésentation des 19 ans et plus au cégep du Vieux-Montréal dans notre échantillon. Cette distinction n'est pas associée au programme de Techniques de génie électrique, unique à ce collège et elle ne semble pas refléter une réelle différence entre les collèges; elle devra donc être considérée comme une particularité de l'échantillonnage.



**Tableau 2** Âge des jeunes au 1<sup>er</sup> septembre 2004 selon le collège

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Âge	N	N	N	N
16	3	4	4	11
17	30	24	17	71
18	2	1	3	6
19 à 23	0	1	7	8
<i>Âge moyen</i>	<i>16,96</i>	<i>17,11</i>	<i>17,78</i>	<i>17,30</i>

L'échantillon a aussi été stratifié en fonction du sexe et de la moyenne générale au secondaire (MGS) qui fait office de mesure du « risque initial ». Ce risque initial est fortement corrélé avec le sexe (Tableau 3). Alors que les jeunes au risque initial élevé (MGS faible) se répartissent assez également selon le sexe dans notre échantillon, les hommes sont beaucoup plus nombreux dans le groupe de risque moyen et les jeunes femmes dans le groupe fort. La construction des parcours probables et improbables viendra masquer cette différence en regroupant les jeunes gens au risque initial moyen et faible (MGS moyenne et élevée).

**Tableau 3** Nombre de jeunes par groupe de moyenne générale au secondaire selon le sexe, automne 2004

	Femme	Homme	Total
MGS***	N	N	N
Faible 0-72	16	14	30
Moyenne 73-84	9	28	37
Élevée 85 ou +	25	4	29
Total	50	46	96

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Par ailleurs, on n'observe aucune différence significative dans notre échantillon entre les collèges selon les groupes de moyenne générale au secondaire. Cette qualité de l'échantillon permettra d'éviter l'association artificielle d'un profil particulier de risque initial à l'un des trois établissements.

## Démarche

Les jeunes ont été rencontrés à trois reprises : la première à l'automne 2004, la deuxième au printemps 2005 — marqué par la grève étudiante dans les trois collèges participants — et la troisième à la fin de l'automne 2005. Ce suivi était justifié par la nécessité de suivre la situation en temps réel afin d'éviter les réinterprétations (Bidart, 2002) et par le caractère stratégique des premiers trimestres pour la persévérance. Cette démarche longitudinale, bien qu'elle s'avère exigeante au plan empirique, est celle qui offre le plus de garantie de rigueur pour s'assurer d'enregistrer le plus rapidement possible la présence des événements et des changements significatifs sur l'ensemble des dimensions étudiées. Comme le souligne Bidart (2002), « seule une véritable prise en compte de la dimension diachronique est à même de fournir le matériau nécessaire à une étude précise des rapports entre déroulement du cours de la vie, mutation des modes de sociabilité et processus de socialisation et d'insertion sociale » (p. 5).

La qualité du rapport établi avec les jeunes gens, leur générosité et leur intérêt pour la recherche ainsi que le soin apporté aux modalités de suivi ont permis la rétention de 86% de l'échantillon

(83/96) à la troisième vague (Tableau 4). La plus grande déperdition d'échantillon peut être observée entre les vagues 1 et 2. Des 86 jeunes gens ayant accepté de poursuivre en vague 2, 83 ont aussi accepté de participer à la vague 3. Des treize jeunes gens qui n'ont pas été rencontrés en vague 3, la majorité sont des hommes (9/13). Il faut noter que nous avons cherché à rencontrer tous les jeunes gens rencontrés initialement aux vagues 2 et 3, même celles et ceux qui ont changé de programme ou de collège ou ont interrompu leurs études collégiales. Certaines rencontres ont exigé des déplacements importants des intervieweurs. Malgré cette flexibilité, on doit constater que neuf des jeunes qui n'ont pas été rencontrés en vague 3 se retrouvent parmi celles et ceux qui ont interrompu leurs études collégiales.

**Tableau 4** Nombres de jeunes rencontrés selon le sexe, par collège et par vague

		Femmes	Hommes	Total
		N	N	N
Vague 1	C. Lionel-Groulx	18	17	35
A04	C. de Sherbrooke	16	14	30
	C. du Vieux-Montréal	16	15	31
	<i>Total Vague 1</i>	<i>50</i>	<i>46</i>	<i>96</i>
Vague 2	C. Lionel-Groulx	18	15	33
H05	C. de Sherbrooke	16	12	28
	C. du Vieux-Montréal	14	11	25
	<i>Total Vague 2</i>	<i>48</i>	<i>38</i>	<i>86</i>
Vague 3	C. Lionel-Groulx	16	15	31
A05	C. de Sherbrooke	16	11	27
	C. du Vieux-Montréal	14	11	25
	<i>Total Vague 3</i>	<i>46</i>	<i>37</i>	<i>83</i>

## Recueil de données

Chaque rencontre avec les jeunes gens s'est déroulée soit au collège pour celles et ceux qui poursuivaient dans le même établissement, soit dans un lieu choisi à leur convenance. Certains entretiens ont duré plus de trois heures, mais la durée moyenne des entretiens a été de 2h10.

## Données factuelles

Des données socio-démographiques générales ont été recueillies lors de la première rencontre. Les données sur le cheminement scolaire au secondaire et au collégial ont été recueillies, avec l'autorisation des participants, directement dans les dossiers académiques des collèges. De plus, deux autres instruments visant le recueil de données factuelles sont utilisés à chacune des vagues d'enquête de manière à pouvoir analyser la dynamique des changements : le calendrier des cycles de vie et l'inventaire du réseau social.

## Calendrier

Le calendrier (Charbonneau, 2003b) a été utilisé pour identifier les événements survenus au cours d'une période donnée dans les domaines familial, scolaire, professionnel et résidentiel. Il est basé sur le calendrier du cycle de vie (GERM/CERCOM, 1989), un instrument fréquemment utilisé dans les travaux de sociologie urbaine en France (pour une revue, voir Grafmeyer, 1994). Les

instructions aux intervieweurs et la grille du calendrier sont insérés en annexe (Annexe A – Calendrier).

### **Inventaire du réseau social**

Pour effectuer l'inventaire du réseau social, nous avons utilisé un générateur de noms par contexte basé sur le questionnaire de l'enquête longitudinale « La construction de l'insertion professionnelle des jeunes » (Bidart et al. 2001). Cet outil permet d'identifier chacun des membres du réseau d'une personne, de noter un ensemble de caractéristiques propres à chacun de ces membres et de qualifier les relations entre les jeunes et les membres de leur réseau à partir de plusieurs questions complémentaires. Une revue récente de l'ensemble des questionnaires utilisés dans les enquêtes abordant la question des réseaux sociaux (Charbonneau et Turcotte, 2005) a permis de montrer qu'il s'agissait d'un des plus complets questionnaires dans le domaine, offrant ainsi les meilleures garanties pour tracer le portrait le plus juste possible du réseau au moment de l'enquête. Il a, de plus été construit spécifiquement en fonction du moment précis d'entrée dans l'âge adulte. Dans le cadre de notre étude, l'inventaire du réseau est mis à jour à chacune des vagues de l'enquête, ce qui permet d'observer les transformations au sein du réseau social des jeunes. À partir de la seconde vague d'enquête, des données sur les groupes et cercles formés par les membres intimes des réseaux ont aussi été recueillies; ces données ne seront pas traitées dans le cadre du présent rapport.

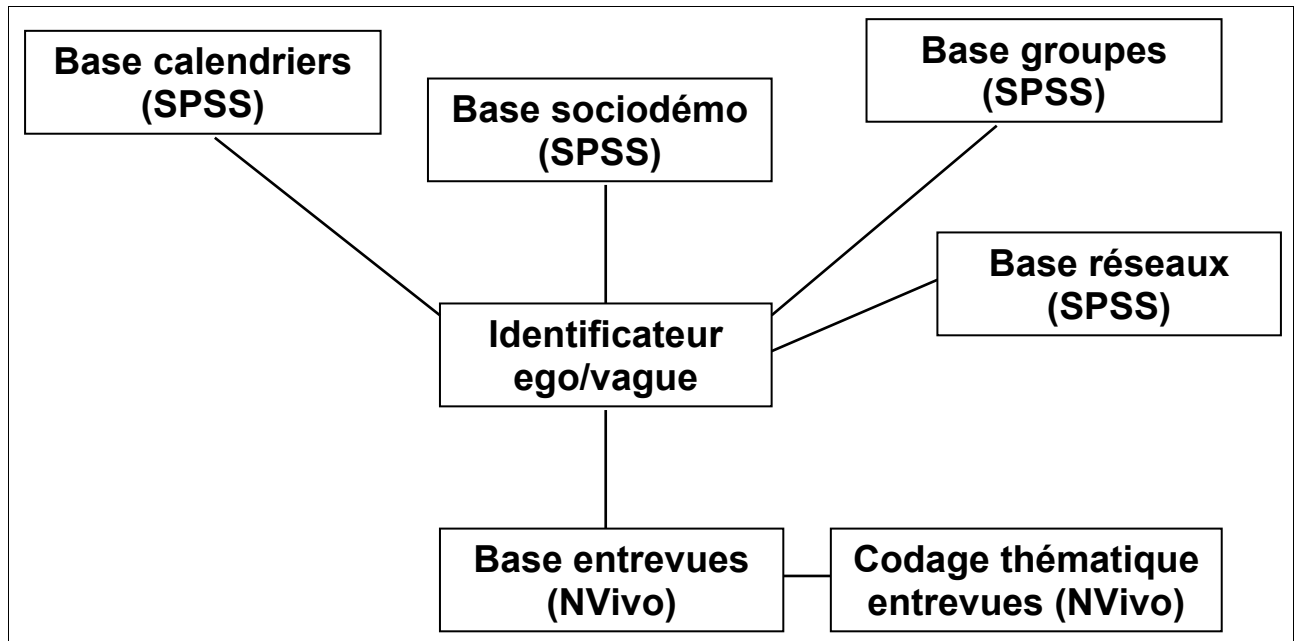
### ***Entretien semi-directif***

L'entretien semi-directif permet, à chaque vague, d'aborder les liens entre les événements recensés au calendrier, le sens et les représentations associés aux changements survenus entre les périodes et aux choix effectués et à leurs impacts, les transformations du réseau, l'évolution de la qualité des relations au sein du réseau, les questions de négociation autour de l'accès à certaines ressources, la satisfaction générale par rapport au parcours scolaire, aux autres événements du calendrier et aux relations dans le réseau social. Des guides d'entretiens spécifiquement adaptés à chaque vague et, à partir de la deuxième vague, à chaque situation scolaire (poursuite ou interruption) ont été préparés et utilisés dans le cadre de l'enquête. Pour arriver à une exploration relativement systématique d'un nombre important de thèmes selon les deux dimensions privilégiées, biographique et relationnelle, et compte-tenu du nombre important d'intervieweurs, ces guides sont passablement structurés tout en demeurant assez souples pour permettre l'approfondissement de dimensions spécifiques à chaque jeune rencontré. Le contenu du guide de la première vague d'entretien est reproduit en annexe (Annexe B – Guide d'entretien Vague 1).

### **Analyse**

Les données factuelles ainsi que celles des calendriers et des inventaires de réseaux ont fait l'objet de recodages systématiques puis ont été saisies et validées dans quatre bases de données SPSS (Figure 2). Les entretiens ont été transcrits et traités selon les axes thématiques et en fonction des attributs précités dans le logiciel d'analyse qualitative QSR NVivo (initialement en version 1.3 puis en version 7) selon une procédure (Bourdon, 2002) élaborée dans des projets de recherche antérieurs.

**Figure 2** Structure des données de l'enquête aux fins de l'analyse



Les analyses effectuées par le présent rapport ont été guidées par les hypothèses de travail présentées à la section précédente (4. Objectifs et hypothèses de recherche). Au plan statistique, les seules différences relevées dans le texte sont celles qui sont significatives au seuil de 5% (0,05)<sup>4</sup>. Ces différences sont indiquées par des astérisques dans les tableaux.

<sup>4</sup> Chi-carré pour les tableaux croisés; t de Student et Anova pour les différences de moyennes.

## 6. DESCRIPTION DES PARCOURS BIOGRAPHIQUES

### Parcours résidentiels

Le parcours résidentiel, dans le cadre duquel se succèdent une variété et un nombre plus ou moins grand de lieux et modes de résidence, est un aspect fondamental du développement de la sociabilité des jeunes. La stabilité résidentielle peut influencer grandement la capacité à établir et maintenir des relations (Charbonneau, 2003b).

Un seul jeune de notre échantillon est né à l'extérieur du pays et presque les deux tiers (62/96) sont nés dans la région où ils débutent leurs études collégiales. Aucune différence significative entre les collèges ne peut être observée à cet égard. Les jeunes gens rencontrés ont très majoritairement vécu chez leurs parents jusqu'au début du cégep. Un seul jeune a vécu un moment en famille d'accueil au cours de la petite enfance avant de s'installer chez des membres de la famille. Huit jeunes avaient vécu au moins un épisode de décohabitation parentale avant l'été 2004 et au moment d'entrer au collège douze jeunes ne demeurent plus chez leurs parents. Parmi eux, dix sont locataires, seuls ou avec d'autres, et deux sont en pension. Le Collège Lionel-Groulx se démarque des deux autres sur ce plan puisqu'un seul participant en provenance de cet établissement est locataire et qu'aucun n'est pensionnaire.

Lors du premier entretien, un peu après l'entrée au cégep, la grande majorité des jeunes habitent avec leurs parents (Tableau 5). On n'observe aucune association entre la cohabitation parentale et le fait que les parents soient toujours ensemble ou non. L'association avec l'âge des jeunes est toutefois importante, les plus âgés étant proportionnellement beaucoup plus nombreux à avoir décohabité.

**Tableau 5** Mode résidentiel selon l'âge, automne 2004

	16	17	18	19 à 23	Total
Mode résidentiel***	N	N	N	N	N
Cohabite avec parents	11	64	4	3	82
Décohabité	0	7	2	5	14

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Parmi les 14 jeunes décohabités au cours du semestre d'automne 2004, deux sont à Lionel-Groulx, sept à Sherbrooke et cinq au Vieux-Montréal. Le nombre moins élevé de décohabitants à Lionel-Groulx peut être mis en lien avec les structures familiales dans l'ensemble plus stables et avec la plus grande proximité géographique des familles. Parmi les jeunes décohabités à ce moment, deux vivent avec un adulte de la famille élargie et deux autres vivent en couple.

En général, on observe une assez grande stabilité dans les parcours résidentiels des jeunes. Le nombre moyen de déménagements par jeune avant l'entrée au cégep est de 1,5 et plus du quart de l'échantillon (25/96) n'en a connu aucun (Tableau 6) et la moitié (48/96) en a connu un ou deux.

Huit jeunes ont toutefois mentionné cinq déménagements ou plus entre leur naissance et l'entrée au collège. Un peu moins de la moitié (43%) des déménagements rapportés au cours de cette période se sont effectués dans la même ville et presque autant entre des villes d'une même région (42%), les derniers 5% ayant engagé un mouvement entre régions, provinces ou pays.

**Tableau 6** Nombre de déménagements par jeune selon la période

	Avant cégep	A04	H05	E05	A05
	N	N	N	N	N
Aucun	25	84	81	74	74
1	26	9	3	8	8
2	22	1	1		
3	10		1		
4	5				
5	3				
7	2				
8	2				
9	1				
Total	96	94	86	82	82

Lorsque les jeunes en ont mémoire, ils attribuent la plupart de ces déménagements familiaux à l'amélioration des conditions de vie des familles (passage d'un appartement à une maison, agrandissement du logement suite à la naissance des enfants) ou à des changements dans la situation professionnelle (mutation, nouvel emploi, perte d'emploi) des parents. Le quart des déménagements est attribué à une modification de la situation matrimoniale du ou des parents avec qui ils habitent (séparation, divorce, mise en ménage) et 8% aux rapports entre le jeune et ses parents ou beaux-parents<sup>5</sup>. On observe plusieurs déménagements de jeunes qui partent de chez un de leurs parents séparés depuis plus ou moins longtemps, pour aller s'installer chez l'autre. Certains de ces changements seront satisfaisants, d'autres déboucheront sur un retour plus ou moins rapide à la situation de départ. Ces mouvements, qui peuvent nuire à la sociabilité par l'instabilité et les ruptures avec les réseaux d'amis qu'ils sont susceptibles de provoquer sont toutefois, à la différence des déménagements initiés par les parents, le choix des jeunes eux-mêmes.

Dix jeunes ont déménagé à un moment ou à un autre avant leur entrée au cégep pour des raisons liées à leurs études. Parmi eux, la majorité (7/10) étudie à Sherbrooke, trois sont au Vieux-Montréal et un seul à Lionel-Groulx. La plupart (7/10) de ces déménagements ont été effectués en vue de l'entrée au cégep, dans les mois qui précèdent mais les trois autres sont en lien avec des changements d'école attribuables à des difficultés scolaires.

Si la grande majorité des jeunes gens continuent sur des trajectoires de stabilité résidentielle à l'entrée au collège, le mouvement s'intensifie pour quelques-uns, à peine une dizaine. La forte proportion de jeunes fréquentant le préuniversitaire dans notre échantillon n'est probablement pas étrangère à cette observation, les migrations en vue des études étant plus fréquentes lorsqu'il s'agit de programmes techniques offerts dans un nombre restreint d'établissements. Cette

<sup>5</sup> Beaux-parents entendus ici comme nouveaux conjoints de l'un ou l'autre parent cohabitant et non comme parent de l'amoureux ou amoureuse du jeune.

particularité de notre échantillon nous empêche, pour l'instant<sup>6</sup>, d'examiner autant qu'il aurait été souhaitable l'impact de la migration « scolaire » sur la recomposition des réseaux sociaux et sur les parcours.

Le départ du foyer parental n'est pas toujours définitif pour les jeunes. On a noté neuf retours chez les parents, quatre avant l'entrée au cégep et cinq après. Les problèmes financiers sont à la source de la majorité (4/5) de ces retours chez les parents après le début du cégep. Parmi les 82 jeunes rencontrés en vague 3 en novembre 2005, 71 demeurent chez leurs parents et les 11 autres sont en appartement.

### Situation familiale et événements dans le ménage

Lors de l'entrée au cégep, les parents de 66 des 96 jeunes gens sont toujours ensemble (Tableau 7). On observe une différence significative dans la proportion de parents toujours ensemble entre les collèges à ce moment (LG=82%; SH=63%; VM=58%), les parents des jeunes de Lionel-Goulx étant passablement moins nombreux à avoir rompu leur union. Un peu plus de la moitié des parents vivants qui ne sont plus ensemble (31/55) forment des nouveaux couples. Les jeunes vivant pour la plupart avec leurs parents, cette situation en amène donc plusieurs à cohabiter avec les nouveaux conjoints d'un ou de l'autre parent.

Trois jeunes gens rapportent le décès d'un de leurs parents, deux en début de secondaire et un au cours du semestre d'hiver 2005. Deux jeunes ont perdu contact avec leur père. Les autres, la grande majorité, sont toujours en contact avec leurs deux parents, même dans les cas de séparations. Les parents de quatre des jeunes gens se sont séparés ou ont divorcé dans l'année qui suit leur naissance et les 26 autres ruptures d'unions se répartissent assez régulièrement dans les calendriers des jeunes gens. Une de ces ruptures surviendra au cours de l'automne 2005.

**Tableau 7** Situation matrimoniale des parents, automne 2004

	Parents ensemble	Vit seul	Nouveau couple	Décédé	Ne sait pas
	N	N	N	N	N
Père	66	12	14	2	2
Mère		12	17	1	0

Les jeunes gens rencontrés ont en moyenne 1,51 frères et sœurs, soit un total de 145 personnes. Un seul jeune a 4 frères et sœurs et onze sont fils et filles uniques (Tableau 8). On ne note aucune différence significative entre les collèges au regard de la taille de la fratrie.

**Tableau 8** Distribution du nombre de frères et sœurs, automne 2004

	Frères	Sœurs	Fratrie (sauf Ego)
	N	N	N
0	32	50	11
1	50	29	39
2	13	14	33
3	1	3	12

<sup>6</sup> La seconde phase du programme de recherche (financement à confirmer) prévoit un sur-échantillon de jeunes inscrits du secteur technique, notamment pour cette raison précise.

Deux jeunes rapportent des décès dans leur fratrie, un dans la petite enfance et l'autre dans l'année précédant son entrée au collège (Tableau 9). Environ la moitié (74/145) des frères et sœurs des jeunes gens sont nés après eux, dont 48 avant leur propre troisième anniversaire. On compte seize naissances lorsqu'ils étaient âgés de 4 et 5 ans, sept autres avant leurs 12 ans, deux autres après 12 ans mais avant l'entrée au cégep et enfin une seule pendant le cégep, à l'automne 2004. Un seul participant, un des plus âgés, est parent d'un enfant. Celui-ci est né pendant l'étude, au cours de l'hiver 2005.

Hormis les naissances, les principaux événements de ménage avant l'entrée au collège sont en lien avec les unions parentales. Quinze jeunes gens ont vécu l'emménagement de nouveaux conjoints d'un de leurs parents avec qui ils demeurent, deux d'entre eux à deux reprises. Quatre de ces événements se produisent pendant les études au collège.

**Tableau 9** Nombre d'événements de ménage, selon la période

	Avant cégep	A04	H05	E05	A05	Total
	N	N	N	N	N	N
Décès père ou mère	2	0	1	0	0	3
Décès fratrie	2	0	0	0	0	2
Naissance/adoption fratrie	73	1	0	0	0	74
Naissance/adoption enfant de ego	0	0	1	0	0	1
Divorce/séparation de parents	25	0	0	0	1	26
Emménagement conjoint parent	13	1	0	0	3	17
Emménagement membre de la famille	6	1	1	0	0	8
Départ membre de la famille	16	2	1	1	1	21
Départ non membre de la famille	2	1	2	1	0	6
Placement	3	0	0	0	0	3

Huit jeunes gens mentionnent l'emménagement dans leur ménage d'un membre de la famille. Ce sont surtout des grands-parents ou oncles, pour des raisons de santé ou de perte d'autonomie, mais il est aussi fait état d'une remise en couple des parents d'un jeune pendant son adolescence. Les deux emménagements de membre de la famille survenus après le début du cégep concernent le retour à la maison d'un frère et d'un oncle après des voyages à l'étranger.

Les 21 départs de membres de la famille recensés sont principalement ceux des membres de la fratrie qui partent en appartement. Les deux départs de non membres de la famille avant le cégep sont le fait de séparations du parent cohabitant un conjoint qui n'est pas le parent du jeune. Les quatre après le début du cégep sont le fait de mouvements de colocataires des jeunes gens déjà en appartement. Deux jeunes gens ont vécu des épisodes de placement. Un en bas âge en famille d'accueil et un autre en désintoxication deux ans avant d'entrer au cégep.



## Parcours occupationnel

Les parcours occupationnels des jeunes gens rencontrés sont globalement marqués par la stabilité et la linéarité, même si on constate quelques exceptions. Cinq jeunes rapportent avoir doublé une année scolaire, trois au primaire, un au secondaire et un ayant doublé deux années, une au primaire et une au secondaire. Quatre des jeunes ont déjà interrompu leur scolarité pendant quelque temps avant leur entrée au cégep mais ils ne sont pas les seuls à avoir connu des bifurcations de parcours. Parmi celles et ceux qui ont plus de dix-sept ans à l'entrée au cégep, trois étaient passés par le secteur adulte de l'enseignement secondaire, soit pour des cours de reprise ou de mise à niveau, et trois autres par des formations professionnelles au secondaire. Deux des jeunes qui interrompent leurs études collégiales poursuivront d'ailleurs au secteur professionnel du secondaire.

Côté travail, si deux jeunes ont commencé à occuper un emploi estival ou occasionnel un peu avant dix ans, la plupart ont débuté plus tard. Dix jeunes ont eu leur premier emploi à douze ans, douze à treize ans et dix-sept à quatorze ans. À quinze ans, plus des deux tiers (69/96) des jeunes avaient commencé à travailler. L'âge moyen du premier emploi est de 14,61 ans. On n'observe aucune différence selon le sexe mais on remarque une différence significative entre la moyenne de l'âge au premier emploi selon le collège, les jeunes du Vieux-Montréal ayant débuté plus tard (15,34 ans) que ceux des deux autres collèges.

À l'entrée au collège, un peu plus de la moitié des jeunes (54%) occupent un emploi à temps partiel simultanément aux études. On peut observer de fortes disparités à cet égard selon le collège, presque les trois-quarts (74%) des jeunes de Lionel-Groulx combinant emploi et études à leur entrée alors que moins de la moitié de ceux du Sherbrooke (46%) et du Vieux-Montréal (42%) font de même.

La proportion des jeunes qui occupent un emploi simultanément aux études s'accroît avec le temps pour atteindre 70% en novembre 2005. La plupart de ces emplois sont à temps partiel, même si on en retrouve quelques-uns pour combiner emploi à temps plein et études à temps plein ou partiel. On observe une certaine stabilité chez un grand nombre de jeunes : certains retrouvent le même emploi chaque été, d'autres travaillent dans des épiceries, dépanneurs, des restaurants, des magasins de vêtement, des quincailleries et ce, durant toute l'année, parfois depuis plus de 4 ans. Quelques uns par contre, sont plus instables et changent fréquemment d'emploi au gré des occasions.

On verra plus loin que plusieurs jeunes gens prendront occasion de la grève étudiante du printemps 2005 pour accroître leur temps de travail de manière très importante. Leur statut occupationnel à ce moment deviendra aussi très flou, certains se disant toujours en emploi étudiant alors que d'autres se décriront comme travailleurs en attendant de redevenir étudiants.

## L'aspect financier

Un des facteurs souvent cité comme ayant un impact important sur le cheminement scolaire est l'aspect financier. Nous avons cherché à déterminer comment pouvait évoluer la distribution des dépenses des jeunes au cours de leur scolarité collégiale<sup>7</sup>. De manière générale, on constate que les dépenses augmentent avec le temps, et donc avec la décohabitation parentale, ce qui n'a rien de surprenant. Ce poste de dépense est aussi proportionnellement plus élevé à Sherbrooke, où il y a une plus grande proportion de jeunes ayant quitté le domicile familial, que dans les deux autres collèges (Tableau 10).

**Tableau 10** Proportions des dépenses selon le semestre<sup>†</sup>

	A04	H05	A05
	%	%	%
Automobile	8,3	8,8	14,6
Vêtements	16,6	15,0	13,3
Loisirs	31,1	29,4	32,2
Logement	4,1	7,5	5,0
Transport (sauf automobile)	4,0	3,0	3,0
Frais et matériel scolaire	7,6	4,7	6,1
Économies	21,9	24,2	18,6
Autre	7,3	5,5	6,6

<sup>†</sup> Jeunes aux études seulement

Lors de l'entrée au cégep, à l'automne 2004, on observe une différence significative entre les collèges pour la proportion de dépenses liée aux loisirs (LG=26,1%; SH=24,6%; VM=41,5%), les jeunes du Vieux-Montréal y consacrant une part beaucoup plus importante de leur budget. Cette différence demeure comme tendance au semestre d'hiver mais sans être statistiquement significative. Elle redevient significative à l'automne suivant (LG=27,3%; SH=31,5%; VM=40,8%).

On observe aussi une différence significative entre les collèges pour les dépenses de transport (sauf l'automobile) (LG=4,0%; SH=1,3%; VM=5,9%) au premier semestre, mais celle-ci s'estompe par la suite.

Au semestre d'hiver, on observe une différence significative entre les collèges pour ce qui est de la proportion de dépenses allouée aux économies, les jeunes de Lionel-Groulx mettant de côté proportionnellement presque deux fois plus de leurs revenus que ceux des autres collèges (LG=32,9%; SH=20,8%; VM=16,78%). L'analyse des entrevues laisse penser que cette situation est liée au fait que plusieurs jeunes de ce collège ont profité de la grève pour élargir sensiblement leur horaire de travail, ce qui pourrait leur avoir permis de cumuler des gains plus importants et d'en économiser davantage pendant cette période. Cette différence n'est plus statistiquement détectable à l'automne suivant.

À l'automne 2005, on constate toutefois une nouvelle différence entre les collèges, celle entre la proportion de dépenses liée à l'achat de vêtements, un poste qui occupe une partie deux fois

<sup>7</sup> Il s'agit ici des proportions de dépenses pour divers postes budgétaires par individu et non des dépenses absolues.

moins importante dans le budget des jeunes du Vieux-Montréal (LG=15,9%; SH=15,2%; VM=7,8%) que dans celui des jeunes des deux autres collèges. Mais la différence la plus importante concernant ce poste se fait plutôt sentir entre les sexes. On remarque des différences significatives entre les proportions moyennes de dépenses pour les vêtements aux trois vagues d'enquête, les femmes assignant proportionnellement autour du double des hommes à ce poste budgétaire (Tableau 11).

**Tableau 11** Proportion des dépenses pour les vêtements selon le sexe et le semestre<sup>†</sup>

	Femmes	Hommes
	%	%
Automne 04**	21,2	11,4
Hiver 05**	19,4	10,0
Automne 05***	17,4	8,0

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

<sup>†</sup> Jeunes aux études seulement

Pour éviter les biais introduits par les situations d'interruption de la fréquentation scolaire, les différences relatives ci-avant sont calculées seulement sur les jeunes encore aux études à chacune des périodes. Par exemple, aux semestres d'hiver 2004 et d'automne 2005 on remarque que les principales différences dans les proportions entre les persévérants et les autres sont du côté des frais de scolarité qui s'annulent en pratique pour ceux qui n'étudient pas et du côté du logement. Ce dernier poste budgétaire est en effet beaucoup plus important pour les jeunes qui ne sont pas au collège que pour ceux qui poursuivent, tant à l'hiver 2005 (11,5% c. 7,5%) qu'à l'automne suivant (15,8% c. 5,0%).

## 7. DESCRIPTION DES RÉSEAUX SOCIAUX

De qui se compose l'entourage des jeunes à leur entrée au collège? Qui sont les membres de leurs réseaux? Quand et comment les ont-ils connus? Quels rapports entretiennent-ils et elles avec ces membres de leurs réseaux, que font-ils ensemble? Comment évolue ce réseau au cours des premiers mois au collège? Transversalement à cela, observe-t-on des différences entre les sexes, entre les collèges ou selon le cheminement scolaire?

### Les réseaux à l'entrée au collège

Au moment d'entrer au collège, à l'automne 2004, les réseaux des collégiens sont généralement constitués d'un nombre important de membres (Tableau 12). Le nombre moyen de membres est de plus de 30 parmi lesquels on compte un peu moins de 7 personnes qui font partie de la famille et presque 6 liens intimes. Les membres hors famille sont plus de trois fois plus nombreux que les membres de la famille; on verra plus loin que ce sont les amis qui constituent, de loin, la plus importante part du réseau des jeunes. On n'observe aucune différence significative entre les collèges et les sexes des jeunes à cet égard. On remarque cependant de grandes variations dans le nombre de membres, d'un minimum de 8 à un maximum de 80 pour le total par exemple. Les minimums de membres totaux et intimes indiquent la présence de certains réseaux très restreints parmi les jeunes rencontrés, une caractéristique généralement associée à une situation de faible intégration sociale (Charbonneau, 2003a). Tous les jeunes rencontrés ont au moins un membre de la famille dans leurs réseaux, ce qui les distingue de certains groupes de jeunes en difficulté chez qui il n'est pas exceptionnel de retrouver des réseaux qui n'incluent aucun membre de la famille (Poirier et Lavoie, 2006).

**Tableau 12** Nombre de membres dans les réseaux, automne 2004

	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne
	N	N	N	N
Total des membres	8	80	27,0	30,4
Membres de la famille	1	29	6,0	6,7
Membres hors famille	4	55	22,0	23,7
Liens intimes	1	24	5,0	5,9

On observe légèrement plus de femmes (50,7%) que d'hommes (49,3%) dans les réseaux des jeunes gens lors de leur entrée au collège. On peut expliquer cette particularité par la combinaison d'une légère surreprésentation féminine de notre échantillon ( $F=50$ ;  $H=46$ ) et par le fait que les relations des jeunes gens sont presque à 63,0% homophiles selon le sexe à ce moment (Tableau 13). Cette homophilie dans les relations s'observe aussi, et dans des proportions encore plus fortes, selon l'âge (67,6%) et selon l'occupation (70,9%). Les maximums d'homophilie approchent ou atteignent 100% dans certains cas, un signe que certains jeunes ont des réseaux qui leur ressemblent beaucoup.

**Tableau 13** Proportion d'homophilie de sexe, d'âge et d'occupation dans les réseaux, automne 2004

	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne
	%	%	%	%
Même sexe	24,0	93,8	63,6	63,0
Même âge (+ ou - 2 ans)	3,8	95,9	66,7	67,6
Même occupation (études)	30,0	100,0	71,4	70,9

On observe une corrélation importante ( $P=0,459$ ,  $Sig=0,000$ ) entre les homophilies d'âge et d'occupation mais aucune entre l'homophilie de sexe et ces deux premières. Si on ne constate aucune différence significative entre la répartition des membres faisant partie de la famille et hors famille selon leur sexe (masculin ou féminin), les répartitions par groupe d'âge diffèrent très significativement (Tableau 14). Les membres hors-famille sont très concentrés (89,9%) dans la tranche des 15-24 ans alors que les membres de la famille sont plus également répartis tout en étant plus concentrés (55,0%) chez les 25 ans et plus.

**Tableau 14** Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur groupe d'âge, automne 2004

	Famille	Hors-famille	Total
Groupe d'âge***	%	%	%
14 ans et moins	12,6	1,9	4,2
15-24 ans	32,4	89,9	77,3
25 ans et plus	55,0	8,3	18,5
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Dans les réseaux hors-famille, plus de quatre membres sur cinq (81,6%) sont aux études à l'automne 2004 alors que seulement 16,1% sont en emploi et à peine 2,3% sont inactifs ou retraités (Tableau 15). Le portrait diffère très significativement dans les réseaux familiaux où une majorité de membres (55,0%) est en emploi et où les inactifs et retraités sont proportionnellement plus de trois fois plus nombreux.

**Tableau 15** Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur occupation, automne 2004

	Famille	Hors-famille	Total
Occupation***	%	%	%
Aux études	36,1	81,6	71,5
En emploi	55,0	16,1	24,7
Sans emploi, inactif ou retraité	8,9	2,3	3,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Les réseaux famille et hors-famille se distinguent aussi très significativement du côté de la scolarité (Tableau 16). Un peu plus de la moitié (51,0%) des membres de la famille dans les réseaux n'ont jamais fréquenté l'enseignement post-secondaire, ce qui est le cas de seulement 26,9% des membres hors-famille. Par contre, le tiers (34,5%) des membres de la famille

détiennent au moins un diplôme ou une attestation collégiale, une proportion qui n'est que de 7,9% pour les membres en-dehors des familles. C'est ainsi que presque les deux-tiers (65,3%) des membres hors-famille sont concentrés dans la catégorie «Scolarité collégiale incomplète» alors que c'est le cas pour seulement 15% des relations dans la famille. Lorsqu'on croise cette donnée avec l'occupation, on constate que 64,5% des membres hors-famille étudient au collégial à l'automne 2004.

**Tableau 16** Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon leur scolarité, automne 2004

	Famille	Hors-famille	Total
Scolarité***	%	%	%
Primaire et sec. incomplet	35,8	20,9	24,0
Diplôme ou attestation secondaire	15,2	6,0	7,9
Scolarité collégiale incomplète	14,5	65,3	54,8
Diplôme ou attestation collégiale	13,6	2,1	4,4
Scolarité ou diplôme universitaire	20,9	5,8	8,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Si les jeunes gens ont tendance à fréquenter des personnes qui leur sont socialement proches, on retiendra que c'est en-dehors de la famille, dans le cadre de relations plus électives, que cette tendance se fait davantage sentir. Les membres de la famille inclus dans les réseaux diffèrent davantage des jeunes selon leur âge et leur occupation, même s'ils tendent à être assez souvent du même sexe (59,6%).

Les réseaux famille et hors-famille se distinguent aussi significativement dans leur proportion de relations intimes<sup>8</sup>. Ce type de lien représente plus du quart du réseau familial alors qu'il ne qualifie qu'un peu plus d'un lien sur six en dehors de la famille (Tableau 17).

**Tableau 17** Répartition des membres des réseaux famille et hors-famille selon l'importance de la relation, automne 2004

	Famille	Hors-famille	Total
Importance de la relation***	%	%	%
Non intimes	72,4	83,0	80,7
Intimes	27,6	17,0	19,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Globalement, les réseaux des 96 jeunes gens rencontrés à l'automne 2004 comptent 2916 membres dont 621 (21,3%) membres de la famille et 2295 (78,7%) hors-famille (Tableau 18). La catégorie la plus nombreuse est celle des amis qui regroupent 57,8% du total des personnes. Suivent ensuite les connaissances (13,6%), les cousins et cousines (7,8%) puis les oncles et tantes (5,6%). Cet ordre diffère toutefois sensiblement si on ne considère que les relations intimes. Les

<sup>8</sup> La méthodologie utilisée permet de distinguer les relations en deux grandes catégories selon l'importance du lien telle qu'exprimée par les jeunes, les relations intimes, qui ont une importance particulière ou avec qui on discute de choses importantes, et les autres, les non intimes (Cf. Démarche méthodologique).

amis y sont encore les plus nombreux (62,5%) mais juste après viennent les parents (père et mère) qui, bien qu'ils ne représentent que 2,3% du total des réseaux, fournissent néanmoins 15,4% des intimes. Suivent ensuite la fratrie (8,2%), les amoureux et amoureuses (4,8%) puis les cousins et cousines (4,3%). Ces catégories sont toutes surreprésentées parmi les intimes, comme le sont les grands-parents, les anciens amoureux et la belle-famille. Les 27 amoureux et amoureuses sont tous qualifiés d'intimes, comme on peut s'y attendre. Inversement, aucun colocataire, employeur, personnel d'organisme communautaire, connaissance, collègue de travail ou voisin n'est qualifié d'intime. Un seul membre du personnel scolaire est mentionné dans l'ensemble des réseaux et il s'agit d'un lien intime. Cette situation contraste fortement avec celle, caractérisée par des difficultés de parcours et d'intégration sociale beaucoup plus importante, d'une population de mères adolescentes dont une sur cinq cite un ou des intervenants dans son réseau (Charbonneau, 2003a).

**Tableau 18** Répartition des types de liens selon l'importance de la relation, automne 2004

	Non intimes	Intimes	Total	Total
	%	%	%	N
<b>Famille</b>				
Père/Mère	2,3	15,4	4,8	141
Frère/Soeur	2,5	8,2	3,6	105
Oncle/Tante	5,6	1,4	4,8	140
Grand-Père/Grand-Mère	0,9	1,2	1,0	28
Cousin/Cousine	7,8	4,3	7,1	207
<i>Total famille</i>	<i>19,1</i>	<i>30,5</i>	<i>21,3</i>	<i>621</i>
<b>Hors-famille</b>				
Amoureux, amoureuse	-	4,8	0,9	27
Ex-amour	0,7	0,9	0,8	23
Beau-Père/Belle-Mère	0,5	0,7	0,5	15
Beau-Frère/Belle-Soeur	0,3	0,4	0,3	9
Ami/Amie	56,7	62,5	57,8	1686
Voisin/Voisine	2,3	-	1,8	53
Collègue de travail	3,2	-	2,6	76
Connaissance	16,8	-	13,6	395
Personnel org. communautaire	0,4	-	0,3	9
Personnel scolaire	-	0,2	0,0	1
Employeur, parton	0,0	-	0,0	1
Colocataire	0,0	-	0,0	1
<i>Total hors-famille</i>	<i>80,9</i>	<i>69,5</i>	<i>78,7</i>	<i>2295</i>
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>2916</i>

### La famille, hétérophilie et intimité

Sur les 96 jeunes gens rencontrés à l'automne 2004, 79 mentionnent au moins un parent dans leur réseau. Parmi eux, 62 mentionnent leurs deux parents et 17 n'en mentionnent qu'un seul. On compte aussi à ce moment deux pères et une mère qui sont décédés. Au total, ce sont donc 77 mères et 62 pères qui font partie des réseaux recensés.

Presque les deux-tiers (60/96) des jeunes rencontrés considèrent comme très importante leur relation avec au moins un de leur parent. Parmi eux, 27 mentionnent être intimes avec leurs deux parents et 33 avec leur mère. Aucun jeune ne mentionne être intime seulement avec son père. Au total, on compte donc 60 mères et 27 pères considérés comme intimes alors que 19 mères et 35 pères, bien qu'ils soient cités dans les réseaux, ne le sont pas. Il s'agit d'une différence très significative.

Quand on considère l'ensemble des membres de la famille cités dans les réseaux, on y retrouve une proportion de liens intimes de 27,6%. Cette proportion n'est pas associée significativement avec l'homophilie de sexe, d'âge ou d'occupation, pas plus qu'elle n'est associée à la scolarité. On confirme ici que dans la famille, la proximité sociale est déjà assurée et qu'il est plus aisé d'être intime avec des personnes plus distantes de soi sur ces indicateurs particuliers.

**Tableau 19** Répartition des membres des réseaux familiaux selon l'importance de la relation, automne 2004

	Famille proche	Famille large	Total
Importance de la relation***	%	%	%
Non intimes	45,9	88,7	72,4
Intimes	54,1	11,3	27,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Nombre de membres</i>	<i>246</i>	<i>399</i>	<i>645</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

On peut distinguer la famille proche, qui regroupe les parents et la fratrie, de la famille large. Au moment de l'entrée au collège, les réseaux comptent une moyenne de 2,6 membres de la famille proche et 4,2 membres de la famille large. La proportion d'intimes est nettement plus élevée dans la famille proche, où elle dépasse la moitié (54,1%), que dans la famille large (11,3%) où elle est même inférieure à celle dans les réseaux hors-famille. On compte une proportion plus importante de liens intimes dans la famille proche que dans toutes les autres catégories de membres, y compris les amis.

### Les relations amoureuses

Au moment d'entrer au collège, 19 jeunes hommes et 8 jeunes femmes, soit 27 des 96 jeunes gens ont une amoureuse ou un amoureux. Toutes ces relations sont qualifiées d'intimes. Deux de ces relations sont homosexuelles et cinq reflètent une différence d'âge de plus de deux ans; l'âge des amoureuses et amoureux varie de 14 à 24 ans. Cinq de ces personnes ont été rencontrées dans les mois précédant l'enquête, en 2004, dix au cours de l'année qui précède, huit autres en 2001 et 2002 et les quatre dernières avant 2001. La grande majorité (22/27) des amoureuses et amoureux sont aux études, sept au secondaire, 13 au collégial et un à l'université. Les autres sont employés (3/27) ou font de petits boulots (2/27); aucun n'est considéré inactif. Parmi ceux qui ne sont pas aux études, trois n'ont pas de diplôme du secondaire.

Les ex-amoureuses et ex-amoureux sont presque aussi nombreux (23) dans les réseaux des jeunes gens que les amoureux. Comme on peut s'y attendre, un moins grand nombre de ces personnes sont intimes (5/23). Comme les amoureuses et amoureux, ils sont très majoritairement aux études (19/23). Trois sont en emploi et un autre en recherche d'emploi. Parmi ceux qui ne sont pas aux études, un seul détient un diplôme du secondaire.



## Les relations hors-famille, très nombreuses et homophiles

On a déjà mentionné que les membres hors-famille constituent près de 80% du total des membres des réseaux. Ces relations sont généralement très concentrées dans le groupe des 15-24 ans, presque 9 membres sur 10 s'y retrouvant. On observe toutefois une différence significative entre les collèges à cet égard, la proportion de liens de 25 ans et plus à Sherbrooke (11,4%) étant presque deux fois plus élevée qu'à Lionel-Groulx (5,9%) (Tableau 20). Malgré tout, même à Sherbrooke, cette proportion demeure bien en-deçà de celle observée globalement chez les membres de la famille où elle atteint 55% (Tableau 14).

**Tableau 20** Répartition des groupes d'âge des membres des réseaux selon le collège, automne 2004

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Groupe d'âge**	%	%	%	%
14 ans et moins	1,7	2,0	1,9	1,9
15-24 ans	92,3	86,6	90,2	89,9
25 ans et plus	5,9	11,4	7,9	8,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Les membres hors-famille incluent globalement 17% de liens intimes. Cette proportion n'est pas associée significativement au sexe des jeunes gens, les jeunes femmes n'ayant pas moins ou davantage de liens intimes que les jeunes hommes. On retrouve toutefois plus de liens intimes avec des personnes du même sexe (18,8%) qu'avec des personnes de sexe opposé (13,9%) en dehors de la famille (Tableau 21).

**Tableau 21** Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'homophilie de sexe, automne 2004

	Même sexe	Sexe différent	Total
Importance de la relation**			
Non intimes	81,2	86,1	83,0
Intimes	18,8	13,9	17,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Cette différence est encore plus marquée selon l'âge, les membres intimes étant proportionnellement deux fois plus nombreux chez les jeunes du même âge que parmi les autres (Tableau 22). En dehors de la famille, l'intimité est fortement associée aux personnes du même sexe et du même âge mais elle n'est pas associée significativement au niveau de scolarité ni à l'occupation (études ou non). Ceci peut s'expliquer par le fait que ces relations électives imposent déjà une forte sélection des membres du réseau selon ces paramètres qui jouent alors comme conditions d'entrée dans les réseaux plutôt que comme critères d'accès à l'intimité.

**Tableau 22** Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'homophilie d'âge, automne 2004

	Même âge <sup>†</sup>	Âge différent	Total
Importance de la relation***			
Non intimes	80,8	90,5	82,9
Intimes	19,2	9,5	17,1
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

<sup>†</sup> Même âge à plus ou moins deux ans

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

On remarque aussi des différences importantes entre les collèges eu égard aux proportions de membres intimes dans les réseaux hors-famille (Tableau 23). À Sherbrooke, c'est plus d'un membre sur cinq (20,1%) qui est qualifié d'intime. On en compte un peu moins au Vieux-Montréal (17,9%) alors qu'on en compte moins de un sur sept à Lionel-Groulx (13,7%).

**Tableau 23** Intimité dans les réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Importance de la relation**	%	%	%	%
Non intimes	86,3	79,9	82,1	83,0
Intimes	13,7	20,1	17,9	17,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

La subdivision des réseaux hors-famille entre, d'une part, les amis et relations amoureuses (83,0%) et, d'autre part, les connaissances (17%), fait ressortir, sans surprise, l'intimité comme facteur important de clivage entre les deux groupes (Tableau 24). La relation d'amitié ou amoureuse étant une condition quasi essentielle, sinon suffisante, à l'intimité du lien.

**Tableau 24** Répartition des membres des réseaux amis/amours et connaissances selon l'importance de la relation, automne 2004

	Amis/amours	Connaissances	Total
Importance de la relation***	%	%	%
Non intimes	77,9	98,7	83,0
Intimes	22,1	1,3	17,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Nombre de membres</i>	<i>1713</i>	<i>558</i>	<i>2271</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

L'association est aussi très forte entre l'intimité et l'ancienneté de la relation dans les réseaux hors-famille, la proportion de membres intimes s'accroissant avec le temps pour atteindre 21,3% parmi les relations de plus de quatre ans (Tableau 25). Cette association s'explique à la fois par le temps requis à l'établissement d'une relation intime et par le fait que ce sont les relations intimes qui ont le plus de probabilité de perdurer, et donc de gonfler en proportion dans les membres anciens toujours actifs.

**Tableau 25** Intimité dans les réseaux hors-famille selon l'ancienneté de la relation, automne 2004

	2000 ou avant	2001 à 2003	2004	Total
Importance de la relation***	%	%	%	%
Non intimes	78,7	82,3	91,9	83,0
Intimes	21,3	17,7	8,1	17,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Les relations de plus de quatre ans composent d'ailleurs plus du tiers (36,4%) des relations hors-famille lors de l'entrée au collège alors qu'on retrouve à peine un membre sur cinq (20,9%) avec qui la relation a été établie au cours des mois précédents l'enquête (Tableau 26). Aucune différence selon le sexe ne peut être observée en ce domaine, mais on remarque une différence

significative entre les collèges, les relations des jeunes de Lionel-Groulx étant dans l'ensemble plus récentes que ceux des deux autres collèges. Cette caractéristique des membres des réseaux des jeunes de Lionel-Groulx peut expliquer au moins en partie la moindre proportion de liens intimes qui y est observée.

**Tableau 26** Ancienneté des relations dans les réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Ancienneté de la relation**	%	%	%	%
2000 ou avant	31,6	41,5	37,0	36,4
2001 à 2003	45,5	40,2	41,9	42,7
2004	22,9	18,3	21,1	20,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Année moyenne***</i>	<i>2001,0</i>	<i>1999,8</i>	<i>2000,5</i>	<i>2000,5</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

L'ancienneté des relations est aussi associée aux circonstances de rencontre des membres. Près de la moitié (44,2%) des personnes rencontrées en milieu scolaire l'ont été en 2000 ou avant alors que seulement 3,6% de celles rencontrées au travail l'ont été durant cette période (Tableau 27). Cette situation s'explique en bonne partie par l'âge moyen du début du parcours d'emploi qui est d'un peu plus de 14 ans, ce qui rend les épisodes d'emploi beaucoup moins fréquents avant 2001 chez ces jeunes gens.

**Tableau 27** Ancienneté des relations dans les réseaux hors-famille selon les circonstances de rencontre, automne 2004

	Milieu scolaire	Au travail	Autre	Total
Ancienneté de la relation***	%	%	%	%
2000 ou avant	44,2	3,6	34,7	36,4
2001 à 2003	39,4	55,6	43,8	42,7
2004	16,4	40,9	21,5	20,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

La moitié (50,2%) des membres hors-famille actifs à l'entrée au collège ont été rencontrés en milieu scolaire (Tableau 28). Au total, à peine un membre sur dix (9,9%) a été rencontré au travail et 39,9% dans d'autres circonstances comme en ayant été présenté par une troisième personne (14,1%), dans le cadre d'activités sportives (6,4%), dans le voisinage (5,1%), ou pendant l'enfance (3,3%). Aucun lien significatif entre les circonstances de rencontre des membres hors-famille et le sexe ne peut être observé. Par contre, on observe une association très forte avec le collège, les jeunes de Lionel-Groulx (13,4%) ayant rencontré proportionnellement deux fois plus de membres de leurs réseaux au travail que ceux de Sherbrooke (6,1%).

**Tableau 28** Circonstances de rencontre des membres des réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Circonstance de rencontre***	%	%	%	%
Milieu scolaire	45,4	55,7	50,2	50,2
Au travail	13,4	6,1	9,5	9,9
Autre	41,1	38,2	40,3	39,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Les jeunes de Lionel-Groulx se démarquent aussi de ceux des deux autres collèges en ce qui a trait à la proximité géographique de leurs membres hors-famille (Tableau 29). D'abord, l'étalement particulier de la banlieue se traduit par une prépondérance des membres habitant la même région, mais hors de distance de marche (52%), alors que les jeunes de Sherbrooke et du Vieux-Montréal ont davantage de membres accessibles à pied (SH=56,9% ; VM=61,4%). Par contre, les jeunes de Lionel-Groulx ont à peine 6,1% de membres hors-famille habitant à l'extérieur de leur région comparativement à plus de 16% pour les jeunes des deux autres collèges. Les membres hors-famille des jeunes de Lionel-Groulx habitent presque tous la banlieue, comme eux, et ils doivent plus souvent qu'autrement utiliser les transports en commun ou l'automobile pour les fréquenter. L'« univers pratiqué » (Renahy, 2005) des jeunes de Lionel-Groulx apparaît donc, du point de vue géographique-relationnel, significativement plus restreint que celui des jeunes des deux autres collèges.

**Tableau 29** Distance de résidence des membres des réseaux hors-famille selon le collège, automne 2004

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Total
Distance de résidence***				
Cohabite ou distance de marche	41,9	56,9	61,4	52,5
Même région	52,0	26,4	22,1	34,9
Hors région	6,1	16,7	16,5	12,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

## Les interactions avec les membres des réseaux

Par-delà les caractéristiques des membres des réseaux, il importe de s'attarder aux interactions qu'entretiennent les jeunes gens avec ces personnes pour avoir une meilleure idée de la place qu'elles occupent dans leur vie et du rôle qu'elles peuvent jouer dans leurs parcours.

Lorsqu'on examine les relations des jeunes gens sous l'angle de la fréquence de contact, on remarque une inversion des proportions entre les membres de la famille et les membres hors famille (Tableau 30). Dans la famille, à peine 22,5% des relations sont en contact au moins une fois par semaine et presque les deux tiers (63,4%) sont en contact moins d'une fois par mois avec les jeunes des collèges alors qu'en dehors de la famille presque les deux tiers (63,3%) des membres sont en contact au moins une fois par semaine. Si l'association entre l'intimité et la

fréquence de contact est significative tant au sein de la famille qu'en dehors, les membres intimes étant plus fréquemment en contact que les autres, les différences sont nettement plus marquées en dehors de la famille où 83,1% des intimes sont en contact au moins une fois par semaine. L'association entre l'intimité et la fréquence des contacts est plus complexe au sein de la famille où il est beaucoup plus fréquent d'avoir des relations intimes avec des personnes qu'on voit moins souvent. L'adage « Loin des yeux, loin du cœur » semble encore jouer ici davantage pour les relations électives que pour les relations au sein de la famille.

**Tableau 30** Fréquence de contact selon l'importance de la relation, membres famille et hors-famille, automne 2004

	Non intimes	Intimes	Total
	%	%	%
<b>Famille***</b>			
Au moins 1 fois par semaine	20,3	28,1	22,5
Au moins 1 fois par mois	18,2	3,4	14,1
Moins de 1 fois par mois	61,5	68,5	63,4
<i>Total famille</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<b>Hors-famille***</b>			
Au moins 1 fois par semaine	59,1	83,1	63,3
Au moins 1 fois par mois	17,3	10,6	16,2
Moins de 1 fois par mois	23,6	6,2	20,6
<i>Total hors-famille</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

\* p ≤ 0,05 \*\* p ≤ 0,01 \*\*\* p ≤ 0,001

On observe par ailleurs une association significative, mais assez faible, entre le sexe des jeunes gens et la fréquence de contact, les jeunes femmes ayant des contacts fréquents avec une proportion légèrement plus grande de leurs relations que les jeunes hommes. Les jeunes de Lionel-Groulx sont aussi en contact avec une proportion légèrement plus grande des membres de leurs réseaux que ceux des deux autres collèges. On peut penser que la proximité géographique des relations des jeunes de ce collège mentionnée à la section précédente y est pour beaucoup dans cette différence.

Et que font les jeunes avec leurs relations intimes lorsqu'ils se rencontrent? Parmi les 19 activités documentées, c'est celle de *Parler, discuter ou s'inviter à des repas*, une activité de pure sociabilité, qui arrive en haut du palmarès car elle est faite avec plus de neuf relations sur dix, tant dans la famille qu'en dehors (Tableau 31). On verra plus loin que les discussions, tant avec les membres de la famille que les amis ou même certaines connaissances, occupent une place importante dans le soutien au parcours scolaire des jeunes gens.

Les sorties au cinéma ou au concert (70,0%), la participation à des soirées et des fêtes (69,9%), les sorties au café ou dans les restaurants (69,5%) sont d'autres activités qui impliquent plus des deux tiers des intimes, et davantage si on ne considère que les membres hors famille. Les jeunes regardent aussi la télévision avec plus de deux-tiers de leurs intimes (65,2%), mais davantage cette fois avec des membres de la famille, ce qui peut s'expliquer par la prépondérance des jeunes domiciliés chez leurs parents.

Les activités qui rallient le moins de membres des réseaux sont celles qui ne caractérisent pas que l'interaction mais qui sont aussi spécifiques à certains collégiens comme l'engagement syndical, politique ou religieux, le soin des enfants ou la musique. On remarque aussi que le travail, auquel s'adonnent plus de la moitié des jeunes gens à l'entrée au collège, n'est accompli qu'avec un intime sur six (16,0%), tant dans la famille qu'en dehors, alors que les études et travaux scolaires impliquent autant d'intimes de la famille (17,4%) mais plus de la moitié (51,8%) des relations hors-famille.

**Tableau 31** Activités avec les intimes de la famille et hors famille, automne 2004

	Famille	Hors-famille	Total
	%	%	%
Act 1 - Études et travaux scolaires**	17,4	51,8	40,8
Act 2 - Travail	16,9	15,6	16,0
Act 3 - Parler, discuter, s'inviter à des repas	91,0	90,9	90,6
Act 4 - Soirée, fête chez quelqu'un**	36,0	85,9	69,9
Act 5 - Dormir l'un chez l'autre**	30,9	53,1	45,9
Act 6 - Regarder la télévision*	71,3	62,8	65,2
Act 7 - Jeux (vidéo...)*	29,2	36,7	34,2
Act 8 - Informatique, Internet**	20,2	43,8	36,2
Act 9 - Faire de la musique en groupe**	5,1	14,8	11,7
Act 10 - Autres activités artistiques*	15,7	22,4	20,2
Act 11 - Cinéma, concert**	53,4	78,1	70,0
Act 12 - Autres sorties culturelles	38,2	36,7	37,1
Act 13 - Activités politiques, syndicales, religieuses	3,4	3,4	3,4
Act 14 - Conditionnement physique, sport*	33,1	42,2	39,2
Act 15 - Balades en ville, magasinage	56,7	63,8	61,3
Act 16 - Sorties au chalet, à la campagne**	34,8	20,8	25,2
Act 17 - Bar et discothèque**	11,2	42,2	32,3
Act 18 - Cafés et restaurants*	62,9	72,9	69,5
Act 19 - S'occuper des enfants*	11,8	5,2	7,3

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

On constate certaines différences importantes entre les jeunes hommes et les jeunes femmes dans les proportions d'intimes hors-famille impliqués dans certaines activités (Tableau 31). Les jeunes femmes parlent et discutent avec la quasi-totalité (97,3%) de leurs intimes alors que cette activité de sociabilité ne relie que cinq intimes sur six (85,3%) dans les réseaux des jeunes hommes. Les jeunes hommes travaillent avec trois fois plus (23,7% c. 7,3%) et jouent avec deux fois plus (45,0% c. 22,1%) de leurs intimes que les jeunes femmes. Ils s'intéressent aussi à l'informatique et à l'Internet avec des proportions plus grandes d'intimes que les jeunes femmes. Celles-ci, par ailleurs, sont engagées dans des sorties (balades et magasinage, cinéma et concerts, activités artistiques, bars, discothèques, cafés et restaurants) avec de plus grandes proportions de leurs intimes que les jeunes hommes. De manière assez stéréotypée, elles s'occupent aussi d'enfants avec deux fois et demie plus de leurs intimes que les jeunes hommes (10,7% c. 4,3%).

**Tableau 32** Activités avec les intimes hors famille selon le sexe des jeunes<sup>†</sup>, automne 2004

	Femmes	Hommes	Total
	%	%	%
Act 2 - Travail**	7,3	23,7	16,0
Act 3 - Parler, discuter, s'inviter à des repas**	97,3	85,3	90,9
Act 4 - Soirée, fête chez quelqu'un*	74,0	66,7	70,1
Act 7 - Jeux (vidéo...)**	22,1	45,0	34,3
Act 8 - Informatique, Internet*	30,9	41,0	36,3
Act 10 - Autres activités artistiques*	26,0	15,3	20,3
Act 11 - Cinéma, concert**	81,3	60,7	70,3
Act 15 - Balades en ville, magasinage**	77,1	48,0	61,6
Act 17 - Bar et discothèque**	40,8	25,0	32,4
Act 18 - Cafés et restaurants**	83,6	57,7	69,8
Act 19 - S'occuper des enfants*	10,7	4,3	7,3

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

<sup>†</sup> Seules les activités où on observe une différence significative sont reprises

Parmi les activités documentées, certaines privilégient les intimes du même sexe. Alors que ces liens homophiles comptent pour 69,5% en moyenne parmi les intimes à ce moment, ils sont significativement plus nombreux à être associés aux études et travaux scolaires (75,9%), à dormir l'un chez l'autre (77%), aux jeux vidéo (78%), au conditionnement physique (79%) et aux sorties dans les bars et discothèque (75,9%).

Lorsqu'on leur demande ce qui les rapproche le plus de chaque membre intime hors famille dans leur réseau à l'entrée au collège, on constate que ce sont globalement l'attachement affectif (40,7%), le sentiment de pouvoir se confier à cette personne (38,4%) et le plaisir d'être ensemble (38,3%) qui caractérisent le plus de liens. Chez les jeunes femmes, c'est le sentiment de confiance qui caractérise le plus de liens (45,5%). Les jeunes hommes ont pour leur part environ deux fois plus de liens intimes qui reposent sur la présence d'amis (24,1% c. 12,7%) et d'activités (15,7% c. 6,9%) en commun. Fait intéressant, les études et travaux scolaires ne rapprochent les jeunes hommes que de 4,6% de leurs intimes et les jeunes femmes d'aucun alors qu'il s'agit d'une activité menée avec plus de la moitié des intimes hors-famille (Tableau 31).

On peut dès lors penser que si ces tâches impliquent une grande partie du réseau intime hors famille, elles ne contribuent pas à nourrir le lien mais reposent plutôt sur des liens établis et alimentés par l'affection, la confiance et le plaisir pour les deux sexes et, plus particulièrement chez les jeunes hommes, par la présence d'amis et d'activités, notamment le travail, en commun.

**Tableau 33** Ce qui rapproche des intimes hors famille selon le sexe des jeunes, automne 2004

	Femmes	Hommes	Total
	% <sup>†</sup>	%	%
Un attachement affectif principalement	41,3	40,1	40,7
Je peux me confier à cette personne**	45,5	31,4	38,4
Le simple plaisir d'être ensemble	36,8	39,8	38,3
Ses qualités me plaisent bien	31,6	25,1	28,3
Des amis, des copains en commun**	12,7	24,1	18,4
Une ou des activités en commun, y compris le travail**	6,9	15,7	11,3
Vous vous entraidez	9,5	7,3	8,4
Nous avons un passé commun, une histoire commune	8,5	8,4	8,4
Étude et travaux scolaires**	0,0	4,6	2,3

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

† Le pourcentage est la proportion des intimes pour qui l'item est jugé pertinent. Un maximum de deux items peut être inscrit par intime.

Quand on les interroge sur les engagements qu'ils prendraient avec leurs intimes hors famille, on constate que les jeunes gens partiraient en logement ou demanderaient conseil à environ un sur cinq et qu'ils partiraient une petite entreprise avec un peu moins d'un sur six (Tableau 34). On observe peu de différence entre ces proportions selon le sexe des collégiens, exception faite du départ en logement que les jeunes hommes envisageraient de faire avec 25,5% de leurs intimes hors-famille, une proportion qui n'est que de 20,6% pour les jeunes femmes. On remarque par contre des associations fortes avec l'homophilie de sexe et d'âge, les liens homophiles étant privilégiés pour chaque engagement sauf la demande de conseil qui n'est pas associée à l'homophilie de sexe. En fait, la demande de conseil a ceci de particulier qu'elle n'est associée ni à l'homophilie de sexe, ni au sexe des collégiens mais que, quel que soit leur sexe, les jeunes gens ont presque deux fois plus de jeunes femmes (29,9%) que de jeunes hommes (15,5%) dans leur entourage intime à qui ils demanderaient conseil. À l'intérieur de la famille, cette particularité se manifestera par la place très importante de la mère comme dispensatrice d'avis et de conseils estimés judicieux comme nous le verrons ci-après.

**Tableau 34** Engagements envisagés avec les intimes selon l'homophilie, automne 2004

	Sexe		Âge <sup>†</sup>		Total
	Même	Différent	Même	Différent	
	%	%	%	%	
Partir une petite entreprise	19,0	8,7	16,7	9,6	15,1
Demander un conseil	20,7	18,1	21,3	14,7	19,8
Partir en logement	26,0	17,8	26,3	11,1	22,9

† Plus ou moins deux ans

Toutes les associations type d'engagement - homophilie sont significatives ( $p \leq 0,001$ ) sauf la demande de conseil.

Dans l'ensemble, les jeunes gens croient qu'ils conserveront un lien d'intimité avec un peu plus du quart (26,7%) de leurs intimes à l'entrée au collège (Tableau 35). Cette proportion est plus élevée pour les liens homophiles selon le sexe et l'âge qui sont dès lors envisagés comme des relations hors famille plus durables par les jeunes gens.



**Tableau 35** Proportion des intimes hors famille avec qui les jeunes croient qu'ils seront toujours intimes trois ans plus tard, automne 2004

	Homophile	Hétérophile	Ensemble
	%	%	%
Sexe***	29,1	22,7	26,7
Âge***	28,8	19,3	26,7

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

### Les changements dans les réseaux, renouvellement massif et tendance à l'hétérophilie

Les recherches antérieures avaient montré que les réseaux sociaux connaissent des changements liés à la succession des événements du cycle de vie (Charbonneau, 2003). On pouvait donc s'attendre à ce qu'un événement comme l'amorce des études collégiales, qui entraîne un changement de milieu susceptible de précipiter de nouvelles rencontres et d'éloigner, tant géographiquement que par divergence d'affinités les relations qui n'auront pas fait le même choix d'établissement, voire de programme, entraîne un certain renouvellement des membres du réseau. Mais le changement qui a été observé s'est avéré beaucoup plus important qu'escompté. En effet, c'est près du quart des membres des réseaux qui disparaissent et un peu plus du quart qui apparaissent entre chacune des trois vagues d'enquête, soit environ aux sept mois (Tableau 36). Ces additions de 8,3 et 8,0 membres et ces soustractions de 7,0 et 6,7 membres en moyenne font en sorte que les réseaux s'enrichissent de presque deux membres en moyenne en un peu plus d'un an.

**Tableau 36** Apparitions et disparitions dans les réseaux<sup>1</sup>, par semestre

		% de la vague	Total	Par jeune
			N	N
A04	Présent	100,0	2425	29,2
V1-V2	Apparition	28,2	685	8,3
	Disparition	23,8	578	7,0
H05	Présent	100,0	2532	30,5
V2-V3	Apparition	26,0	660	8,0
	Disparition	21,9	555	6,7
A05	Présent	100,0	2637	31,8

<sup>1</sup> Pour les jeunes présents aux trois vagues d'enquête seulement (N=83)

Le nombre moyen de membres par réseau est plutôt stable à Lionel-Groulx et au Vieux-Montréal mais il croît de plus du quart (26,5%) à Sherbrooke (Tableau 37) où plus de huit nouveaux membres s'ajoutent en moyenne à chaque réseau.

**Tableau 37** Moyenne de membres par réseau<sup>1</sup>, par semestre

	C. Lionel-Groulx	C. de Sherbrooke	C. du Vieux-Montréal	Ensemble
	N	N	N	N
Automne 2004	29,8	31,3	26,2	29,2
Hiver 2005	29,5	34,6	27,3	30,5
Automne 2005	29,4	39,6	26,2	31,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

<sup>1</sup> Pour les jeunes présents aux trois vagues d'enquête seulement (N=83)

Comme on peut s'y attendre, les changements dans les réseaux sont essentiellement concentrés parmi les membres hors famille (Tableau 38). On observe d'abord une proportion croissante de connaissances, de 18,6% au début de l'automne 2004 à 21,9% quatorze mois plus tard. Cette croissance relative se fait au détriment des trois autres groupes, mais principalement celui de la famille large qui passe de 12,3% à 10,3% des relations des jeunes gens. En nombre absolu, le plus gros roulement s'effectue parmi les amis et amours où on constate 464 apparitions et 363 disparitions entre l'automne 2004 et l'hiver 2005 puis 367 apparitions et 365 disparitions entre l'hiver 2005 et l'automne suivant, ce qui signifie qu'en moyenne, pour chaque jeune, de 4 à 6 amitiés sont liées et déliées à chaque sept mois environ. Mais le groupe où on retrouve proportionnellement le plus de mouvement est, comme on peut s'y attendre, celui des connaissances. Alors que celles-ci comptent pour environ un membre sur cinq dans les réseaux, c'est environ une connaissance sur trois qui est renouvelée à chaque semestre.

**Tableau 38** Apparitions et disparitions dans les réseaux selon le lien<sup>1</sup>, par semestre

		Famille proche	Famille large	Amis/ amours	Connaiss.	Total
		%	%	%	%	N
A04	Présent	8,8	12,3	60,3	18,6	2425
V1-V2	Apparition	0,6	0,0	68,0	31,4	682
	Disparition	0,3	4,5	62,8	32,4	578
H05	Présent	8,5	10,7	61,7	19,1	2529
V2-V3	Apparition	1,5	1,2	55,6	41,7	660
	Disparition	0,0	1,8	65,8	32,4	555
A05	Présent	8,5	10,3	59,3	21,9	2634

<sup>1</sup> Pour les jeunes présents aux trois vagues d'enquête seulement (N=83)

On note par ailleurs que 14,3% des membres qui apparaissent dans les réseaux entre les deux premiers semestres ainsi que 15,5% de ceux qui apparaissent entre les semestres d'hiver et d'automne 2005 sont considérés d'emblée comme intimes par les jeunes gens alors que la proportion d'intimes est autour de 19% à chacune des périodes. Même si on a constaté par ailleurs que la proportion de liens intimes était associée avec l'ancienneté de la relation (Tableau 25), il semble que, dans un nombre assez important de cas, et dans le contexte particulier de cet âge de la vie ainsi que de l'entrée aux études collégiales, l'intimité puisse se construire très rapidement.

L'analyse des disparitions et apparitions montre que les réseaux gagnent en hétérophilie selon le sexe et l'âge avec le temps. On passe ainsi de 61,7 à 60,3% des membres de même sexe et de 66,5 à 60,3% de membres du même âge (plus ou moins deux ans) entre le début de l'automne 2004 et la fin de l'automne suivant. Pour les jeunes des collèges, le milieu scolaire continue d'être un lieu de socialisation intense où sont recrutés plus de quatre nouveaux membres de réseau sur dix (41,5%) entre les deux premiers semestres (Tableau 39). La surreprésentation de membres rencontrés en milieu scolaire parmi les disparitions entre les deuxième et troisième trimestres s'explique en bonne partie par la perte de plusieurs relations associées à ce milieu par les jeunes gens qui interrompent leurs études à ce moment. On constate toutefois que le travail constitue une importante source de création de nouveaux liens chez les collégiens, même pendant l'année scolaire, ce qui n'est pas étonnant quand on se rappelle qu'une majorité de jeunes occupe un emploi simultanément aux études. Un peu plus d'un nouveau membre sur cinq (20,9%) est

rencontré au travail entre les deux premiers semestres et presque autant (19,2%) entre les deux suivants. Comme des proportions moins élevées de membres rencontrés au travail disparaissent, ces rencontres feront passer leur proportion dans les réseaux de 7,3% à 10,9% au cours des 14 premiers mois d'étude.

**Tableau 39** Apparitions et disparitions dans les réseaux selon les circonstances de rencontre<sup>1</sup>, par semestre

		Milieu scolaire	Au travail	Autre	Total
		N			
A04	Présent	40,0	7,3	52,8	2407
V1-V2	Apparition	41,5	20,9	37,7	680
	Disparition	44,5	11,2	44,3	567
H05	Présent	39,4	10,1	50,5	2518
V2-V3	Apparition	35,5	19,2	45,3	655
	Disparition	45,6	17,1	47,3	555
A05	Présent	37,2	10,9	52,0	2623

<sup>1</sup> Pour les jeunes présents aux trois vagues d'enquête seulement (N=83)

## 8. LE SOUTIEN ET L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

Lors de chacune des vagues d'entretien, nous avons demandé aux jeunes si des personnes de leur entourage leur avaient apporté un quelconque soutien, direct ou indirect, au moment de faire face à une difficulté ou à un choix ou, encore, devant une possibilité de bifurcation. L'analyse des réponses fournies, y compris des personnes nommées, permet de tracer un portrait à la fois qualitatif et quantitatif du soutien fourni aux jeunes gens par leur environnement social.

### Les sources de soutien

Dans l'ensemble, les jeunes gens rencontrés se disent bien soutenus par leur environnement social. Tous ont mentionné au moins une forme de soutien affectif ou d'aide à la décision comme la discussion, les encouragements, les conseils, les rétroactions ou le simple fait de sentir qu'on leur fait confiance<sup>9</sup>. Les encouragements, les discussions et les conseils sont évoqués chacun par plus des deux tiers des jeunes gens (Tableau 40). Le soutien matériel (fournitures et transport) ou financier est aussi évoqué par environ les deux tiers des jeunes gens, comme l'est le soutien visant l'obtention d'information. Neuf jeunes sur dix évoquent aussi l'aide directe, soit le soutien à l'accomplissement d'une tâche précise qui s'effectue en accompagnant le jeune dans sa réalisation ou en l'exécutant en tout ou en partie à sa place.

**Tableau 40** Jeunes ayant bénéficié de certains types de soutien selon la source, automne 2004 à automne 2005

		Famille	Hors famille	Ensemble
		N	N	N
Soutien affectif ou aide à la décision	Encouragement***	74	49	80
	Parler, discuter	66	65	78
	Conseil**	66	49	75
	Rétroaction	37	30	44
	Confiance***	32	7	33
Soutien matériel et financier	Matériel fourniture***	67	1	67
	Matériel transport***	61	14	64
	Financier***	62	1	63
Soutien instrumental	Aide directe	67	62	83
Soutien informationnel	Information**	32	52	59
Entraide	Entraide**	11	24	31

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

L'analyse des sources des formes de soutien permet de constater que des parts très importantes de ce soutien proviennent de la famille. Des formes de soutien identifiées, la plupart ont été mentionnées par davantage de jeunes en lien avec des membres de leur famille qu'avec d'autres personnes. Nous ne notons aucune différence significative entre les deux sources pour ce qui est

<sup>9</sup> Ces formes spécifiques de soutien sont décrites plus loin dans cette section.

des discussions et des rétroactions, mais les trois autres formes de soutien affectif et d'aide à la décision sont associées par davantage de jeunes gens à la famille. La confiance de l'autre, qui est associée par les jeunes gens à un renforcement de la confiance en soi, est associée par presque cinq fois plus de jeunes gens à des membres de la famille, principalement les parents, qu'à des personnes extérieures à la famille. Les soutiens matériel et financier sont très associés à l'environnement familial, presque exclusivement pour le soutien financier et la fourniture de biens et un peu moins pour le soutien au transport, qui se matérialise principalement sous forme de covoiturage, une forme moins engageante de don que les deux autres. Des proportions similaires de jeunes gens ont évoqué des membres de la famille et hors famille en référence à l'aide directe. Les jeunes gens sont toutefois plus nombreux à évoquer des personnes extérieures à leur famille quand ils mentionnent avoir été soutenus par leur environnement social pour accéder à de l'information. Ce constat est cohérent avec les conclusions de Granovetter (1973) qui affirmait que les sources les plus intéressantes d'information, dans le cas de la recherche d'emploi notamment, émanaient des liens faibles, donc principalement des connaissances, plus susceptibles d'avoir accès à des canaux de circulation de données distincts de ceux normalement accessibles à une personne et à ses proches. Vingt-deux jeunes ont mentionné avoir obtenu de l'information par le personnel du collège, et 21 par du personnel d'un autre établissement scolaire, principalement l'école secondaire.

Une forme particulière du soutien mentionnée est l'entraide, qui peut être d'ordre affectif, décisionnel ou instrumental, et qui implique une forme de mutualité, d'échange, selon un pacte plus ou moins explicite, dans l'aide fournie. Avec le soutien à l'information, c'est la seule forme de soutien pour lequel davantage de jeunes gens citent des personnes en dehors qu'à l'intérieur de la famille. Cette situation est révélatrice d'une composante importante de la dynamique de soutien qui pointe à de moindres occasions de réciprocité dans l'univers familial qu'à l'extérieur de celui-ci. Les membres de la famille, les parents au premier chef, étant souvent bien mieux positionnés, et disposés aussi probablement, dans l'univers social pour donner aux jeunes gens que l'inverse, on assiste alors à un déséquilibre de la relation de don qu'on ne retrouve pas à l'extérieur de la famille où les membres sont, on l'a vu précédemment, beaucoup plus homophiles, donc semblables en termes de position sociale.

L'examen de la répartition du soutien apporté à autrui par les collégiens et collégiennes est aussi révélateur de cette dynamique. Au cours des entretiens, 70 jeunes ont confié avoir été la source d'un soutien pour un ou des membres de leur entourage. Parmi eux, 43 ont aidé un membre de leur famille et 66 des personnes à l'extérieur de leur famille, principalement des amis, mais aussi des amoureux ou amoureuses et quelquefois des connaissances. Encore une fois, on peut penser que les membres de la famille, surtout les parents, rappelons-le, qui sont pour la plupart plus avancés dans leurs cycles de vie, ont moins besoin du type d'aide que les jeunes sont en mesure ou disposés à leur apporter que les relations hors-famille, qui occupent des positions sociales plus près de celles des jeunes.

Deux autres formes du soutien ressortent de l'analyse, la nuisance et l'aide potentielle. Soixante-six jeunes ont mentionné avoir reçu un « soutien » qu'ils considéraient finalement comme nuisible, d'une manière ou d'une autre. Presque tous (57/66) ont associé ce soutien nuisible à un membre de la famille, l'un, l'autre ou les deux parents dans la plupart des cas, alors que 44 ont associé de telles instances à des personnes hors de la famille, des amis, des connaissances et, pour 10 d'entre eux, des membres du personnel des collèges. Par ailleurs, lors des entretiens, quand

des éventualités ou des événements à venir étaient envisagés, 87 des jeunes gens ont affirmé pouvoir compter sur un ou des membres de leur environnement social pour les soutenir à divers égards. Nous n'observons aucune différence significative entre les sources familiales ou hors famille pour cette aide potentielle lorsqu'elle est énoncée comme générale, émotive ou instrumentale, mais elle est nettement associée à la famille, les parents principalement, quand il s'agit plus spécifiquement de soutien financier pour lequel ces derniers sont considérés comme les pourvoyeurs quasi-exclusifs.

À l'intérieur de la famille, les principales sources de soutien mentionnées sont les parents, le plus souvent en tant qu'amalgame indistinct, ce qui rend difficile une analyse séparée des deux sources. Malgré tout, on peut observer un peu plus de jeunes mentionnant leur mère en association avec les discussions et les conseils. Même s'il ne s'agit pas d'une forme de soutien à proprement parler, les 16 jeunes gens qui font référence à un modèle de vie, soit au plan personnel ou professionnel, sont légèrement plus nombreux à évoquer leur père que ce soit d'autre. Les références à la fratrie sont surtout associées aux discussions et à l'aide potentielle. La fratrie figure aussi comme principale bénéficiaire, au sein de la famille, du soutien à autrui de la part des collégiens et collégiennes. Les mentions des membres de la famille large sont assez peu nombreuses. Elles sont associées aux discussions, aux conseils, au transport ou à l'aide potentielle.

À l'extérieur de la famille, les principaux acteurs du soutien sont, de loin, les amis. Avec les parents, il s'agit du groupe cité par le plus de jeunes pour ce qui concerne les discussions. Ils sont aussi largement évoqués comme sources d'aide potentielle et, réciproquement et dans des proportions similaires, comme cibles de soutien à autrui. Même si certains jeunes citent des amis comme nuisances, ils sont beaucoup moins nombreux que ceux qui citent des parents. Six jeunes citent des membres du personnel des collèges comme sources d'aide directe et treize les citent comme sources d'aide potentielle. Le personnel des collèges est aussi cité par près d'un jeune sur cinq en association avec des conseils, des encouragements, des discussions ou l'obtention d'information; un est cité comme modèle. Quelques jeunes citent d'autres connaissances comme sources d'aide potentielle, d'aide directe, de discussions, d'information et comme cibles de soutien à autrui.

Globalement donc, les jeunes gens ont révélés être bien soutenus ou se sentir bien soutenus par leur entourage. La famille est mentionnée par davantage de jeunes gens comme source d'appui pour la plupart des types de soutien évoqués que le reste de l'environnement social. À l'intérieur de la famille, la dynamique du don semble plus souvent aller des autres vers les jeunes avec relativement peu de retour ou d'entente de réciprocité. Ces situations sont aussi propices à une plus grande fréquence du soutien perçu comme nuisible par sa surabondance, l'impossibilité du retour ou les conditions, explicites ou non, qui y sont rattachées. Même s'il rejoint, dans la plupart des cas, de moins grandes proportions de jeunes gens, le soutien provenant de l'extérieur de la famille est quand même présent. Il est cependant davantage teinté de réciprocité, dans le cadre de relations d'entraide ou le fait d'être présent pour autrui. La section suivante décrit plus en détail chacune les principales formes de soutien recensées et les illustre à l'aide d'exemples tirés des entretiens.

## Une typologie du soutien lors des études collégiales

L'analyse des sources de soutien et des interactions autour de celui-ci est appuyée sur une typologie des différentes formes de soutien dont ont pu bénéficier les collégiens et collégiennes lors de leur parcours. Les sections qui suivent détaillent ces formes de soutien en plus de les situer dans le cadre des contextes et des interactions évoqués par les jeunes gens.

### *L'encouragement*

Les encouragements ont ceci de particulier qu'ils se demandent difficilement alors qu'ils s'obtiennent généralement sans avoir été demandés. C'est ce qui les démarque le plus des conseils, de l'information ou même de l'aide. Les encouragements reposent sur la présence, dans l'entourage des jeunes gens, de personnes suffisamment préoccupées par leurs efforts et leur devenir.

J'ai le soutien moral aussi que, s'il y a quelque chose qui ne va pas ou quelque chose qui va ou, si... ils peuvent me soutenir pour prendre des décisions. Puis ils se préoccupent beaucoup de mon éducation. Ils veulent que j'aie bien. Puis ça a porté fruit vu qu'au secondaire, j'étais un des premiers dans plusieurs de mes classes. C'est comme ça.

Les jeunes ressentent que l'encouragement parental cherche à véhiculer des valeurs, au premier chef une valorisation de la scolarisation comme voie de salut pour l'avenir.

Mon père n'a pas vraiment fait d'études, fait qu'il ne sait pas vraiment c'est quoi étudier puis avoir à faire des travaux, puis tout ça. Tu sais, il a fait son secondaire, donc secondaire et collégial, c'est quand même différent. Fait qu'il m'encourage, oui. Il prend ça, c'est ce qui importe le plus pour lui, là, que ses enfants étudient, puis... mais, dans le fond, qu'ils aient un bon travail parce que... ce n'est pas nécessairement qu'ils étudient, mais il faut que ses enfants aient un bon travail, comme... Puis, tu sais, si mon choix se porte sur mes études, sur des études universitaires, bien, il va m'encourager là-dedans. Puis [c'est] ce que j'aime, il m'encourage.

Les encouragements proviennent massivement des parents. Ils sont dirigés tantôt vers la persévérance dans les études, tantôt vers la poursuite des intérêts personnels. L'encouragement à **la poursuite des études** est au cœur de l'intention d'encouragement pour nombre de parents qui insistent sur la nécessité de poursuivre des études pour réussir et ainsi éviter d'être plus tard miséreux et malheureux.

[...] *asteure*, ça prend un cégep pour aller n'importe où.

Il me motive à ne pas aller au facile [...], que je serais pas mal mieux avec une job de prof qu'avec une job sur la construction générale.

Ils veulent vraiment savoir, pis je l'sais qu'ils veulent que j'aie, comme, plus loin, comme, dans des études à l'université pis tout, fait qu'ils m'encouragent gros là-dedans.

Dans plusieurs cas, la poursuite des études semble davantage prise en considération que le projet professionnel même.

Ils vont m'encourager pis ils vont me pousser à réussir, mais y a personne de mes amis ou de ma famille qui s'en va vers c'te... dans cette branche-là, fait qu'ils pourront pas m'aider sur le terrain, comme on dit.

Alors que la persévérance scolaire s'avère au cœur des encouragements, certains parents la dirigent plutôt **vers la poursuite des intérêts personnels** des collégiennes et des collégiens. Les intérêts du jeune peuvent prévaloir sur la stricte persévérance des études.

Ils m'encourageaient tout de suite, là. Ils faisaient ce que la plupart de la parenté font, là, ils t'encourageaient pour faire ce que tu aimais.

Les encouragements peuvent être fort simples.

Tu es capable. Tu es dans ce que tu aimes. C'est important.

Vas-y, fais qu'est-ce que tu veux.

Va en technique. Tu vas faire plus des affaires qui vont parler plus du contact avec des enfants.

En fait, bien souvent, les parents ne veulent pas tant savoir ce que leurs enfants font exactement que percevoir qu'ils font ce qu'ils aiment

Ils ne comprennent pas trop pourquoi qu'on s'enlign vers telle chose, mais, eux-autres, tant qu'on est heureux, bien ils nous encouragent là-dedans.

Cet encouragement basé sur la poursuite des intérêts des jeunes gens peut parfois entrer en contradiction avec l'encouragement à la poursuite des études, notamment quand ceux-ci songent à se libérer de l'injonction de persévérer dans les études

Fait que, là, elle m'a dit : « Là, arrête de te stresser avec ça. C'est correct si tu as lâché le cégep. Tu as lâché le cégep. »

Bien ils me disaient que je pouvais me rattraper. Ce n'est pas grave [...] C'est ça que je me dis aussi.

À la différence du conseil, qui situe le conseiller en avant du jeune, en éclairer de celui-ci, celle ou celui qui encourage se tient plutôt derrière la personne encouragée. L'encouragement prend alors trois formes distinctes, en fonction de la situation. La première est d'**écouter** et de **reconnaître** le jeune dans ses forces, ses joies et ses réussites. Elle se manifeste entre autres par de petites attentions quotidiennes.

T'arrives à maison pis « Ah! *tchecque* mon examen, là », *tsé*, c'est l'fun de montrer.

Elle m'encourage en me posant des questions. Fait que je me dis : « Je suis importante pour elle.

Je leur dis mes résultats [...] : « Ne lâche pas ! »



L'encouragement se fait également par la reconnaissance des projets des jeunes.

Elle sait que je suis sportif puis que je suis passionné de ça, fait qu'elle m'appuie pour que je continue à être professeur d'éducation physique.

Tout le monde m'a encouragé, là. Ils ont pas essayé de m'décourager. [...] Ils ont tous été gentils, ils ont tous respecté ce que j'leur proposais dans l'fond, là.

Ils m'ont aidé dans le sens que je sais qu'ils ont supporté l'option théâtre. Ils ne sont pas... ils n'aiment pas l'idée, mais...

Ce type d'encouragement a un effet important de renforcement de l'estime de soi.

Ça m'a montré que [...] je peux le faire, tout le monde peut le faire [...] un *boost*.

Il me dit souvent : « Ah, je suis fier de toi, tu sais. Je suis fier, genre, que tu aies continué comme ça.

Une deuxième forme d'encouragement, complémentaire à la première, consiste à **écouter et à accompagner** les passages douloureux ou difficiles. Il semble que les difficultés, notamment scolaires, soient généralement assumées individuellement par les collégiennes et les collégiens, du moins tant qu'elles ne deviennent pas trop importantes. Toutefois, lorsqu'elles deviennent plus lourdes, voire menaçantes, on voit apparaître le soutien de l'entourage. Pour quelques jeunes, la transition des études secondaires aux études collégiales s'est révélée particulièrement éprouvante.

Ils m'ont beaucoup soutenue pour ça. L'entrée au cégep, ça, c'était quelque chose de vraiment énervant pour moi parce que de passer d'une p'tite école privée de 210 élèves à un espèce de gros cégep, pis, où est-ce que c'est rendu mixte maintenant, ben... c'était quand même assez stressant pour moi, pis ils m'ont beaucoup aidée, là, ils m'ont encouragée pis, si on veut, y m'ont un peu enlevé la crainte du cégep.

Le parcours scolaire est jalonné de creux de vague au cours desquels les jeunes gens ont bénéficié d'encouragements de leur entourage.

Ces temps-ci, elle m'dit de pas lâcher tout ça parce que j'aurais envie de lâcher, là. J'suis tanné, j'ai hâte que ça finisse.

Parce qu'ils voient que la motivation est plus là nécessairement non plus.

Si, admettons, je suis *down* ou si j'ai, comme, pas le goût de travailler, ils m'aident à persévérer. Ils m'encouragent.

Les déménagements et les ruptures amoureuses ont aussi été évoqués comme des moments particulièrement éprouvants dans le cadre desquels les jeunes ont bénéficié des encouragements de leur milieu

Il a été très compatissant envers le fait que j'venais de m'séparer, pis que j'étais dans un nouvel environnement. T'sais, il a été là pour me supporter moralement pis m'encourager.

Quand la relation, elle s'est finie, ça, mes amis, genre, ils sont venus me voir pour voir si j'étais correcte, tout ça.

En plus d'écouter, de reconnaître et d'accompagner, les membres du réseau peuvent également se montrer plus pressants et exercer une troisième forme d'encouragement : **pousser dans le dos** du jeune. Cette poussée s'avère tantôt initiatrice de l'action, tantôt source de relance. Pour plusieurs collégiennes et collégiens, il s'agit ici de littéralement pousser le jeune à se lever, à agir sur sa vie

Le monde m'encourage si je n'ose pas faire quelque chose. Ils vont me dire : « Oui, tu es capable de le faire. »

Parce que l'école, là, si je n'ai pas de coups de pied dans le derrière, je pense que ça n'irait pas fort.

Ma mère m'a poussé à ce que j'parle aux autres.

Pour d'autres, c'est une question d'encouragement à se relever de difficultés

À la première session, c'était vraiment difficile, j'ai hésité : « J'continue ou j'continue pas ? » Fait que j'ai continué parce que ma mère m'a poussé à continuer.

Quand j'ai été refusé en techniques policières, bien, là, ils étaient là et ils m'ont dit d'essayer de me reprendre et de trouver d'autres alternatives.

La poussée de l'entourage sur le jeune peut également s'avérer une véritable injonction à l'action.

Sois forte comme ta mère !

Ne lâche pas, tu vas réussir !

Généralement, les jeunes gens, loin de se rebeller devant ces injonctions, les écoutent, les apprécient. Elles sont jugées salvatrices et sont considérées comme des marques d'attention bienveillantes à leurs égards, des signes de souci au regard de leur parcours.

Ils ne m'auraient pas laissé lâcher l'école

Il m'a tout le temps encouragé à faire ce qui est important pour moi. [...] si j'avais lâché pis que j'avais rien fait après. Là, ça l'aurait déçu.

Malgré tout, si les encouragements sont généralement appréciés, on retrouve quelques cas où ceux-ci sont interprétés comme des entraves à l'autonomie.

Je n'ai jamais vraiment eu besoin d'aide. Je suis assez autonome. Je fais ce que j'ai à faire.

Ils peuvent alors paraître lourds à porter et même être refusés.

Elle me pousse, mais j peux dire : « Ok, arrête, là, laisse-moi vivre. » [...] Surestime pas non plus son influence, là.

### ***Parler et discuter***

Parler, discuter, c'est, pour les jeunes, mettre en commun avec l'autre une partie de leur expérience pour s'en délester, pour la mieux comprendre ou simplement pour maintenir le lien.

La discussion se distingue nettement ici des autres formes de soutien, comme le conseil ou l'aide instrumentale.

[...] était là pour m'aider, là. [...] pas me conseiller mais me consoler.

On peut échanger au moins. Si on s'aide pas, au moins on peut parler de nos cours pis c'est intéressant.

Toutefois, « parler » peut être complémentaire à ces autres actions et souvent « pouvoir en parler » est un élément essentiel à l'établissement d'un lien de confiance qui permettra ou ajoutera de la valeur aux autres formes de soutien émotif ou d'aide à la décision.

Quand ça n'allait pas avec mes coloc, j'appelais mon père. Je braillais au téléphone. Ça ne me dérangeait même pas. Mais lui, il était tout le temps là : « Voyons, XYZ... » Puis il me consolait. Je raccrochais, je me sentais léger. Puis j'étais bon pour repartir encore une couple de jour, là. Puis quand je suis rentré ici, bien, depuis que je suis arrivé ici, il n'y a pas une journée que je ne l'ai pas appelé au moins une fois. Bien souvent, c'est deux ou trois fois par jour : une fois le matin...

Le fait d'avoir pu engager la parole avec un membre de l'entourage dans le cadre d'une situation particulièrement difficile permet d'ouvrir à un recours plus facile ou régulier à cette forme de soutien par la suite.

Je faisais une overdose, puis il a appelé ma mère. Puis elle est venue. Puis quand je me suis réveillée, il y avait ma mère puis X, mon ex. Depuis ce temps-là, chez nous, c'est comme plus... il y a plus de discussions.

Le plus souvent, l'action de parler s'impose comme un **besoin reconnu et exprimé** lié à des problèmes, des difficultés ou des événements vécus à un moment précis ou de façon récurrente.

J'ai vécu beaucoup d'affaires cette année, t'sais, que j'avais besoin de me confier donc ça été très important pour moi qu'ils soient là pour m'écouter. [...] quand il se passe quelque chose, il faut que j'en parle, t'sais, faut que j'le sorte.

Néanmoins, parler peut aussi être une action relative à des problèmes plus courants, moins aigus.

X, elle m'aide aussi parce qu'elle m'écoute beaucoup. J'ai tout le temps des problèmes avec ma mère, fait que, là, j'y en parle.

Les discussions évoquées par les jeunes gens se situent principalement dans les sphères relationnelles et scolaires. Dans ces domaines, on constate que l'action de parler procède de deux fonctions, l'expression des émotions et le soutien à la réflexivité. La première relève surtout de la sphère relationnelle et repose sur l'interaction pour se confier, pour s'exprimer.

J'me défoulais, pis il m'écoutait.

J'ai eu besoin d'aide. Bien, non... mais de me confier plus qu'autre chose, de lâcher le *motton*. Puis oui, les gens étaient là pour m'écouter.

La seconde fonction est davantage associée à la prise de distance de soi, à l'éclaircissement des idées par la mise en mot dans le cadre du dialogue. Si elle est parfois aussi associée à la sphère relationnelle — « elle m'a fait, comme voir que c'est peut-être moi qui étais vraiment en tort, puis j'ai essayé d'y mettre ça sur le dos, à X, puis c'est comme ça que c'est arrivé. » — elle est liée à la sphère scolaire et à des thèmes comme le rendement scolaire, les choix de cours ou le projet d'avenir professionnel. Dans ce contexte, les discussions font davantage intervenir le personnel scolaire.

J'suis allée voir mon API. [...] j'lui dis tout, là. Comme, ben, c'est plus par rapport à l'école là.

J'ai beaucoup discuté de l'importance d'aller à l'école. Ce que je ne faisais pas avec mes parents. Mes parents m'ont toujours poussée à y aller. Mais sans m'expliquer pourquoi.

Les parents sont aussi interpellés dans les discussions sur le cheminement scolaire, parfois pour sonder des réactions ou examiner des possibilités, sans nécessairement requérir leurs conseils.

Changer de programme, c'est sûr que j'en parle souvent avec mes parents, mon chum puis tout ça, pour savoir, pour qu'ils m'aident, là, parce que toute seule, des fois, c'est dur. Bien abandonner, je niaise des fois : « Ah, moi, je lâche l'école. Je suis tannée, là! » Mais, tu sais, ce n'est jamais vraiment... Tu sais, je ne le ferais pas, là, je pense, là, à moins que quelque chose arrive, là. Mais sinon, je ne le ferais pas.

Pour être considérée comme un soutien, pour en avoir la portée et le sens dans la vie des jeunes gens, la parole doit être partagée avec des personnes aux caractéristiques spécifiques. L'une de celles-ci est d'être en mesure de **partager l'expérience du jeune**, capacité qui fait appel aux proximités physique et relationnelle. Ce sont là des attributs souvent liés aux membres de la famille immédiate.

Je suis proche de ma famille, fait que je suis capable de me confier.

Tout le temps proche de moi, fait que je peux leur parler de n'importe quoi, là, n'importe quel sujet.

Cette association entre la sphère familiale et le partage de l'expérience va même, dans certains cas, jusqu'à teinter les représentations que les jeunes se font des relations amicales.

Je peux lui conter tout ce qui peut se passer dans ma vie. C'est un petit peu comme mon frère, si on veut, là.

J'ai des amies proches. Fait que, tu sais, je ne me sens pas toute seule. Puis j'ai du fun avec mes amies, autant que j'ai du fun avec ma famille.

Bien que la majorité des discussions, plus particulièrement celles axées sur la confiance, engagent des relations de proximité, il peut survenir des situations où les interlocuteurs moins intimes, voire éloignés, sont privilégiés.

Vu qu'elle est comme un petit peu détachée de mon groupe d'amis, bien je peux parler de... Tu sais, je peux dire n'importe quoi sur n'importe qui, puis elle, elle n'a pas de... Tu sais, elle n'a pas de... Oui, c'est ça, elle n'a pas de liens. Fait qu'elle est plus objective. Puis elle peut m'aider vraiment bien.

Le partage de l'expérience à moyen ou à long terme exige de plus un **intérêt** de l'autre au regard des préoccupations, des réflexions et des actions des jeunes.

Il me demandait dans quoi tu t'inscris. Puis qu'est-ce que je veux faire. Il s'intéressait à ce que je faisais. Puis il voulait savoir.

Ce n'est pas elle qui me l'offre, là. Mais, c'est elle qui m'en a parlé. C'est elle qui me l'a trouvé. C'est elle qui m'a parlé aussi.

La discussion repose aussi une certaine **disponibilité** de la part de l'autre, caractéristique importante quand le besoin de parler est pressant.

Je l'ai appelée un moment donné, un matin, un vendredi matin, j'y ai dit : « *Check, ça va pas* », pis elle, la veille, elle avait sortie, elle était *poquée*, pis j'y ai dit : « *Check, ça va pas, peux-tu venir, genre, y faudrait vraiment que j'te parle* » pis, écoute, ça lui a rien fait, est partie de chez-eux, elle s'est préparée, est partie, elle s'est rendue ici, au cégep, pis on a parlé. Pis j'me suis aperçu : « Oui, j'suis vraiment... C'est vraiment une bonne fille », pis, t'sais, c'est de même avec. J'me suis aperçu qu'avec mes relations, c'était de même.

Mais il ne suffit pas tant d'être intéressé et disponible pour qu'une personne soit jugée digne de confiance par les collégiennes et collégiens. On sait, par exemple, que les parents ne sont pas tous considérés comme intimes, ni même comme membres des réseaux des jeunes gens (Cf. 7. Description des réseaux sociaux), mais de réelles relations de confiance existent avec certains parents.

Je parle beaucoup de choses personnelles avec ma mère. Puis c'est sûr que, moi, je la vois plus comme une amie que comme une mère, là, tu sais, comme confidente.

Dans certains cas, ce sont les attentes quant aux jugements pouvant être portés par les autres qui vont servir de critère pour baliser les types de propos pouvant faire partie des discussions.

Je ne pourrais pas tellement tout conter exactement les mêmes choses que je vais conter à ma meilleure amie à mes parents, là. Il y a des choses qu'ils sont comme pognés dans le contexte, fait que même si je leur conte, ils sont comme : « Ah c'est rien! » Ils ne comprennent pas nécessairement qu'est-ce qui s'est passé. Mais je leur confie pas mal tout à mes parents.

Comme on l'a vu précédemment, les mères sont plus souvent considérées comme intimes par les jeunes gens. Dans bien des cas, cette proximité repose sur la perception qu'ont les jeunes de pouvoir écouter sans juger ou, inversement, de la moindre capacité d'écoute des pères.

Je suis plus à l'aise avec ma mère qu'avec mon père. [...] Je ne sais pas, un homme, on dirait que c'est plus porté à juger des fois.

Pas mon père parce que je ne lui en parle pas. Je n'ai pas envie de parler de mes problèmes émotifs avec mon père. Parce que ça n'a jamais été notre type de relation.

Mais il ne faut pas oublier que ce ne sont pas tous les jeunes rencontrés qui sont portés à la confiance ou au dialogue et que même celles et ceux qui le sont dans certaines occasions ne le sont pas toujours. Il arrive que la parole soit jugée malaisée ou de trop.

J'avais de la misère à en parler. Fait que je me sentais bizarre.

J'en parle un p'tit peu quand les gens me posent des questions sur comment j'vais, pis des choses comme ça, mais en parler longtemps, t'sais, j'peux parler d'ça mais pas vraiment. Pour moi, c'est pas un sujet intéressant.

La parole est une des formes de soutien dont peuvent bénéficier les collégiens et collégiennes mais elle doit s'inscrire dans une relation d'autant plus forte qu'il s'agit d'une confiance. La discussion peut soutenir la régulation des émotions, permettre de faire le point ou, souvent aussi, soutenir la relation qui, en s'approfondissant, devient gage d'un meilleur soutien en retour.

### ***Le conseil***

*Vous êtes une des rares personnes à qui je demanderais des conseils et des avis sur ce que j'ai à faire* (Balzac, *Correspondance*, 1838, p. 465). Alors que les membres de l'environnement social se tiennent derrière les jeunes quand ils encouragent, quand ils conseillent, ils agissent en « éclaireurs », s'aventurant au-delà de la situation, souvent à partir du point de vue de qui est déjà passé par là, pour éclairer le jeune sur les actions et les choix susceptibles d'en précipiter la meilleure issue.

J'étais dans l'ignorance totale pis, là, j'ai appelé une de mes amis : « Qu'est-ce que tu ferais à ma place? J'devrais-tu annuler ma rencontre? » Pis là, je l'savais pas quoi faire, fait que, t'sais, ils m'ont aidé : « Ben à ta place, j'ferais ça », pis y m'ont fait réaliser des points. Moi, j'étais juste comme vraiment perdue. Ils avaient une vision plus objective, là.

Les témoignages des jeunes indiquent qu'ils sélectionnent les membres de leur environnement à qui ils demandent ou de qui ils acceptent un conseil davantage sur la base de ce qu'ils perçoivent, directement ou par référence d'un tiers de confiance, de leurs caractéristiques personnelles et relationnelles, bien au-delà de leur position sociale.

Les jeunes gens choisissent très souvent comme conseiller ou conseillère, dans une situation précise, une personne qui est **passée par là**. C'est l'enseignante ou l'enseignant, l'ami ou bien la mère qui a étudié dans le programme collégial actuel ou universitaire anticipé.

Ma mère est allée en Sciences humaines pis tout ça. Pis elle va m'aider, comme, mettons que j'ai des labos à faire pis des choses comme ça, est bonne en interprétation des résultats, fait que j'lui demande son avis ou des choses comme ça.

Lui a déjà fait un an, il a déjà fait une session à l'université en administration, bien il sait à quoi s'attendre. Il sait c'est quoi l'université. Oui, c'est ça, il me guide un petit peu, là. Puis c'est mon mentor.

Ces personnes d'« expérience » conseillent la jeune ou le jeune sur les choses à faire ou à ne pas faire, ce à quoi il est possible de s'attendre ou bien, tout simplement, éclairent le chemin par-devant.

Les jeunes gens demandent aussi conseil à une personne dont ils **reconnaissent l'expertise** — souvent issue de leur famille proche ou élargie —, dans le domaine précis où ils requièrent un conseil plutôt que de se tourner vers l'expertise générique de conseiller ou conseillère. Des jeunes

qui étudient en techniques de comptabilité et de gestion réfèrent ainsi à une mère comptable comme source de conseil pour ce qui est du cheminement scolaire ou à un père qui travaille dans le même domaine pour des conseils sur leur gestion financière personnelle. Des oncles, des tantes ou des cousins qui exercent une profession liées aux sciences humaines peuvent aussi être sources de conseils sur les meilleurs parcours à suivre pour celles et ceux qui étudient dans ce domaine. Lorsque ces expertises ne sont pas accessibles dans le réseau immédiat, les jeunes gens font appel à la mère d'une amie ou, comme le font d'autres, vont chercher des avis chez le personnel enseignant.

J't'allée voir mes profs de politique que j'ai. Quelle université selon vous qui est la meilleure ? Ils m'ont tous dit : « l'UQAM ». Fait que ça a beaucoup influencé mon choix.

La confiance est intimement liée à la demande et à la prise en compte des conseils. Cette confiance provient plus souvent qu'autrement de la **proximité des rapports entretenus** avec telle ou telle relation. On comprend alors pourquoi les jeunes ont plus souvent recours aux parents et autres membres de la famille en cette matière qu'à des professionnels formés et mandatés pour dispenser des avis dans un domaine particulier.

Mon père, c'est mon héros. Je ne sais pas. Il est intelligent, là. Fait que c'est pour ça. C'est plus que je lui demande des conseils. Ou ça s'écrit-tu ce mot-là comme ça?

Le beau-père, lorsque la relation de confiance est bien installée, peut aussi être considéré comme une précieuse source de conseils.

C'est lui que je suis allée voir en premier avant d'aller voir ma mère, tu sais, pour lui parler que je voulais changer de chose, là. C'est un petit peu comme mon deuxième père. Fait que, dans le fond, mon père n'est pas présent dans la vie, fait que c'est comme mon papa de remplacement, là. Fait que c'est sûr que lui, il m'influence surtout dans les bons côtés, c'est ça, là. Des fois, quand je suis comme mélangée puis tout ça, il m'aide à voir plus clair, puis des choses comme ça, là.

Lorsqu'ils font mention de professionnels du collège à qui ils demandent conseil, les collégiennes et les collégiens ne relèvent pas tant leur rôle officiel au sein de l'établissement que la proximité de rapports développés pour justifier leurs choix.

Un professeur qui peut me conseiller, de qui je suis assez proche.

Lui, je suppose que je peux peut-être aller demander des conseils ou peu importe là, une opinion peut-être, là.

Le soutien conseil qui provient d'une source crédible, parce qu'elle est passée par là ou qu'elle possède une expertise reconnue, et dont les jeunes gens se sentent assez près pour en accepter le contenu, prend trois formes principales dans le discours de ces derniers. Il peut s'agir de l'établissement d'une **feuille de route** ou d'une programmation *avec* mais surtout *pour* le jeune.

Me dire quoi faire. Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour être capable de faire...? »

Cette programmation est fournie dans plusieurs sphères de vie par autant d'acteurs.

Ma mère, elle m'a tout expliqué [...] mon budget pour être sûre de jamais arriver dans l'trou, pis que ça va bien.

J'ai tout rédigé mon CV en une heure avec mon père à côté de moi. Il était là : « Ok, là, il faut que tu marques des affaires comme dans quoi tu es bonne, là.

Il [le conseiller d'orientation] m'a quand même fait passer des tests pour être sûr que je m'enlignerais vraiment vers la science humaine puis le social. [...] ça juste confirmé qu'est-ce que j'avais pensé. Dans le fond, oui, je suis allée voir quelqu'un pour m'aider.

C'est quelqu'un qui a déjà passé une audition lui-même et qui fait du théâtre maintenant. Il va donner des trucs. Il va te dire qu'est-ce qui ne va pas avec ton jeu. Il va t'aider à choisir dans ton texte.

Une madame qui s'occupe du domaine de profil psychologie. [...] elle m'a dit toutes les étapes, genre aller voir le centre d'aide, aller voir les professeurs, aller voir... Pis j'ai fait ça, pis justement, là, ça m'rapporte, là j'suis plus en échec dans rien.

Le conseil peut aussi prendre la forme de **règles de vie ou de fonctionnement** qui sous-tendent des valeurs et des priorités, largement transmises par les parents et reprises par les jeunes gens tout au long des entretiens. Les parents expliquent « comment certaines choses fonctionnent dans le système », et les jeunes reçoivent ces conseils comme un don de leur part : « c'est comme un petit peu la suite de mon éducation ». Ces règles peuvent porter sur la gestion personnelle des finances, de priorités de vie.

Mes parents. [...] m' disaient : « au lieu d'avoir 5 \$, au lieu de le garder dans tes mains deux ans, ben tu peux l'mettre à telle place, y va toujours rester à toi. »

Mes parents y m'ont toujours dit : « Ta blonde, t'a trouveras après le cégep ou après l'université pour pas que ça te dérange dans les études. » Ça fait que j'essaie de faire ça.

Dans certains cas, le conseil n'est plus offert sous forme de prescription toute faite mais consiste plutôt en une **injonction de retour à soi**. Il provient alors de professionnels de l'orientation ou de parents qui, chacun à leur manière, invitent les jeunes à se recentrer sur leurs forces et leurs goûts personnels dans le cadre de leur réflexion relative au choix de programmes d'études universitaires. Ce type d'injonction se retrouve aussi quand il s'agit d'autres décisions susceptibles d'orienter fortement les parcours de vie.

Ma mère me dit si t'es enceinte, faut pas que tu le gardes pour ton chum, faut que tu le gardes pour toi. Faut que tu sois capable de l'élever toute seule, même si y est pas là. Fait que là, j'pensais à ça, pis j'me disais que...



À quelques occasions, moins fréquentes, le conseil prend la forme d'une **référence à une personne ou à une source d'information**. La référence à une personne est souvent la première étape qui vise l'obtention d'un conseil à l'extérieur du réseau comme suite à une situation donnée lorsqu'aucun des membres n'est passé par la situation ou ne possède d'expertise dans le domaine. Il peut s'agir d'un parent qui rapporte à un jeune le conseil d'un collègue de travail ayant étudié dans le domaine professionnel envisagé par le jeune en question et qui rend compte de possibles difficultés d'insertion professionnelle mais il peut s'agir aussi de l'intervention d'un oncle, à titre d'intermédiaire, pour une rencontre avec un professionnel pour une visite de son milieu de pratique dans le cadre de l'exploration d'un projet professionnel.

La référence à une source d'information est un conseil prodigué par la mère, une bibliothécaire, la conseillère en information scolaire et professionnelle ou l'enseignant. Pour bon nombre de collégiennes et de collégiens, on constate que l'écrit, principalement lorsqu'il est référé par une personne crédible, est une source privilégiée d'information et d'influence sur le parcours.

Je lui ai dit : «Tu peux-tu me conseiller des livres de lecture à lire sur la philosophie, sociologie, psychologie, peu importe pour savoir si vraiment ce côté intellectuel là est vraiment fait pour moi». Puis il a été cent pour cent disponible. Il m'a conseillé tous les livres que lui, parce que lui, c'est un grand liseur, donc il m'a sorti les meilleurs livres à lire. Il m'a dit : «Tu lis ça. Tu viens me voir si tu as des questions. On va en parler. »

Ma mère, elle est allée en sciences humaines. Ma mère elle m'a conseillé des lectures puis des choses comme ça. Des livres qu'elle lisait, qui avaient plus de liens avec mon programme. [...] J'ai décidé de faire comme ma mère.

La question du soutien informationnel sera abordée de manière plus détaillée un peu plus loin.

### ***La rétroaction***

La rétroaction, comme forme de soutien, consiste pour une personne de l'environnement, à commenter ou refléter sur l'attitude ou le comportement manifesté par la collégienne ou le collégien. La rétroaction peut porter sur les aptitudes ou sur l'adéquation des caractéristiques personnelle et les exigences perçues d'un choix particulier. Elle peut aussi se manifester comme une approbation explicite de certains choix venant parfois même y apporter des éléments justificatifs nouveaux. La rétroaction semble avoir un impact important sur l'image de soi des jeunes gens et les aide à confirmer ou explorer des projets dans plusieurs sphères de leur vie.

La **rétroaction sur les aptitudes** vient ainsi renforcer, modifier l'idée que les jeunes gens ont de leurs capacités. Ce type de rétroaction a beaucoup de poids quand il est spontanément émis par une personne en autorité ou experte de son domaine, comme un membre du personnel enseignant.

J'avais mon rapport de français, j'avais tout le temps des bonnes notes. La prof m'a dit : « J'sais pas qu'est-ce que tu fais ici, là. » Fait qu'elle m'a dit : « Arrête de venir. »

Mes textes de philo... je lui ai fait lire mon dernier examen. Puis il m'a dit que c'était bon. J'étais contente qu'il m'ait dit que c'était bon.

Cette reconnaissance peut aussi avoir pour objet des caractéristiques révélées au-travers d'activités extrascolaires.

On m'a dit que j'avais beaucoup de talent quand je faisais du théâtre.

Ma famille, c'est sûr, pis mes amis de proche [...] m'ont vu quand même dans mes projets d'arts. [...] j'décorais pour l'Halloween, pis, t'sais, pour chez-eux, là, ces personnes-là, pis y disaient : « Ah, c'est bon ! »

Y m'ont dit que, dans l'fond, j'avais pas assez confiance en moi mais que j'avais le talent pour. Pis ça, ça m'a touché, là, ça me fait juste plus avancer.

La rétroaction sur l'**adéquation des caractéristiques personnelles et les exigences perçues d'un choix particulier** est fréquente lors de l'exploration professionnelle.

Y m'ont pas mal tous dit qu'ils me voyaient plus en droit qu'en psychologie.

L'impact de ces rétroactions semble modulé par la crédibilité accordée à leur source. Celles-ci peuvent être déterminantes lorsqu'elles proviennent d'une personne ou, *a fortiori*, de plusieurs adultes significatifs pour les collégiennes et les collégiens.

Un de mes profs de français, de secondaire quatre puis cinq, là, elle a été avec moi ces deux années-là, que elle, elle m'a dit : « X, je te verrais professeur. » Je me suis dit qu'elle me voit depuis deux ans. Puis moi, j'avais déjà pensé à être prof. Puis je trouvais ça l'un enseigner. Puis je m'étais déjà fait dire ça par d'autres personnes. Fait que ça m'a dit : « Bien, crime, s'il y a plus qu'une personne qui trouvent ça, puis que j'y ai déjà pensé moi aussi, c'est peut-être pas une mauvaise idée ». Puis, là, bien, j'ai été voir la madame de l'orientation, puis on a fait des petits tests de personnalité voir.

La **validation des choix** par l'entourage semble être une étape très importante du processus de décision par plusieurs jeunes. Parmi les formes de validation recensées, l'approbation, voire la fierté suscitée chez les parents, revient dans le discours de plusieurs.

Mais finalement, mes parents étaient contents pour moi quand qu'y ont vu que j'amusais. [...] j'pense que tout le monde est pas mal content pour moi. Pis y est convaincu que j'peux y arriver.

Ils ont une certaine fierté. Tsé j'suis, comme, le premier gars dans mes deux familles qui fait des études supérieures pis j'suis le premier, comme, qui fait des études supérieures tout court dans mes deux familles donc, là, c'est ça là, j'ai un certain sentiment de fierté au niveau de mes parents.

Mon père y était ben content parce que j'm'en vais dans le même domaine que lui. Pis ma mère, ça y dérangeait pas.

La validation par les proches vient les renforcer et peut servir de moteur pour entreprendre ces démarches perçues comme risquées ou difficiles.

X, ma sœur. [...] mon choix de carrière, au fond. [...] elle m'a rassuré là-dedans. [...] elle me dit : « Moi, je te vois vraiment là-dedans. Je suis sûre que c'est le bon choix. Puis ils ne pourront pas te refuser, là ». Fait que oui, elle m'aide surtout dans mes choix pour mes études.

T'sais, mes parents : « Qu'est-ce que tu penses? Où est-ce que tu penses que ça va t'amener? » C'est surtout ça, mais j'pense que tout le monde est pas mal content pour moi. Pis y est convaincu que j'peux y arriver.

Lorsque survient une bifurcation inattendue, au fort potentiel d'être vécu comme un échec par les jeunes gens, la rétroaction peut prendre la forme d'**acceptation bienveillante**. Au-delà de la seule écoute, qui joue déjà un rôle important, dans le sentiment général d'être bien entouré et qui permet d'éviter que des difficultés précipitent vers l'isolement.

Elle va accepter qu'est-ce que je vais faire. [...] j'ai dit que j'allais lâcher le cégep pour telle, telle et telle raisons. Elle, elle m'a dit : « Tu fais bien. » Tu sais, elle, elle est en accord avec qu'est-ce que je fais.

Quand j'ai eu un problème, quand j'ai fait de l'anxiété, ils ont tous compris. Ils ont tous été compréhensifs. Quand je me sentais pas bien. Ce n'était pas commode chez nous, là. Ils ont vraiment été compréhensifs, là.

J'ai changé de décision, les autres y ont accepté quand même pis y ont pas dit : « ben, là, tu changes, ben, là, on t'accepte pu ». Tsé y l'ont ben pris pis y ont restés comme qui étaient avant.

La rétroaction, lorsqu'elle est valide, renforce ou accepte, qu'elle provienne de la famille comme des amis ou des professionnels ; elle équivaut le plus souvent à « donner le droit » au jeune de faire et d'assumer ses choix, notamment en matière scolaire. L'absence de possibilité de recourir à ce type de soutien dans l'entourage peut, en cas de difficulté ou de choix incertains, précipiter un sentiment d'isolement et de rejet chez les jeunes gens.

### ***La confiance***

Pour le tiers des jeunes rencontrés, le fait de sentir qu'on leur fait confiance est une forme de soutien en soi. Pour la plupart des jeunes, cela équivaut à leur **laisser faire les choix** scolaires et professionnels qui leur plaisent.

Ils disent : « Regarde, c'est ton choix, là. » C'est important, il faut que tu fasses ce que tu aimes là. Mais j'en voudrais pas d'être médecin, de faire des études, là. Fais ce que tu veux. Si tu n'aimes pas ça, tu lâches. Si tu aimes ça, tu continues.

Si les données recueillies ne donnent pas accès à l'histoire complète de l'élaboration des liens de confiance des jeunes avec les membres de leur entourage, elles permettent de constater comment celle-ci se manifeste au cours des premiers mois d'études collégiales. Ce type de soutien provient très majoritairement des parents et, dans ce cas, il se juxtapose aussi souvent à un sentiment de reconnaissance, de validation, mais diffus et généralisé.

Ils savent que je peux me débrouiller.

Elle dit qu'elle veut que je fasse ce que je vais aimer, même s'il faut que je change d'études ou peu importe en chemin. Ça ne la dérange pas là.

La confiance n'est toutefois pas toujours inconditionnelle, et plusieurs savent que la fragilité de ce soutien repose sur leur réponse à certaines attentes en terme de continuité des comportements jeunes gens.

Ils me laissent libre [...], vu que je travaille.

Cela vaut pour les relations entretenues avec les parents, mais également pour celles liées à la sphère du travail.

Le gérant, j'y ai dit que j'faisais de la construction [...] quand qu'y on vu le salaire que j'gagnais avant pis que, vu que j'voulais [travailler] chez Canadian Tire, y c'est dit « ça doit être un gars motivé ».

Quelqu'un en qui avoir confiance. [...] je n'ai jamais menti, je n'ai jamais volé, fait que je pense que j'étais une des plus, comment je pourrais dire ... portée à l'emploi, là.

Cette conditionnalité est aussi ressentie comme une atteinte à leur autonomie de la part de plusieurs jeunes gens.

Essaie de ne pas trop t'immiscer dans mes études, là. « J'peux-tu t'aider? J'peux-tu t'aider ? », tout le temps, là.

Devant cette contrariété, certains imposent leurs limites qui, à l'issue d'un processus de négociation et d'adaptation mutuelle, peuvent être reconnues et acceptées par les parents.

J'ai remarqué que, plus que mes études avancent, plus qu'ils me laissent aller ma liberté, tu sais. Au secondaire, ils m'encadraient plus. Mais on dirait que plus que je vieillis, moins ils m'encadrent.

Bien, tu sais, quand ils veulent trop ou quand je sens une pression quelconque, je leur dis : « Écoute, vous essayez de m'encourager. C'est le fun. Je suis contente. Mais ne passez pas vos rêves sur moi. Je veux dire, n'essayez pas de vivre votre vie ou les regrets que vous avez eus par moi. » Puis c'est correct. C'est correct. On est vraiment francs entre nous autres. Fait qu'on se dit vraiment les vraies choses. Fait que c'est correct. Non, je ne sens pas, je ne sens pas de pression ou quoi que ce soit parce que c'es dit, c'est clair. Ça s'arrête là.

C'est sûr qu'y m'aident, mais pas vraiment tant que ça, là. Y m'disent souvent : « ben, c'est toé qui te connais le mieux, là.

### ***Le soutien matériel – fournitures***

Parce que leurs sources se distribuent différemment dans les réseaux, on distingue deux formes de soutien matériel. Le premier consiste à procurer des biens directement ou indirectement utiles à la poursuite des études : vêtements, livres, ordinateurs, effets scolaires. Il s'agit d'un transfert exclusivement unidirectionnel des parents aux collégiennes et collégiens. On lui reconnaît deux modes d'opération, le soutien sans entente explicite, assumé totalement par les parents et le soutien incluant une forme de contrat explicitant un type de partage des dépenses entre les parents et les jeunes gens.

Le **soutien tout inclus sans entente explicite** semble le plus fréquent. Les collégiennes et les collégiens bénéficiant de ce soutien disent être très conscients des avantages que cela leur procure. Comme il s'agit d'un acquis important, certains jeunes utilisent consciemment des stratégies de communication qui évitent de le remettre en question.

Je ne dis rien parce que j'ai un petit côté profiteur. [...] ça me donne cette idée-là que mes parents, je les trouve riches en argent.

La majorité des collégiennes et des collégiens sont toutefois engagés dans une dynamique de refus symbolique, parfois pour la forme, parfois sincère, souvent pour parer aux déceptions.

Je vais me mettre dans la tête que c'est moi qui le paie. [...] la plupart du temps, elle dit : « Ok, je vais te le payer. » Des fois, on s'obstine parce que je ne veux pas qu'elle me le paie. [...] je ne lui demanderais jamais là : « Ah, donne-moi 20 piastres de plus, là. » Je ne demande jamais, jamais. [...] Fait que si elle veut, elle m'en donne. Mais, tu sais, moi, je veux dire, [...] je ne ferais pas des dépenses inutiles non plus, là. Je me fais un budget. [...] Ils ne veulent pas que je paie tout ce qui est relié à l'école, là.

Plusieurs se reposent ainsi sur l'idée que les parents « insistent » pour payer pour affirmer malgré tout une forme d'autonomie et éviter de mettre l'accent sur l'absence, à court terme, de contre-don.

Ils sont quand même ouverts... Bien tu sais, eux autres, ils aiment mieux que j'épargne que je dépense. [...] Ils m'en paient pas mal parce qu'ils veulent m'aider, là. Ils trouvent que c'est cher le linge, là, et tout ça. Fait que des fois, ça les fait chier de voir que je mets tout mon salaire là-dedans. Fait qu'ils aiment mieux m'aider.

On saisit chez certains une tension assez forte entre le besoin d'autonomie et la tentation d'être pris en charge... encore un peu. La forme la plus prégnante de légitimation, dans ce cas, repose sur le sentiment de ne pas exagérer.

Je ne suis pas pour demander à mon père 500 \$ pour aller magasiner parce que c'est niais, mais, là, il y a une grosse vente, là, à Montréal en fin de semaine, du linge, là. Fait que, là, il va me donner un petit peu d'argent pour que j'aille, là, là, tu sais. Non. Ils me paient ce que j'ai besoin. Mais je ne peux pas dire que j'exagère.

Plusieurs jeunes gens, mais un peu moins que dans le premier cas, bénéficient de la part de leurs parents d'un **soutien partiel explicitement négocié**. Les ententes peuvent s'établir sur plusieurs bases. Certaines fixent des proportions de dépenses ou des seuils.

J'en paie une partie. Mais le reste, c'est mes parents qui le paient.

Ça fait vraiment 1/3 — 2/3, là.

Des fois, ça dépasse le montant qu'ils peuvent déboursier. Fait que moi, j'en rajoute.

D'autres précisent les types de fournitures couverts par le soutien matériel des parents.

Ils paient tous mes cahiers, mais, admettons, cahiers d'école, là, mais je dirais cartables puis crayons, c'est moi, là. Mes choses à moi.

Ils m'achètent les choses essentielles, là, comme les souliers, les bottes d'hiver [...] si je veux quelque chose de trop dispendieux ou quelque chose que je n'ai vraiment pas besoin, c'est moi qui paie.

D'autres bases peuvent servir aux ententes, dont les anniversaires et autres occasions de cadeaux.

Mon linge, elle va m'en donner à ma fête, mais, sinon, c'est vraiment moi qui s'arrange.

Dans plusieurs cas, on observera le passage, avec le temps, du mode de soutien tout inclus au mode partiel négocié.

Maintenant, c'est plus rendu moi indépendamment qui achète mon linge puis qui s'occupe de gérer ça.

### ***Le soutien matériel – transport***

Selon la distance séparant la résidence du lieu d'études ou de travail, les collégiennes et les collégiens peuvent généralement bénéficier d'un soutien matériel en matière de transport. Ce soutien prend plusieurs formes. Pour une partie des collégiennes et des collégiens, une voiture est mise à leur disposition. Ce véhicule pourra leur être offert ou leur être prêté selon des conditions plus ou moins formelles et formalisées. Pour d'autres, c'est le covoiturage – le « lift » – qui constitue le mode privilégié de soutien au transport, ou le transport en commun.

Un cas très répandu est la combinaison de covoiturage et de transport en commun, selon l'arrimage des déplacements avec les horaires de travail des parents. Ce sont essentiellement les parents qui font le prêt ou le don d'une voiture aux jeunes pour faciliter leur transport alors que ce sont à la fois les parents et, dans quelques cas, les amis, amoureux ou amoureuses qui donnent des « lifts ». Quant au transport en commun, les frais qui y sont rattachés peuvent être assumés entièrement par les parents, partagés avec eux ou assumés entièrement par les jeunes.

Le **don d'une voiture** par les parents est rarement présenté comme conditionnel, mais il est quand même souvent rattaché à une intention de se délester du fardeau du covoiturage ou à des préoccupations sécuritaires.

Mes parents ont décidé de me l'offrir comme cadeau de... Ben pour m'aider à aller à l'école. C'était vraiment pour le transport scolaire. Fait que ça m'a fait économiser du temps, pis c'est vraiment un super hot comme cadeau, là. Pis en plus, j'étais plus de eux pour prendre des lifts, ça les inquiétait vraiment de savoir que j'étais tout le temps aller où j'veux, partout, j'étais tout le temps voir des personnes... Autour de mon quartier, c'est le transport en commun dans l'ouest de l'île, c'est... [...] Y'étaient inquiets de savoir qu'après 11 h 30, les bus passent plus pis que j'étais une heure à marcher toute seule sur le boulevard. Fait que c'est pour ça que j'ai eu une auto comme cadeau.

L'achat d'une voiture à un jeune semble aussi constituer pour nombre de parents, en plus d'un soutien matériel, un soutien symbolique, un encouragement à la poursuite des études.

Ils me trouvent des moyens. Ils m'aident à trouver une voiture pour que je puisse voyager. Ils m'aident dans mon cheminement-là [...] pour me motiver, pour le déménagement. Ils m'aident comme ça, là. Ils essaient de me motiver.

Autrement, le cadeau d'une voiture peut être associé au passage du seuil de la majorité, et les jeunes participent au choix du véhicule.

Ils m'ont donné une voiture à mes 18 ans.

On est allé en choisir une, finalement j'étais super contente, y'm'en a acheté une. Mais j'suis tellement bébé gâté.

Il arrive, mais rarement, que ce don indispose les jeunes gens qui entrevoient le début d'un cycle de dépenses pouvant être difficiles à assumer.

Je n'ai pas le goût de faire d'emprunt à la banque. Je n'ai pas le goût de commencer à faire des paiements puis m'endetter, là. Fait que je vais sûrement m'acheter une minoune, là. Mais ça dépend. Mes parents, ils parlaient de me louer une auto peut-être. C'est parce que, là, je me sens mal, là, qu'ils me louent une auto, là.

Plutôt qu'être donnée, la voiture peut être mise à disposition des jeunes gens dans le cadre d'un **prêt conditionnel**. Les collégiennes et les collégiens ne vont pas se faire acheter une voiture, mais se voir attribuer la disponibilité – parfois exclusive – d'utiliser un véhicule familial

J'ai mon permis. Puis mes parents, dès qu'ils peuvent, ils me la prêtent. Ils me font confiance.

Je l'ai quasiment tout le temps, son auto. [...] habituellement, j'ai son Jeep trois fois par semaine.

Cette mise à disposition du véhicule familial semble jouer, à l'occasion, sur le choix d'un établissement scolaire.

L'autobus qui se rend à Laval passe trois ou quatre fois dans la journée. C'est vraiment juste celui de Ste-Thérèse qui passe souvent. Fait que, c'est plus dur, fait que, c'est pour ça que j'me suis inscrite à Laval, parce que j'ai l'auto.

Les conditions rattachées à ce prêt impliquent souvent un partage des responsabilités et des frais d'usage et d'entretien.

Elle me paie une partie de l'essence. C'est vraiment cher.

Si je prends la voiture de mes parents, bien j'aime ça payer le gaz, admettons.

J'prends son auto, fait qu'à paye le gaz. Ben c'est sûr que, des fois, j'vas essayer de l'emplir un peu, là

Le **covoiturage** est une autre forme de soutien en matière de transport. Mieux connu sous le terme anglo-saxon de « lift », il s'inscrit fréquemment dans un horaire d'activités familiales. Les activités scolaires et les loisirs des collégiennes et des collégiens sont ainsi intégrés aux activités, par exemple de travail, des parents au sein d'un horaire familial de transport.

Admettons comme le soir, comme l'après-midi, c'est lui qui va venir me chercher. C'est la même affaire pour ma mère, là. Mais elle, c'est le matin. Puis le soir, tu sais je m'arrange,

là. Je serais supposé de m'arranger pour prendre l'autobus et tout ça. Mais quand mon père est disponible, bien j'aime mieux ça.

Dans plusieurs cas, cette disponibilité des parents est combinée à une souplesse de l'horaire pour faciliter la vie des collégiennes et des collégiens

C'est sûr que mon père va m'en faire, là. [...] mon père y est quand même disponible [...] Les jours que j'finis à 2 h 30, j'attends pas jusqu'à 5 h 00.

Cette organisation du transport ne plaît pas pour autant à toutes les collégiennes et tous les collégiens qui doivent pourtant s'y adapter.

Mon père vient me porter le matin. Mais, tu sais, j'arrive ici à six heures et demie. Quand j'ai un cours à huit heures, c'est vraiment plate. Mais je fais mes travaux. Je m'assois à la cafétéria. Je m'achète un café, là, ou un chocolat chaud, ça dépend des jours. Je fais mes travaux tant qu'à les faire chez moi. Sinon, c'est deux heures d'autobus. Puis quand je prends l'autobus, là, comme à matin, j'ai pris l'autobus, puis je suis partie à cinq heures et demie de chez nous. Fait que je me suis levée à quatre heures et demie. J'avais un cours à huit heures. C'est vraiment atroce.

Le covoiturage est la seule forme de soutien au transport qui n'implique pas uniquement les parents.

J'ai eu mon cours probatoire, là. Fait que là, je conduis. Je prends l'auto à ma mère deux fois par semaine. Puis mon chum me fait encore des lifts, puis son frère me fait des lifts. Puis sinon, j'ai des amies qui me font des lifts, là.

Aux autres sessions, je sais qu'une session, je venais par bus. Mais là, je viens en covoiturage avec un de mes amis.

Parce que (XYZ) m'amène à l'école pas mal tous les jours. [...] C'est quand même des heures de moins d'autobus.

Lorsque les jeunes utilisent le **transport en commun**, il est souvent combiné avec le prêt de voiture et le covoiturage. Son financement varie aussi de « totalement assumé » par les parents à une forme de partage des frais. Le transport en commun est pour plusieurs une solution de dernier recours qui vient pallier les difficultés d'arrimage dans l'horaire de transport familial. Dans les zones moins bien desservies, les difficultés liées au transport en commun et à la nécessité de planifier de manière plus serrée ses déplacements, qui en sont le corolaire, peuvent avoir un impact sur la participation aux cours.

Je sais que je peux appeler ma mère puis ma blonde, ou mon père à la rigueur, puis je sais qu'ils vont s'arranger pour venir m'aider ou, à la rigueur, bien mes parents vont dire : « Appelle-toi un taxi... » Les autobus, c'est aux heures. Fait que ce n'est pas pratique pour ce qui s'appelle... J'ai un cours à huit heures et demie, donc si je manque l'autobus de sept heures et demie, bien je manque mon cours. Je manque la moitié de mon cours. Donc... Puis c'est la principale raison de mes absences. Je tiens à dire que la principale raison de mes absences, c'est quand je manque l'autobus.



## ***Le soutien financier***

Le soutien financier relève presque exclusivement des parents et il est celui qui symbolise le plus la tension vécue par les collégiennes et collégiens entre l'acceptation, voire le bénéfice, d'une certaine dépendance et l'aspiration à l'autonomie. Bien que plusieurs apprécient le soutien financier de leurs parents, d'autres y voient davantage une soumission dont ils souhaitent se défaire.

C'est poche à chaque fois que tu lui parles : « Ah, tu peux-tu me passer du cash? » Tu sais, là, je suis responsable et je ne suis pas capable de m'en mettre de côté. [...] j'angoissais un petit peu. [...] Je vais essayer d'économiser, là.

Je voulais plus d'indépendance. Puis, avoir mon propre argent; pas toujours être obligée de demander à mes parents à chaque fois que je voulais de l'argent, là. [...] c'est sûr que financièrement ça aide. Ça me permet de moins travailler puis plus me concentrer sur mes études et avoir du temps aussi pour les loisirs, là. Fait que c'est... Je me sens moins prise parce que j'habite avec mes parents. Mais, c'est le fun de savoir que tu n'es pas vraiment responsable de toi, là. Quand tu vas rentrer, tu n'as pas besoin d'aller faire l'épicerie, ou... tu sais, être plus indépendante dans le fond, là. C'est ça, sentir dans le fond que je suis assurée d'avoir...

Pour la plupart des jeunes gens ayant accès à une source de revenu distincte, majoritairement issue de travail salarié estival ou en cours d'études, un des enjeux qui se pose est celui du partage des dépenses liées aux études. On retrouve essentiellement deux modes de fonctionnement à cet égard, le partage par **type de dépenses** et le partage proportionnel. Dans le premier cas, certaines dépenses sont applicables au financement parental alors que d'autres doivent être assurées par les collégiennes et les collégiens.

Mes parents paient les frais de scolarité, mon inscription. Moi, je paie tout ce qui est livres, puis accessoires scolaires.

Elle contribue gros à mes vêtements, là, puis mes produits, genre, savon, tout ça.

La division peut aussi s'opérer entre les frais directement liés à la participation scolaire et le reste.

Tout ce qui est école, elle paie. À part de ça, elle me paie vraiment rien d'autre. Tout ce qui est vraiment relié à l'école, les livres, la carte de transport, tout ça.

Dans d'autres cas, il s'agit plutôt d'une **proportion des dépenses** qui est couverte selon une formule négociée au préalable.

Ils vont payer la moitié de ce que ça me coûte au cégep.

Ils paient le montant initial à chaque session, tout ce qui est au-dessus de ça, c'est nous autres qui le paient.

On constate toutefois, que **la situation familiale** peut faire fluctuer le soutien financier aux études consenti par les parents. Des événements peuvent entraîner des difficultés financières qui les portent à moduler leur participation.

Ils paient déjà tout. [...] La seule affaire que ça se peut qu'on soit obligés de payer, c'est si, à un moment donné, on commence à manquer dans l'argent. Là, il va falloir que tout le monde aide à payer les affaires. Sinon, on n'aura pas besoin de payer.

Mes parents ont des difficultés financières. [...] disons que les rénovations dans la maison coûtent cher. [...] Fait qu'ils veulent que je paie mes études.

À ces aléas financiers peuvent s'ajouter des problèmes relationnels avec les parents qui engendrent un impact direct sur le financement des études.

J'ai fait une demande de situation familiale détériorée parce que j'ai aucune pension ni des deux bords. Parce que j'ai eu aucun contact avec mon père depuis des années, pis ma mère a pas d'argent. [...] Mon père a arrêté de donner la pension dès [que j'ai eu 18 ans]. Donc il voulait une preuve comme quoi que j'étais encore aux études à temps plein pour continuer à donner la pension. [...] Mais le père a arrêté de donner la pension jusqu'en septembre quand je vais reprendre. Puis ma mère continue à me soutenir matériellement. [...] Donc, j'ai fait une demande de prêts et bourses. [...] J'ai rempli un document « Détérioration de la situation familiale ».

### *Le soutien instrumental – l'aide directe*

Outre les soutiens émotif, matériel et financier, les jeunes gens ont rapporté des formes d'aide plus instrumentales à l'accomplissement de certaines tâches concrètes. La première forme d'aide directe est **l'aide institutionnelle**, grâce à laquelle des personnes mandatées par l'établissement d'enseignement soutiennent les démarches administratives des jeunes gens. Divers services sont mis à la disposition des collégiennes et des collégiens, et ceux-ci mentionnent y avoir fréquemment recours en cas de besoin.

Je le voyais que je n'étais pas capable de faire toute seule. J'avais besoin d'aide, là. [...] Fait que j'ai décidé d'aller chercher de l'aide.

Cette aide provient aussi bien des services d'encadrement scolaire que des services d'orientation ou d'insertion socioprofessionnelle. Elle sert autant à trouver un stage qu'à entreprendre des démarches auprès des établissements d'enseignement.

Y m'ont envoyé là. Ben ma coordonnatrice de placement l'a trouvé, ce stage-là, pis je l'ai pris. Pis, après le stage, ben, y m'ont rappelé, pis y m'ont demandé si j'avais.

Fait que c'est sûr que quand on y allait, bien on parlait de qu'est-ce qu'on voulait faire. Puis, tu sais, il nous donnait des informations. Il faisait sortir des données, le taux de placement. Ce que tu vas faire dans cette profession-là, puis tout. Puis ensuite de ça, il venait nous voir en février dans les classes avec tous les documents. Puis on les remplissait avec lui, toute la classe. Après ça, il nous aidait. Bien tu sais, dans cette case-là, tu écris telle affaire, puis tout. Fait que c'est ça, c'est lui qui a fait les démarches pour nous. C'est lui qui nous a aidés. Après ça, il nous disait : « N'oubliez pas, genre, d'envoyer avant le premier mars », puis tout.

Pour naviguer au sein du système éducatif, les jeunes doivent connaître et comprendre les procédures d'admission, de changements de cours et autres manœuvres requérant l'encadrement administratif d'une personne mandatée par l'établissement. À la fin du secondaire, le personnel enseignant et professionnel aide à remplir adéquatement les divers formulaires, assure la

vérification des informations et le suivi des envois. Une fois leurs études collégiales amorcées, collégiennes et collégiens auront fréquemment recours au soutien procédural des aides pédagogiques individuels (API) pour adapter, organiser ou modifier leur curriculum.

Juste de m'aider à... de m'aider à changer.

Parce que j'ai abandonné des cours cette session-ci, mais j'vas m'arranger pour que on remette mon horaire...

J'poche un cours, ben j'ai fait signer la feuille, pis j'vas être correcte.

Mais il n'y a pas que le personnel scolaire qui intervienne; plusieurs parents – principalement les mères – s'assurent de la conformité des démarches.

Ma mère, elle, l'a appelé pour savoir [...] c'était quand les dates. [...] Voir si ça m'prenait de quoi, un bulletin ou quelque chose de même... Ma certification que j'ai fait... Mon secondaire cinq, par exemple.

D'ailleurs, certains parents sont très engagés dans le soutien instrumental aux études, au point d'assumer un rôle qui se rapproche de celui d'**agent d'artiste** auprès des jeunes gens. Ils soutiennent leur performance et leur persévérance scolaire, et veillent à la défense de leurs droits et intérêts dans certaines situations délicates.

C'est un petit peu comme ma secrétaire, si tu veux, ma mère. Mais, pour prendre mes décisions, c'est moi qui décide, en général, c'est moi si je veux ou pas, là.

Si j'avais à m'occuper de tout ce qui est... ce qui ont à s'occuper, j'pourrais pas faire... m'occuper tellement de mes études.

Mon API, elle m'avait déjà désinscrit. Fait que, là, ma mère te l'a rappelée puis elle a dit comme : « Tu le réinscris tout de suite pour passer son examen et tout ça. » Fait qu'elle m'a réinscrit. Mais il me manque encore des cours. Fait que là, elle est obligée d'appeler puis... C'est surtout elle qui fait comme mes grosses, elle fait les démarches plus. [...] elle a appelé le ministère de l'Éducation pour voir si je pouvais avoir une dérogation et tout ça. Fait que, c'est comme... non, à cause que je connais rien là-dedans.

L'implication de certains parents déborde les aspects périphériques du cheminement scolaire pour toucher aux contenus même des apprentissages et des travaux scolaires.

Si je ne comprends pas quelque chose, si j'aimerais avoir comme d'autres opinions ou corriger mes choses, là, ils le font. J'envoie par e-mail mes textes à ma mère. Puis elle les corrige.

Une telle situation n'apparaît pas soudainement mais relève d'une dynamique familiale installée de longue date et elle peut être lourde à porter pour certains qui hésitent, encore ici, entre le besoin d'autonomie et le confort de la dépendance.

Ça, ça tout le temps été de même depuis le début, là, depuis première année au primaire.

J'apprécie pas trop quand même qu'ils fassent mes devoirs à ma place, là. Mais, tu sais, regarde... Parce qu'elle aime tellement les maths, là. [...] Je suis là : « Oui, je le sais. »,

mais laisse-moi le faire toute seule. Mais, dans le fond, tu sais, le reste, c'est sûr que je l'apprécie, là, tu sais.

Certains parents veillent à la gestion de leurs finances pour jouer tantôt le rôle de comptable, tantôt celui planificateur financier.

C'est ma mère qui gérait mon argent, [...] elle voulait pas que j'en dépense.

J'ai un compte chèques et un compte épargne. J'ai des placements, mais je ne sais pas où, là. C'est ça, ma mère travaille à la banque puis elle prend l'argent et elle prend des placements. Je ne sais pas trop c'est quoi, là.

Alors que les parents qui agissent comme des agents d'artiste tendent à se substituer aux jeunes gens, à faire les choses à leur place, on reconnaît aussi une autre forme de soutien instrumental qui est davantage de l'ordre de l'**accompagnement** dans la réalisation de tâches précises. Cette forme d'aide directe peut aussi être liée aux parents, que ce soit avant l'entrée aux études collégiales ou une fois la session bien entamée.

Mon prof d'éducation de choix de carrière, là. C'est elle qui me fournissait le formulaire, qui nous expliquait comment, qui nous disait les dates. Puis sinon, je n'aurais pas su comment faire vraiment, là.

Admettons j'ai des textes à apprendre par cœur. Comme là, j'avais mon oral d'anglais, bon bien, ils me font réviser. Ils me font répéter autant qu'ils peuvent.

À la différence de la prise en charge des parents agents d'artiste, l'accompagnement est une aide consentie à la suite d'une demande. Elle se distingue également par une plus grande diversité de sources d'aide qui inclut les pairs et, bien entendu, le personnel enseignant des collèves.

J'étais en retard sur mes travaux de français, fait que j'ai appelé mon ami Pierre-Luc... Fallait que j'remette mon travail dans une heure : « Peux-tu m'aider pour le corriger ? Oui, viens-t'en chez-nous. »

Quand le prof m'a redonné mon travail pis qu'y fallait le recorriger, ben là, ça m'tentait pas vraiment de recommencer ça, mettons, tout seul. Ça fait que j'ai demandé de l'aide à d'autres personnes dans mon groupe pis c'est ça, y m'ont aidé un peu à m'organiser.

L'autre professeur, ça y faisait plaisir de nous aider pis, même si j'étais pas une de ses élèves, ça la dérangeait pas de nous aider pareil.

Il expliquait full gros les problèmes [...] ça m'a beaucoup aidée, là.

Comme pour d'autres formes de soutien, les collégiens et collégiennes peuvent être assez spécifiques dans le choix des personnes auxquelles elles auront recours lorsqu'il sera nécessaire d'obtenir une aide directe. Un des premiers critères de sélection pour l'appel à l'aide directe est la **disponibilité**, souvent immédiate, et l'**attention individualisée**.

Ma mère, ma sœur... Y ont tout le temps été là pour moi, ça c'est sûr, là. C'est ma famille. J'reviens tout le temps sur mes parents pis ma famille, mais c'est normal. T'sais quand j'ai besoin d'aide... Admettons que moi, j'ai besoin de faire un travail, mon père va être là, y va m'dire : « R'garde, j'vas t'aider ».

J'ai été voir mon prof une fois à un local parce que je n'avais pas compris. [...] d'habitude, je vais surtout voir mon ami [...] je suis plus à l'aise, c'est juste que je sais que le prof a plein d'étudiants à voir. Puis je peux voir mon ami plus longtemps. Puis c'est plus direct.

Ça, j'aime ça quand il y a de la récup parce que, là, le prof, il est avec toi. Tu sais, tu n'es pas beaucoup. Tu es une petite gang, là. Fait que là, il peut, il peut t'aider puis il peut t'expliquer d'une autre manière, là. Parce qu'en classe, il ne peut pas t'expliquer dix différentes manières, là.

En plus de la disponibilité et de l'attention individualisée, la **compétence** doit aussi être au rendez-vous pour qu'une source d'aide directe soit considérée comme efficace dans un contexte donné.

Ma mère, j'lui demande de vérifier mes travaux. [...] Là, elle essaie du mieux qu'à peut, mais elle a pas un bacc. en littérature française.

Ma mère est commis comptable, fait que c'est sûr que ça l'aide.

Il est super bon en français [...] en philo, ma mère est bonne.

Mais la valeur de cette compétence paraît modulée par la qualité de la relation pouvant s'établir entre la source de soutien et les jeunes gens. Le recours aux centres d'aide par les collégiennes et les collégiens illustre bien cette plus value de l'aspect relationnel. Pour plusieurs, le recours aux centres d'aide est davantage sollicité, voir même valorisé, que l'aide directe du personnel enseignant.

C'est des anciens étudiants qui ont eu une excellence note dans cette matière-là qui nous aident. [...] il ne me disait pas genre, tu sais, des procédures professionnelles, de techniques d'études, là. C'est vraiment ce qu'il fallait savoir.

La personne dit... c'est, comme... c'est quoi que tu recherches pour venir ici. Tu y dis pis, t'sais, on travaille là-dessus. [...] T'sais, c'est pas comme des [...] c'est comme plus familial, disons.

Alors que certains préfèrent les aidants des centres d'aide aux professeurs, d'autres les délaissent pour l'aide de relations proches qui disposent de compétences jugées équivalentes.

Ça m'était conseillé, mais j'avais gros de mes amis qui étaient bons en français et... dont X, qui voulait m'aider.

J'aime mieux demander à une personne qui est dans ma classe [...] J'aime pas ça aller dans un endroit comme ça.

J'ai plus demandé à ma cousine. Elle est forte en français. Puis elle a déjà été aidé au centre d'aide. Fait que c'était pas mal la même chose.

## Le soutien informationnel

Dès la fin du secondaire, les jeunes ont pu compter sur plusieurs sources d'information pour éclairer leur choix de collège et de programme, certains enseignants et enseignantes, les conseillères et les conseillers d'orientation, ainsi que les aides pédagogiques individuels (API).

Des cours, là, de ECC, Éducation, choix de carrière, ben, t'es obligé de t'informer pis j'ai pris la chance qu'ils m'offraient de m'informer [...] auprès du professeur, là, pis dans le cadre du cours, là, des p'tites recherches sur les professions.

Le directeur, on avait pas d'orienteur au collège, c'était notre directeur qui était orienteur [...]. Y nous avait tous rencontrés dans son bureau, ben, un par un, là, pis, là, y r'sortait du Secondaire trois les tests qu'on avait fait en Éducation, choix de carrière, là. [...] y me l'a dit : « Va t'en pas en maths »; pis, t'sais, les Sciences pures pis tout ça, j'oubliais ça, là : physique, chimie...

De manière générale, toutefois, la source d'information relative aux études et aux cheminements scolaires la plus souvent citée par les jeunes gens rencontrés n'est pas une personne ou un groupe de personnes mais la documentation, et, de toute la documentation disponible, celle accessible par **Internet** prédomine. Typiquement, ces jeunes s'intéressent d'abord aux sites publics d'information sur lesquels ils ont été aiguillés.

Bien, il y a des sites Internet comme *Tout pour réussir* [...]. C'est sûr qu'il doit y en avoir d'autres, mais je n'ai pas cherché.

J'ai surtout été voir sur Internet, là, sur le site du gouvernement du Québec. [...] J'ai regardé pas mal tout ce qui donnait comme cours.

Comme ces jeunes ont tous été conviés, lors de leurs études secondaires, à des activités d'exploration professionnelle faisant usage des technologies de l'information, pratiquement tous connaissent le logiciel spécialisé *Repères*, que certains continuent d'utiliser.

*Repères*. [...] via Internet, là. [...] c'est tout bien expliqué, là. Ils disent c'est quoi. Puis qu'est-ce que tu vas apprendre. Ça s'adresse à qui. C'est vraiment tout expliqué, là. Où ça se donne. Fait que je trouve tout le temps tout ce que je veux.

Alors que l'exploration sur ces types de sites permet « d'explorer » les options, d'autres permettent d'obtenir des informations plus spécifiques une fois certains programmes ciblés. C'est notamment le cas des sites Internet d'établissements scolaires.

Je suis tout le temps allée sur le site de l'Université de Sherbrooke. [...] je regardais « psychologue ». Tu sais, me confirmer, bien, tu sais, c'était quoi un petit peu la tâche. Puis ça m'a confirmé où est-ce que je pourrais travailler puis tout ça. Mais ça ne m'a pas, tu sais, fait... Je n'ai pas eu de flash : « Ah non, ça je ne veux pas faire ça du tout. Ah, c'est ça que je veux faire là. ça m'intéresse. » C'est de faire un métier qui m'intéresse. Mais il n'y en a pas un en particulier là qui m'a accrochée. C'est ça.

Même si c'est dans une moindre mesure, les **guides** et les **dépliants imprimés** ont toujours la cote lorsque vient le temps de s'informer pour préparer des décisions d'avenir scolaire et professionnel.

Mon chum a apporté des dépliants de l'Université de Montréal, là, qui en parlaient, de l'enseignement.

Outre cette information ciblée, plus officielle, les jeunes gens sont aussi sensibles aux informations plus générales sur l'économie ou le marché du travail quand vient le temps d'arrêter un choix.

J'ai vu un article dans *La Presse*, [...] qui disait que ça se mettait dans toutes les industries maintenant, pis que ils avaient vraiment besoin de techniciens en électronique industrielle.

Ces informations, moins formelles, peuvent aussi être relayées par des **enseignantes et les enseignants**. Elles peuvent avoir un impact important sur les parcours.

J'me suis fait dire par le prof en psychologie que c'était difficile de se trouver un bon emploi. [...] y paraît qu'y prennent plus des personnes qu'y ont fait une Technique en éducation spécialisée parce que c'est moins cher à payer.

Le prof en plus [...] il a dit : « Pour ceux qui n'ont pas de motivation, ceux qui s'en vont en psychoéducation, bien un bacc. en psycho, je pense qu'il y a cinq cours de maths » ou je ne sais pas trop. Je ne savais pas qu'il y avait autant de maths que ça en psycho. J'ai de la misère à voir le lien psycho et maths, là. Fait que c'est sûr que ça fait réfléchir moi et mon amie, là.

Par-delà l'information officielle, lorsqu'il est question d'avoir une meilleure idée de ce en quoi consiste une activité professionnelle, les jeunes gens favorisent le contact direct avec une personne qui la connaît de l'intérieur. Il peut s'agir des parents, des membres de la famille ou d'autres membres du réseau, qui sont privilégiés lorsqu'ils existent, ou, à défaut, de personnes avec qui ils auront souvent été mis en contact par des personnes de leurs réseaux.

J'm'informe auprès de ma mère, vu qu'est déjà éducatrice.

Ma tante Isabelle parce que, elle, elle est travailleuse sociale. [...] j'en ai aussi discuté avec elle, son travail et tout ça. [...] Puis j'avais fait une rencontre quand je voulais être médecin. J'avais fait... vu que mon oncle est médecin, j'avais fait une entrevue avec lui pour mon école, tout ça. [...] ce n'est pas nécessairement sauver le monde, là, la médecine, là.

Deux personnes que je connaissais qui étaient enseignants à l'université en enseignement au primaire qui m'ont parlé un petit peu comment c'était d'être prof.

Une de mes amies que sa tante est [responsable du] programme dans lequel je veux m'en aller.

## L'entraide

L'entraide est une forme de soutien qui peut être d'ordre affectif, décisionnel ou instrumental et qui a ceci de particulier qu'elle implique une forme de mutualité de l'aide selon un pacte plus ou moins explicite. Si les parents retiennent la majorité des mentions de toutes les autres formes de soutien recensées, exception faite du soutien informationnel, deux fois plus de jeunes gens

évoquent leurs amis et relations amoureuses que leurs parents lorsqu'il est question d'entraide. Aucune mention d'entraide n'est associée au personnel scolaire ou à des connaissances.

Avec les amis, l'entraide est vue comme un pacte qui confirme et solidifie la relation et qui scelle l'appartenance à un groupe. L'assiduité et la fidélité au groupe sont vues comme des conditions de l'engagement.

Souvent, moi, j'ai à demander des conseils à eux autres; eux autres, ils viennent me demander des conseils aussi. Fait que c'est vraiment ça la force de l'amitié, là.

Y'a aussi mes amies, comme (XYZ) et (ZYX), avec qui, quand on a des travaux d'équipe, on est toujours les trois ensemble pis on se soutient, pis quand qu'y en a une qui a un cours, elle peut pas faire autant que dans un autre cours, ben elle se reprend dans un autre cours ou des choses comme ça. On se tient bien pour ce qui est des travaux d'école.

Les besoins des membres du réseau d'entraide peuvent toutefois varier à certains moments. Au sein de la relation, la mutualité des échanges s'impose en règle de fonctionnement, même si certains peuvent en bénéficier davantage à l'occasion.

C'est donnant-donnant. Je suis plus une personne qui va donner, qui va aider les gens que moi. Ce n'est pas grave, des problèmes, je n'en ai pas beaucoup de toute façon, j'en ai pas. Mais, tu sais, c'est comme je n'en ai pas de problèmes, là. Regarde, c'est toi, on parle avec toi. Ils viennent me voir, eux autres, pour régler des problèmes. Je veux les aider, là, tu sais. Je vais m'arranger. S'il y a de quoi vraiment, je vais le dire à mes amis, là. Mes amis le voient tout de suite, ils disent : « OK, X, tu ne *feel* pas. Dis-moi ce que tu as. »

M'aider dans mes travaux scolaires... [...] mon groupe c'est pas pire là-dessus, étant donné que j'ai des bonnes notes, j'aide beaucoup de gens dans mes groupes pis, lorsque pour une quelconque raison, ben, j'ai, genre, besoin d'aide pour quelque chose, souvent parce que j'ai pas eu le temps...

Des fois, admettons si j'ai manqué un cours, elle va prendre l'information quand même pour moi. Elle ne fera pas juste : « Ah, il n'a pas voulu venir au cours. Tant pis pour lui. » Elle va prendre l'information puis elle va me la donner, savoir ce que j'ai manqué. Moi et X, on est dans les mêmes cours pas mal partout, fait que, souvent, quand il y a un travail, puis qu'on ne sait pas trop quoi faire, on essaie de savoir. Admettons, en français, qu'elle manque d'idées, je l'aide avec ça. Ou des fois, si j'ai des idées d'elle, des affaires comme ça.

Lorsqu'une relation d'entraide est évoquée avec les parents, elle touche le plus souvent la sphère domestique.

À la maison, avec les tâches ménagères. [...] J'ai toujours été là pour eux. Puis eux autres, ils ont toujours été là pour moi. Il y a comme une entraide qui a toujours été là. [...] au niveau pour aider [...] N'importe quelle situation. On est toujours là pour s'aider. Si jamais il y avait un bas, des hauts ou des bas, là, ça ne me dérangeait pas. Il y avait tout le temps une entraide entre nous.



Au sein de la famille, quand l'entraide dépasse les tâches ménagères pour entrer dans le domaine du soutien émotif, ce ne sont plus les deux parents qui sont mentionnés mais uniquement la mère qui est celle avec qui, rappelons-le, la majorité des jeunes gens entretiennent un lien intime.

Je suis en contact très lié avec ma mère. [...] Je suis capable d'avoir plusieurs liens avec elle. On est consciencieux l'un envers l'autre. Le soutien a toujours été fort.

J'ai appris jeune à parler avec ma mère. [...] ma mère se confiait à moi. [...] ça nous a rapprochés beaucoup. [...] on a tout le temps été ben, ben proche.

L'examen détaillé de cette typologie du soutien a permis de mieux saisir l'étendue des domaines dans lesquels l'environnement social peut venir en aide aux jeunes dans le cadre de leur parcours au collégial. Un événement particulier et imprévu, la grève étudiante du printemps 2005, survenu au cours de notre étude, permet de poser un autre niveau de regard ; l'articulation entre les événements du parcours scolaire, le soutien de l'environnement social et le sens qui est conféré par les jeunes à leurs décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption d'études.

### **Un événement particulier, la grève étudiante du printemps 2005**

Alors<sup>10</sup> que les années 1970 ont été caractérisées par de multiples manifestations tant ouvrières qu'étudiantes, les années 1990 et le début des années 2000 ont été plutôt calmes en termes de revendications étudiantes. Début 2005 toutefois, à l'issue de négociations infructueuses des associations étudiantes avec le gouvernement du Parti Libéral qui projette une modification importante aux règles d'attribution du programme gouvernemental de prêts et de bourses au Québec, un congrès réunissant les membres de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ) et d'associations non-membres mène à la formation de la Coalition de l'ASSÉ élargie (la CASSÉE) qui enclenche une campagne de grève illimitée en vue de préserver le gel des frais de scolarité. D'autres associations étudiantes collégiale (FECQ) et universitaire (FEUQ) emboîtent alors le pas du mouvement de grève qui débute le 21 février 2005 pour se terminer, quelques six semaines plus tard, aux premiers jours du mois d'avril. Il s'agit alors d'un des plus importants mouvements de grève étudiante à avoir eu lieu au Québec. Durant le mois de mars, la grève a touché plus de 185 000 étudiantes et étudiants, soit environ le quart des membres de regroupements étudiants postsecondaires. Un peu moins de la moitié des grévistes étudiaient au collégial et 34 des 48 cégeps anglophones et francophones du Québec auront finalement été paralysés par la grève.

Plusieurs analyses se sont attardées aux motifs et enjeux politiques de ce mouvement, mais on a peu examiné comment la grève a été vécue par les jeunes collégiennes et collégiens et ses conséquences sur leurs parcours scolaires. Le fait que cette grève corresponde avec le moment prévu pour la seconde vague d'entrevues de notre enquête, ce qui n'a pas été sans causer de difficultés pour la conduite du projet de recherche a été l'occasion d'inclure, dans le protocole d'enquête au printemps 2005 et à l'automne suivant, une section spécifique sur la manière dont la grève a été vécue par les jeunes et son incidence sur les parcours.

---

<sup>10</sup> Une version antérieure de ce texte est parue dans le bulletin de l'Observatoire Jeunes et Société (Bourdon, Cournoyer et Charbonneau, 2007).

L'enquête a ainsi permis de constater que l'engagement militant dans la grève n'a pas été le même pour tous. Parmi les jeunes interviewés, 40% n'ont mentionné aucune implication dans des activités militantes au cours de cette période et autant (40%) ont mentionné s'être engagés partiellement ou épisodiquement, en participant à certaines assemblées par exemple. Les autres 20% se sont engagés de manière plus soutenue, participant systématiquement aux assemblées et à plusieurs manifestations. On ne détecte aucune association significative entre l'intensité de l'action militante et le collège ou le programme d'étude dans notre échantillon. Mais l'intensité militante ne révèle pas tout de la position à l'égard de la grève. Si peu de jeunes opposés à ce moyen de pression ont milité activement contre, plusieurs de celles et ceux qui ne mentionnent aucune implication ou une implication aux seules assemblées votantes y étaient en fait opposés. Leur passivité est alors vue comme un moyen de ne pas endosser la grève tout en prenant un congé, voire même en continuant d'étudier.

Comment j'ai vécu ça... J'ai fait du ski. Puis je ne suis pas allée aux assemblées parce que ça ne m'intéressait pas, puis que je me disais: « Ah, c'est congé ».

J'ai toujours été contre au fond. Je me disais que ce n'était pas le meilleur moyen d'avoir ce qu'on voulait. Donc moi je suis restée chez moi. Je me suis avancée dans mes travaux.

Mais le loisir n'a pas été la seule occupation non militante et plusieurs se sont investis dans le travail rémunéré.

J'ai travaillé tout le long. Fait que je n'ai pas vu vraiment le temps passer.

Presque la moitié des jeunes qui travaillaient déjà pendant leurs études ont mentionné avoir augmenté significativement leur temps de travail, parfois jusqu'à 40 heures par semaine.

En étant en grève, je me suis mise à travailler gros. Ça fait que moi j'ai travaillé temps plein comme si c'était en été presque. Puis ma boss, elle en a profité pour prendre des vacances puis tout

Pour ce qui est des études, environ la moitié (54%) des jeunes n'ont fait état d'aucune conséquence négative en lien avec la grève. Seulement un sur cinq (19%) a craint que la grève nuise à ses résultats scolaires et un peu plus du quart (27%) a rapporté une influence sur la motivation et l'organisation du temps. La plupart des jeunes s'étant fortement engagés affirment que la grève n'a eu aucun impact négatif sur leurs résultats ou leur motivation. Pour plusieurs, l'engagement dans la grève coïncide avec un renforcement ou un renouvellement de leur engagement global au collégial.

J'ai étudié, sans joke. Mais j'ai beaucoup manifesté. J'étais vraiment dans la cause [...] C'était vraiment comme une session d'expériences. J'ai développé des liens avec d'autre monde que le monde avec qui j'étais en [technique]. Puis l'expérience aussi du fait d'aller dans des manifestations, se faire arrêter, tu sais, ça c'est particulier. J'ai ben aimé cette session-là.

En fait, les impacts sur les études ont été rapportés davantage par celles et ceux qui étaient contre ou indifférents à la grève. Ces impacts ont surtout été vécus comme du découragement, de la démotivation.

Ça ne me tentait pas de revenir au cégep. Mais tu sais, dans le fond, ça ne me tentait pas mais je suis obligée, tu sais. [...] Tu te levais tard. Tu sortais le soir. Tu faisais plein d'affaires. Là, il faut que tu te concentres à étudier pour l'examen.

Malgré ces bouleversements, on ne constate aucune baisse de la moyenne générale au semestre d'hiver pour l'ensemble de notre échantillon qui regroupe des jeunes de profils académiques très variés même si les bouleversements d'horaires ont parfois été importants, ont causé certains soucis et ont pu exiger passablement d'adaptation. Alors que plusieurs jeunes appréhendaient éprouver des difficultés importantes compte-tenu du rattrapage qui les attendait lors des entrevues du printemps<sup>11</sup>, les entretiens de l'automne suivant ont permis de constater que ces craintes ne s'étaient que rarement concrétisées. En fait, le maintien du rendement académique paraît imputable à une modulation des exigences de la part du collègue et du personnel enseignant.

Les profs, je veux dire, ils n'étaient pas trop exigeants. Ils ont été bien plus compréhensifs, soit qu'ils enlevaient de la matière ou, je veux dire, qu'ils étaient plus vigilants là, et ils enlevaient des choses.

Ce n'était pas si pire, parce que les profs ils ont coupé la matière vu qu'on a manqué un mois là. Fait que la grève, ça nous a donné un congé. Moi, ça ne m'a pas dérangée tant que ça.

Il semble donc que ce soit l'appréhension du retour, plus que le retour lui-même en fait, qui ait été la plus néfaste, parfois au point de mener à l'abandon.

Je m'étais vraiment forcée cette session-ci. [...] j'avais des super bonnes notes, j'étais vraiment fière. Puis avec la grève, la première semaine c'était correct, je disais: "Ah! cool des congés". Mais plus que le temps avançait, plus qu'on voyait qu'on perdait du temps, pis qu'on rallongeait sur l'été. [...] Quand l'école a recommencé, j'étais là: «Ayoye, j'avais bien trop rusher, j'suis aussi bien d'arrêter puis recommencer en septembre». Pis c'est ça. Mais j'suis vraiment déçue parce que ça allait vraiment bien

On se rappellera que ces appréhensions face aux études ont d'ailleurs été largement alimentées par les porte-parole gouvernementaux et par certaines directions de collèges. Et l'appréhension n'a pas touché que le retour aux études mais aussi l'accès à l'emploi estival. Alors que plusieurs employeurs s'inquiétaient publiquement d'une pénurie de main d'œuvre étudiante dans certains secteurs comme le tourisme, les grévistes, surtout involontaires, anticipaient avec inquiétude le manque à gagner imputable au rattrapage.

Avec la grève ça a l'air qu'on va finir le 10 juin au lieu du 20 mai. De savoir que je vais perdre 900\$ de travail cet été au moins, tout le [trouble] que ça a causé, ça fait que je suis vraiment pas motivé, que j'espère juste passer.

Mais là encore, les entretiens d'automne montrent que si quelques jeunes ont en effet perdu des semaines de travail, il a eu au bout du compte assez peu de perte de temps de travail estival. Au final, donc, la grève semble avoir eu peu d'effet sur les résultats académiques au collégial. Si la perte de motivation engendrée par le sentiment d'être pris dans un mouvement dont ils ne

---

<sup>11</sup> Ces entrevues se sont déroulées juste après le retour au cégep et, dans certains cas, avant que les modalités de reprise ne soient complètement définies.

voulaient pas et dont ils ne contrôlaient pas l'issue a pu précipiter certains abandons ou se traduire en pertes de motivation, les mesures d'atténuation mises en place par les collègues et l'attitude conciliante des enseignantes et enseignants semble avoir très efficacement contré les impacts appréhendés du rattrapage. Vue à partir de la perspective biographique, pour laquelle les trajectoires individuelles s'inscrivent dans un contexte historique et géographique qui en influence le déroulement (Elder, 1998), certains événements historiques, comme la grève étudiante, sont susceptibles d'influencer les parcours individuels. Cette analyse de l'impact de la grève étudiante sur les cheminements au collégial montre par ailleurs que l'influence d'un événement historique est soumise à la médiation du contexte institutionnel et culturel dans lequel il se produit. Dans ce cas précis, une fois la grève terminée, on a pu assister à la formation d'une alliance objective entre la plupart des associations étudiantes, les autorités gouvernementales, le personnel scolaire et même les employeurs en attente de leur main-d'œuvre étudiante, pour minimiser dans toute la mesure du possible l'impact et la prolongation du semestre. On peut par ailleurs imaginer qu'une grève de même ampleur, dans un contexte sociétal différent, en France par exemple, où les politiques institutionnelles et l'attitude du corps enseignant ne mèneraient pas nécessairement aux mêmes mesures d'atténuation, puisse entraîner un effet fort différent sur les parcours scolaires, comme le peuvent d'autres effets de configuration institutionnelle et culturelle tel que l'a montré Charbonneau (2007). Par ailleurs, le fait que les difficultés appréhendées semblent avoir eu davantage d'impact que les difficultés réelles sur les parcours renforce l'idée selon laquelle ce ne sont pas tant les conditions objectives que les anticipations qui sont susceptibles d'influencer les décisions, surtout dans les cas des jeunes à la motivation déjà chancelante ou au projet indéterminé. Cette observation peut aussi indiquer que les mesures d'atténuation à venir ne sont pas prises en compte sur le coup par les jeunes dans leur processus de décision. Celles et ceux qui auront alors abandonné avant la fin de la grève, par crainte de la lourdeur du rattrapage à effectuer ou de l'impact sur l'emploi, n'auront jamais eu l'occasion de bénéficier des mesures mises en place pour alléger ces contraintes.

## 9. LES PARCOURS IMPROBABLES

### Comparaison des trois types de parcours

Pour mieux comprendre la dynamique de l'évolution du risque associé aux ruptures de parcours scolaire, nous avons construit trois groupes de jeunes selon la probabilité de leur parcours (Voir section 5. Démarche méthodologique) : les parcours probables (PP); les parcours improbable persévérant (IP); les parcours improbable interruption (II). Cette section analyse les caractéristiques des jeunes gens, de leur environnement social et du soutien qui lui est associé pour dégager une meilleure compréhension des facteurs et dynamiques à l'œuvre dans ces parcours.

D'entrée de jeu, on ne peut observer aucune association significative de la probabilité de parcours avec le sexe, l'âge à l'entrée des jeunes gens ou le collège. S'il est quand même possible que de telles associations existent, la taille réduite de notre échantillon ne donnant pas accès à une grande puissance statistique, elles pourraient être plutôt faible et n'avoir que peu d'impact en situation réelle. On n'observe pas non plus d'association entre la probabilité de parcours et la taille du réseau social, avec le nombre d'intimes à l'intérieur de ce réseau ou avec la présence d'un ou de deux parents dans le réseau même si on remarque une légère tendance, non significative, qui associerait l'absence d'intimité avec au moins un parent et le parcours improbable interruption. Il faut donc aller au-delà de simples associations avec des éléments relatifs à la structure des réseaux pour bien saisir les liens entre l'environnement social et le parcours scolaire, ce que nous avons fait en examinant d'abord les caractéristiques des membres ainsi que leur interaction avec les jeunes collégiens et collégiennes.

En examinant la composition des réseaux, on ne relève aucune association entre l'homophilie de genre ou d'occupation (aux études ou non) et les parcours alors qu'une association élevée existe entre ceux-ci et l'homophilie d'âge dans les réseaux hors-famille, les improbables interruptions (II) ayant une proportion deux fois moindre de relations ayant avec eux plus de deux ans de différence en âge que ceux des autres groupes (Tableau 41).

**Tableau 41** Homophilie d'âge dans les réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004

	Probable (P)	Improbable persévérant (IP)	Improbable interruption (II)	Total
Homophilie d'âge**	%	%	%	%
Même âge †	77,3	80,4	90,9	78,9
Différence d'âge	22,7	19,6	9,1	21,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

† Plus ou moins deux ans

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Cette association entre l'homophilie d'âge et la probabilité de parcours se maintient aux deuxième et troisième trimestres malgré l'attrition et l'accroissement général de l'hétérophilie d'âge qui passe de 21,1% à 28% dans les réseaux hors-famille.

On observe par ailleurs une association élevée entre le niveau de scolarité des relations hors-famille et la probabilité de parcours. Les improbables persévérants (IP) comptent dans leurs réseaux beaucoup plus de membres ayant une scolarité postsecondaire que les deux autres groupes, davantage même que les jeunes au parcours probable (Tableau 42). Cette association entre les parcours et le niveau de scolarisation dans les réseaux se maintient tout au long de la période d'observation.

**Tableau 42** Niveau de scolarité dans les réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004

	Probable (P)	Improbable persévérant (IP)	Improbable interruption (II)	Total
Scolarité**	%	%	%	%
Secondaire ou moins	26,2	22,3	42,0	26,9
Études post-secondaires	73,8	77,7	58,0	73,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Les jeunes au parcours improbable persévérant (IP) ont des proportions plus importantes de membres de leur réseau hors-famille rencontrés au travail et dans des activités sportives que les autres (Tableau 43). Malgré l'important renouvellement des réseaux, cette distinction se maintient à toutes les vagues d'enquête. Ceci pourrait être un indice d'une meilleure intégration sociale des jeunes de ce groupe, surtout si on les compare aux improbables interruption (II) qui ont davantage de relations rencontrées par l'intermédiaire d'une troisième personne ou dans le voisinage, une forme de sociabilité plus typique des femmes alors qu'il y a peu de jeunes femmes dans ce groupe.

**Tableau 43** Circonstance de rencontre des membres des réseaux hors-famille selon la probabilité du parcours, automne 2004

	Probable (P)	Improbable persévérant (IP)	Improbable interruption (II)	Total
Circonstance de rencontre**	%	%	%	%
À l'école	53,3	45,4	52,9	52,0
Au travail	9,9	14,5	5,8	10,3
Activités sportives	5,3	13,9	5,2	6,6
Par 3e personne	14,0	14,8	19,2	14,5
Voisinage	5,4	3,6	8,1	5,3
Autres	12,2	7,7	8,7	11,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

L'examen du lien entre activités que les jeunes gens font avec leurs intimes et les probabilités de parcours (Tableau 44) est évocateur de distinctions intéressantes dans les formes de sociabilité. Si on n'observe entre les groupes aucune différence dans les proportions d'intimes avec qui les jeunes s'adonnent à l'étude et aux travaux scolaires, on retrouve associée au parcours improbable interruption (II) une proportion beaucoup plus importante de relations avec qui ils font de

l'informatique ou surfent sur Internet. Cette proportion est 50% plus élevée que chez les jeunes au parcours probable et plus de deux fois plus élevée que pour ceux au parcours improbable persévère (IP). Ces relations, surreprésentées dans les réseaux intimes des II, pourraient refléter une forme de sociabilité à base de liens entretenus via MSN<sup>12</sup>, un outil qui rend possible, à l'instar de la téléphonie cellulaire aussi très populaire chez certaines fractions de la population jeune, le maintien d'un contact permanent, en temps réel. Une enquête récente (Piette, Pons et Giroux, 2007) montre d'ailleurs l'ampleur et la prévalence de ce type de communication chez les jeunes du secondaire. Ce type de sociabilité, qui fait fi des contraintes spatiales pour autant que le jeune soit « branché » à un ordinateur, éventuellement occupé en parallèle à ses travaux scolaires mais malgré tout toujours disponible aux contacts et distractions afférentes, se distingue d'une sociabilité de lieux physiques, les rencontres dans les cafés, restaurants, bars et discothèques notamment, davantage typique des jeunes au parcours improbable persévérant (IP). En effet, ce groupe fréquente une proportion trois fois plus élevée de leurs intimes dans les bars et discothèques que celui des II et 50% de plus que les jeunes au parcours probable. La proportion des relations avec lesquels les IP fréquentent les cafés et restaurants, même si elle est un peu moins élevée que chez les jeunes au parcours probable, est quand même significativement supérieure à celle des II. La sociabilité de lieux pourrait être moins invasive du temps d'étude que la sociabilité MSN où la quasi-permanence des occasions de contact, notamment pendant la conduite des travaux scolaires peut se transformer en réelle distraction, notamment lorsque la tâche exige une concentration et des efforts soutenus.

**Tableau 44** Ce qu'on fait<sup>†</sup> avec les intimes hors famille selon la probabilité du parcours, automne 2004

	Probable (P)	Improbable persévérant (IP)	Improbable interruption (II)	Total
	%	%	%	%
Informatique, Internet**	44,3	26,3	65,8	43,8
Bar et discothèque**	41,2	63,2	18,4	42,2
Cafés et restaurants*	76,5	66,7	55,3	72,9

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

† Seulement les items où peut être observée une association significative sont repris ici; voir le Tableau 32 pour la liste complète.

Les jeunes des différents parcours se distinguent aussi selon ce qui les rapproche des membres intimes hors famille de leurs réseaux. La proportion d'intimes desquels les jeunes sont proches parce qu'ils peuvent se confier à eux est deux fois plus élevée pour le groupe improbable persévérant (IP) que pour le groupe probable (P) et trois fois plus nombreux que pour le groupe improbable interruption (II) (Tableau 45). Par contre, le fait d'avoir des relations en commun, qui rapproche globalement d'un intime sur cinq, rapproche proportionnellement de quatre fois dans le groupe improbable interruption (II) que dans celui improbable persévérant (IP).

<sup>12</sup> MSN, ou MSN Messenger, pour Microsoft Network Messenger est un système de messagerie instantanée intégrant aussi la plateforme de courriel Hotmail et qui constitue l'un des portails web les plus utilisés actuellement.

**Tableau 45** Ce qui rapproche des intimes hors famille selon la probabilité du parcours, automne 2004

	Probable (P)	Improbable persévérant (IP)	Improbable interruption (II)	Total
	%	%	%	%
Je peux me confier à cette personne**	35,7	62,5	23,7	38,4
Le simple plaisir d'être ensemble*	42,5	23,2	28,9	38,3
Des amis, des copains en commun*	18,2	8,9	34,2	18,4

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

† Seulement les items où peut être observée une association significative sont repris ici; voir le Tableau 33 pour la liste complète.

Les jeunes au parcours improbable interruption (II) sont aussi beaucoup plus attachés à leurs intimes que les jeunes des deux autres groupes. Quand on leur demande d'indiquer, à l'entrée au collège, qui, parmi leurs intimes, sera important pour eux dans trois ans, ils nomment presque la moitié d'entre eux (48,0%) alors que les jeunes au parcours probable (P) et improbable persévérant (IP) en nomment le quart ou moins (25,3% et 22,7%). On se rappelle que les relations hors famille des jeunes du groupe improbable interruption (II) sont aussi beaucoup moins scolarisées que celles des deux autres groupes. Cet attachement à un environnement social moins scolarisé pourrait expliquer en partie leur rupture de parcours.



## 9. RETOMBÉES PRATIQUES DU PROJET

### Des mesures de soutien à la réussite aux pistes d'action

L'un des objectifs visés dans le cadre de la présente étude consiste à dresser l'inventaire des mesures de soutien à la réussite offertes dans les trois établissements qui y participent, soit les cégeps Lionel-Groulx, de Sherbrooke et du Vieux Montréal, dans le but de tracer des pistes d'action qui s'appuient sur les résultats de l'enquête et qui soient le plus susceptible possible de faire l'objet de transferts non seulement à l'intérieur des établissements participants mais à l'intérieur de l'ensemble des établissements — publics comme privés — du réseau collégial. Pour atteindre cet objectif, il importe de prendre acte de la définition des termes « mesure de soutien » et « réussite » en vigueur au sein du réseau collégial, puis de procéder à l'inventaire à une date donnée, comme l'impose la production d'un tel relevé. Or, si la réussite constitue une préoccupation de tous les instants pour le réseau collégial, et ce, depuis sa création, la redéfinition des termes — et par conséquent des objets — entraîne certaines limites dans le cours de la recherche documentaire menée pour faire l'inventaire des mesures d'aide à la réussite offertes dans les cégeps. Afin de ne pas biaiser le travail de recherche, aucune rencontre avec les membres des équipes d'enseignement liées aux trois programmes d'études retenus n'a eu lieu, réduisant ainsi les risques de contamination ; quelques précisions ou réponses à des demandes liées à la collecte documentaire ont toutefois été apportées par le personnel professionnel non enseignant de même que par le personnel cadre. Le relevé des activités, réduit puis resserré de manière à ne conserver que les grandes lignes des actions ou des moyens, non associées à un établissement spécifique, apparaît plus loin, avant les pistes d'action qu'il a inspirées.

Ces dernières années, en raison des exigences ministérielles, plusieurs documents relatifs à la réussite ont été publiés par les établissements du réseau ainsi que par les organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux. En effet, les plans institutionnels sont soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial évalue les bilans produits par les établissements au terme de la période couverte par le plan; en ce sens, les mesures qui y figurent sont nécessairement étroitement liées aux exigences du Ministère. Par ailleurs, ces mesures doivent également être considérées à la lumière des activités du Carrefour de la réussite, mis sur pied dans la foulée de l'élaboration des premiers plans de réussite et qui vise à soutenir ces derniers dans la mise en œuvre de ces plans. À titre d'exemples, mentionnons les productions suivantes : les premiers plans triennaux d'aide à la réussite (Cégep du Vieux Montréal, 2000 ; Collège de Sherbrooke, 2000 ; Collège Lionel-Groulx, 2000) ; les premiers bilans relatifs aux activités réalisées (Cégep du Vieux Montréal, 2003 ; Collège de Sherbrooke, 2004) ; les rapports d'évaluation et le rapport synthèse de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui les ont suivis (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004a, 2004b, 2004c et 2004d); les deuxièmes plans triennaux d'aide à la réussite (Cégep de Sherbrooke, 2005 ; Cégep du Vieux Montréal, 2004a ; Collège Lionel-Groulx, 2004) ; *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite : conditions d'efficacité d'une mesure d'aide ; démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide* (Carrefour de la réussite,

2005). Ainsi, en quelque cinq ans, au fil des travaux liés à la réussite, la définition de l'expression « mesure d'aide à la réussite » a connu un resserrement certain. De plus, la présente étude a cours à l'aube d'une transition entre la période des bilans relativement aux premiers plans de réussite et la mise en œuvre de ceux qui les ont suivis, comme le révèle les années de parution des deuxièmes plans triennaux. À l'heure actuelle, la définition retenue par bon nombre d'acteurs du réseau figure dans les productions récentes du Carrefour de la réussite ; elle est fondée sur le concept de mesure et elle possède, par conséquent, un caractère structuré, organisé explicitement en fonction de résultats à atteindre relativement à un obstacle réel ou potentiel à la réussite. Dans cette optique, un diagnostic ou un service ne peuvent être considérés comme des mesures de soutien. Pour ce qui est du diagnostic, il peut faire partie d'une mesure de soutien s'il est accompagné de moyens d'interventions mis en place en fonction des difficultés d'apprentissage ou de toutes autres formes d'obstacles repérés ; quant au service, il s'agit d'une division administrative qui peut, toutefois, offrir toute une série de mesures de soutien. Enfin, la mesure est mise au point dans le but spécifique de régler une question, de solutionner un problème. Les cohortes suivies dans le cadre de la présente recherche, entrées au cégep en août de 2004, entreprennent donc leurs études collégiales à un moment où les repères ne sont pas encore totalement fixés. Il s'ensuit que les moyens qui leur sont proposés participent d'un éventail large.

Avant de dresser la liste des actions planifiées ou tenues pour soutenir la réussite, il convient de s'arrêter sur quelques éléments de la vision de la réussite préconisée par les établissements participants à l'étude. Le plus récent plan d'aide à la réussite du Cégep de Sherbrooke (2005) prend appui sur le projet de formation du cégep, et les principes suivants constituent les fondements de l'approche retenue : la mise en valeur du sens de la formation ; l'encadrement à l'intérieur du contexte du programme ; la concertation comme élément fondamental de l'encadrement ; l'obligation d'interventions spécifiques en première année ; les difficultés scolaires et le choix de programme comme principaux objets d'intervention ; l'importance du soutien à la suite d'un premier échec ; la diversification et l'adaptation des moyens de soutien, compte tenu de la multiplicité des facteurs liés à la persistance scolaire et des modes de consultation de la population étudiante. Dans son plus récent plan lié à la réussite, le Cégep du Vieux Montréal (2004a) reprend les termes de son projet éducatif et propose une vision du concept de la réussite qui s'inscrit dans une approche humaniste, « axée sur le développement intégral de la personne » (p. 4). Il vise la réussite éducative, tout en reconnaissant l'importance de la réussite scolaire : « Nous croyons accomplir notre mission éducative non seulement lorsqu'un élève chemine jusqu'au DEC, mais aussi quand nous aidons celui qui s'interroge sur son choix de programme, qui opte pour une attestation d'études collégiales ou qui s'oriente vers des études professionnelles, quand nous acceptons qu'un élève allonge son cheminement scolaire, quand nous encourageons l'engagement dans des activités culturelles, sportives, sociales et associatives, quand nous aidons un élève à établir ses priorités, à résoudre ses problèmes personnels, bref, quand nous l'amenons à se prendre en mains et à réaliser son projet éducatif. » (*idem*). Le plan institutionnel du Collège Lionel-Groulx (2004) repose sur un cadre de référence qui privilégie un nombre limité d'axes d'intervention. Ce cadre se caractérise par une approche centrée sur le développement intégral de l'élève, dont les valeurs éducatives sont clairement énoncées. L'approche retenue est fondée sur une gestion pédagogique elle-même soutenue par une gestion administrative concertée. Trois lieux d'action y sont associés : la classe, à l'intérieur de laquelle le programme et les activités de formation sont considérés comme des lieux privilégiés d'intervention, le Collège, comme milieu de vie valorisant les initiatives enseignantes, étudiantes, professionnelles ou administratives, et la région, environnement externe partenaire de

l'établissement. Autant la communauté étudiante que le personnel enseignant ou non enseignant, les parents et les partenaires régionaux agissent de concert avec le Collège.

Dresser la liste des mesures de soutien à la réussite mises à la disposition des étudiantes et des étudiants dans chacun des trois établissements concernés par le projet constitue à la fois un exercice périlleux et réducteur. En effet, il n'existe aucune base de données complète et valide à l'intérieur de laquelle figure l'ensemble de l'information recherchée. De manière à recueillir celle-ci, nous avons donc commencé par élaborer une fiche de description d'une mesure de soutien à la réussite, de ses repères et de ses attributs critiques. Toutefois, étant donné le contexte décrit plus haut, cette fiche s'est révélée un instrument discriminant dont l'utilisation ayant pour effet d'éliminer bon nombre d'activités par ailleurs pertinentes en fonction de l'objectif poursuivi. Dans les circonstances, les documents publiés par les collèges restent les meilleures sources d'information. Leur lecture permet de dresser la liste de toutes les mesures annoncées dans les plans et les bilans liés à la réussite des trois cégeps concernés, relativement aux programmes des sciences humaines, des technologies du génie électrique (au Cégep du Vieux Montréal seulement) ou des techniques de comptabilité et de gestion (au Cégep de Sherbrooke seulement). Cette liste établie (Tableau 46), ses éléments ont été distingués selon qu'il s'agit d'une activité à concevoir, à planifier, à réaliser puis à évaluer ou d'un outil à utiliser (éventuellement d'un canal de diffusion), et ce, qu'ils visent les étudiantes et les étudiants du secteur préuniversitaire ou technique.

**Tableau 46** Inventaire des activités et outils de soutien à la réussite recensés dans les documents officiels des trois collèges pour les programmes ciblés<sup>f</sup>

<b>Activités de soutien à la réussite</b>	<b>Outils</b>
Activités favorisant l'appartenance au programme	Association étudiante
Activités d'accueil et sensibilisation aux difficultés de la transition entre le cours secondaire et les études collégiales, éventuellement par programme : pièce de théâtre, conférence	Document de référence sur les programmes universitaires liés au domaine d'études
Activités de révision de la matière	Instruments de gestion du temps : calendrier de session, horaire hebdomadaire ou agenda
Activités visant à développer la connaissance de soi ou à sensibiliser à l'orientation professionnelle	<i>Inventaire d'acquis précollégiaux (IAP)</i>
Activités d'exploration du milieu professionnel relié au domaine d'études : ateliers sur les programmes universitaires et leurs débouchés, conférences, visites d'universités ou d'entreprises, ministages, etc.	Mécanismes entourant les interactions entre les coresponsables d'une mesure de soutien à la réussite
Adaptation de la formation générale au secteur technique	Modalités de suivi des étudiantes et des étudiants qui ont besoin d'une mesure d'aide à la réussite, depuis l'incitation à en profiter
Analyse du cheminement étudiant en fonction de la répartition de la charge de travail entre les sessions et corrections, le cas échéant	Outils sur les méthodes de travail intellectuel
Ateliers de formation à la recherche documentaire ou aux méthodes de travail intellectuel	Périodique local à l'intention des étudiantes et des étudiants
Constitution de groupes de recherche-action sur les pratiques pédagogiques	Plateforme multiservices

Consultations au centre d'entraide, sur les stratégies cognitives, sur les méthodes de travail intellectuel ou sur les contenus des cours de la formation spécifique	Portfolio ou cahier de bord dans lequel sont colligées différentes informations sur les cours, par exemple des notes, des travaux, des lectures, des activités, les numéros de téléphone des enseignantes et des enseignants, et qui vise à conscientiser quant au cheminement
Encadrement des étudiantes et des étudiants, par exemple par une personne désignée pour assumer cette responsabilité pour le programme : dépistage rapide des étudiantes et des étudiants en difficulté ou qui présentent un risque d'échec ou d'abandon, identification des difficultés, proposition d'actions de correction	Relevé de notes ou de cotes
Encadrement des élèves en situation d'échecs multiples : signature d'un contrat pédagogique, identification des causes d'échecs, élaboration d'un plan d'actions et suivi individuel	Relevé des lacunes sur le plan des habiletés de base, en français écrit, en gestion du temps, en technique d'étude ou de prise de notes, par exemple, ainsi que des solutions adaptées au programme d'études, qu'il s'agisse d'un guide méthodologique comme d'indications quant à la concertation et à la répartition des interventions entre les enseignants
Encadrement pour les cours écueils	Salle d'étude réservée aux étudiantes et aux étudiants d'un programme, à l'intérieur de laquelle le personnel enseignant peut leur venir en aide
Identification des besoins en matière de perfectionnement du personnel	Salle de travail réservée aux étudiantes et aux étudiants d'un programme
Interventions au sein du groupe de base	Technologies de l'information et de la communication
Rencontre des enseignantes et des enseignants concernés par les élèves dont le dossier est « faible »	
Rencontre individuelle avec les élèves dont le dossier est « faible » ou qui présentent un risque d'échec ou d'abandon	
Reprises d'examens	
Rencontres avec les comités de programmes afin de présenter et d'analyser les statistiques en lien avec la réussite, soit les tableaux de bord, et de dégager des suggestions quant à des moyens de favoriser la réussite	
Soutien à la planification du temps accordé aux études	
† Préuniversitaire en sciences humaines (trois collèges); Technologies du génie électrique (Cégep du Vieux Montréal seulement); Techniques de comptabilité et de gestion (Cégep de Sherbrooke seulement).	

En somme, les activités répertoriées dans les documents ont en commun de s'adresser soit à une population ayant amorcé ses études collégiales soit au personnel en place. Elles informent, soutiennent ou encadrent les étudiantes et les étudiants sur une base individuelle ou collective. Par ailleurs, des outils imprimés comme électroniques sont mentionnés pour contenir l'information ou, encore, pour diffuser de l'information.

### Pistes d'action

Comme suite à la préparation du relevé des activités recensées, plusieurs pistes d'action qui tiennent également compte des résultats de l'enquête peuvent favoriser le transfert des connaissances dans le milieu scolaire. Bien que la collecte menée conduise à l'établissement d'une liste de moyens mis en place pendant les études collégiales, il apparaît essentiel de ne pas faire l'économie de retombées sur la période précollégiale ou postcollégiale. Les propositions ci-

dessous sont donc énoncées en fonction de plusieurs différentes périodes : celle qui précède immédiatement l'entrée au cégep, une fois l'admission rendue officielle ; celle de la première année d'études collégiales, maximisant ainsi les possibilités d'accroître la réussite en première session et la réinscription en troisième session, deux indicateurs déterminants pour ce qui concerne la persévérance et la réussite scolaires ; celle des études universitaires, dans la mesure où bon nombre d'étudiantes et d'étudiants poursuivent leurs études supérieures, et ce, même après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales du secteur technique ; enfin, en tout temps, pour ce qui concerne les pistes plus spécifiquement dessinées à l'intention du personnel des réseaux collégial et universitaire.

Au cours de la période préalable à l'entrée au cégep, il importe d'accroître la conscience de l'importance des facteurs externes, non scolaires — et particulièrement le rôle de la famille et des réseaux sociaux — sur la persistance aux études collégiales. Trois activités semblent particulièrement propices aux actions en ce sens : la rencontre tenue par les cégeps à l'intention des conseillères et des conseillers en orientation des écoles secondaires, les portes ouvertes tenues par les établissements d'enseignement collégial et les activités d'accueil organisées à l'intention des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants, généralement tenues à la veille de la fin de la cinquième secondaire. La communication des résultats de la présente étude lors de la rencontre tenue à l'intention des conseillères et des conseillers de l'ordre secondaire s'inscrit dans la foulée des mesures complémentaires proposées dans les plans liées à la réussite, entre autres dans le but d'améliorer le recrutement. En transmettant de l'information de pointe sur les programmes étudiés et sur les facteurs influençant la réussite, les cégeps se trouveraient ainsi à étendre le réseau des personnes en mesure de transmettre ces connaissances aux jeunes. Pour ce qui est des portes ouvertes, elles ne sauraient être considérées comme une mesure de soutien à la réussite. Toutefois, elles ont lieu alors que les représentations liées aux études collégiales ou à la profession sont encore en construction. De plus, elles constituent un point de jonction entre la cégépienne ou le cégépien en devenir, ses réseaux et le cégep. En planifiant une intervention à ce moment de la recherche d'information scolaire, il devient possible d'exercer un effet sur le processus de maturation vocationnelle, les études collégiales participant de ce processus. Cette intervention peut consister, par exemple, en une sensibilisation précoce aux chevauchements entre les calendriers. Comme bon nombre des jeunes qui visitent alors un établissement sont accompagnés de membres de leur famille ou de leur cercle d'amis, l'action peut être planifiée de manière à viser plusieurs publics cibles. Comme l'affirme un des jeunes rencontrés « Tu sais, ils ont regardé avec moi. Ils ont été chercher sur Internet, voir ce qui se donnait dans différents cégeps. » ; la présence continue de bien des parents et l'importance incontestable de l'amitié justifie de communiquer certains des résultats de la présente étude aux membres des réseaux familial et social des jeunes. Qui plus est, il ne serait pas vain d'adapter le contenu de l'intervention de telle sorte que toutes celles et tous ceux qui prennent connaissance des résultats se sentent concernés par ceux-ci, car, comme on l'a vu, de nombreuses personnes discutent, offrent des conseils ou rétroagissent aux propos comme aux actions des jeunes gens, et leur donner accès à une information de qualité pourrait améliorer les effets de ces interactions. Bref, les portes ouvertes sont l'occasion de sensibiliser non seulement les futures étudiantes et les futurs étudiants mais également les membres de leur environnement social qui exercent sur eux une influence réelle. Par ailleurs, avant même l'entrée officielle, en août, les jeunes qui sont admis au cégep rencontrent leurs futurs pairs. Cette séance d'accueil des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants représente une occasion de leur présenter les résultats obtenus par la présente étude, tout en leur fournissant de l'information quant aux exigences du réseau collégial

et aux comportements favorisant la réussite. Par exemple, la présentation des parcours probables et improbables peut susciter un échange parmi ceux qui, demain, constitueront un nouveau réseau social sur qui compter : « Ça fait que j'ai demandé de l'aide à d'autres personnes dans mon groupe pis, c'est ça, y m'ont aidé un peu à m'organiser. » Ainsi est-il possible, avant même l'entrée au cégep de sensibiliser autant les jeunes que leur entourage – et notons ici que chaque jeune collégien et collégienne fait aussi partie de l'entourage de plusieurs autres – à l'importance de leurs relations au regard de la persévérance et de la réussite scolaires.

Les établissements accordent une grande importance aux activités menées au cours de la première année d'études collégiales dans leurs plans institutionnels liés à la réussite, étant donné l'importance déterminante de la première session d'études et, en contrepartie, la perte de bon nombre d'étudiantes et d'étudiants au terme de cette première année. Dans les circonstances, l'insertion de résultats tirés de la présente étude à l'intérieur d'activités tenues au cours de cette année devrait avoir pour effet d'accroître les chances de succès des jeunes sans pour autant multiplier le nombre d'activités à leur horaire. Quatre pistes nous semblent ici pertinentes : la recherche de convergence avec d'autres résultats disponibles ; la présentation des résultats de l'étude dans les établissements collégiaux et universitaires ; la formation ciblée à la gestion du temps ; la sensibilisation des parents d'étudiantes et d'étudiants à la réalité collégiale. En premier lieu, de manière à maximiser les résultats obtenus de différentes études ou enquêtes et de peaufiner le portrait qui en résulte, il y a lieu de chercher à établir des convergences entre les résultats issus de la présente étude et ceux obtenus à l'aide des outils déjà utilisés par les cégeps, soit le questionnaire *Aide-nous à te connaître*, l'*Inventaire d'acquis précollégiaux* ou le bulletin de mi-session. En conjuguant ces résultats et, le cas échéant, en enrichissant le portrait dressé, il devient possible de contribuer aux activités visant une appartenance accrue au programme. De plus, le questionnaire *Aide-nous à te connaître* et l'*Inventaire d'acquis précollégiaux* jouissent d'une solide réputation dans le réseau collégial, notamment parce qu'il s'agit d'outils mis au point à la suite de recherches conduites avec rigueur, ce qui ajoute à leur intérêt. En deuxième lieu, il y a lieu d'organiser la présentation orale et affichée des résultats obtenus au cours de la recherche au cégep et à l'université. En effet, la communication de ces résultats pourrait être intégrée à l'une ou à l'autre des activités liées à l'orientation scolaire, par exemple sous la forme d'une conférence sur le domaine d'études. Elle pourrait aussi être présentée à l'intérieur de chacun des cégeps concernés, dans les salles réservées aux étudiantes et aux étudiants des programmes visés de même que dans les cours de méthodes de recherches en sciences humaines (où elle illustrerait la démarche de recherche mais informerait aussi quant à ses résultats). Sur les campus universitaires, à l'intérieur d'activités portant sur les études universitaires et réservées aux groupes concernés, elle trouverait aussi tout son sens. En troisième lieu, bien que la formation à la gestion du temps soit l'une des actions déjà menées par les cégeps pour soutenir la réussite étudiante, l'intégration de données sur les chevauchements possibles entre les calendriers permet d'enrichir une activité déjà en place et de lui donner une teinte propre à la population cible. Dans cette optique, il nous apparaît souhaitable de songer à concevoir des simulateurs de la gestion du temps, des calendriers et des réseaux afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de manipuler ces notions à l'aide d'outils électroniques qui génèreraient automatiquement des prévisions. Ces dispositifs techniques peuvent constituer des compléments intéressants et actuels au matériel didactique existant, dont on voit par ailleurs que les établissements tentent de les assembler selon une logique qui pourrait être celle de l'organisation personnelle. Plusieurs des outils répertoriés dans les documents peuvent sans aucun doute servir à cette fin. En quatrième lieu, de manière à reconnaître le soutien parental déclaré par les étudiantes et les étudiants



interrogés, la rencontre tenue avec les parents intéressés en début d'année scolaire peut être le lieu de présentation du portrait dressé au cours de la présente étude, éventuellement de façon concomitante avec d'autres résultats portant sur la même population. Ces quatre pistes ont en commun d'être destinées à la population étudiante. Toutefois, pour soutenir les efforts des cégeps afin d'encourager la réussite étudiante chez les garçons, certaines pourraient être modulées à l'intention spécifique de ces derniers.

Si les actions à l'intention des étudiantes et des étudiants sont importantes, celles qui visent les membres du personnel, voire le tissu social environnant le cégep, le sont tout autant. Comme l'indique la liste d'activités présentée plus haut, les cégeps prévoient agir dans la perspective du perfectionnement du personnel. Contrairement aux actions dont la population étudiante est la première bénéficiaire, qui doivent être menées selon un calendrier prédéterminé pour en maximiser les effets, celles-ci peuvent être menées en tout temps. De plus, il y a lieu que ces activités soient tenues à l'intention d'un large public, allant des tutrices et tuteurs des centres d'aide ou d'entraide aux différentes catégories de personnel. À titre d'exemples, les comités de programmes sont interpellés dans les plans institutionnels liés à la réussite et, de plus, il importe d'adapter les interventions aux « nouvelles réalités étudiantes » (Cégep de Sherbrooke, 2005, p. 03), aux « différentes réalités des programmes » (*Idem*, p. 08) et de sensibiliser le personnel quant à l'importance de la détection des signes de difficulté personnelle ou de détresse chez les jeunes (Cégep du Vieux Montréal, 2005, p. 14). Si l'on considère que ce soutien de la part du personnel est tenu pour acquis par les étudiantes et les étudiants – « [...] c'est ça leur job [...] » dit l'un d'eux – l'on comprendra toute l'importance d'une mise à jour des connaissances. Ainsi, il convient de prévoir des sessions d'information ou de formation sur les sous-populations étudiées dans le cadre de la présente étude mais également sur leur évolution au fil des trois premières sessions d'études collégiales. Déjà, en cours de projet, quelques communications ont permis de présenter les résultats préliminaires de l'étude et d'expérimenter différentes formules visant le transfert de ces résultats dans le milieu collégial : la préparation d'une page figurant à l'intérieur du site Web sur la recherche du Cégep du Vieux Montréal [[http://www.cvm.qc.ca/recherche\\_au\\_cvm/4\\_6famille.htm](http://www.cvm.qc.ca/recherche_au_cvm/4_6famille.htm)]; la préparation d'une communication affichée pour le colloque de l'Association pour la recherche au collégial tenu dans le cadre du 74<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, affiche ensuite reproduite pour présentation dans chacun des établissements participant à l'étude ; séances de travail avec des conseillères et un conseiller pédagogique du Cégep du Vieux Montréal afin de discuter des retombées potentielles des résultats de la recherche dans le milieu ; présentation lors de la journée de la recherche du collège Lionel-Groulx ; table d'information dans le cadre du colloque *Pour la réussite des jeunes : PRÉVENIR — ENCOURAGER — SOUTENIR*, organisé par les Partenaires pour la réussite éducative en Estrie; communication dans le cadre du 24<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire : *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* ; atelier lors du 27<sup>e</sup> Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale : *Une culture d'innovation pédagogique*. Ces activités de diffusion des résultats préliminaires constituent autant d'efforts consentis afin de favoriser les échanges avec les milieux directement concernés par l'étude.

## 10. PISTES D'APPROFONDISSEMENT

Sans qu'il soit possible d'en faire une analyse détaillée faute d'échantillonnage adéquat, les données de cette première phase laissent aussi apparaître des variations importantes entre programmes, l'intensité de la charge de travail, les groupes plus restreints et serrés au secteur technique pouvant avoir une influence sur les types de relations qui se tissent au collège. Il semble d'ailleurs que ce soit dans les programmes techniques qu'on retrouve une plus grande proportion de jeunes qui ont dû s'éloigner de leur environnement familial pour poursuivre leurs études, situation qui peut avoir une influence importante sur la recomposition des réseaux sociaux. Il apparaît donc important d'explorer plus avant les différences entre les programmes, ceux du secteur technique notamment. D'ailleurs, une comparaison entre différents programmes techniques, souvent polarisés au plan du genre, permettra de mieux étudier l'effet de ces contextes différenciés sur l'influence du réseau amical des jeunes hommes et des jeunes femmes.

Nous avons aussi réussi à documenter les dynamiques en jeu au cours des premières sessions d'étude collégiales mais il serait intéressant d'en connaître davantage sur leur évolution et leurs effets à plus long terme. Au début des études collégiales, on observe une influence prépondérante des parents, sur le choix d'étude notamment, qui se manifeste selon plusieurs mécanismes (discussions, modélisation, accès aux ressources...). Cette première phase de nos travaux laisse entrevoir le transfert d'influence vers les réseaux amicaux avec l'avancée en parcours, mais en allongeant la période de suivi, une seconde phase de la recherche permettrait de détailler davantage comment s'opèrent ces changements.

Enfin, il serait important d'engager davantage les collègues dans l'élaboration de véritables stratégies de transfert des connaissances produites dans le cadre de la recherche, un engagement qui nécessite un rapport soutenu avec continu avec les acteurs-clé des milieux concernés.



## RÉFÉRENCES

- Assogba, Y., Fréchette, L. et Desmarais, D. (2000). Le mouvement migratoire des jeunes au Québec. La reconfiguration du réseau social, un repère pour étudier le processus d'intégration. *NPS*, 13(2), 64-79.
- Attias-Donfut, C. (dir.) (1995). *La solidarité entre les générations, vieillesse, familles, état*. Paris : Nathan.
- Bédard-Hô, F. (1997). Les étudiants du collégial. In M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Quel avenir ?* (p. 175-191). Sainte-Foy: Les Éditions de l'IQRC.
- Bernier, L. (1997). Les relations sociales. In M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Quel avenir ?* (p. 39-63). Sainte-Foy: Les Éditions de l'IQRC.
- Bergier, B. et Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Ramonville: Érès.
- Blöss, T. (1997). *Les liens de famille. Sociologie des rapports entre générations*. Paris : PUF.
- Bidart, C. (2002). *La construction de l'insertion socio-professionnelle des jeunes à l'épreuve du temps, une enquête longitudinale. Rapport final*. Aix-en-Provence/Paris : CNRS-MRSH.
- Bidart, C. et al. (2001). *Panel Réseau des jeunes, 3<sup>e</sup> vague d'enquête, Questionnaire*. Lasmas-Idl.
- Bonvalet, C., Gotman, A. et Grafmeyer, Y. (dir.) (1999). *La famille et ses proches. L'aménagement des territoires*. Paris : I.N.E.D./P.U.F.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). Familles, écoles et milieu populaire. *Études et recherche*, 5(1).
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdon, S. (2002). The integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). Document téléaccessible à l'adresse < <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>.
- Bourdon, S. (1994). *La vie après le cégep. L'insertion professionnelle de jeunes diplômés de l'enseignement technique au collégial*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Suivre les activités éducatives tout au long de la vie. In P. Bernard, S. Bourdon, J. Charbonneau, A.-P. Contandriopoulos, A. Drapeau, D. Helly, P. Lefebvre et G. Paquet (dir.), *ESSIL Connaître, débattre et décider: la contribution d'une*

*enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale* (p. 207-251). Montréal: Institut de la statistique du Québec.

- Bourdon, S., Cournoyer, L. et Charbonneau, J. (2007). Grève étudiante et parcours au collégial : mobilisation, démobilitation, et après.... *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et Société*, 6(3), 1-3.
- Bowlby, J. W. et Mc Mullen, K. (2002). *À la croisée des chemins premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Boyd, M. et Norris, D. (1999). Continuer de vivre chez ses parents. *Tendances sociales canadiennes*, 52, 2-6.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnels et développement de carrière. Théories et recherches* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Paris : Gaétan Morin.
- Butlin, G. (1999). Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5 (3), 9-35.
- Carrefour de la réussite (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite : conditions d'efficacité d'une mesure d'aide ; démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Cégep de Sherbrooke (2005). *Le plan de réussite 2005-2009 : un engagement collectif*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Cégep de Sherbrooke (2005). *Les stratégies gagnantes pour réussir au cégep*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Cégep du Vieux Montréal (2006a). *Le plan de réussite. Choisir, s'engager, réussir*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2006b). *Projets d'encadrement et d'encouragement à la réussite. Synthèse descriptive des projets retenus pour l'année 2006-2007*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2004). *Plan de réussite 2004-2009*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2003). *Bilan du plan d'aide à la réussite 2000-2003*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2001). *Règlement sur l'inscription et sur la réussite scolaire des étudiants au Cégep du Vieux Montréal (12D/52<sup>e</sup>)*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2000). *Plan d'établissement en matière de réussite scolaire*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Charbonneau, J. (2007). L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes. In S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail. Vingt ans après « Les jeunes chômeurs »*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Charbonneau, J. (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. Montréal: Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, Culture et Société.
- Charbonneau, J. (2003a). *Regards croisés sur la responsabilité dans le passage à l'âge adulte*. Communication présenté au colloque Engagement, participation et responsabilité dans le parcours biographique, AISLF, Liège, Belgique, avril.
- Charbonneau, J. (2003b). *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec : P.U.L.
- Charbonneau, J. et Turcotte, M. (2005). Les réseaux sociaux. In P. Bernard, S. Bourdon, J. Charbonneau, A.-P. Contandriopoulos, A. Drapeau, D. Helly, P. Lefebvre et G. Paquet (dir.), *ESSIL Connaître, débattre et décider: la contribution d'une enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale* (p. 173-205). Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Collège de Sherbrooke (2004). *Plan institutionnel d'aide à la réussite et à la persistance aux études. Bilan de la mise en oeuvre 2000-2003*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège de Sherbrooke (2002). *Règlement favorisant la réussite scolaire (règlement n° 13)*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège de Sherbrooke (2000). *L'aide à la réussite et à la persistance aux études. Plan institutionnel 2000-2003*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Collège Lionel-Groulx (2004). *Favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre de jeunes et d'adultes. Plan institutionnel de réussite et diplomation 2004-2009*. Sainte-Thérèse : Collège Lionel-Groulx.
- Collège Lionel-Groulx (2003). *Règlement portant sur le cheminement scolaire et la réussite des élèves*. Sainte-Thérèse : Collège Lionel-Groulx.
- Collège Lionel-Groulx (2000). *Plan institutionnel de réussite. Plan triennal, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003*. Sainte-Thérèse : Collège Lionel-Groulx.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004a). *Bilan du plan d'aide à la réussite (2000-2003) du Collège de Sherbrooke*. Rapport d'évaluation. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004b). *Bilan du plan d'aide à la réussite (2000-2003) du Collège Lionel-Groulx*. Rapport d'évaluation. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004c). *Bilan du plan d'aide à la réussite (2000-2003) du Cégep du Vieux Montréal*. Rapport d'évaluation. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004d). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*. Rapport synthèse. Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Conney, T.M. (1997). Parent-Child Relations across Adulthood. In S. Duck (dir.), *Handbook of Personal Relationships* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 451-468). London : Wiley.

- CSÉ (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- CSÉ (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à en tirer*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Parent, D., Durocher, B. et Raymond, F. (1999). *Travail pendant les études et abandon scolaire: causes, conséquences et politiques d'intervention* (98s-32). Montréal : CIRANO.
- Donati, P. (1994). La prospective relationnelle dans l'intervention réseaux : fondements théoriques. In L. Sanicola (dir.), *L'intervention de réseaux* (p. 61-108). Paris : Bayard.
- Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 95-104.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubet, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France. In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 27-41). Paris : Éditions de l'Aube.
- Elder, G.H. (1987). Families and lives: some developments in life-course studies. *Journal of Family History*, 12(1-3), 179-199.
- Fischer, C. S. (1982). *To Dwell Among Friends*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.
- Gauthier, M., Molgat, M. et Côté, S. (2001). *La migration des jeunes au Québec. Résultats d'un sondage auprès des 20-34 ans du Québec* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Glick, P. (1947). The family cycle. *American Sociological Review*, 12, 164-174.
- Godard, F. (1992). *La famille, affaire de générations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goldscheider, F. (1997). Recent Changes in U.S. Young Adult Living Arrangements in Comparative Perspective. *Journal of Family Issues*, 18(6), 708-724.
- Guillaume, J.-F. (1999). L'entrée des jeunes en emploi. In B. Bawin-Legros (dir.), *Famille, mode d'emploi. Étude sociologique des ménages belges* (p. 115-146). Bruxelles : De Boeck.
- Grafmeyer, Y. (1994). *Sociologie urbaine*. Paris : Nathan.
- Green B. L. et Rodgers, A. (2001). Determinants of Social Support Among Low-Income Mothers : A Longitudinal Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 29, 419-441.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grossetti, M. (2002). *Relations sociales, espace et mobilités*. Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *R.C.É.*, 22(1), 268-282.

- Kellerhars J. et Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles; milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Knighon, T. et Mizra, S. (2002). L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 8(3), 25-32.
- Laplante, B. (2006). *Du bon usage de l'analyse des biographies comme cadre conceptuel de l'analyse longitudinale de données d'enquête*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrs-ucs.quebec.ca/Cours/laplante/Textes.htm>>.
- Lapostolle, L., Massé, F., Pinho, J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Looker, D. (2002). *Pourquoi ne poursuivent-ils pas ? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- MELS (2006). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2006*. Québec: Secteur de l'information et des communications, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Molgat, M. (1999). De l'intégration à l'insertion... Quelle direction pour la sociologie de la jeunesse au Québec? In M. Gauthier et J.-F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* (p.77-94). Sainte-Foy: Les Éditions de l'IQRC.
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *R.F.S.*, 35, 37-68.
- Passeron, J.C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *R.F.S.*, 23, 3-22.
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S., et Richard, L. (1999). *Trajectoires d'adolescence: stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Jonquière : Écobes, Cégep de Jonquière.
- Piette, J., Pons, C.-M., Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet : 2006. Appropriation des nouvelles technologies*. Rapport final. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Culture et des Communications.
- Rouleau-Berger, L. (1997). L'expérience de la précarité juvénile dans les espaces intermédiaires. *Formation Emploi*, 57, 3-13.
- Rouleau-Berger, L. (1991). *La ville intervalle : jeunes entre centre et banlieue*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Roy, J. (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Spain, A., Bédard, L. et Paiement, L. (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, 11(1), 95-109.

- Statistique Canada (2001). Enquête sur les approches en matière de planification des études. *Le Quotidien*, mardi 10 avril. Document téléaccessible à l'adresse <[wwwstatcan.ca/Daily/Français](http://www.statcan.ca/Daily/Français)>.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin : enquête sur une jeunesse rurale*. Paris: La Découverte.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trickett, E.J. et Buchanan, R.M. (1997). The Role of Personal Relationships in Transitions : Contributions of an Ecological Perspective. In S. Duck (dir.), *Handbook of Personal Relationships* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 575-593). London: Wiley.
- Veillette, S., Perron, M. et Hébert, G. (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière: Écobes, Cégep de Jonquière.

## ANNEXE A – CALENDRIER

*Cette annexe reprend le sommaire des instructions aux intervieweurs pour le Calendrier ainsi que la grille elle-même.*

### INSTRUCTIONS

*Remplir le calendrier, colonne par colonne (De résidence à travail), en commençant, pour chacune, par l'année la plus récente et en reculant dans le temps. Si hésitations, vérifier la synchronisation des colonnes.*

*Écrire plus que moins; le calendrier utilisé en entrevue est un brouillon qui sera revu en post-codage.*

<b>Éducation</b>		<i>[ne rien indiquer si pas aux études]</i>
	Niveau	
	Domaine	
	Rais.	<i>[si bifurcation, redoublement ou interruption]</i>
<b>Travail</b>		<i>[ne rien indiquer si pas en emploi]</i>
	Occupation	
	Rais.	<i>[si bifurcation, début ou interruption]</i>
<b>Famille</b>		
	Ménage	
	Événement	<i>[si bifurcation]</i>
<b>Résidence</b>		<i>[indiquer les continuités par un trait vertical]</i>
	Lieu	
	Type/mode	[Locataire, propriétaire, chez des amis... Maison unifamiliale, appartement (# de pièces), chambre]
	Rais	<i>[si bifurcation]</i>
<b>Autre</b>		<b>Y a-t-il d'autres événements importants que tu as vécu?</b>
	Autres événements	
	Indices de réseau	





## ANNEXE B – GUIDE D'ENTRETIEN VAGUE 1

*Cette annexe reprend le contenu du guide d'entretien de la première vague d'enquête, au moment de l'entrée au collège. Les guides subséquents en reprennent l'esprit en adaptant toutefois les thèmes abordés et les formulations pour tenir compte, notamment, des bifurcations dans les parcours scolaires, résidentiels ou relationnels.*

### *Études*

- **Comment as-tu choisi d'étudier au [Nom du cégep]?**
- **Tu fais ces études dans quel but?** [*Relances* : Pour avoir un diplôme reconnu, une formation, faire un métier, chercher des débouchés, attendre un emploi, pas envie de travailler déjà, parents ont poussé...]
- **Quel travail envisages-tu de faire après? Pourquoi? A quel moment?**
- **Quand tu as choisi d'étudier ici, en [Nom du programme], avais-tu d'autres choix possibles que tu n'as pas retenu?**
  - [*Si oui*] **Quels étaient les avantages et inconvénients de ces autres choix?**
- **Y a-t-il des événements, dans ton passé, qui ont influencé ce choix?**
- **Est-ce qu'il y a des personnes, dans ton passé, qui ont influencé ce choix?**
- **Y a-t-il des personnes avec qui tu as discuté de ce choix? Qui?** [*Verbaliser numéros Liste de noms*]
  - [*Si oui*] **Quels étaient les contenus de ces discussions? Est-ce qu'il y a eu quelque chose de dit qui t'a fait hésiter? Qui t'a convaincu?**
- **Quelqu'un t'a-t-il aidé à faire des démarches pour t'inscrire ici?**
- **Une fois ton choix fait, quelle était l'opinion des autres autour de toi?**
- **Ton choix est-il différent de celui de tes amis?**
- **Y a-t-il des amis qui t'on suivi au cégep? Qui ?**

## **Annoncer le changement de section**

### *Espace, famille, amour*

- **Dans quel genre de quartier tu habites ?**
  - [Quartier, taille d'agglomération, services]
- **Que penses-tu du quartier où tu habites?**
- **Peux-tu me décrire ta maison, ton appartement ?**
  - [maison vieille, neuve, grande-petite..]
- **Est-ce que tu as un espace à toi chez toi?**
- **Comment fonctionne la maison? Qui fait quoi? Qui est responsable de quoi?**
- **[S'il y a des tâches.] : depuis quand ?**
- **Tu habites à xxx :**
  - [si paraît loin.] : **est-ce que tu trouves ça loin ?**
  - [si paraît proche, comment en résidence ou dans le même quartier.] : **est-ce que tu es content que ça soit proche ?**
- **Quel est ton moyen de transport?**
  - [Si auto.] : **depuis combien de temps il l'a, qui l'a payé, est-il endetté...**
  - [Si loin et transport en commun.] : **aimerais-tu avoir une auto... [approfondir.]**

### **SI CHEZ PARENTS (Tous)**

- **Qu'est-ce que ça a de positif et de négatif, pour toi, d'habiter chez eux?**
- **Considères-tu que tu es assez libre de faire ce que tu veux chez eux?**
  - [Si non] **Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
  - [Si en couple] **Peux-tu dormir chez eux avec [AA]?**
- **Est-ce que tu contribues financièrement ?**
  - [Si oui] **Depuis quand? À l'initiative de qui?**
  - [Si non] **Est-ce que ça a déjà été évoqué ? Est-ce que ça changerait si tu cessais d'étudier?**
- **As-tu déjà envisagé t'installer ailleurs?**
  - [si oui] : **qu'est-ce qui t'a retenu ? Qu'est-ce que tes parents pensent de cela ?**
- [Si en couple] **Est-ce que tu peux vivre tes relations amoureuses comme tu veux chez tes parents?**
- **Est-ce que tu peux recevoir tes amis?**
- **Est-ce qu'il y a beaucoup de monde qui vient chez-toi?**
- [Si en couple] **As-tu pensé partir en appartement avec [ton chum/ta blonde]?**

## SI EN APPARTEMENT (Tous)

- **A quel moment as-tu quitté le domicile de tes parents?** [*Faire dater*]
- **Pourquoi es-tu parti précisément? À quelle occasion?**
  - [études, travail, vie de couple, mauvaise entente avec eux, etc...]
- **Tu es parti progressivement, ou bien en une seule fois?**
- **Comment ça s'est passé?** [*Faire raconter*]
- [*Si cohabitants non AA*] **Comment as-tu choisi les personnes avec qui tu habites?**
- **Comment as-tu trouvé l'appartement où tu habites? Est-ce que quelqu'un t'a aidé?** [Identifier qui]
- [*Si déménagement récent*] **As-tu eu de l'aide pour ton déménagement?** [Identifier qui]
- **Quel est le rythme de vie dans ton appartement?** [heures de lever, de coucher, fêtes...]
- **Est-ce un bon endroit pour étudier?**
- **Penses-tu demeurer là longtemps?**
- [*Si 1<sup>ère</sup> fois en appartement*] **Partir en appartement, est-ce que c'était important pour toi?**
  - [*Si oui*] **Comment ce moment précis t'a-t-il marqué? Est-ce que ça a changé quelque chose dans ta vie?** [*Faire développer. Voir coïncidence des dates sur le Calendrier; rechercher les implications dans les autres domaines de vie.*]
- **Qu'est-ce que ça a de positif et de négatif, pour toi, de ne plus habiter chez eux ?**
- **Est-ce que ta relation avec tes parents a changé depuis que tu es en appartement? Est-ce que le fait de partir en appartement a changé quelque chose?**
- **À quelle(s) occasions retournes-tu les voir?**

***Annoncer la transition :*** « maintenant, on va parler un peu plus de tes relations amoureuses »

## SI HABITE AVEC AA

- **Depuis quand habitez-vous ensemble?**
  - **Pourquoi à ce moment-là?**
  - **Comment s'est prise la décision?**
  - **Étiez-vous d'accord tous les deux ou y a-t-il eu des divergences?**
  - **Est-ce que vos familles sont intervenues? Comment?**
- **Est-ce que le fait d'habiter ensemble a transformé votre relation?**
- **Qu'est-ce que ça a de positif et de négatif, pour toi, d'habiter ensemble?**
- **Lorsqu'il y a des choix à faire qui vous concernent tous les deux** [ex. gros achats (auto, électroménagers...), aménagement du logement, sorties, vacances...], **comment ça se passe?**
- **Pour l'argent, comment faites-vous? Est-ce que vous mettez l'argent en commun?** [Tout ou une partie? Développer]
- **Au niveau des tâches ménagères, comment ça se passe?**

- **Est-ce que, dans tout ça, il y a des choses qui ont évolué depuis que vous vous connaissez?**
  - *[Si oui]* Pourquoi? Qu'est-ce qui a fait bouger les choses?
  - *[Si non]* Tu es satisfait de cette situation?
- **Est-ce qu'il y a parfois des tensions, des conflits entre vous?**
  - *[Si oui]* Comment réglez-vous ça?

#### SI AA NON COHABITANT

- **Qu'est-ce que ça a de positif et de négatif, pour toi, de ne pas habiter ensemble?**
- **C'est plutôt un choix de ta part, de la sienne ou des deux?**
- **Est-ce que ça donne parfois lieu à des tensions, des conflits?**
- **Est-ce que vous envisagez d'habiter ensemble un jour?**
- **Lorsqu'il y a des choix à faire qui vous concernent tous les deux, des sorties, des vacances, comment ça se passe?**
- **Et pour l'argent, comment faites-vous? Est-ce que vous partagez certaines dépenses? *[Faire développer]***

#### SI AA (COHABITANT OU NON)

- **Est-ce que tu penses que vous formez un couple? Pourquoi?**
- **Est-ce que la vie de couple correspond à ce que tu imaginais quand tu étais plus jeune?**

#### SI PAS DE AA ACTUELLEMENT

- **Le fait de ne pas être avec quelqu'un au sens amoureux actuellement, ça te convient ou pas? C'est quoi les avantages ? C'est quoi les inconvénients ?**
- **Est-ce que tu as déjà eu une ou des relations amoureuses dans le passé ?**
- *[Si oui]: à quand ça remonte ?*

**Si tu penses à ta vie amoureuse plus tard, est-ce que tu penses que tu vas être toujours avec la même personne, est-ce que tu penses que tu vas vivre plusieurs relations amoureuses ou bien peut-être que tu veux rester célibataire le plus longtemps possible ?**

- **Parmi toutes tes relations amoureuses, actuelles ou passées, y a-t-il eu quelqu'un, une histoire, quelque chose de particulièrement fort [le «top»]?**
  - *[Si oui]: laquelle ? Pourquoi ça serait une histoire plus importante que les autres, qu'est-ce qui la différencie des autres ?*
- **As-tu déjà eu des conflits lors d'une séparation?**
  - *[Si oui]: Avec qui ? Est-ce que tu penses que tu en as retiré quelque chose ?*
  - *[Si non] : comment tu expliques que ça se passe si bien ?*
- **As-tu déjà perdu de vue certains copains ou amis après une séparation? À cause de quoi?**

## SI EN APPARTEMENT AVEC CHANGEMENT DE VILLE OU DE RÉGION

- **Comment trouves-tu ton nouveau quartier? Peux-tu comparer avec ton ancien?**
- **Comment as-tu choisi ce quartier?**
  - **Y a-t-il des événements ou des personnes, dans ton passé, qui ont influencé ce choix?**
  - **Y a-t-il des personnes avec qui tu as discuté de ce choix? Qui? [Identifier qui]**
- **Changer de ville, est-ce que c'était important pour toi?**
  - *[Si oui]* **Comment ce moment précis t'as-t-il marqué? Est-ce que ça a changé quelque chose dans ta vie? [Faire développer. Voir coïncidence des dates sur le Calendrier; rechercher les implications dans les autres domaines de vie.]**
- **Est-ce que ça a changé les relations avec tes parents? [Si en couple] Avec ton [AA]? Avec tes amis?**
- *[Si déménagement récent]* **Est-ce que tu crois que ça va changer ta relation avec tes parents? [Si en couple] Avec ton [AA]? Avec tes amis?**
- **Connaissais-tu à l'avance des gens dans ce nouveau milieu?**
- **Est-ce que ce déménagement t'a rapproché ou éloigné de certaines personnes dont tu t'estimais proche?**

## SUPPLÉMENT - CHANGEMENT DE RÉGION

- **T'es-tu fait de nouveaux amis dans la région depuis ton déménagement?**
  - *[Si oui]* **Comment les as-tu rencontrés? Sont-ils semblables ou différents de tes amis d'avant?**
  - *[Si non]* **Comment penses-tu t'y prendre pour rencontrer des gens ici? Est-ce que tu crois que ce sera facile de te faire de nouveaux amis?**
- **Est-ce que tu te sens seul ou isolé?**

- **Comment t'entends-tu avec ton père et ta mère? [et éventuellement belle-mère, beau-père cohabitants]**
  - **Est-ce que ça a toujours été comme ça ?**
    - *[Si changement ]* : **pourquoi ça aurait changé, qu'est-ce qui explique le changement ?**
- **Est-ce qu'ils t'apportent beaucoup d'aide? En quoi?**
  - *[Si oui]* **Est-ce que tu l'apprécies? Est-ce que ça te pèse parfois? Tu pourrais refuser qu'ils t'aident?**
  - **Est-ce qu'ils t'aident, te soutiennent dans tes études? [Encouragements; Soutien matériel; Soutien financier]**
- **Comment compares-tu ton choix de vie et celui de tes parents? De tes frères et sœurs? (si relance nécessaire : le genre de travail qu'ils font par exemple ou d'études qu'ils ont faites)**
- **Quelle est l'importance des études pour tes parents?**
- **Crois-tu qu'ils auraient voulu étudier davantage eux-mêmes?**
- **Est-ce que cela t'arrive d'entrer en conflit avec eux? [Traiter les deux foyers éventuellement]**

- *[Si conflits]* À propos de quoi? Comment vous réglez ça?
- *[Si pas conflit]* : donc tu dirais que l'ambiance est bonne dans la famille finalement ?
- Est-ce que tu dirais que vous discutez beaucoup ensemble ? *(approfondir)*
- As-tu l'impression que tes parents te traitent comme un(e) adulte?
  - Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Sur quel plan?
  - Depuis quand? Qu'est-ce qui a fait changer les choses? Quel événement?  
*[Relances (selon les cas) : décohabitation, relation amoureuse, travail, enfant...]*
- *[Si plusieurs lieux de résidence]* Toi, tu considères que c'est où chez toi? Où tu as ta vie? *[Faire développer et éventuellement choisir]*

### **Travail, revenu**

#### **SI TRAVAILLE ACTUELLEMENT, PENDANT LES ÉTUDES**

*[Si plus d'un emploi, traiter ensemble si possible]*

- Peux-tu me parler de ton travail, ce que tu fais, ton horaire, ton salaire ?
- *[Selon la situation]* :
- Finalement, il n'y a pas beaucoup de lien entre ton travail et tes études.. est-ce qu'il y en a un ? *[ou encore]* :
- finalement, ton travail et tes études, c'est vraiment en lien, *[approfondir]* : tu es content ?, c'est un avantage ?, etc....
- Comment tu es arrivé à prendre cet emploi ? C'est quoi les circonstances qui t'ont mené là ?
- Est-ce que tu as hésité à le prendre?

#### **Avais-tu d'autres choix possibles?**

- Avais-tu d'autres projets, d'autres événements, en-dehors du travail, qui ont compté dans ce choix? *[relances : vie amoureuse, famille, déménagement, autres projets...]*
- Est-ce que certaines personnes t'ont influencé dans ce choix? Lesquelles? *[Identifier]*
- Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans ton travail? Et le moins ?
- Comment compares-tu cet emploi avec ceux que tu as déjà occupé avant?
- Dirais-tu que tu es utilisé à ton niveau de compétence ou au-dessous, ou au-dessus? *[Faire développer, attention : ne poser que si ça paraît pertinent]*
- Est-ce qu'il t'arrive d'être préoccupé par ton travail une fois que tu en es sorti? Ou même de travailler chez toi?
- *Si préoccupé* : Avec qui est-ce que tu en parles?
- Est-ce que ton patron te fait confiance? Est-ce que c'est important pour toi?
- Travailles-tu en équipe, seul...? Comment est l'ambiance? Ça se passe bien pour toi?
- Pourquoi travailler alors que tu étudies?
- Qu'est-ce qui te satisfait le plus en ce moment, ton travail ou tes études? Pourquoi?
- As-tu de la difficulté à concilier ton travail et tes études? En quoi?

**Au travail, as-tu de la pression pour faire plus d'heures ou prévois-tu en avoir [avant Noël, par exemple]?**

## SI TRAVAILLE PAS ACTUELLEMENT MAIS A TRAVAILLÉ PENDANT L'ÉTÉ

*[Si plus d'un emploi, traiter ensemble si possible]*

- **Peux-tu me parler de ton travail d'été, ce que tu faisais, ton horaire?**
- **Est-ce qu'il y a un lien entre ce travail et tes études?**
- **Pourquoi as-tu pris cet emploi?**
- **Est-ce que tu as hésité à le prendre?**
- **Avais-tu d'autres choix possibles?**
- **Comment est-ce que tu t'es décidé?** *[faire raconter]*
- **Avais-tu d'autres projets, d'autres événements, en-dehors du travail, qui ont compté dans ce choix?** *[relances : vie amoureuse, famille, déménagement, autres projets...]*
- **Est-ce que certaines personnes t'ont aidé à trouver cet emploi ? Lesquelles?** *[Identifier]*
- **Qu'est-ce qui te satisfait le plus en ce moment, ton travail ou tes études? Pourquoi?**

- **Qu'est-ce que c'est pour toi travailler?** *[Relances (seulement si besoin) : une obligation, un plaisir, avoir une place dans la société, se réaliser, être avec les autres, évoluer...]*
- *[Selon info dans le calendrier et première expérience de travail] : **qu'est-ce qui t'a amené à travailler la première fois ?***
- **Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important dans le travail?** *[Relances : le salaire, les collègues, le statut social, la sécurité, la carrière, le développement des compétences, l'épanouissement, le temps libre qu'il laisse...]*
- **Si tu penses au travail plus tard, penses-tu que tu vas avoir le même emploi toute ta vie, que tu vas changer quelque fois ou souvent ?**
- **Comment tu perçois le marché du travail en ce moment ?**
- **Côté travail, où te vois-tu dans 5 ans? Dans 10 ans?**
- **Y a-t-il des personnes avec qui tu discutes de ton avenir parfois?** *[Verbaliser numéros Liste de noms]*
- **Est-ce que par exemple tu pourrais t'imaginer vivre sans travailler ni étudier, ne serait-ce que pendant une certaine période? \*(par exemple, si tu n'avais pas à te soucier de l'argent ?**

### • **Attention : compléter le tableau dans les documents annexes :**

- **En général, si tu prends ton revenu [salaire, argent de poche, économies], quel pourcentage tu consacres à [lire chacun des items du tableau]**

- *[Dans les dépenses où il a indiqué des pourcentages] : mais, pour xx, est-ce que tes parents t'aident ou contribuent aussi ?* *[approfondir]*
- *[S'il n'a aucun revenu personnel] : comment tu négocies tes dépenses avec tes parents ?*
- **En moyenne, pendant l'année scolaire, combien gagnes-tu par semaine?** *[Sans inclure ce qui vient de tes parents]*

- **Reçois-tu de l'argent de poche de tes parents?**
  - [Si oui]* Combien par semaine? Doi-tu faire des choses en échange? Qu'est-ce qui ferait que tu n'en recevrais plus?
  - [Si non]* En as-tu déjà reçu ? *[si oui]* : quand est-ce que ça a cessé ? *[approfondir les raisons]*
- **Quel est, environ, le revenu annuel de tes parents?** *[revenu du ménage; chacun des ménages si parents pas ensemble]*
- **Te considères-tu dépensier ou économe?**
- **As-tu des dettes? Des économies?**
- **Comment as-tu appris à gérer ton argent? Est-ce difficile? Est-ce important?**
- **As-tu fait une demande de prêts et bourses du gouvernement ?**
  - *[Si non]* Est-ce que tu y as pensé ? Est-ce que tu pourrais en avoir (est-ce que tu es dépendant au sens des prêts et bourses)
- **Pour l'année scolaire qui débute, sais-tu de combien d'argent tu auras besoin?**
- **Sais-tu d'où viendra cet argent?**
- **Crois-tu que tu en auras assez? As-tu des craintes à ce sujet?**

### *Autre*

- **Parmi les activités que tu as mentionné faire dans tes temps libres, est-ce qu'il y en a qui comptent plus pour toi que le cégep?**
  - *[Si oui]* As-tu déjà pensé étudier dans ce domaine? Pourquoi tu ne le ferais pas?

### *Bilan*

Maintenant, pour terminer, on va passer à des questions plus générales.

- **En général, dirais-tu que tu es quelqu'un de très sociable ou de peu sociable dans la vie?**
- **Est-ce que tu préfères être avec beaucoup de gens ou quelques amis?**
- **Est-ce que tu sens que tu es bien entouré? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
- **Qui a eu le plus d'influence sur les décisions que tu as prises jusqu'ici?** *[Identifier]*
  - Dans quel domaine surtout ?
- **Dirais-tu, en général, que tes parents ont une influence importante?**
  - Sont-ils de bon conseil?
- **Dirais-tu, en général, que tes amis ont une influence importante?**
  - Lesquels? *[Identifier]*
  - Dans quelles circonstances? *[Donner un exemple]*
- **Dirais-tu, en général, que ton copain, ta copine, a une influence importante?**
- **Dirais-tu, en général, que d'autres adultes ont une influence importante?**
- **As-tu eu des modèles dans ta vie? Quelqu'un que tu aurais rencontré ou non?**
- **Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a eu une influence importante pour toi mais avec qui tu n'es plus en contact maintenant?** *[Identifier]*



- **Est-ce important à ton avis d'avoir des modèles dans la vie?**
- **Toi, penses-tu que tu as de l'influence sur d'autres personnes?**
  - **Comment? Sur qui? [Identifier]**
- **Est-ce que tu donnes parfois des conseils à d'autres personnes?**
  - **À qui? [Identifier]**
  - **Dans quelles circonstances? [Donner un exemple]**
  - **Est-ce qu'ils sont toujours bien accueillis ?**
- **Est-ce que tu as l'impression que, aux moments où tu en avais besoin, il y a toujours eu des gens autour de toi pour t'aider? [Donner un exemple]**
- **En général, est-ce que c'est important de pouvoir compter sur les autres?**
  - **Qu'est-ce qui te fait dire ça ?**
  - **Est-ce plus important de pouvoir compter sur les autres ou de pouvoir se débrouiller seul dans la vie?**
- **As-tu déjà été déçu de quelqu'un à qui tu avais demandé un conseil ou de l'aide que tu n'as pas reçu?**
  - **[Si oui] Est-ce que cette déception peut t'avoir amené à rompre une relation?**
- **Est-ce que tu dirais que, parmi les personnes que tu connais, certains ont une mauvaise influence sur toi? [Identifier]**
  - **[Si oui] dans quel sens, sur quoi surtout [approfondir]**
- **Est-ce que tu as connu des moments importants dans ta vie où tu as eu beaucoup de changements dans ton entourage? Attention : sous-questions possibles avec ce qu'on sait déjà : suggérer et approfondir, entre autres, repérer si déménagement de région dans l'enfance et approfondir : comment ça a été vécu...est-ce que ça a été difficile de se recréer un cercle d'amis**
- **Au cours des dernières années, est-ce qu'il y a eu dans ta vie des moments forts, des moments qui t'ont marqué d'une manière ou d'une autre? [Identifier au Calendrier, dernière colonne, attention : sous-questions possibles avec ce qu'on sait déjà : suggérer et approfondir]**
- **Est-ce que tu penses que le fait d'être au cégep va changer ton cercle d'amis de façon importante?**
  - **[Si oui] est-ce que ça te fait quelque chose ?**
- **Qu'est-ce que tu entends comme changements les plus importants dans ta vie au cours des prochains mois?**
- **Quelles sont tes premières impressions du cégep ?**

**C'EST TERMINÉ**  
**MERCI BEAUCOUP POUR TA PARTICIPATION**  
*[Remettre compensation financière]*

## **ANNEXE C – FORMATION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS**

### **Formation à titre d’auxiliaires de recherche**

Un doctorant à l’Université de Sherbrooke (Louis Cournoyer) et une étudiante de maîtrise à l’INRS-UCS (Nathalie Lavoie) ont participé à toutes les phases de la recherche : recherche bibliographique, coordination du recueil de données et réalisation de certains entretiens, mise en forme et analyse préliminaire des données, participation à la rédaction de rapports de recherche. Il et elle ont bénéficié, dans ce cadre particulier, de formations pratiques et approfondies dans de multiples domaines d’expertise en recherche empirique.

De plus, six auxiliaires de maîtrise ont été embauchés pour rendre possible le recueil de données en mode intensif à chacune des phases de la recherche. Il s’agit de Geneviève Brisebois, Alexandre Dupuis, Étienne Lyrette, Philippe Ordenes, Marie-Hélène Poirier, Isabelle Tardif. Ces personnes ont bénéficié de formations de base en techniques d’entretien et de rétroactions sur leur travail en plus d’être initiées à l’instrumentation particulière du projet de recherche (calendriers et réseaux sociaux).

Trois étudiantes ont par ailleurs participé au dépouillement et au codage initial des données qualitatives : Tania Milani, Nadine Landry et Valérie Bergeron. Ces étudiantes ont ainsi acquis une connaissance pratique de ce logiciel d’analyse et des premières phases de synthèse de données de ce type.

### **Préparation d’essais, de mémoires et de thèses**

Plusieurs travaux étudiants ont été réalisés avec les données recueillies dans le cadre du projet.

Louis Cournoyer finalise, à l’Université de Sherbrooke, une thèse de doctorat qui porte sur l’influence du réseau social sur le projet professionnel des jeunes du collégial. Cette thèse est préparée sous la direction de Sylvain Bourdon et Johanne Charbonneau, les deux responsables scientifiques du projet. Le projet de thèse a été défendu avec succès au début de l’automne 2006 et le dépôt final de la thèse est prévu pour l’été 2007. Louis Cournoyer s’est mérité, en janvier 2006, la Bourse d’excellence de l’Ordre des conseillers et conseillères d’orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). Cette bourse souhaite encourager la poursuite d’études doctorales et contribuer à assurer la relève en enseignement et en recherche dans le secteur de l’orientation. Les critères d’évaluation portaient sur les performances académiques du candidat, la qualité scientifique du projet de recherche et la pertinence du projet pour l’avancement de la recherche ou de la pratique en orientation.

Nathalie Lavoie a soutenu, en décembre 2006 à l'INRS-UCS, un mémoire de maîtrise sous la direction de Johanne Charbonneau. Ce mémoire porte sur le rôle du milieu de vie et du parcours biographique dans le passage à l'âge adulte.

Tania Milani a finalisé, en octobre 2006, un essai de maîtrise en orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke portant sur l'influence des parents sur le choix d'études collégiales des jeunes adultes. Elle a reçu, en date du dépôt de son essai, la bourse Monseigneur Iréné Pinard, du nom d'un ancien recteur de l'Université de Sherbrooke, pour souligner l'excellence de son dossier académique et son engagement dans la vie universitaire.

Marie-France Noël a débuté, en mai 2006 à l'Université de Sherbrooke, une thèse de doctorat sur la thématique de l'environnement social et la motivation à poursuivre des études collégiales. Cette thèse est sous la direction de Sylvain Bourdon.

## ANNEXE D - PUBLICATIONS ISSUES DU FINANCEMENT DU PROJET

Les publications suivantes, issues du financement du projet, ont paru ou sont acceptées en date de publication de ce rapport. La richesse des données recueillies, la réception des milieux, tant du côté académique que de la pratique, invitent à de nouvelles analyses qui seront diffusées au cours de la prochaine année.

- Bourdon, S. (2006, mai). *L'influence de la famille et des réseaux sur les cheminements scolaires au collégial*. Midi-conférence du CRIRES, Université de Sherbrooke.
- Bourdon, S., & Charbonneau, J. (2006, février). *Vers une compréhension de l'influence des réseaux sur les trajectoires au collégial*. Séminaire de recherche Relève en science et technologie, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, UQAM.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., & Lapostolle, L. (2006). *Famille, réseaux et persévérance au collégial: le point sur les travaux en cours. Note de recherche février 2006*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Lapostolle, L., & Cournoyer, L. (2006, décembre). *Je vais au cégep, tu vas au cégep, nous allons au cégep: réseaux sociaux et cheminements scolaires au collégial*. Entre l'engagement et l'institution. Atelier organisé par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Montréal.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Lapostolle, L., & Cournoyer, L. (2007, février). *Je vais au cégep, tu vas au cégep, nous allons au cégep: réseaux sociaux et cheminements scolaires au collégial*. La persévérance aux études : de l'analyse des environnements à l'intervention. Atelier organisé par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Québec.
- Bourdon, S., Cournoyer, L., & Charbonneau, J. (2007). Grève étudiante et parcours au collégial : mobilisation, démobilité, et après... *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et Société*, 6(3), 1-3.
- Bourdon, S., Lapostolle, L., & Charbonneau, J. (2007 accepté, mai). *Environnement social, réseaux et cheminements scolaires au collégial*. 24<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation, Montréal.
- Cournoyer, L., Bourdon, S., & Charbonneau, J. (2007 accepté, mai). *L'évolution du projet professionnel au cours des premiers mois d'études au collégial*. Colloque Agir collectivement pour la réussite au collège et à l'université : sommes-nous prêts??. Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières.
- Lapostolle, L., Bourdon, S., & Charbonneau, J. (2007 accepté, mai). *Interaction entre les calendriers d'événements au moment du passage aux études supérieures* Colloque Une culture d'innovation pédagogique de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Boucherville.

Milani, T., Cournoyer, L., & Bourdon, S. (2007, accepté, mars). *Comment peut s'exercer l'influence des parents sur le choix d'études ?* Colloque de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), Québec.

**Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage**

ÉRTA  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
2500, boulevard de l'Université  
Sherbrooke (QC) J1K 2R1  
(819) 821-8000 poste 62424  
erta@Usherbrooke.ca  
<http://erta.educ.usherbrooke.ca/>