

Enquête interrégionale 2008

FAVORISER L'ENGAGEMENT SCOLAIRE ET L'INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE CHEZ LES ADOLESCENTS DE LA CAPITALE-NATIONALE

Mélanie Gagnon | Marco Gaudreault | Nadine Arbour | Suzanne Veillette | Michel Perron | Michaël Gaudreault
Josée Thivierge | Julie Labrosse



ÉCOBES
RECHERCHE ET TRANSFERT
CÉGEP DE JONQUIÈRE

FAVORISER L'ENGAGEMENT SCOLAIRE ET L'INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE CHEZ LES ADOLESCENTS DE LA CAPITALE-NATIONALE

Mélanie Gagnon | Marco Gaudreault | Nadine Arbour | Suzanne Veillette | Michel Perron | Michaël Gaudreault
Josée Thivierge | Julie Labrosse

L'ensemble du projet *Enquête interrégionale auprès des jeunes – 2008*
a été réalisé en collaboration avec
les directions de santé publique des agences de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale,
des Laurentides et du Saguenay–Lac-Saint-Jean
en partenariat avec
l'Entente spécifique pour la persévérance et la réussite scolaires et les cheminements en science
et en technologie dans la région de la Capitale-Nationale,
les Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides (PREL),
le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS),
la Fondation Lucie et André Chagnon,
et
le Groupe d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES).

La réalisation de cette enquête a été assurée par ÉCOBES Recherche et transfert du Cégep de Jonquière. Elle a été rendue possible grâce au soutien financier des directions de santé publique des agences de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, des Laurentides et du Saguenay–Lac-Saint-Jean (dans le cadre de leur programme conjoint avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, le Programme de subventions en santé publique), de la Conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale, de la Conférence régionale des élus des Laurentides, d'Emploi-Québec Laurentides, du Forum Jeunesse des Laurentides, de la direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, de la Fondation Lucie et André Chagnon, des Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides et de la Table Éducation de la région de la Capitale-Nationale pour le projet *Enquête interrégionale auprès des jeunes – 2008*.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires ou des exemplaires de ce document au coût de 12,00 \$ (frais postaux en sus), veuillez vous adresser à :

ÉCOBES Recherche et transfert Cégep de Jonquière 3791, rue de la Fabrique Jonquière (Québec) G7X 3W1 Téléphone : 418-547-2191, poste 401 Télécopieur : 418-542-2853 Adresse électronique : ecobes@cjonquiere.qc.ca	Conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale 76, rue Saint-Paul, bureau 100 Québec (Québec) G1K 3V9 Téléphone : (418) 529-8475 Télécopieur : (418) 529-6750 Adresse électronique : conference@crecn.qc.ca
---	---

Référence suggérée : Gagnon, M., Gaudreault, M., Arbour, N., Veillette, S., Perron, M., Gaudreault, M., Thivierge, J. et J. Labrosse. 2010. *Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt pour la science et la technologie chez les adolescents de la Capitale-Nationale*. Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, ÉCOBES Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 198 pages.

Le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2^e trimestre 2010
Bibliothèque nationale du Canada, 2^e trimestre 2010

ISBN : 978-2-921250-72-6

REMERCIEMENTS

La réalisation de la présente enquête a été rendue possible grâce à l'implication de plusieurs personnes et organismes de la région de la Capitale-Nationale. Sans leur appui, une recherche de cette envergure n'aurait pas été concevable.

Tout d'abord, nous tenons à exprimer notre gratitude envers les autorités et le personnel des commissions scolaires et des écoles secondaires dans lesquelles des élèves ont été échantillonnés pour l'enquête. Nous remercions aussi chacune des personnes qui ont collaboré avec nous lors de notre venue dans leur école. Nous sommes conscients que leur temps est précieux et nous apprécions qu'elles nous aient ouvert les portes de leurs établissements et qu'elles nous aient soutenus au moment de la collecte des données.

Un merci tout spécial aux élèves des écoles secondaires qui ont bien voulu participer à cette enquête. Sans eux, cette étude n'aurait pas été possible. Nous tenons à souligner le sérieux avec lequel ils ont répondu au questionnaire et la qualité des renseignements qu'ils ont transmis.

Nous sommes aussi reconnaissants envers les personnes qui ont réalisé la collecte des données dans les écoles. À ce titre, soulignons le travail des personnes des divers organismes impliqués de la région de la Capitale-Nationale qui se sont rendues dans les écoles secondaires avec les chercheurs d'ÉCOBES pour rencontrer les élèves.

Soulignons de plus, l'irremplaçable apport, tout au long du processus de recherche, des membres des comités-conseils du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de la Capitale-Nationale et des Laurentides ainsi que celui du comité-conseil interrégional. Leur étroite collaboration lors de l'élaboration du questionnaire a été particulièrement remarquable. Nous tenons aussi à remercier les chercheurs qui nous ont alimentés tout au cours de nos réflexions sur les situations vécues par les jeunes.

Nous sommes aussi redevables à madame Michelle Forest qui a bien voulu nous transmettre ses précieux commentaires sur une version préliminaire du présent rapport. Ses suggestions et ses critiques judicieuses ont permis d'enrichir les analyses. Enfin, il nous faut mentionner le travail minutieux de mesdames Lucie Néron et Marie-Ève Bouchard lors de la collecte des données et du travail d'édition.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – L’ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL DES ÉLÈVES	13
1.1 L’engagement scolaire : un concept aux dimensions multiples.....	15
1.2 Le niveau d’engagement scolaire des élèves	18
1.3 Les caractéristiques sociodémographiques associées au niveau d’engagement scolaire comportemental	21
1.4 Les autres facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental.....	25
1.4.1 Les facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental chez les filles.....	25
1.4.2 Les caractéristiques des filles selon leur niveau d’engagement scolaire comportemental	28
1.4.3 Les facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental chez les garçons.....	35
1.4.4 Les caractéristiques des garçons selon leur niveau d’engagement scolaire comportemental	38
1.5 Que faut-il retenir?	44
CHAPITRE 2 – LE SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL	47
2.1 Un atout primordial pour l’épanouissement des jeunes	49
2.2 La perception du niveau de soutien affectif parental	51
2.3 Les caractéristiques sociodémographiques associées à la perception du soutien affectif parental.....	53
2.4 Les autres facteurs associés à la perception du soutien affectif parental	55
2.4.1 Les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental chez les filles.....	55
2.4.2 Les caractéristiques des filles selon leur perception du soutien affectif parental	58
2.4.3 Les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental chez les garçons.....	63
2.4.4 Les caractéristiques des garçons selon leur perception du soutien affectif parental	66
2.5 Que faut-il retenir?.....	70

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

CHAPITRE 3 – L’INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE.....	73
3.1 Un enjeu régional qui concerne les élèves du secondaire.....	75
3.2 Les raisons de souhaiter ou non poursuivre une carrière en science et technologie.....	80
3.3 L’engagement à l’égard de la science et de la technologie : profil des élèves de 5 ^e secondaire.....	82
3.3.1 Le jeune au centre d’une culture scientifique	83
3.3.2 Les perceptions des jeunes à l’égard de la science et de la technologie.....	88
3.3.3 L’expérience scolaire en science et technologie.....	91
3.4 Que faut-il retenir?.....	100
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L’ENQUÊTE INTERRÉGIONALE – 2008.....	125

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU

A	Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du secondaire en 2008.....	5
B	Information sur la population à l'étude et sur la collecte des données chez les jeunes du secondaire dans la région de la Capitale-Nationale	7
C	Notation utilisée dans les tableaux pour les comparaisons selon le sexe.....	8
1.1	Nombre de périodes manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	18
1.2	Participation active aux cours depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	19
1.3	Travail demandé par les enseignants et réalisé par l'élève depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	19
1.4	Énergie exigée d'un enseignant par l'élève pour discuter et négocier avec lui selon le sexe.....	20
1.5	Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe	21
1.6	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la Capitale-Nationale	22
1.7	Association entre le désengagement scolaire comportemental et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes.....	23
1.8	Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale.....	26
1.9	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale.....	27
1.10	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants	29

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (suite)

TABLEAU

1.11	Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire de la Capitale-Nationale	35
1.12	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons de la Capitale-Nationale	37
1.13	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants	39
2.1	Distribution des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant à la perception du soutien affectif maternel et paternel reçu	52
2.2	Distribution des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant à la perception du niveau de soutien affectif parental reçu.....	53
2.3	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à la perception des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu	54
2.4	Association entre la perception des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu et la caractéristique sociodémographique discriminante	55
2.5	Réduction des facteurs associés à la perception des filles du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu	56
2.6	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des filles du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu	57
2.7	Association entre la perception des filles du secondaire la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu et les facteurs discriminants.....	61
2.8	Réduction des facteurs associés à la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu	64
2.9	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu	65

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (suite)

TABLEAU

2.10	Association entre la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu et les facteurs discriminants	67
3.1	Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon le sexe	78
3.2	Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon le niveau scolaire et le sexe	79
3.3	Raisons de faire une carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe	81
3.4	Raisons de ne pas faire une carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe	82
3.5	Relation entre la présence ou non d'un modèle significatif en science et technologie et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale	84
3.6	Proportion des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon la fréquence de réalisation de certaines activités scientifiques	85
3.7	Relation entre le nombre d'heures consacrées aux activités scientifiques pendant le mois précédant l'enquête et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale	86
3.8	Proportion des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon la fréquence des discussions avec les parents sur des sujets scientifiques	87
3.9	Répartition des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur degré d'accord avec certains stéréotypes relatifs à la science et à la technologie	88
3.10	Proportion des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur degré d'accord avec certains stéréotypes relatifs à ce domaine	89
3.11	Répartition des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur degré d'accord avec différents énoncés relatifs à l'utilité de la science et de la technologie	90

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (suite)

TABLEAU

3.12	Proportion des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur degré d'accord avec différents énoncés relatifs à l'utilité de ce domaine.....	91
3.13	Répartition des élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur perception de certaines méthodes pédagogiques utilisées dans leurs cours de science	93
3.14	Proportion d'élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur classement sur différentes échelles de motivation	95
3.15	Relation entre le nombre de manifestations de désengagement scolaire comportemental et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale.....	96
3.16	Relation entre la volonté d'apprendre en science et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale	97
3.17	Relation entre la volonté d'apprendre en mathématique et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale	97
3.18	Relation entre le niveau d'estime de soi en mathématique et le fait d'envisager ou non une carrière en science et technologie chez les élèves de 5 ^e secondaire de la Capitale-Nationale	98

FIGURE

3.1	Répartition des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant ou non une carrière en science et technologie selon le sexe.....	77
3.2	Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé.....	77

| **INTRODUCTION**





PARLE-NOUS DE TOI! C'est en ces termes que les jeunes de la Capitale-Nationale, du Saguenay–Lac-Saint-Jean et des Laurentides ont été invités au printemps 2008 à participer à une enquête sur leurs habitudes de vie, leurs perceptions et leurs aspirations. Cette recherche s'inscrit dans une démarche de mobilisation des différents milieux (scolaire, santé et services sociaux, municipal, communautaire) afin d'améliorer globalement la situation des jeunes de ces régions. Le but ultime est, d'une part, de réduire la fréquence de divers comportements et habitudes de vie qui compromettent la réussite éducative des jeunes et leur bien-être, et d'autre part, de promouvoir les attitudes ou les comportements qui conduisent plutôt à leur épanouissement.

En 1997, l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean, la direction régionale du ministère de l'Éducation et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) confiaient à ÉCOBES le mandat de réaliser une première enquête transversale sur les jeunes fréquentant les écoles secondaires de cette région. La publication des résultats de cette recherche a donné lieu à une vaste mobilisation régionale autour des problèmes vécus par ceux-ci. Les interventions du CRÉPAS ainsi que les plans d'action locaux et régionaux de la direction de Santé publique ont alors largement été inspirés par les constats de cette première enquête.

En 2002, une seconde enquête permettait de mettre à jour les connaissances à propos d'une nouvelle cohorte d'élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Lorsque l'on compare avec la situation de 1997, on observe une amélioration du vécu psychoaffectif, une réduction du tabagisme, une augmentation du port du condom et un accroissement des aspirations scolaires. Six ans plus tard, en 2008, une nouvelle enquête fut réalisée pour actualiser le portrait des jeunes du secondaire. Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, les mêmes partenaires régionaux renouvelaient alors leur soutien au projet.

Dès le début des pourparlers concernant la réalisation d'une enquête en 2008, les Partenaires de la réussite éducative des Laurentides (PREL)¹, les signataires de l'Entente spécifique pour la persévérance et la réussite scolaires et les cheminements en science et en technologie de la Capitale-Nationale² ainsi que les responsables de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale et des Laurentides se sont montrés intéressés à réaliser une enquête conjointe avec le CRÉPAS et l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean auprès de leurs élèves du secondaire. Un autre partenaire s'est aussi associé au projet d'enquête interrégionale : la Fondation Lucie et André Chagnon. Cette dernière soutient, notamment, des projets visant l'amélioration des habitudes de vie des jeunes et de leurs aspirations scolaires.

¹ Le Forum jeunesse des Laurentides, les commissions scolaires de cette région (Rivière-du-Nord, Seigneurie-des-Mille-Îles, Laurentides, Pierre-Neveu, Sir-Wilfrid-Laurier), le Collège Lionel-Groulx, le Cégep de Saint-Jérôme, le Secrétariat à la jeunesse, la direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'Agence de la santé et des services sociaux, la direction régionale d'Emploi-Québec, Bell Helicopter Textron Canada limitée, Service Canada et la CRÉ des Laurentides.

² La conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale, le Forum jeunesse, les quatre cégeps de la région (Limoilou, Sainte-Foy, Champlain-St.Lawrence, François-Xavier-Garneau), le Centre d'études collégiales en Charlevoix, les six commissions scolaires (Central Quebec, Charlevoix, Capitale, Découvreurs, Premières-Seigneuries, Portneuf), l'Université du Québec, l'Université Laval, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, la Table-éducation, l'Agence de la santé et des services sociaux, les Centres de santé et de services sociaux (Charlevoix, Portneuf, Québec-Nord, Vieille-Capitale) et l'Hôpital Jeffery-Hale-Saint Brigid's, Emploi-Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avec la participation de la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, le Regroupement des cégeps de la région de Québec et le Bureau de la Capitale-Nationale.

Réalisée en mai 2008, l'enquête interrégionale a été rendue possible grâce à la participation de nombreux intervenants du milieu de l'éducation et de celui de la santé des trois régions. Trois comités-conseils ont soutenu la réalisation de l'enquête et un comité interrégional composé de membres des comités régionaux a veillé à la planification des étapes dans chacun des milieux. La participation des intervenants des régions concernées par le projet de recherche permet d'assurer la pertinence des travaux et la coordination des opérations de transfert et de diffusion des résultats.

Tout au long du processus, les acteurs qui œuvrent au quotidien auprès des adolescents ont fait état de problématiques émergentes vécues par les jeunes (par exemple, la consommation de boissons énergisantes et l'utilisation de contraceptifs oraux d'urgence). Certaines recherches ont aussi mis en lumière des attitudes ou des situations qu'il nous paraissait important de documenter dans cette enquête (par exemple, l'engagement scolaire et le climat éducatif). Enfin, d'autres questions sont devenues des enjeux régionaux (par exemple, l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie, le soutien parental, les aspirations scolaires et professionnelles) qu'il est essentiel de mieux comprendre.

Bien que les comportements à risque pour la santé, les expériences scolaires, les conduites sociales et le vécu psychoaffectif des élèves du secondaire constituent les principales préoccupations des instigateurs de cette enquête, l'éventail des problématiques couvertes est considérable. Le tableau A présente l'ensemble des dimensions explorées et des indicateurs inclus dans le questionnaire d'enquête qui compte 157 questions.

OBJECTIFS DE L'ANALYSE

Une première publication a permis de tracer un portrait des élèves de chacune des trois régions administratives concernées (Gaudreault *et al.*, 2009). Il s'agit essentiellement d'un portrait descriptif de l'ensemble des élèves de chacune des régions ainsi que de la clientèle collégiale de la région des Laurentides. L'ouvrage présente 40 indicateurs clés choisis par les comités-conseils permettant d'appréhender l'expérience scolaire, le cumul études-travail, le vécu psychoaffectif, les habitudes de vie, l'enracinement dans la région de résidence et l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie.

Le présent document est d'un tout autre type. En effet, il s'agit ici d'identifier des groupes à risque et des facteurs associés à trois problématiques vécues par les jeunes du secondaire, à savoir, l'engagement scolaire, le soutien affectif parental et l'intérêt pour la science et la technologie. Les problématiques ont été choisies par les chercheurs après quelques séances de travail avec les membres du comité-conseil de la Capitale-Nationale qui les ont jugées prioritaires. Le défi ultime qui a été confié aux chercheurs : identifier des facteurs associés à ces problématiques et tenter de préciser, avec les acteurs du milieu, des pistes pour l'intervention qui pourront interpeller l'ensemble des intervenants gravitant autour des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale.



Tableau A
Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du secondaire en 2008

Caractéristiques personnelles		Milieux de vie		Habitudes de vie et comportements à risque	
I Sociodémographiques :		VII Économiques :		XI Loisirs :	
<ul style="list-style-type: none"> • sexe • âge • municipalité/région de résidence 		<ul style="list-style-type: none"> • sources de revenus • argent de poche • insécurité alimentaire • perception : statut social 		<ul style="list-style-type: none"> • activités et occupations (h./sem.) • importance et satisfaction des loisirs et des activités 	
II Psychosociales :		VIII Famille :		XII Événements préoccupants :	
<ul style="list-style-type: none"> • perception : heureux ou non • détresse psychologique • estime de soi globale • habiletés cognitives • gestion du temps 		<ul style="list-style-type: none"> • structure familiale • pays d'origine/langue parlée à la maison • importance et satisfaction de la vie de famille • soutien affectif maternel/paternel • contrôle maternel/paternel abusif • fréquence des discussions parents/ jeunes • occupation/profession mère/père • scolarité mère/père • propriété de l'entreprise ou non père/mère • engagement des parents dans le suivi scolaire • niveau de scolarité souhaité par les parents 		<ul style="list-style-type: none"> • liste de 26 événements 	
III État de santé :				XIII Consommation de tabac :	
<ul style="list-style-type: none"> • perception : état de santé • diagnostic d'un professionnel • conséquences du diagnostic 				<ul style="list-style-type: none"> • fumeur régulier ou occasionnel (cigarette ou cigarillo) 	
IV Culturelles :				XIV Consommation alcool/drogues :	
<ul style="list-style-type: none"> • désir d'enracinement dans sa région • temps passé dans la municipalité de résidence • intérêt pour la région de résidence • importance et satisfaction de la participation communautaire • importance et satisfaction des activités religieuses • civisme public • civisme privé • libéralisme des mœurs • reconnaissance de l'autorité • degré d'ambition • culture de l'immédiateté 				<ul style="list-style-type: none"> • fréquence de consommation • fréquence d'enivrement • niveaux de consommation • âge d'initiation • conséquences de la consommation • indice de dépendance à l'alcool et aux drogues (DEP-ADO) 	
V Scolaires et professionnelles :		IX École :		XV Activités délinquantes :	
<ul style="list-style-type: none"> • importance et satisfaction des études • importance et satisfaction de la vie intellectuelle • volonté de consacrer du temps aux études et aux travaux scolaires • résultats scolaires • attributions des échecs • attributions des réussites • attributions causales • motivation scolaire • aspirations scolaires • aspirations professionnelles • choix de carrière • besoin d'aide/choix de carrière • niveau scolaire • secteur et programme d'études • redoublement scolaire • abandon scolaire 		<ul style="list-style-type: none"> • amis songent à abandonner • mal-être à l'école • engagement scolaire comportemental • perception des difficultés scolaires • violence subie à l'école • participation aux activités parascolaires • climat éducatif • relations maître/élève • pratiques d'enseignement efficaces • nombre d'écoles fréquentées 		<ul style="list-style-type: none"> • échelle d'activités délinquantes • échelle de comportements incorrects 	
VI Intérêt pour la science et la technologie :		X Réseau social :		XVI Sexualité :	
<ul style="list-style-type: none"> • structure des cours • modèles significatifs • stéréotypes • utilité de la science et de la technologie • activités scientifiques pratiquées • engagement des parents dans l'expérience en science et en technologie • habiletés cognitives en mathématique • envisager faire une carrière en science et technologie 		<ul style="list-style-type: none"> • sensibilité à l'influence des amis • perception du soutien de la famille et hors famille • perception du soutien des amis • avoir un <i>chum</i> ou une <i>blonde</i> • importance et satisfaction de la vie amoureuse • importance et satisfaction des relations avec les amis 		<ul style="list-style-type: none"> • activité sexuelle • utilisation de méthodes contraceptives • utilisation du condom (ITS) • utilisation de la contraception orale d'urgence 	
				XVII Activité physique :	
				<ul style="list-style-type: none"> • temps consacré aux activités physiques 	
				XVIII Sommeil :	
				<ul style="list-style-type: none"> • heure du coucher/réveil • heures de sommeil • insomnie et somnolence diurne • conséquences de la fatigue • consommation de boissons énergisantes 	
				XIX Travail rémunéré :	
				<ul style="list-style-type: none"> • cumul, conciliation études/travail • caractéristiques et contraintes du travail • relations interpersonnelles • importance et satisfaction du travail • raisons de travailler ou non • fatigue liée au travail • formation en santé et sécurité au travail • accident de travail 	

Une série d'analyses discriminantes ont ainsi été conduites en explorant l'ensemble des facteurs disponibles, ce qui correspond au parti pris que nous qualifierons d'holistique avec lequel nous préférons aborder les problématiques vécues par les jeunes. La multitude des comportements, attitudes et caractéristiques des jeunes documentés par l'enquête (la banque de données comporte plus de 1 000 variables) et l'absence d'hypothèses clairement structurées confèrent donc à l'analyse un caractère exploratoire. Néanmoins, les résultats obtenus corroborent très souvent les conclusions d'autres recherches scientifiques et la démarche privilégiée permettra, c'est du moins notre souhait, une contribution significative à une planification intersectorielle des services.

QUELQUES REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Prétest du questionnaire

L'outil de collecte, présenté à l'annexe 1, a d'abord été administré une première fois à un petit groupe d'élèves de 4^e secondaire afin de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. La version finale fut prétestée auprès de deux groupes d'élèves de la 6^e année du primaire et de la 1^{re} secondaire afin de s'assurer que le temps prévu pour la passation des questionnaires serait suffisant. Les participants disposaient de deux périodes de cours pour répondre au questionnaire qui fut préalablement soumis au Comité d'éthique de santé publique.

On ne saurait trop insister sur l'utilité de consulter le questionnaire (annexe 1) pour être bien en mesure de saisir la portée exacte de toutes les variables considérées dans les analyses qui suivent. Quant aux indices, échelles et typologies utilisés, ils sont décrits en notes de bas de page.

Échantillon et taux de réponse

Un échantillon stratifié (selon le sexe, le niveau scolaire et l'établissement d'enseignement) des élèves du secondaire fut tiré au hasard par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avec l'aval de la Commission d'accès à l'information du Québec parmi l'ensemble des élèves admissibles. Ces derniers fréquentaient l'une des écoles secondaires publiques ou privées, francophones ou anglophones et habitaient dans la région administrative de la Capitale-Nationale. La population à l'étude exclut toutefois ceux :

- qui ne sont plus inscrits dans une école secondaire;
- qui sont inscrits en formation générale des adultes (FGA);
- qui sont inscrits en formation professionnelle (FP);
- dont le handicap ou les difficultés sont suffisamment sévères pour les empêcher de répondre à un questionnaire autoadministré (codes EHDA 13, 14, 23, 24, 36, 42, 44, 50, 53 et 99);
- qui étudient dans une école située sur une réserve indienne.

Parmi la population admissible qui compte 35 603 élèves, 2 817 élèves ont été choisis au hasard pour faire partie de l'échantillon initial de l'enquête 2008. Au total, 1 420 questionnaires ont été remplis et retenus pour fins d'analyse. Le tableau B présente les caractéristiques de l'échantillon ainsi que le taux de réponse et la marge d'erreur estimée pour une proportion de 30 %.



Tableau B

**Information sur la population à l'étude et sur la collecte des données chez les jeunes
du secondaire dans la région de la Capitale-Nationale**

Population admissible (N)	Taille de l'échantillon initial	Ne fréquentant plus l'école où il était inscrit	Absents de l'école ce jour-là	Refus ¹	Questionnaires non retenus ²	Nombre de répondants retenus (n)	Taux de réponse (%)	Marge d'erreur (%)
35 603	2 817	81	162	1 053	101	1 420	51,9	+/- 2,3

¹ Les élèves ayant refusé de participer sont ceux qui fréquentaient toujours l'école où ils étaient inscrits au 30 septembre 2007, qui étaient présents à l'école ce jour-là, mais qui n'ont pas répondu au questionnaire.

² Les questionnaires rejetés sont ceux des participants qui ont répondu à moins de la moitié du questionnaire ou ceux dont les réponses présentaient trop d'incohérences.

Au moment de la planification de l'enquête, un meilleur taux de réponse que celui obtenu (51,9 %) était espéré. En effet, lors d'enquêtes similaires effectuées en 1997 et en 2002 au Saguenay-Lac-Saint-Jean, les taux de réponse obtenus dépassaient 80 %. Cependant, lors de la tournée des écoles effectuée au printemps 2008, nous avons pu constater que la fin de l'année scolaire comportait un calendrier d'évaluation beaucoup plus chargé dans le contexte du renouveau pédagogique que celui de l'ancien régime pédagogique. En effet, plusieurs situations d'évaluation de fin d'année se déroulent sur plusieurs jours consécutifs pour une seule matière, ce qui n'était pas le cas lors des enquêtes de 1997 et de 2002. Cette situation a rendu plus difficile la tâche de nos collaborateurs dans les établissements, notamment en ce qui a trait au choix d'un moment propice à la passation du questionnaire, sachant qu'il fallait rassembler des élèves échantillonnés au hasard pour deux périodes de cours consécutives. De plus, le milieu scolaire est plus que jamais sollicité pour participer à divers projets de recherche. Ainsi, même au Saguenay-Lac-Saint-Jean où les partenaires scolaires connaissaient bien le projet et y participaient pour une troisième fois, le taux de réponse obtenu en 2008 (67,3 %) était beaucoup plus bas que ceux de 2002 (82,7 %) et de 1997 (85,6 %).

Une précision concernant le nombre élevé de jeunes n'ayant pas participé à l'enquête doit également être apportée. Au moment de la passation des questionnaires, 243 élèves ne fréquentaient plus l'école où ils étaient inscrits ou encore étaient absents. Par ailleurs, la majorité des 1 053 refus est attribuable à l'impossibilité, pour les élèves, de s'absenter d'une période de révision ou d'un examen de fin d'année. La plupart du temps, l'élève échantillonné, qui est considéré « avoir refusé », ne s'est même pas présenté à la séance de passation du questionnaire. Dans certains cas isolés, le moment choisi par l'institution d'enseignement coïncidait avec une sortie de fin d'année d'un niveau scolaire, rendant impossible la participation d'une partie de l'échantillon de cette école. Les refus furent rarement associés à un manque d'intérêt des jeunes ayant assisté à la séance de présentation de l'enquête. Nous estimons toutefois que les refus n'ont engendré qu'un biais négligeable quant à la représentativité de l'échantillon, d'autant plus que ce dernier a été pondéré par sexe, par niveau scolaire, par territoire sociosanitaire et par réseau d'enseignement (public ou privé). Les coefficients de pondération appliqués au corpus de données de la région de la Capitale-Nationale ne dépassent pas la limite généralement acceptée de 4; ils varient notamment de 0,1 à 2,9.

Tableaux descriptifs

Au début de chaque chapitre, dans une section consacrée à la description du phénomène à l'étude, des tests d'indépendance du Chi-deux ont permis de déceler des problématiques pour lesquelles les filles et les garçons se distinguent. Lorsque la significativité observée (p-value) est inférieure à 5 %, des tests de différences de proportions sont effectués afin de discerner s'il existe des différences significatives selon le sexe pour chaque catégorie de la variable. La notation utilisée pour informer le lecteur de telles différences est présentée dans le tableau C. Pour les problématiques mesurées à l'aide d'échelles continues, les statistiques présentées sont plutôt des moyennes; des tests de rangs de Mann Whitney permettent d'apprécier les différences entre les garçons et les filles et le seuil (p-value) obtenu est placé entre parenthèses.

Tableau C

Notation utilisée dans les tableaux pour les comparaisons selon le sexe

Notation	Différence significative	
*	Au seuil de 5 %	($p < 0,05$)
**	Au seuil de 1 %	($p < 0,01$)
***	Au seuil de 0,1 %	($p < 0,001$)

Analyse bivariable

Dans le chapitre portant sur l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie, des tests d'indépendance du Chi-deux ont permis de déceler les caractéristiques des élèves de 5^e secondaire pour lesquelles les différentes sous-populations à l'étude se distinguent quant à leur désir d'entreprendre ou non une carrière en science et technologie. Lorsque les résultats à ces tests présentent une significativité observée (p-value) inférieure à 5 %, des tests de différences de proportions sont effectués pour chaque catégorie de la variable afin de discerner celles se distinguant deux à deux³. La notation utilisée dans les tableaux et les figures pour informer le lecteur des différences détectées entre deux sous-populations est une lettre de l'alphabet qui est associée aux deux proportions concernées.

Analyse discriminante

Afin d'identifier les groupes à risque et les facteurs associés aux comportements à risque, nous avons utilisé l'analyse discriminante. Cette technique d'analyse multivariée, une variante de l'analyse de régression linéaire multiple, permet de traiter des variables dépendantes nominales à plusieurs catégories. Même si l'analyse discriminante supporte bien l'inclusion de variables indépendantes nominales, nous avons tenté d'en réduire le nombre le plus possible en élaborant des échelles et des indices à partir de toutes les variables qui s'y prêtaient, les autres variables nominales ayant été dichotomisées.

³ Étant donné le nombre peu élevé d'élèves de 5^e secondaire présents dans l'échantillon, les différences de proportions prises deux à deux sont jugées significatives à partir du seuil de significativité de 5 %.



Selon l'usage, aucune variable dont la variance est insuffisante, c'est-à-dire que l'une des catégories de la question compte plus de 90 % des répondants, n'a été incluse dans les analyses discriminantes. Par la suite, toutes les variables présentant plus de 10 % de non-réponses ont été rejetées. Cette sélection entraîne deux conséquences : les questions qui n'ont pas été posées à l'ensemble des élèves ont été éliminées, et celles situées plutôt à la fin du questionnaire ont eu moins de chance de figurer parmi les facteurs de risque pris en considération que celles situées plus avant. De tels enjeux ont été pris en considération lors de la conception du questionnaire. C'est pourquoi aucune question jugée primordiale ne pouvait être évitée après avoir répondu à une question filtre et surtout, l'ordre selon lequel les dimensions sont abordées tient compte des priorités établies par le comité-conseil.

De la même manière, pour éviter la présence de colinéarité entre deux variables indépendantes, aucune d'entre elles n'a été considérée quand elle était trop fortement corrélée à une autre ($r > 0,70$). Les variables furent entrées une à une dans le modèle statistique (méthode Stepwise), l'ordre d'entrée des variables étant dicté par la valeur du F découlant du coefficient lambda de Wilks, à condition qu'il soit significatif au seuil retenu ($p < 0,05$).

Une approche en cascade fut utilisée pour réduire le nombre des facteurs associés à chacune des variables dépendantes considérées. Pour chaque problématique, des analyses discriminantes préliminaires, conduites pour chacune des dimensions identifiées au tableau A, réduisent le nombre de variables à inclure au modèle final. À partir de l'ensemble des variables retenues pour chacune des dimensions prises séparément, une dernière analyse discriminante multidimensionnelle est réalisée. Les tableaux inclus dans le texte ne présentent que les variables reconnues discriminantes dans les modèles multidimensionnels.

L'analyse discriminante identifie l'ensemble des caractéristiques permettant de discriminer significativement le plus grand nombre de répondants selon les catégories de la variable dépendante. Le modèle multivarié obtenu est donc celui incluant les caractéristiques permettant de classer le plus efficacement les répondants. Aucune autre variable « éligible » de la banque de données ne saurait améliorer le classement effectué par le modèle retenu.

Notons enfin que nous avons tenu à mener, pour chaque problématique, trois séries indépendantes d'analyses discriminantes : celle visant à identifier les caractéristiques sociodémographiques associées au phénomène (groupes à risque) et celles cherchant à repérer les facteurs de risque liés aux deux problématiques sur lesquelles les analyses ont été effectuées, et ce, pour chaque sexe considéré séparément. La première permet d'identifier, s'il y a lieu, la clientèle à privilégier en intervention (niveau scolaire, sexe, secteur sociosanitaire de résidence) alors que les deux dernières visant à identifier les facteurs de risque associés peuvent généralement orienter le contenu des programmes d'intervention et suggérer les priorités d'action.

Suggestions pour faciliter la lecture des tableaux présentant les résultats de l'analyse discriminante

Les deux premiers chapitres présentent systématiquement les mêmes informations qui apparaissent dans le même ordre, c'est-à-dire :

- Chaque chapitre commence par une section descriptive présentant les prévalences observées pour les variables liées à la problématique à l'étude ou qui composent l'échelle ou l'indice utilisé.
- Chaque chapitre se poursuit par la présentation des résultats des analyses discriminantes. Ces analyses visent à identifier les facteurs qui permettent le mieux de distinguer les jeunes aux prises avec des situations problématiques de ceux qui n'en vivent pas. Les résultats de la première analyse portant sur les caractéristiques sociodémographiques associées au phénomène permettent de faire ressortir les groupes à risque.
- Dans les tableaux, il faut porter une attention particulière à la proportion de répondants bien classés par le modèle (total). Si cette proportion est plus élevée que le critère de chance proportionnelle (note 2 au bas du tableau), on conclura que le modèle classe mieux les répondants que le hasard. Les coefficients de corrélation avec la fonction discriminante indiquent dans quelle mesure chacune des variables retenues permet de classer correctement les répondants. Ce coefficient varie entre - 1 et + 1. Plus il se rapproche de 1, peu importe qu'il soit négatif ou positif, plus le facteur associé est discriminant. Seuls les coefficients de la première fonction discriminante sont commentés.
- Enfin, la note 1 au bas du tableau présente le lambda de Wilks. Il représente la proportion de la variance totale des scores discriminants qui n'est pas expliquée par les différences observées entre les catégories de la variable dépendante. Le lambda peut prendre des valeurs entre 0 et 1; plus il est petit, meilleur est le pouvoir discriminant du modèle.
- Les résultats des deuxième et troisième analyses discriminantes identifient les facteurs de risque associés au phénomène pour chacun des sexes considérés séparément. Le lecteur devra les apprécier de la même manière que les tableaux associés aux groupes à risque. Toutefois, un tableau préalable présentant le nombre de facteurs disponibles pour chaque dimension ainsi que le nombre de facteurs retenus dans les analyses unidimensionnelles puis dans l'analyse multidimensionnelle permet de faire ressortir les dimensions de la vie des jeunes les plus fortement associées au phénomène à l'étude.
- Une fois identifiés les facteurs (sociodémographiques et autres) associés au phénomène, on présente la relation entre chacun de ces facteurs et le phénomène étudié. On y interprète ces distributions exactement de la même manière qu'un tableau croisé. Par la suite, des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour chaque variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.



Qualité des données et limites de l'enquête

Il convient d'abord de rappeler que les données utilisées proviennent de questionnaires autoadministrés auprès des élèves du secondaire. Dans certains cas, les questions correspondaient probablement à des situations sur lesquelles certains participants n'avaient pas encore une idée claire. Par exemple, il est probable que plusieurs, parmi les plus jeunes notamment, aient pu ressentir une certaine perplexité quant il s'agissait de préciser les raisons pour lesquelles il leur apparaissait difficile de réaliser leur choix de carrière. En effet, les acteurs sociaux ne sont pas toujours conscients des mécanismes sous-jacents qui les poussent à prendre des décisions ou à entreprendre des actions, et ce, quel que soit leur âge.

L'approche méthodologique utilisée comporte elle aussi ses propres limites. En effet, il faut convenir dès le départ qu'aucun construit théorique mettant en présence l'ensemble des facteurs explorés par l'enquête (tableau A) n'est disponible, quelle que soit la problématique à l'étude. La plupart de ces facteurs ont cependant déjà été associés à l'engagement scolaire, au soutien affectif parental ou encore à l'intérêt pour la science et la technologie dans la littérature scientifique portant sur ces objets de recherche. L'absence d'un cadre théorique préexistant limite souvent les interprétations. En effet, à moins que les variables indépendantes considérées soient clairement antérieures au phénomène à l'étude, il s'avère bien difficile de préciser si chacun des facteurs discriminants retenus est la cause ou l'effet de la variable dépendante. C'est pourquoi, il faut, *a priori*, les considérer comme des facteurs associés. De plus, il faut garder en mémoire que ce ne sont pas toutes les facettes de la vie des jeunes qui ont été explorées par l'enquête. Par exemple, les habiletés cognitives effectives, l'intelligence, la mémoire, le raisonnement, le jugement et les connaissances des élèves n'ont pas été documentés. Il en va de même des interrelations avec la famille et les enseignants, ou encore, des approches pédagogiques auxquelles chacun des élèves a été exposé depuis le début de son parcours scolaire. Bref, sur tous ces sujets, nous ne pouvons compter que sur des perceptions autorévélatrices des élèves.

Enfin, il est sans doute superflu de le rappeler, mais il est évident qu'une telle démarche de recherche vise à identifier les facteurs discriminants utiles pour distinguer de grands groupes d'élèves. Au-delà de ces facteurs pertinents sur le plan macrosociologique, il reste toujours des facteurs individuels qui expliquent parfaitement le comportement d'un ou de quelques élèves, mais qui ne s'avèrent pas adéquats quand il s'agit de discriminer un groupe de taille appréciable d'élèves selon leur niveau d'engagement scolaire ou selon leur perception du soutien affectif parental reçu. Ce sont précisément ces deux thématiques qui seront tour à tour analysées dans les deux premiers chapitres alors que les caractéristiques associées aux élèves de 5^e secondaire manifestant un intérêt pour la science et la technologie feront l'objet de diverses analyses au chapitre 3.

Chapitre 1



**L'ENGAGEMENT SCOLAIRE
COMPORTEMENTAL
DES ÉLÈVES**



Le présent chapitre comporte cinq sections distinctes. La première permet au lecteur de se familiariser avec le concept d'engagement scolaire qui, à la lumière des nombreux apports de recherches pionnières et de celles plus récentes, se caractérise par sa structure multidimensionnelle. Une fois identifiés les quatre indicateurs retenus pour analyser l'engagement scolaire comportemental, la deuxième section du chapitre dresse le portrait des filles et des garçons de la région de la Capitale-Nationale quant à ces quatre indicateurs et présente l'indice d'engagement scolaire comportemental que ces derniers ont permis d'élaborer. Par la suite, les troisième et quatrième sections font état des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps, les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental des élèves du secondaire. Enfin, à la cinquième section, une réflexion est amorcée quant au type d'interventions que les résultats de recherche suggèrent pour soutenir et stimuler l'engagement scolaire des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale.

1.1 L'ENGAGEMENT SCOLAIRE : UN CONCEPT AUX DIMENSIONS MULTIPLES

La notion d'engagement scolaire renvoie à plusieurs dimensions. L'intérêt que suscite ce concept, depuis plus de quatre décennies, se justifie par le fait qu'au-delà « [...] de l'existence théorique de l'engagement dans toutes les grandes théories, cette méta-construction est empiriquement associée au décrochage scolaire » (Archambault, 2006 : 109). L'engagement scolaire peut cependant varier en intensité ainsi qu'en durée dans la mesure où il peut être vécu à court terme et suivant des situations spécifiques de même qu'il peut se manifester à long terme et être empreint d'une certaine stabilité (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait toutefois consensus dans la communauté scientifique quoique les chercheurs découpent habituellement cette notion selon trois ou quatre dimensions. Christenson et ses collaborateurs (2001), par exemple, segmentent l'engagement scolaire selon quatre dimensions : l'adhésion à l'école, l'identification, l'appartenance et la participation. La première dimension, *l'adhésion à l'école*, renvoie aux liens sociaux, à l'attachement des jeunes à l'égard du personnel ou à l'engagement des adolescents dans les activités scolaires ainsi qu'au respect des normes établies. Ce sont les relations réciproques entre les jeunes et les adultes de l'école qui sont ici considérés au premier plan. La deuxième dimension, *l'identification*, réfère à un état émotionnel ou psychologique selon lequel un sens d'engagement et d'affiliation se développe à l'égard de l'institution. *Le sentiment d'appartenance* du jeune envers la salle de classe constitue la troisième dimension. Pour ces chercheurs, l'élève doit se sentir accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres (les enseignants et les pairs) et doit aussi sentir qu'il occupe une place importante au sein des activités de la classe. Finalement, *la participation*, quatrième dimension considérée, évoque quant à elle les comportements associés à l'implication du jeune dans les activités scolaires.

Par ailleurs, Martin (2007) a élaboré une spirale de l'engagement et de la motivation qui s'appuie sur les dimensions cognitives et comportementales. Ainsi, la *dimension cognitive adaptée* renvoie à la maîtrise de l'orientation, à l'auto-efficacité et à l'importance accordée à l'école alors que la *dimension cognitive mésadaptée* fait référence à l'anxiété, à l'évitement de l'échec ainsi qu'à l'incertitude face au contrôle. La *dimension comportementale adaptée* englobe la persévérance, la planification et la gestion des études alors que la *dimension comportementale mésadaptée* associe

le désengagement et des tendances à développer des perceptions réflexives liées à l'auto-handicap (soit le contraire de l'auto-efficacité). Ces facteurs permettent de qualifier, dans une certaine mesure, le niveau de motivation et d'engagement chez les élèves.

Si l'on récapitule, la définition que propose Martin (2007) omet la dimension affective qui peut nous renseigner sur la manière dont les adolescents vivent leurs expériences scolaires (Pirrot et De Ketele, 2000) tandis que la définition suggérée par Christenson et ses collaborateurs (2001) dont il est question ci-haut comporte un chevauchement partiel entre les facteurs de certaines dimensions, tout en occultant la dimension cognitive.

L'une des définitions de l'engagement scolaire les plus admises fractionne justement ce concept selon trois dimensions : l'engagement cognitif, l'engagement affectif et l'engagement comportemental. La *dimension cognitive* est associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages (Archambault, 2006), au dossier scolaire (Janosz *et al.*, 2008) et aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). La *dimension affective* concerne les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les intérêts tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). L'intégration sociale au sein de l'école fait pour sa part référence au sentiment de rejet ou encore à la qualité de la relation élève-enseignant (Janosz *et al.*, 2008). Selon une perspective plus globalisante, cette dimension peut également inclure les sentiments positifs ou négatifs éprouvés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et du monde de l'éducation en général (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). Enfin, la *dimension comportementale* réfère aux actions qui favorisent les apprentissages et qui sont observables dans l'environnement scolaire.

Il est encore possible de préciser davantage chacune de ces dimensions. Finn (1989), par exemple, aborde l'engagement scolaire comportemental en établissant une distinction entre les élèves qui participent à une activité de façon *passive* et ceux qui y participent en prenant des initiatives, ce qui est le cas par exemple des élèves qui s'impliquent dans des activités parascolaires ou au sein de comités divers. De ce fait, Finn (1989) propose donc une différence qualitative en ce qui concerne la participation et souligne un niveau d'engagement plus élevé chez les élèves qui participent aux activités de façon *active*. Certaines recherches concernant la participation en classe (Birch et Ladd, 1997; Buhs et Ladd, 2001) font également ressortir des différences entre les types de comportements, séparant la participation *coopérative* (adhérer aux règles de la classe) et la participation *autonome* (le jeune se prend en charge en usant de comportements adéquats afin de réussir les tâches scolaires). Notre étude ne permet pas d'établir un tel niveau de précision puisqu'il aurait fallu non seulement mesurer les comportements et les attitudes des jeunes, mais aussi explorer leurs justifications.

Par ailleurs, l'engagement scolaire évolue selon les transactions complexes entre les caractéristiques personnelles et familiales ainsi que l'environnement scolaire (Janosz *et al.*, 2008). Archambault (2006) considère qu'il faut observer distinctement la contribution des dimensions affective, cognitive et comportementale, d'une part, et de l'engagement global, d'autre part. Finlay (2006) avance plutôt que l'engagement scolaire comportemental semble être un excellent facteur prédictif du décrochage scolaire mais précise toutefois qu'il faut tenir compte également d'une panoplie de facteurs intermédiaires qui influencent la relation; étant donné la dynamique interrelationnelle de ces dimensions, il ne faudrait pas mesurer l'impact de ces dernières de



manière indépendante. De plus, il existerait une hiérarchie entre les dimensions affective et cognitive :

[...] empiriquement, la dimension affective se situe toujours à un niveau quantitativement plus faible que la dimension cognitive. Ainsi, l'attrait qu'exerce l'école ainsi que l'intérêt que les élèves lui portent demeurent toujours de moindre importance que leur investissement dans les apprentissages. Considérer ces deux aspects de l'expérience scolaire sous une seule dimension masquerait donc cette variation. (Archambault, 2006 : 190).

Sans nier qu'il y ait des interrelations entre les différentes dimensions de l'engagement scolaire, c'est la position d'Archambault (2006) qui est ici retenue car cette auteure a démontré que la dimension comportementale de l'engagement est plus fortement associée à l'abandon scolaire que l'engagement cognitif et l'engagement affectif. Rappelons que les partenaires qui ont commandé cette enquête auprès des élèves visaient avant tout, par la démarche de mobilisation entourant cette recherche collaborative transversale, la prévention de l'abandon scolaire. Cela dit, si les participants de l'enquête étaient suivis dans le temps, il deviendrait possible d'étudier les facteurs associés à un indicateur encore plus performant pour prédire le décrochage. En effet, les travaux de Janosz et son équipe (2000) ont suggéré que l'instabilité de l'engagement durant le parcours scolaire des adolescents est un meilleur facteur prédictif du décrochage scolaire que le degré d'engagement lui-même. Les jeunes qui font l'expérience d'un parcours scolaire marqué par certaines discontinuités sont plus à risque de présenter des problèmes d'adaptation et, par le fait même, de décrocher de l'école (Janosz *et al.*, 2008).

La présente étude portera donc essentiellement sur la dimension comportementale de l'engagement scolaire puisque seule cette dernière : « [...] semble agir comme un facteur prédictif de l'abandon scolaire » (Archambault, 2006 : 109). Dans les différentes recherches consultées, l'engagement scolaire comportemental est communément défini de trois manières. La première définition implique des conduites positives, telles que suivre les règles et adhérer aux normes de la classe, et comprend également l'absence de comportements perturbateurs, tels que manquer les cours (Finn, 1993; Finn, Pannoizzo et Voelkl, 1995; Finn et Rock, 1997; Finlay, 2006). La deuxième définition concerne la participation aux activités d'apprentissage et aux tâches scolaires et fait référence à des comportements comme l'effort, la persévérance, la concentration, l'attention et la participation aux discussions en classe (Skinner et Belmont, 1993; Finn, Pannoizzo et Voelkl, 1995; Birch et Ladd, 1997; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Christenson et Thurlow, 2004; Finlay, 2006; Archambault, 2007; Janosz *et al.*, 2008). Enfin, la troisième définition comprend la participation aux activités qui sont liées à la vie scolaire, notamment les épreuves sportives ou encore l'adhésion à un comité (Finn, 1993; Finn, Pannoizzo et Voelkl, 1995; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006; Janosz *et al.*, 2008).

S'appuyant sur les travaux d'Archambault (2006), quatre questions de l'instrument de collecte ont été identifiées comme étant des indicateurs de l'engagement scolaire comportemental des élèves. Ces quatre indicateurs sont :

- le nombre d'absences non motivées;
- la participation active aux cours;
- la réalisation des travaux et des devoirs demandés par les enseignants;
- la perception de l'élève quant à l'énergie nécessaire à un enseignant pour discuter et négocier avec lui.

Dans la prochaine partie, la répartition des élèves selon ces quatre indicateurs sera d'abord présentée, et ce, distinctement pour les garçons et les filles. Suivra la présentation de l'indice d'engagement scolaire comportemental que ces indicateurs ont permis d'élaborer.

1.2 LE NIVEAU D'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Ainsi, le premier indicateur retenu est le nombre de périodes de cours manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire. Comme le montre le tableau 1.1, les garçons et les filles présentent des comportements similaires à cet égard.

Tableau 1.1
Nombre de périodes manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire selon le sexe

NOMBRE DE PÉRIODES MANQUÉES ¹	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Aucune	59,7	58,7	59,2
5 périodes ou moins	25,8	24,7	25,3
Plus de 5 périodes	14,5	16,6	15,6
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(697)	(685)	(1 382)

¹ Il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles quant au nombre de périodes manquées.

En effet, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les genres quant aux proportions de jeunes qui n'ont rapporté aucune absence non motivée (59,7 % pour les garçons et 58,7 % pour les filles). Globalement, 25,3 % des jeunes rapportent s'être absenté de leurs périodes de cours de 1 à 5 reprises alors que 15,6 % l'ont fait à plus de 5 occasions. Lors de l'élaboration de l'indice d'engagement scolaire comportemental, il fallait avoir manqué plus de cinq périodes de cours pour qu'il s'agisse d'une manifestation de désengagement.

La participation active (écoute attentive, prise de notes, participation à des travaux d'équipe, etc.) constitue le second indicateur considéré pour élaborer l'indice de désengagement comportemental (tableau 1.2). Sur cet élément, les garçons et les filles se distinguent uniquement en ce qui concerne la proportion de jeunes participant *rarement* (11,9 % des garçons comparativement à 7,4 % des filles) de manière active à leurs cours. Par contre, les garçons sont proportionnellement aussi nombreux que les filles à estimer participer activement aux cours, soit *la plupart du temps* (69,7 % des garçons et 71,0 % des filles) ou *toujours* (17,9 % des garçons et 20,9 % des filles). Les deux choix de réponses *jamais* ou *rarement* sont ici considérés comme une manifestation de désengagement scolaire présente chez 10,3 % des jeunes.



Tableau 1.2
Participation active aux cours depuis le début de l'année scolaire selon le sexe

PARTICIPER ACTIVEMENT AUX COURS	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	0,6	0,7	0,6
Rarement	11,9**	7,4**	9,7
La plupart du temps	69,7	71,0	70,3
Toujours	17,9	20,9	19,4
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(715)	(700)	(1 415)

** p < 0,01

Le questionnaire comportait également une estimation du travail scolaire des élèves, soit la réalisation du travail demandé par les enseignants en dehors des cours (travaux, lecture, etc.). Les données présentées au tableau 1.3 peuvent surprendre en raison de la proportion importante d'élèves qui ne réalisent *jamais* (2,9 %) ou *rarement* (20,4 %) le travail demandé. Aussi, les différences entre les genres sont significatives relativement à cet indicateur.

Tableau 1.3
Travail demandé par les enseignants et réalisé par l'élève depuis le début de l'année scolaire selon le sexe

FAIRE LE TRAVAIL DEMANDÉ	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	3,5	2,3	2,9
Rarement	23,9***	16,9***	20,4
La plupart du temps	50,5	50,1	50,3
Toujours	22,1***	30,7***	26,4
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(715)	(700)	(1 415)

*** p < 0,001.

En effet, une proportion de 16,9 % des jeunes filles ont affirmé avoir *rarement* fait le travail demandé par les enseignants depuis le début de l'année scolaire alors que cette proportion atteint 23,9 % chez les garçons. Or, si n'avoir *jamais* ou *rarement* fait le travail demandé par les enseignants constitue une manifestation de désengagement scolaire comportemental, c'est le cas d'environ un garçon sur quatre (27,4 %) et une fille sur cinq (19,2 %). En contrepartie, le tableau 1.3 montre que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à avoir *toujours* réalisé les travaux demandés (30,7 % contre 22,1 %). Il n'y aurait au total qu'environ le quart (26,4 %) des élèves de la région de la Capitale-Nationale qui réaliserait toujours les lectures ou les travaux suggérés par les enseignants. Si cette situation peut surprendre, il faut la replacer dans le contexte des évaluations formatives où certains élèves ne se sentent pas contraints de réaliser tous

les travaux demandés. C'est du moins l'hypothèse que de nombreux enseignants ont émise depuis que nous diffusons cette observation (Gaudreault *et al.*, 2009). Par contre, on ne saurait passer sous silence le fait que diverses stratégies des enseignants, tels la manière de présenter les travaux à faire, le choix des travaux à remettre, les délais imposés, etc., peuvent faire toute la différence lorsque l'élève doit décider s'il fera ou non le travail demandé.

Enfin, un dernier indicateur du questionnaire permet d'estimer le niveau d'engagement comportemental des élèves. En fait, on a demandé aux participants de dire si certaines situations reflétaient *beaucoup*, *un peu* ou *pas du tout* leur réalité. Parmi ces situations, l'énoncé suivant était présenté aux participants : «Il faut beaucoup d'énergie à un enseignant pour discuter et négocier avec moi». Heureusement pour les enseignants, les données présentées au tableau 1.4 montrent que la grande majorité des élèves (74,5 %) estime que ce n'est *pas du tout* le cas. Plus particulièrement, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons (78,8 % comparativement à 70,4 %) à penser que ce n'est *pas du tout* le cas. Inversement, les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles (22,3 % comparativement à 15,5 %) à estimer que cet énoncé reflète *un peu* leur réalité. Finalement, une proportion similaire de garçons (7,3 %) et de filles (5,7 %) rapportent que leurs enseignants doivent déployer beaucoup d'énergie pour négocier avec eux. Nous considérons ces derniers comme présentant un comportement de désengagement scolaire.

Tableau 1.4
Énergie exigée d'un enseignant par l'élève pour discuter et négocier avec lui selon le sexe

REFLÈTE LA RÉALITÉ DE L'ÉLÈVE	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Pas du tout	70,4***	78,8***	74,5
Un peu	22,3**	15,5**	18,9
Beaucoup	7,3	5,7	6,5
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(696)	(683)	(1 379)

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

Ces quatre indicateurs (nombre d'absences non motivées, participation active aux cours, réalisation du travail demandé par les enseignants et perception de l'énergie nécessaire à un professeur pour discuter et négocier avec eux) ont été retenus comme autant d'indices permettant de juger du désengagement scolaire comportemental. Considérant les quatre indicateurs, l'indice prend des valeurs comprises entre zéro (si aucune manifestation n'est constatée chez un participant) et quatre (si un participant démontre un désengagement sur chacun des indicateurs). De cette façon, près des deux tiers des jeunes de la région de la Capitale-Nationale (61,7 %) ne présentent aucune manifestation comportementale de désengagement scolaire (tableau 1.5). On l'aura anticipé, cette proportion est significativement plus élevée chez les filles (65,3 %) que chez les garçons (58,2 %).



Tableau 1.5
Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe

NOMBRE DE MANIFESTATIONS	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
0 manifestation	58,2**	65,3**	61,7
1 manifestation	27,6*	22,8*	25,2
2 à 4 manifestations	14,2	12,0	13,1
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(677)	(668)	(1 345)

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

La proportion de jeunes présentant entre deux et quatre manifestations⁴ de désengagement scolaire comportemental est quant à elle de 13,1 % et les différences observées entre les garçons et les filles ne sont pas significatives. Rappelons que les résultats de l'*Enquête interrégionale de 2008* (Gaudreault *et al.*, 2009) ont démontré que les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de la Capitale-Nationale sont proportionnellement moins nombreux à présenter de deux à quatre manifestations de désengagement scolaire comportemental (respectivement 13,9 % et 13,1 %) que les jeunes des Laurentides (19,2 %). Enfin, environ le quart des garçons de la Capitale-Nationale révèle une seule manifestation de désengagement (27,6 %) sur les quatre indicateurs retenus tandis qu'un peu plus d'une fille sur cinq (22,8 %) présente le même profil.

1.3 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AU NIVEAU D'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL

Afin de mieux comprendre ce qui distingue les jeunes selon leur niveau d'engagement scolaire, des analyses multivariées ont été menées pour identifier les groupes susceptibles de présenter ou non certaines manifestations de désengagement et pour cerner les facteurs qui y sont associés. Ces analyses permettent ainsi de discriminer les élèves qui ne présentent *aucune manifestation* de désengagement scolaire, *une manifestation* ou encore *deux à quatre manifestations*. Les résultats de ces analyses seront maintenant présentés au tableau 1.6. Ils seront également interprétés de manière à mettre en valeur les pistes qui s'en dégagent afin d'inspirer les interventions visant à favoriser l'engagement scolaire comportemental des jeunes, ledit engagement étant, comme on le sait, un facteur prédictif de la persévérance scolaire.

Si les données présentées jusqu'ici sont éloquentes en ce qui a trait à l'importance du genre comme caractéristique sociodémographique permettant d'identifier des groupes à risque de désengagement scolaire comportemental, les travaux de Finn, Folger et Cox (1991) ont par ailleurs démontré que les premiers signes du désengagement scolaire apparaissent tôt dans le cheminement scolaire et s'aggravent généralement avec le temps. Le niveau scolaire s'avère donc une autre façon de cibler des groupes particulièrement susceptibles de connaître un désengagement élevé. Afin d'aider les intervenants scolaires et communautaires de la région de la

⁴ Afin de satisfaire le critère de l'analyse discriminante voulant qu'une variable dépendante ne présente pas de catégories regroupant moins de 10 % des répondants, nous avons regroupé les jeunes présentant entre deux et quatre manifestations.

Capitale-Nationale dédiés à la persévérance scolaire à mieux cibler des groupes à risque, le territoire sociosanitaire de résidence⁵ a également été considéré lors des analyses discriminantes.

Or, selon les analyses réalisées, autant le sexe, le niveau scolaire que le territoire sociosanitaire permettent de prédire adéquatement l'appartenance à l'un des trois groupes d'élèves constitués selon leur niveau d'engagement scolaire dans une proportion de 46,0 %, ce qui est, à peu de choses près, équivalent au critère de chance proportionnelle (46,2 %). Cependant, ce sont particulièrement les élèves ne présentant *aucune manifestation* (56,2 %) ainsi que ceux qui en présentent entre *deux et quatre* (52,5 %) pour lesquels les trois facteurs précités permettent de mieux prédire le niveau d'engagement. Quant aux élèves ne présentant qu'*une seule manifestation* de désengagement, ces trois facteurs ne sont pas d'une très grande utilité car ils ne classent correctement que 16,3 % de ceux-ci. Le lambda de Wilks obtenu par ce modèle (0,95) reflète d'ailleurs ce faible pouvoir discriminant.

Tableau 1.6
Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la Capitale-Nationale

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 1 254)			
DÉSANGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 56,2 %	1 manifestation 16,3 %	2 à 4 manifestations 52,5 %	Total ² 46,0 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction	
		1	
Niveau scolaire		0,84	
Territoire sociosanitaire Vieille-Capitale ³		- 0,35	
Sexe		0,34	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient une fonction discriminante; le lambda de Wilks est de 0,95 ($p < 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 46,2 %.

³ Les élèves de ce territoire sociosanitaire sont ici opposés aux élèves de tous les autres territoires sociosanitaires.

L'analyse multivariée réalisée à partir des caractéristiques sociodémographiques démontre globalement que c'est le niveau scolaire (0,84) qui est le facteur le plus fortement associé au niveau d'engagement scolaire comportemental des élèves. Viennent ensuite le territoire sociosanitaire de résidence (-0,35) et le sexe (0,34). Le tableau 1.7 présente la répartition des élèves relativement aux différents degrés d'engagement scolaire selon le niveau scolaire, le territoire sociosanitaire et le sexe.

Les résultats présentés ici confirment le constat observé il y a une vingtaine d'années par Finn, Folger et Cox (1991), à savoir que les indices du désengagement sont plus manifestes avec le temps; alors que la proportion des élèves de 1^{re} secondaire à présenter un faible niveau d'engagement est peu élevée (5,8 %), elle atteint 16,3 % en 5^e secondaire. En ce qui concerne les

⁵ Les territoires sociosanitaires de la région de la Capitale-Nationale sont ceux de Charlevoix, Portneuf, Québec-Nord et Vieille-Capitale. Ces territoires ont été dichotomisés, c'est-à-dire que pour chacun, une variable permet d'opposer les participants qui y habitent à ceux qui n'y habitent pas.



élèves les plus engagés, la situation semble se détériorer de manière linéaire en fonction du niveau scolaire.

Les élèves de 1^{re} secondaire sont proportionnellement plus nombreux à être *engagés* (72,7 %) tandis que la proportion chute de plus de 20 points de pourcentage en 5^e secondaire (50,2 %). Si les élèves de 2^e secondaire ressemblent à ceux de 1^{re} à cet égard, la situation de ceux de 3^e et 4^e secondaire confirme la progression du désengagement scolaire au fil du temps. Quant à la proportion d'élèves qui présentent une seule manifestation de désengagement scolaire comportemental, elle est à son plus bas durant les deux premières années du secondaire (21,5 % pour la 1^{re} secondaire et 15,0 % pour la 2^e secondaire) alors qu'elle est plus élevée en 5^e secondaire (33,5 %).

Tableau 1.7
Association¹ entre le désengagement scolaire comportemental et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Manifestations comportementales de désengagement scolaire			Total (%)
		0 manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES					
Niveau scolaire²					
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	242	72,7 ^{a,b,c}	21,5 ^g	5,8 ^{k,l,m}	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	287	72,5 ^{d,e,f}	15,0 ^{h,i,j}	12,5 ^k	100,0
3 ^e secondaire	261	61,3 ^{a,d}	27,2 ^h	11,5	100,0
4 ^e secondaire	242	56,6 ^{b,e}	28,1 ⁱ	15,3 ^l	100,0
5 ^e secondaire	227	50,2 ^{c,f}	33,5 ^{g,j}	16,3 ^m	100,0
Territoire sociosanitaire					
Vieille-Capitale	555	65,9 ^a	23,6	10,5	100,0
Autres territoires	793	58,9 ^a	26,2	14,9	100,0
Sexe					
Garçons	677	58,2 ^a	27,6	14,2	100,0
Filles	668	65,3 ^a	22,8	12,0	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.

² Les élèves ayant répondu « autre » ont été exclus (n=9).

³ La 3^e année du 1^{er} cycle est une année supplémentaire réservée au redoublement.

En ce qui a trait à la différence observée selon le territoire sociosanitaire de résidence, les analyses révèlent que les élèves habitant le territoire sociosanitaire de la Vieille-Capitale se distinguent positivement des autres. En effet, 65,9 % des élèves habitant sur le territoire de la Vieille-Capitale se montrent engagés à l'école alors que cette proportion est de 58,9 % pour les résidents des

autres territoires de la région de la Capitale-Nationale. Précisons que le territoire de la Vieille-Capitale regroupe plusieurs arrondissements de la ville de Québec, dont La Cité, Laurentien, Les Rivières, Limoilou et Sainte-Foy-Sillery, de même que deux municipalités distinctes, soit L'Ancienne-Lorette et Saint-Augustin-de-Desmaures. Rappelons que près de la moitié de la population de la ville de Québec habite les quartiers Sainte-Foy-Sillery et Laurentien. Or, les taux de diplomation après sept ans pour la cohorte de 2000 (MELS, 2009a) sont plus élevés dans les commissions scolaires des Découvreurs (85,9 %), des Premières-Seigneuries (74,3 %) et de la Capitale (71,0 %) comparativement aux commissions scolaires de Portneuf (72,4 %) et de Charlevoix (69,8 %). Les commissions scolaires ayant les plus forts taux de diplomation se retrouvent donc sur le territoire sociosanitaire de la Vieille-Capitale.

Par ailleurs, le niveau de scolarisation de la population est généralement plus élevé en ville, comparativement à celui observé en milieu rural (Perron *et al.*, 2000; Elder et Conger, 2000; Falk, 2004). À titre indicatif, dans une étude menée au Saguenay-Lac-Saint-Jean en 1997 (Perron *et al.*, 1999), les auteurs montraient que les aspirations et les projets scolaires avaient plus d'envergure chez les élèves des quartiers plus récents et de classe moyenne, comparativement aux villages plus éloignés des centres urbains de cette région. Dans ces villages, les taux de décrochage scolaire étaient également plus élevés. Or, les théories traitant de l'influence du milieu d'origine sur la scolarisation (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973) suggèrent qu'un niveau de scolarisation élevé chez les deux parents, et surtout chez la mère, influence de manière appréciable celui de leurs enfants. Cela pourrait expliquer en partie les différences ici observées.

D'autres études (McGranahan, 1994; Reid, 1989) suggèrent aussi que les valeurs traditionnelles observées en milieu agricole limitent l'engagement des jeunes pour l'éducation. Ainsi, la mobilité sociale ascendante et les aspirations des jeunes en milieu rural se trouveraient inhibées par des facteurs sociaux et psychologiques, telle une faible estime de soi (Cobb, McIntire et Pratt, 1989). Soulignons toutefois qu'il y a des indications à l'effet que les communautés rurales peuvent également comporter d'importants avantages. Par exemple, des données indiquent que le niveau d'enracinement par rapport au milieu offre aux jeunes un sens significatif de l'identité et de l'engagement social. Les résultats d'une étude de Howley (2006) démontrent aussi que les jeunes issus de milieux ruraux peuvent chercher à obtenir une éducation un peu moins élevée que leurs homologues non ruraux, et que cela peut s'expliquer, en partie, par un attachement plus grand à leurs familles ainsi qu'à la vie rurale, ce qui dissuaderait certains jeunes de migrer vers les centres urbains pour entreprendre des études postsecondaires.

Enfin, le sexe s'est aussi avéré discriminant pour distinguer les trois catégories d'élèves quant au désengagement scolaire comportemental. Ainsi, il y a plus de filles que de garçons manifestant un niveau élevé d'engagement scolaire comportemental (65,3 % comparativement à 58,2 %). Ces résultats confirment les observations de Jacobs et de ses collaborateurs (2002), d'Archambault (2007) et de l'équipe de Janosz (2008). Cette dernière équipe de chercheurs précisait d'ailleurs que les différences constatées selon le genre en ce qui a trait à la dimension comportementale de l'engagement scolaire s'observent également pour plusieurs indicateurs de l'engagement scolaire affectif et cognitif. La prochaine section de ce chapitre permettra maintenant de vérifier si d'autres facteurs scolaires, notamment, sont aussi associés à l'engagement scolaire comportemental.



1.4 LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL

Dans cette section, nous présenterons, successivement pour les filles et pour les garçons, les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental. Pour chacun des sexes, nous verrons en premier lieu le bilan de la réduction de l'ensemble des facteurs soumis aux 15 analyses discriminantes unidimensionnelles. Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle nous informant sur la qualité du modèle obtenu ainsi que sur l'apport des différentes variables s'avérant associées à l'engagement scolaire. Finalement, des commentaires seront formulés sur l'association entre cet indice et les variables retenues dans le modèle final lors de l'analyse multidimensionnelle.

1.4.1 Les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental chez les filles

Une première série d'analyses discriminantes unidimensionnelles a été conduite pour chacune des 15 dimensions énoncées à la colonne de gauche du tableau 1.8. Les analyses préliminaires ont permis d'identifier parmi les 171 facteurs disponibles (colonne A), 56 facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental des filles (colonne B). Dans un deuxième temps, une analyse multidimensionnelle a mis en présence ces 56 facteurs et a permis d'en retenir 14 particulièrement performants pour distinguer les élèves féminins selon les trois groupes constitués en tenant compte du nombre de manifestations de désengagement qu'elles partagent : *aucune manifestation, une manifestation* seulement ou encore de *deux à quatre manifestations*. La colonne (C) présente le nombre de facteurs retenus pour chacune des 15 dimensions étudiées lors de l'analyse multidimensionnelle. Ainsi, aucun facteur des dimensions suivantes n'a été retenu : économique, réseau social, consommation de tabac, activités délinquantes et travail rémunéré⁶.

⁶ Les 42 variables non retenues lors de l'analyse multidimensionnelle sont les suivantes : nombre d'événements préoccupants vécus; indice d'habiletés cognitives; satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; échelle de planification et de gestion du temps; autoévaluation de l'état de santé; importance de l'engagement communautaire; culture de l'immédiateté : capacité à vivre une satisfaction distribuée plutôt que totale; échelle de civisme public; satisfaction des études; avoir songé à abandonner l'école; satisfaction de la vie intellectuelle ou créative; avoir redoublé au secondaire; attribution causale; structure des cours en science; estime de soi en mathématique; envisager faire une carrière en sciences de la santé; autoévaluation du niveau socioéconomique familial; avoir un père qui est travailleur autonome ou propriétaire; niveau de communication entre le père et les enseignants; perception du climat éducatif de l'école; perception de l'utilisation du renforcement positif par ses enseignants; estimer que les enseignants ont des attentes élevées dans la plupart des cours et croient en la capacité d'apprendre des élèves; nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux activités parascolaires artistiques; avoir des amis qui songent à abandonner l'école; satisfaction des relations avec les amis et les gens; importance de la vie amoureuse; nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux travaux scolaires; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à des activités sociales; nombre hebdomadaire d'heures passées à relaxer, ne rien faire ou flâner; satisfaction des loisirs; avoir déjà fumé une cigarette au complet; type de fumeurs (cigarettes); type de fumeurs (cigarillos); nombre d'enivres au cours des 12 mois précédant l'enquête; fréquence de consommation de cannabis; fréquence de consommation de boissons énergisantes; indice d'activités délinquantes; indice de comportements incorrects; durée du sommeil durant les jours d'école; délai de l'heure du coucher la fin de semaine et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les trois groupes de filles une fois que sont considérés les 14 facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle.

Tableau 1.8
Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les filles
du secondaire de la Capitale-Nationale

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	5	1
2. Santé	2	2	1
3. Culturelle	18	4	1
4. Scolaire et professionnelle	22	7	2
5. Intérêt pour la science et la technologie	29	4	1
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	24	5	3
8. École	16	7	2
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	6	1
11. Consommation de tabac	3	3	0
12. Consommation d'alcool et de drogues	11	4	1
13. Activités délinquantes	2	2	0
14. Sommeil	7	3	1
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	171	56	14

Les 14 facteurs retenus par l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de 10 dimensions différentes : psychosociale, santé, culturelle, scolaire et professionnelle, intérêt pour la science et la technologie, familiale, école, loisirs, consommation d'alcool et de drogues et sommeil. Ce résultat démontre à quel point l'engagement scolaire comportemental des filles trouve sa source ou entraîne des conséquences dans plusieurs sphères de la vie des adolescentes. Il ne saurait être assimilé à une attitude strictement ou exclusivement scolaire. Sans nier l'impact de la vie à l'école, il appert que le développement d'attitudes et de comportements associés à l'engagement scolaire des filles ne peut être une responsabilité incombant aux seuls intervenants scolaires. La nature des facteurs discriminants pourra orienter la réflexion à ce sujet mais, pour le moment, le pouvoir discriminant du modèle doit retenir l'attention. Comme nous le verrons, ces 14 facteurs permettent de bien discriminer les filles de la Capitale-Nationale selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental (tableau 1.9).



Tableau 1.9

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 627)			
DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 81,4 %	1 manifestation 65,8 %	2 à 4 manifestations 67,8 %	Total ² 76,4 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Alcool et drogues			
1. Fréquence de consommation d'amphétamines		0,55	0,32
Scolaires et professionnelles			
2. Relations négatives avec les enseignants		0,51	- 0,09
3. Volonté d'apprendre en mathématique		- 0,45	0,11
Sommeil			
4. Nombre de signes de fatigue		0,38	- 0,30
Familiales			
5. Importance de la vie de famille		0,36	- 0,16
6. Indice de soutien affectif maternel		0,31	0,08
7. Scolarité de la mère		- 0,17	0,23
École			
8. Pratique efficace : attention accordée par les enseignants aux questions et aux réponses des élèves		- 0,35	- 0,10
9. Avoir subi de la violence verbale de la part des adultes de l'école		- 0,11	0,47
Culturelles			
10. Reconnaissance de l'autorité charismatique		0,24	- 0,07
Loisirs			
11. Importance des loisirs		0,21	0,18
Psychosociales			
12. Indice de compétences interpersonnelles		0,09	0,28
Santé			
13. Diagnostics de maladies ou de troubles d'apprentissage reçus		0,07	0,27
Intérêt pour la science et la technologie			
14. Abonnement à un journal quotidien à la maison		0,05	- 0,19

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,39 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 49,2 %.

On constate que 76,4 % des filles de l'échantillon peuvent être correctement classées dans l'un des trois groupes à l'aide de ces 14 facteurs, ce qui est nettement mieux que le critère de chance proportionnelle qui s'établit à 49,2 %. Ces 14 facteurs réussissent presque aussi bien à discriminer correctement les filles présentant plusieurs manifestations de désengagement (67,8 %) que celles en présentant une seule (65,8 %). Le modèle est cependant davantage performant (81,4 %) pour les filles qui ne présentent aucune manifestation de désengagement. La performance du modèle est d'ailleurs confirmée par la valeur du lambda de Wilks (0,39).

Des 14 facteurs retenus⁷, la fréquence de consommation d'amphétamines est le plus étroitement lié au niveau d'engagement scolaire (0,55). Deux facteurs appartenant à la dimension scolaire et professionnelle ont ensuite été retenus, soit les relations négatives avec les enseignants (0,51) et la volonté d'apprendre en mathématique (-0,45). Le nombre de signes de fatigue (0,38) rattaché à la dimension du sommeil, a également été retenu par l'analyse. Les trois facteurs subséquents sont quant à eux issus de la dimension familiale et concernent l'importance accordée à la vie de famille (0,36), l'indice de soutien affectif maternel (0,31) et la scolarité de la mère (-0,17). Les deux facteurs suivants sont pour leur part liés à la dimension école; il s'agit de la perception de l'attention accordée par les enseignants aux questions et aux réponses des élèves en classe (-0,35) et du fait d'avoir subi ou non de la violence verbale de la part des adultes présents à l'école (-0,11). Précisons que le dernier facteur pour chacune des deux dimensions précédemment citées ont révélé un pouvoir discriminant un peu plus limité chez les filles, tout comme les cinq facteurs suivants qui se sont avérés associés respectivement aux dimensions culturelle, des loisirs, psychosociale, de la santé et de l'intérêt pour la science et la technologie : reconnaissance de l'autorité charismatique (0,24), importance des loisirs (0,21), indice de compétences interpersonnelles (0,09), avoir reçu l'un des diagnostics de maladies ou de troubles d'apprentissage⁸ énumérés dans le questionnaire (0,07) et être abonné à un quotidien à la maison (0,05).

1.4.2 Les caractéristiques des filles selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental

Maintenant que les 14 facteurs permettant de mieux prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des filles ont été présentés, voyons l'association qui existe entre chacun et l'indice d'engagement scolaire comportemental lorsque l'on considère distinctement les facteurs mentionnés précédemment. Le croisement de chaque facteur avec le nombre de manifestations de désengagement scolaire est présenté au tableau 1.10. D'abord, les résultats confirment que la relation entre la fréquence de consommation d'amphétamines⁹ et l'indice d'engagement scolaire comportemental est la plus forte. Comme on peut le constater, alors que parmi les filles qui n'ont *jamais* consommé d'amphétamines 70,7 % ne présentent *aucune manifestation* de désengagement scolaire comportemental, la proportion chute à 21,4 % chez celles qui en consomment *au moins une fois par mois*. À l'inverse, la proportion de filles manifestant le plus grand nombre de signes de désengagement scolaire passe de 7,0 % chez les non-consommatrices d'amphétamines à 71,4 % chez les consommatrices plus régulières (*au moins une fois par mois*). Soulignons qu'une association entre la consommation de drogues et un manque d'engagement à l'école a déjà été rapportée par Henry (2007).

⁷ Seules les corrélations avec la 1^{re} fonction discriminante seront ici commentées.

⁸ Il s'agit de la question J.10 de l'instrument de collecte présenté en annexe.

⁹ Il s'agit de l'item f à la question M.6 de l'instrument de collecte présenté en annexe.



Tableau 1.10
Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0 manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	
		(A)	(B)	(C)	
ALCOOL ET DROGUES					
Fréquence de consommation d'amphétamines					
Jamais	574	70,7 ^{a,b}	22,3 ^c	7,0 ^{e,f}	100,0
Moins d'une fois par mois	52	25,0 ^a	36,5 ^d	38,5 ^{e,g}	100,0
Au moins une fois par mois	28	21,4 ^b	7,1 ^{c,d}	71,4 ^{f,g}	100,0
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Relations négatives avec les enseignants					
Pas de relation négative	518	75,3 ^{a,b}	18,7 ^d	6,0 ^{e,f}	100,0
Relations mitigées	74	45,9 ^{a,c}	31,1	23,0 ^e	100,0
Relations négatives	76	17,1 ^{b,c}	40,8 ^d	42,1 ^f	100,0
Volonté d'apprendre en mathématique					
Faible volonté	146	37,0 ^{a,b}	30,1 ^d	32,9 ^{f,g}	100,0
Volonté moyenne	371	69,0 ^{a,c}	24,3 ^e	6,7 ^f	100,0
Forte volonté	150	84,0 ^{b,c}	12,0 ^{d,e}	4,0 ^g	100,0
SOMMEIL					
Nombre de signes de fatigue					
Moins de trois	192	87,0 ^{a,b}	9,4 ^{d,e}	3,6 ^f	100,0
Trois ou quatre	205	67,3 ^{a,c}	24,9 ^d	7,8 ^g	100,0
Cinq ou plus	263	47,5 ^{b,c}	30,8 ^e	21,7 ^{f,g}	100,0
FAMILIALES					
Importance de la vie de famille					
Très ou assez important	564	70,9 ^a	20,0 ^b	9,0 ^c	100,0
Pas très ou pas du tout important	91	35,2 ^a	36,3 ^b	28,6 ^c	100,0
Indice de soutien affectif maternel					
Élevé	484	70,9 ^{a,b}	21,5	7,6 ^c	100,0
Moyen	60	50,0 ^a	35,0	15,0	100,0
Faible	122	50,0 ^b	22,1	27,9 ^c	100,0
Scolarité de la mère					
Études secondaires non complétées	77	55,8 ^a	29,9	14,3	100,0
Études secondaires complétées	178	55,6 ^b	28,7 ^c	15,7	100,0
Études postsecondaires complétées	395	72,2 ^{a,b}	18,5 ^c	9,4	100,0
ÉCOLE					
Pratique d'enseignement efficace : les enseignants prêtent attention aux questions et aux réponses des élèves dans la plupart ou dans tous les cours					
Oui	606	67,8 ^a	22,1	10,1 ^b	100,0
Non	59	42,4 ^a	25,4	32,2 ^b	100,0
Avoir subi de la violence verbale de la part des adultes de l'école					
Oui	66	39,4 ^a	45,5 ^b	15,2	100,0
Non	597	68,5 ^a	19,8 ^b	11,7	100,0

.../suite

Tableau 1.10 (suite)

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0 manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	
		(A)	(C)	(D)	
CULTURELLES					
Reconnaissance de l'autorité charismatique					
Faible	224	50,0 ^{a,b}	28,1 ^c	21,9 ^{d,e}	100,0
Moyenne	174	71,3 ^a	21,3	7,5 ^d	100,0
Élevée	256	75,0 ^b	18,0 ^c	7,0 ^e	100,0
LOISIRS					
Importance des loisirs					
Très ou assez important	530	65,5	24,2 ^a	10,4	100,0
Pas très ou pas du tout important	111	73,0	12,6 ^a	14,4	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Indice de compétences interpersonnelles					
Faibles	255	67,1	27,8 ^a	5,1 ^{b,c}	100,0
Moyennes	227	66,1	16,7 ^a	17,2 ^b	100,0
Élevées	182	61,0	23,6	15,4 ^c	100,0
SANTÉ					
Diagnosics de maladies ou de troubles d'apprentissage reçus					
Aucun diagnostic professionnel	523	64,8	24,9 ^a	10,3	100,0
Au moins un diagnostic	140	67,1	14,3 ^a	18,6	100,0
INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE					
Abonnement à un journal quotidien à la maison					
Oui	352	70,7 ^a	18,2 ^b	11,1	100,0
Non	292	58,9 ^a	28,4 ^b	12,7	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable donnée, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1%.

Ensuite, deux facteurs rattachés à la dimension scolaire et professionnelle ont été retenus. D'abord, la perception des filles quant à leurs relations avec les enseignants est associée à leur niveau d'engagement scolaire. Les travaux de Kelly et Hansen (1987) ont déjà démontré que ce facteur a d'étroits liens avec le niveau d'engagement des élèves et les données de la présente enquête révèlent que c'est particulièrement le cas chez les filles dans la région de la Capitale-Nationale. En effet, chez ces dernières, plus les relations avec les enseignants leur semblent *negatives*¹⁰, plus elles sont proportionnellement nombreuses à présenter de *deux à quatre manifestations* de désengagement scolaire. À titre d'exemple, parmi les filles qui rapportent n'avoir *aucune relation négative* avec leurs enseignants, 6,0 % montrent des *signes de désengagement* scolaire manifestes alors que parmi celles déclarant entretenir des relations *mitigées* avec ces derniers, on en compte

¹⁰ Cette échelle est inspirée des travaux d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) menés par Janosz (2002). Cette échelle est tirée de la question A.33 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Les scores des sept items sont additionnés et le résultat est ensuite réparti en trois catégories : pas de relation négative (scores entre 0 et 2,49), relations mitigées (scores entre 2,5 et 3,49) et relations négatives (scores entre 3,5 et 5).



23,0 %. Parmi celles témoignant de relations *négligentes* avec le corps enseignant, elles sont 42,1 % à présenter un *fort désengagement* scolaire.

Quant à la volonté d'apprendre en mathématique¹¹, une variable presque aussi discriminante que la précédente, elle est également fortement associée au nombre de manifestations de désengagement scolaire. La proportion de filles présentant un niveau de désengagement *élevé* atteint 32,9 % dans le groupe d'étudiantes révélant la plus *faible* volonté d'apprendre en mathématique, tandis qu'elle n'est que de 6,7 % chez celles qui partagent une volonté *moyenne*, et de 4,0 %, chez les filles qui affichent une *forte* volonté d'apprendre en mathématique. L'équipe de Janosz (2008) a d'ailleurs démontré que les résultats en mathématique distinguent les trajectoires de l'engagement scolaire des élèves. En effet, ceux qui présentent une trajectoire croissante de l'engagement durant leurs études secondaires ont des notes faibles en cette matière, et ce, dès le début de la période d'observation. Dans des travaux encore plus récents sur les élèves canadiens, Willms, Friesen et Milton (2009) démontrent que les degrés de compétence et de défi que les élèves doivent relever dans leurs cours de langue d'enseignement et de mathématique sont étroitement liés au niveau d'engagement des élèves dans leurs études. Fait à signaler, comme nous le verrons plus loin chez les garçons, la volonté d'apprendre en français est l'un des facteurs retenus par nos analyses.

Dans un tout autre ordre d'idées, le nombre de signes de fatigue¹² révélé par les jeunes, tels que s'endormir en classe, ne pas être en mesure de faire ses travaux scolaires, ne plus avoir le goût d'aller à l'école, manquer de concentration, ne plus avoir le goût de sortir, être de mauvaise humeur, être découragé ou être déprimé, est le quatrième facteur en importance associé au degré d'engagement scolaire des jeunes filles de la région de la Capitale-Nationale. En effet, plus d'une fille sur cinq affirmant vivre plusieurs *signes de fatigue (cinq ou plus)* manifeste un *désengagement* scolaire *élevé* (21,7 %), une proportion plus importante que celles observées chez les jeunes filles révélant vivre trois ou quatre signes de fatigue (7,8 %) ou encore *moins de trois* (3,6 %). Bien qu'aucun ouvrage scientifique ne rapporte un lien entre les signes de fatigue et l'engagement scolaire comportemental, certaines recherches (Curcio, Ferrara et De Gennaro, 2006; Mitru, Millrood et Mateika, 2002; Sadeh, 2007; Wolfson *et al.*, 2003) ont tout de même démontré que la quantité et la qualité du sommeil avaient un effet sur les performances cognitives et scolaires des enfants. En effet, il semble qu'une réduction du temps de sommeil total, un sommeil irrégulier, les heures de coucher et de lever tardives ainsi qu'une piètre qualité du sommeil sont associés à une moins bonne performance scolaire, incluant les évaluations des enseignants, les notes, les tests de rendement individuel et de groupe. Ces études qui ont porté sur le cycle veille-sommeil et les résultats scolaires suggèrent aussi que le sommeil restreint, les horaires de sommeil irréguliers, les grasses matinées de la fin de semaine ainsi que la somnolence sont associés à une diminution de la performance scolaire pour une proportion non négligeable d'élèves.

Par ailleurs, trois facteurs ont été retenus dans la dimension familiale. D'abord, une proportion de 70,9 % des jeunes filles qui considèrent la vie de famille *très* ou *assez* importante¹³ sont engagées à l'école alors que cette proportion chute à 35,2 % chez celles qui y accordent *peu* ou *pas du tout*

¹¹ Également tiré de la SIAA, cet indice est composé des items b et f de la question A.31 pour lesquels l'élève devait répondre sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait). Les scores des deux items sont additionnés pour ensuite servir à catégoriser les élèves selon la volonté « faible », « moyenne » ou « forte » d'apprendre en mathématique.

¹² Cette question a été inspirée des travaux de Dumas et Beauchesnes (1993). Il s'agit de la question J.9 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

¹³ Il s'agit de l'item b de la question E.20 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

d'importance. À l'inverse, environ une jeune fille sur dix est désengagée lorsqu'elle donne de l'importance à la famille, tandis que c'est le cas pour 28,6 % de celles qui n'y accordent pas d'importance. En fait, selon l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (2009), la famille constitue un élément clé dans la réussite et la persévérance scolaires. En effet, la participation au suivi scolaire, les encouragements et l'engagement des parents sont associés à des aspirations scolaires plus élevées chez leurs enfants, tout en permettant de réduire la fréquence de certains comportements incorrects (Deslandes et Potvin, 1998), deux facteurs qui interviennent, comme nous le verrons, dans l'engagement scolaire comportemental des garçons de la Capitale-Nationale.

Le soutien affectif de la mère dans les études¹⁴ discrimine également les filles quant à leur niveau d'engagement. Si 27,9 % de celles qui estiment bénéficier d'un soutien affectif *faible* de leur mère dans leurs études sont *désengagées*, elles le sont dans une proportion bien inférieure (7,6 %) chez celles qui prétendent obtenir un soutien *élevé* de leur mère dans les études. D'une part, la recherche de Dandy et Nettelbeck (2000) a établi que les attitudes et les attentes des parents à l'égard de leurs enfants influent sur l'engagement scolaire de ces derniers. D'autre part, Sanders et ses collaborateurs (2001) ont rapporté que la relation avec la mère était un facteur prédictif des aspirations scolaires. Ainsi, les adolescents qui ont déclaré un niveau d'intimité plus élevé avec leurs parents avaient plus d'intérêt pour l'école, un constat également confirmé par les travaux de l'équipe de Field (1995). Enfin, pour Sanders et ses collaborateurs (2001), le temps que chaque parent consacre à son enfant pourrait expliquer comment ses aspirations scolaires sont influencées par la qualité de la relation avec la mère.

Toujours en lien avec la dimension familiale, la scolarité de la mère¹⁵ participe au niveau d'engagement scolaire des jeunes filles. En effet, près des trois quarts des jeunes filles dont la mère a complété des *études postsecondaires* sont *engagées* dans leurs études (72,2 %), une proportion plus élevée que celles observées chez les filles dont la mère a complété des *études secondaires* (55,6 %) *ou non* (55,8 %). Plusieurs recherches ont démontré la relation existant entre le niveau de scolarité des parents, et particulièrement celui de la mère, et la réussite scolaire du jeune (Ensminger et Slusarcick, 1992; Janosz *et al.*, 1997; Kronick et Hargis, 1998; Perron *et al.* 1999; Archambault, 2006; Harris et Goodall, 2008). De plus, une recherche menée par Harris et ses collaborateurs (2008) a démontré que c'était l'engagement des parents qui était le facteur de premier plan en lien avec la réussite des jeunes, lequel était fortement influencé par le statut social, le revenu et le niveau de scolarité des parents. S'il est plus difficile d'influer directement sur ces derniers déterminants, il en va autrement de l'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant qui peut être soutenu et amélioré de diverses manières par les intervenants scolaires.

D'un autre côté, le tableau 1.10 montre que les filles qui estiment que les *enseignants prêtent attention* aux questions et aux réponses des élèves dans la plupart ou dans tous leurs cours¹⁶ sont proportionnellement plus nombreuses à être *engagées* (67,8 %) comparativement à celles qui ne sont pas de cet avis (42,4 %). D'autre part, la proportion de filles *désengagées* est plus faible parmi celles qui estiment que les *enseignants prêtent attention* aux questions et aux réponses des élèves (10,1 %) que chez celles qui pensent le contraire (32,2 %). Dans une recherche de Romano (1991),

¹⁴ Inspirée des travaux d'Epstein, Connors et Stalinas (1993), et traduite en français par Deslandes (1996), l'échelle de soutien affectif de la mère dans les études comporte les items c, d, e, j de la question B.18 de l'instrument de collecte. Pour élaborer cette échelle, les scores des quatre items ont été additionnés. Ensuite, sur la base de tertiles calculés dans la banque de données pour les trois régions concernées par l'enquête, trois catégories de soutien ont été distinguées : faible, moyen et élevé.

¹⁵ Il s'agit de la question B.12 dans le questionnaire présenté à l'annexe 1.

¹⁶ Inspiré des travaux de Reynolds *et al.* (2002), ce facteur est composé des items i et j de la question A.34.



les qualités de l'enseignant, l'intérêt qu'il porte à ses élèves, l'empressement dont il fait preuve lorsque ceux-ci ont besoin d'aide ainsi que son enthousiasme à l'égard du contenu de son cours ont été identifiées comme des caractéristiques ayant un impact sur les élèves. En effet, lorsque toutes ces conditions sont réunies, les élèves semblent plus portés à choisir une approche d'apprentissage en profondeur et non en surface, ce qui dénote généralement un niveau plus élevé d'engagement. Le même constat est rapporté par Willms, Friesen et Milton (2009; 27) qui avancent que les « effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école sur l'engagement des élèves sont élevés ». Pour Skinner et Belmont (1993), l'engagement comportemental des jeunes serait essentiellement basé sur la perception qu'ont les élèves de leurs enseignants. En d'autres termes, les jeunes qui font l'expérience d'une pédagogie où les enseignants expriment des attentes claires et dispensent une aide stratégique sont susceptibles d'investir plus d'efforts et d'être plus persévérants.

Dans un ouvrage fort bien documenté, Martin (2008) mettait l'accent sur l'importance des relations avec les enseignants, tout en insistant sur la pertinence de s'attarder aux relations avec les pairs et au climat de la classe et de l'école pour comprendre le niveau d'engagement des élèves. Or, bien que l'association soit de faible intensité, l'un des facteurs retenus par nos analyses permet de confirmer ses observations. Près de 7 filles sur 10 affirmant ne pas avoir subi de la violence verbale de la part des adultes de l'école¹⁷ ne manifestent aucun désengagement dans leurs tâches scolaires (68,5 %) alors que c'est le cas pour seulement 39,4 % des filles révélant en avoir subi. Par contre, avoir été exposées à la violence verbale des adultes de l'école n'entraîne pas un accroissement significatif de la proportion de celles qui sont fortement désengagées.

La reconnaissance de l'autorité dite charismatique¹⁸ est un facteur qui s'est avéré significatif lors de l'analyse discriminante. Il semble en effet que les filles qui ne reconnaissent *pas l'autorité* d'une personne ayant des qualités de rassembleur et de leader sont plus *désengagées* (21,9 %) que celles disant accorder *moyennement* ou *beaucoup* d'autorité à ce type de personnes (respectivement 7,5 % et 7,0 %). Nous pouvons penser ici qu'une élève qui reconnaît les qualités de rassembleur et de leader de ses enseignants aura davantage tendance à respecter les consignes et à faire le travail demandé en classe par exemple, des facteurs qui participent à l'engagement scolaire comportemental.

L'importance accordée aux loisirs¹⁹ est un autre facteur qui discrimine les filles selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental, bien que l'intensité de la relation soit faible. Seule différence significative observée, près du quart des jeunes filles accordant de l'importance aux loisirs (24,2 %) présente *une manifestation* de désengagement comportemental alors que deux fois moins de filles présentent ce même niveau de désengagement lorsqu'elles y accordent que *peu* ou *pas* du tout d'importance (12,6 %). Plusieurs recherches se sont intéressées aux liens entre l'engagement scolaire et la participation à des activités parascolaires (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; South, Haynie et Bose, 2007; Janosz *et al.*, 2008), toutefois, peu d'entre elles ont mesuré les effets de l'importance accordée par les jeunes aux loisirs pratiqués tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école sur leur engagement à l'égard de l'école.

¹⁷ La fréquence à laquelle les jeunes ont subi de la violence verbale de la part des adultes de l'école a été mesurée à l'aide de l'item e à la question A.22.

¹⁸ Cet indice est composé des items c et d de la question K.11. Les scores de ces deux items où l'élève devait se positionner sur une échelle de 0 à 4, soit de totalement d'accord à totalement en désaccord, ont été additionnés et trois catégories ont été par la suite établies sur la base des tertiles.

¹⁹ Il s'agit de l'item c à la question E.20.

L'indice de compétences interpersonnelles²⁰, qui permet d'autoévaluer ses compétences sur le plan des relations avec les autres, influence quoique faiblement, le niveau d'engagement scolaire des jeunes filles. Si 5,1 % des filles qui estiment *faibles* leurs compétences interpersonnelles sont *désengagées* de l'école, contre toute attente, cette proportion atteint 17,2 % et 15,4 % chez celles qui évaluent respectivement leurs compétences comme étant *moyennes* et *élevées*. À la lumière des résultats obtenus par Hymel et ses collaborateurs (1996), nous nous attendions à ce que les filles ayant confiance en leurs capacités relationnelles soient plutôt engagées à l'école puisque l'isolement et le rejet social par les pairs constituent une expérience aliénante pour certains adolescents pouvant les pousser jusqu'à abandonner prématurément l'école. Or, nos résultats démontrent plutôt le contraire. Nous pouvons avancer l'hypothèse que les filles qui se considèrent dotées de bonnes compétences interpersonnelles ne ressentent pas aussi fortement l'obligation d'un fort investissement à l'école. Ayant de la facilité à communiquer, elles miseraient davantage sur cette habileté leur permettant de faire valoir aisément leurs qualités et leurs talents auprès d'éventuels employeurs alors que celles s'estimant moins compétentes en ce domaine s'en remettent davantage à l'éducation pour préparer leur avenir.

Par ailleurs, le fait d'avoir déjà reçu certains diagnostics de maladies ou de troubles d'apprentissage²¹ discrimine les jeunes par rapport à leur niveau d'engagement scolaire comportemental. L'intensité de la relation étant faible, une seule différence apparaît significative : les filles qui n'ont *pas reçu* l'un des diagnostics présentés au questionnaire sont proportionnellement plus nombreuses à présenter *une seule manifestation* de désengagement scolaire (24,9 %) que celles ayant *effectivement reçu* de la part d'un professionnel au moins l'un des diagnostics (14,3 %). Cependant, une recherche menée par Reschly et ses collaborateurs (2006), démontre que les taux d'abandon sont souvent plus élevés chez les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou encore des troubles affectifs ou comportementaux, comparativement aux autres élèves. Soulignons que les diagnostics soumis à l'attention des participants à notre enquête couvrent en partie seulement l'ensemble de ces troubles. Il est donc impossible de confirmer les constats effectués par l'équipe Reschly à partir des résultats obtenus auprès de l'échantillon des filles de la Capitale-Nationale.

Enfin, le fait de recevoir un quotidien²² à la maison est associé positivement l'engagement scolaire des filles, mais ce facteur y est le plus faiblement associé. Ainsi, 70,7 % des filles qui révèlent recevoir un *quotidien à la maison* sont engagées alors que cette proportion passe à 58,9 % chez celles qui n'ont *pas accès* à pareil abonnement. Cette variable étant un indicateur de la présence de biens dits culturels à la maison, il devient bien entendu possible de supposer que l'accès à un quotidien dans la famille encourage les jeunes à lire. Pareil abonnement témoigne également de l'importance accordée dans ces familles à l'information et de la valorisation de la connaissance en général.

²⁰ Il s'agit de la question D.1 de l'instrument de collecte. Cet indice est inspiré des travaux de Rosenberg (1995) sur l'estime de soi. Ainsi, une moyenne des scores obtenus aux items k, m, n, p, q, r est calculée et le résultat est partagé en trois catégories sur la base des terciles.

²¹ Il s'agit de la question J.10 de l'instrument de collecte. Les diagnostics sont la dyslexie, la dysphasie, le bégaiement, le syndrome de Gilles de la Tourette, les troubles de santé mentale (dépression, anxiété sévère, etc.), l'arthrite juvénile, le cancer, le diabète, le trouble de déficit de l'attention ou tout autre diagnostic posé par un psychologue, un orthophoniste, un pédiatre, un médecin, un psychanalyste, etc.

²² Voir l'item e à la question 10 de la partie 2 du questionnaire présenté en annexe.



1.4.3 Les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental chez les garçons

Comme ce fut le cas pour les filles, des analyses discriminantes unidimensionnelles ont été réalisées pour chacune des 15 dimensions couvertes par le questionnaire d'enquête (tableau 1.11). Ces 15 analyses préliminaires ont permis de retenir 53 facteurs (colonne B) reliés au niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons de la Capitale-Nationale. Une analyse multidimensionnelle mettant en présence ces facteurs en a identifié 17 particulièrement performants pour discriminer les garçons selon le nombre de manifestations de désengagement, soit ceux qui ne présentent *aucun signe* de désengagement scolaire comportemental, ceux qui en *manifestent un* et ceux qui en présentent entre *deux et quatre*²³.

Tableau 1.11

Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire de la Capitale-Nationale

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	3	1
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	5	1
4. Scolaire et professionnelle	22	9	6
5. Intérêt pour la science et la technologie	29	4	1
6. Économique	3	2	0
7. Familiale	24	4	0
8. École	16	5	2
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	4	3
11. Consommation de tabac	3	2	1
12. Consommation d'alcool et de drogues	11	6	2
13. Activités délinquantes	2	2	0
14. Sommeil	7	3	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	171	53	17

²³ Les 35 indicateurs suivants furent rejetés lors de l'analyse multidimensionnelle finale : estime de soi globale; indice d'habiletés cognitives; autoévaluation de l'état de santé; importance des croyances et des activités religieuses; échelle de civisme public; intérêt pour l'avenir de sa région de résidence; nombre d'années passées dans la région de résidence; importance des études; volonté d'apprendre en mathématique; importance de la science; activités scientifiques pratiquées sur Internet; discussion sur des sujets scientifiques avec la mère; montant d'argent de poche; vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire; importance de la famille; indice de soutien affectif maternel; interaction avec la mère sur le quotidien scolaire; niveau de scolarité souhaité par les parents; perception de l'utilisation du renforcement positif par ses enseignants; perception de la structure des leçons de ses enseignants; avoir des amis qui ont abandonné l'école; sensibilité à l'influence des amis; importance de la vie amoureuse; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à des activités sportives; type de fumeurs (cigarillos); avoir consommé de l'alcool au cours des 30 jours précédant l'enquête; fréquence de consommation de cannabis; avoir déjà consommé de la drogue de façon régulière; fréquence de consommation de boissons énergisantes; indice d'activités délinquantes; indice de comportements incorrects; durée du sommeil durant les jours d'école; délai de l'heure du coucher la fin de semaine; nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les trois groupes de garçons une fois que sont considérés les 17 facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle.

Les 17 facteurs retenus par l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de huit dimensions distinctes : psychosociale, culturelle, scolaire et professionnelle, intérêt pour la science et la technologie, école, loisirs, consommation de tabac et consommation d'alcool et de drogues. Comme le montre le tableau 1.11, six de ces facteurs proviennent de la dimension scolaire et professionnelle alors que deux autres sont issus de la dimension école. Comparativement aux filles, on peut constater que l'engagement scolaire comportemental des garçons relève beaucoup plus de leur vécu scolaire. Une réflexion s'impose sur les interventions à entreprendre dans le milieu scolaire afin de s'assurer qu'elles tiennent davantage compte des six facteurs de désengagement scolaire retenus dans l'analyse.

Cet ensemble de facteurs permet de bien discriminer les garçons de la Capitale-Nationale selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental. En effet, 74,0 % des garçons de l'échantillon peuvent être correctement classés dans l'un des trois groupes, ce qui est supérieur au critère de chance proportionnelle (43,5 %). Comme on le constate au tableau 1.12, ces 17 facteurs réussissent aussi bien à discriminer correctement les garçons présentant *plusieurs manifestations* de désengagement (69,6 %) que ceux chez qui *une seule manifestation* est présente (70,6 %) ou chez ceux n'en présentant *aucune* (76,5%). La performance du modèle est également attestée par la valeur du lambda de Wilks (0,42).

Des 17 facteurs retenus²⁴, les trois les plus étroitement liés au niveau d'engagement scolaire des garçons se rapportent à la dimension scolaire et professionnelle : la volonté d'apprendre en français (0,50), l'échelle d'amotivation (-0,44) ainsi que les relations négatives avec les enseignants (-0,41)²⁵. Bien qu'ils présentent un pouvoir discriminant plus faible, trois autres facteurs ont été retenus dans cette dimension, soit les aspirations scolaires réalistes (0,31), avoir songé à abandonner l'école durant les trois mois précédant l'enquête (0,26) et avoir redoublé au secondaire (0,17). Par ailleurs, associée à la dimension psychosociale, l'échelle de planification et de gestion du temps (0,39) a été retenue dans le modèle, tout comme un indicateur portant sur la culture de l'immédiateté, soit la capacité d'accepter facilement une *satisfaction distribuée* plutôt que *totale* (0,39) qui est un facteur rattaché à la dimension culturelle. En ce qui a trait à la dimension portant sur la consommation d'alcool et de drogues, le nombre d'enivresments au cours des 12 derniers mois (-0,36) et le fait d'avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière (0,29) se sont avérés des facteurs discriminants.

Viennent ensuite les facteurs associés à l'école qui ont trait au fait d'avoir des amis qui ont songé à abandonner l'école (0,32) et la perception du climat éducatif de l'école (0,28). Pour les cinq derniers facteurs retenus et inclus respectivement aux dimensions de la consommation de tabac, des loisirs et de l'intérêt pour la science et la technologie, précisons que leur pouvoir discriminant est un peu plus limité. Ainsi, le fait d'avoir déjà fumé une cigarette au complet (0,23) le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à parler au téléphone ou à échanger sur Internet (-0,23), le temps consacré aux travaux scolaires par semaine (0,19), le nombre hebdomadaire d'heures passées à ne rien faire, à flâner ou à relaxer (-0,14) et, enfin, le fait de faire davantage confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme dans la résolution des problèmes complexes (-0,07) complètent la liste des facteurs discriminants chez les garçons.

²⁴ Seules les corrélations avec la 1^{re} fonction discriminante seront ici commentées.

²⁵ Rappelons que deux des variables retenues chez les filles, soit la volonté d'apprendre en mathématique et les relations négatives avec les enseignants, sont rattachées à la même dimension scolaire et professionnelle.



Tableau 1.12
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons de la Capitale-Nationale

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 510)			
DÉSANGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 76,5 %	1 manifestation 70,6 %	2 à 4 manifestations 69,6 %	Total ² 74,0 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaires et professionnelles			
1. Volonté d'apprendre en français	0,50	0,20	
2. Amotivation	- 0,44	0,16	
3. Relations négatives avec les enseignants	- 0,41	- 0,11	
4. Aspirations scolaires réalistes	0,31	0,16	
5. Avoir songé à abandonner l'école au cours des 3 mois précédant l'enquête	0,26	- 0,24	
6. Avoir redoublé au secondaire	0,17	- 0,29	
Psychosociales			
7. Échelle de planification et de gestion du temps	0,39	0,20	
Culturelles			
8. Culture de l'immédiateté : satisfaction totale versus distribuée	0,39	- 0,01	
Alcool et drogues			
9. Nombre d'ivressements au cours des 12 derniers mois	- 0,36	- 0,07	
10. Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière	0,29	- 0,27	
École			
11. Avoir des amis qui songent à abandonner l'école	0,32	0,14	
12. Perception du climat éducatif de l'école	0,28	0,03	
Tabac			
13. Avoir déjà fumé une cigarette au complet	0,23	0,26	
Loisirs			
14. Nombre hebdomadaire d'heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet	- 0,23	0,21	
15. Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux travaux scolaires	0,19	- 0,01	
16. Nombre hebdomadaire d'heures passées à relaxer, à ne rien faire ou à flâner	- 0,14	0,31	
Intérêt pour la science et la technologie			
17. Stéréotypes : plus confiance aux réponses d'un homme que celles d'une femme pour les problèmes complexes	- 0,07	0,32	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,42 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 43,5 %.

1.4.4 Les caractéristiques des garçons selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental

Nous verrons maintenant comment chacun des 17 facteurs retenus est effectivement lié à l'indice d'engagement scolaire chez les garçons. Chacun des facteurs a en effet été croisé avec ce dernier indice et les résultats sont présentés au tableau 1.13. La volonté d'apprendre en français²⁶ est le facteur le plus fortement associé au désengagement scolaire comportemental chez les garçons. Ainsi, la proportion de garçons présentant un *fort degré de désengagement* scolaire atteint 32,1 % chez les élèves révélant la plus *faible* volonté d'apprendre en français, alors qu'elle est considérablement réduite chez ceux manifestant une volonté *moyenne* ou *forte* d'apprendre cette matière scolaire (respectivement 7,0 % et 6,8 %). À l'opposé, 83,8 % des garçons déclarant une *forte* volonté d'apprendre en français sont *engagés* alors que seulement 29,1 % de ceux dont la volonté est *faible* sont *engagés*. L'équipe de Janosz (2008) a souligné que les élèves observés sur une longue période dont le niveau d'engagement scolaire apparaît sur une pente descendante présentent aussi une *faible* volonté d'apprendre en français, comme en mathématique. Comme nous l'avons déjà énoncé pour commenter l'importance de la volonté d'apprendre en mathématique sur le niveau d'engagement scolaire des filles, les travaux de Willms, Friesen et Milton (2009) confirment que les degrés de compétence et de défi que les élèves estiment devoir relever dans les cours de langue d'enseignement et de mathématique corrént fortement avec le niveau d'engagement des élèves dans leurs études.

Autre facteur de la dimension scolaire et professionnelle, l'échelle d'amotivation²⁷ est fortement associée au désengagement scolaire des garçons. En effet, s'il n'y a que 4,7 % des élèves masculins dont l'amotivation est *basse* qui présentent de *deux à quatre manifestations* de désengagement scolaire, cette proportion atteint 27,0 % chez ceux qui sont les moins motivés (*amotivation élevée*). Pour ce qui est de la proportion de garçons ne présentant *aucune* manifestation de désengagement, elle est beaucoup plus élevée chez ceux qui sont motivés (*amotivation basse*) que chez ceux qui ne le sont pas (72,5 % contre 41,0 %). La relation entre l'engagement scolaire et le manque de motivation a été décrite il y a longtemps par Finn, Folger et Cox (1991) et elle est observée quotidiennement par les enseignants. En effet, le désengagement et le manque de motivation sont bien souvent considérés comme les deux faces d'une même médaille.

Attardons-nous maintenant à la perception qu'entretiennent les garçons quant à leurs relations avec les enseignants²⁸, troisième facteur en importance associé à leur niveau d'engagement scolaire. Ce facteur ayant aussi été retenu chez les filles de la Capitale-Nationale, nous avons alors souligné que les travaux de Kelly et Hansen (1987) avaient déjà démontré que ce facteur présentait d'étroits liens avec le niveau d'engagement des élèves. Chez ces derniers, plus les relations avec les enseignants leur semblent *négatives*, plus ils sont proportionnellement nombreux à présenter un *fort degré de désengagement* scolaire. À titre d'exemple, parmi les garçons qui rapportent n'avoir

²⁶ Cet indice, tiré de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), est composé des items a et e de la question A.31 pour lesquels l'élève devait répondre sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait). Les scores des deux items ont été additionnés et ensuite catégorisés selon la volonté « faible », « moyenne » ou « forte » d'apprendre en français.

²⁷ Cette échelle, inspirée des travaux de Vallerand et ses collaborateurs (1989), comporte quatre des items (d, i, n et s) de la question A.17 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items mesurent jusqu'à quel point les participants savent pourquoi ils suivent leurs cours.

²⁸ Cette échelle est inspirée des travaux d'évaluation de la SIAA menés par Janosz (2002). Cette échelle est tirée de la question A.33 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Le scores des sept items ont été additionnés et le résultat a été partagé en trois catégories : pas de relation négative (scores entre 0 et 2,49), relations mitigées (scores entre 2,5 et 3,49) et relations négatives (scores entre 3,5 et 5).



aucune relation négative avec leurs enseignants, 7,1 % rapportent de deux à quatre manifestations de désengagement alors que ceux qui ont des relations *mitigées* ou *négatives* sont respectivement 22,0 % et 36,2 % à présenter un niveau d'engagement scolaire problématique.

Tableau 1.13

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0	1	2 à 4	
		manifestation (%)	manifestation (%)	manifestations (%)	
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Volonté d'apprendre en français					
Faible volonté	196	29,1 ^{a,b}	38,8 ^{d,e}	32,1 ^{g,h}	100,0
Volonté moyenne	401	67,6 ^{a,c}	25,4 ^{d,f}	7,0 ^g	100,0
Forte volonté	74	83,8 ^{b,c}	9,5 ^{e,f}	6,8 ^h	100,0
Amotivation					
Basse	193	72,5 ^a	22,8	4,7 ^c	100,0
Moyenne	225	65,8 ^b	27,1	7,1 ^d	100,0
Élevée	256	41,0 ^{a,b}	32,0	27,0 ^{c,d}	100,0
Relations négatives avec les enseignants					
Pas de relation négative	478	70,1 ^{a,b}	22,8 ^{c,d}	7,1 ^{e,f}	100,0
Relations mitigées	82	39,0 ^a	39,0 ^c	22,0 ^e	100,0
Relations négatives	116	24,1 ^b	39,7 ^d	36,2 ^f	100,0
Aspirations scolaires réalistes					
Secondaire ou moins	140	30,0 ^{a,b}	40,7 ^c	29,3 ^{e,f}	100,0
Collégial	176	59,1 ^a	30,7 ^d	10,2 ^e	100,0
Universitaire	346	69,9 ^b	19,7 ^{c,d}	10,4 ^f	100,0
Avoir songé à abandonner l'école au cours des 3 mois précédant l'enquête					
Oui	68	30,9 ^a	23,5	45,6 ^b	100,0
Non	598	61,7 ^a	27,4	10,9 ^b	100,0
Avoir redoublé au secondaire					
Oui	79	36,7 ^a	29,1	34,2 ^b	100,0
Non	593	61,0 ^a	27,7	11,3 ^b	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Échelle de planification et de gestion du temps					
Mauvaise gestion	196	36,7 ^{a,b}	36,2 ^d	27,0 ^{f,g}	100,0
Bonne gestion	234	55,1 ^{a,c}	32,1 ^e	12,8 ^{f,h}	100,0
Excellente gestion	240	78,8 ^{b,c}	16,7 ^{d,e}	4,6 ^{g,h}	100,0
CULTURELLES					
Culture de l'immédiateté : satisfaction distribuée acceptée					
Difficilement	182	41,2 ^{a,b}	29,1	29,7 ^{e,f}	100,0
Plus ou moins facilement	173	56,6 ^{a,c}	33,5 ^d	9,8 ^e	100,0
Facilement	292	72,6 ^{b,c}	20,9 ^d	6,5 ^f	100,0
ALCOOL ET DROGUES					
Nombre d'ivressements au cours des 12 derniers mois (5 consommations ou plus)					
Aucun	136	72,1 ^a	22,1 ^c	5,9 ^d	100,0
1 à 4 fois	177	63,3 ^b	27,7	9,0 ^e	100,0
5 fois ou plus	132	27,3 ^{a,b}	37,9 ^c	34,8 ^{d,e}	100,0
Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière					
Oui	89	31,5 ^a	30,3	38,2 ^b	100,0
Non	563	63,4 ^a	26,3	10,3 ^b	100,0

.../suite

Tableau 1.13 (suite)

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la Capitale-Nationale et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0	1	2 à 4	
		manifestation (%)	manifestation (%)	manifestations (%)	
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
ÉCOLE					
Avoir des amis qui songent à abandonner l'école					
Oui	107	26,2 ^a	39,3 ^b	34,6 ^c	100,0
Non	548	65,5 ^a	24,1 ^b	10,4 ^c	100,0
Perception du climat éducatif de l'école					
Perception négative	62	24,2 ^a	48,4 ^{c,d}	27,4 ^e	100,0
Perception mitigée	111	41,4 ^b	27,9 ^c	30,6 ^f	100,0
Perception positive	504	66,1 ^{a,b}	25,0 ^d	8,9 ^{e,f}	100,0
TABAC					
Avoir déjà fumé une cigarette au complet					
Oui	156	37,8 ^a	39,1 ^b	23,1 ^c	100,0
Non	491	66,0 ^a	22,6 ^b	11,4 ^c	100,0
LOISIRS					
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux travaux scolaires par semaine					
Moins de 2 heures	129	27,9 ^{a,b,c}	33,3 ^f	38,8 ^{ij,k}	100,0
Entre 2 et 4,9 heures	162	48,8 ^{a,d,e}	38,9 ^{g,h}	12,3 ^{il}	100,0
Entre 5 et 9,9 heures	233	76,4 ^{b,d}	19,7 ^{f,g}	3,9 ^{il}	100,0
10 heures ou plus	139	67,6 ^{c,e}	20,9 ^h	11,5 ^k	100,0
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet par semaine					
Moins de 3 heures	273	66,7 ^a	23,1 ^b	10,3 ^c	100,0
Entre 3 et 9,9 heures	239	56,5	33,5 ^b	10,0 ^d	100,0
10 heures ou plus	145	44,8 ^a	25,5	29,7 ^{c,d}	100,0
Nombre hebdomadaire d'heures passées à relaxer, rien faire, flâner par semaine					
Moins de 2 heures	144	60,4	29,9	9,7 ^b	100,0
Entre 2 et 4,9 heures	215	60,5	27,9	11,6 ^c	100,0
Entre 5 et 9,9 heures	151	63,6 ^a	25,2	11,3 ^d	100,0
10 heures ou plus	143	47,6 ^a	27,3	25,2 ^{b,c,d}	100,0
INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE					
Stéréotypes : plus confiance aux réponses d'un homme que d'une femme pour problème complexe					
Un peu ou fortement en désaccord	358	58,9	31,3	9,8 ^a	100,0
Ni en accord ni en désaccord	181	60,8	22,7	16,6	100,0
Un peu ou fortement en accord	111	57,7	19,8	22,5 ^a	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1%.

Les aspirations scolaires réalistes²⁹ se sont également révélées associées au désengagement scolaire des élèves masculins de la région de la Capitale-Nationale. Ainsi, 29,3 % des garçons qui désirent atteindre le niveau *secondaire ou moins* sont très *désengagés* de l'école alors qu'ils sont en proportion trois fois moins nombreux à présenter ce niveau de désengagement problématique lorsqu'ils souhaitent poursuivre leurs études *au collégial* ou *à l'université*. À l'inverse, une proportion de 30,0 % des élèves qui n'envisagent *pas* poursuivre *au-delà du secondaire* sont *engagés* face à l'école tandis que c'est le cas pour près de 70,0 % de ceux qui nourrissent des ambitions d'*études universitaires*. Linnakyla et Malin (2008) ont démontré que les élèves fortement

²⁹ La question A.12 de l'instrument de collecte présenté en annexe a été inspirée des travaux d'A.S.O.P.E. (1980).



désengagés de l'école présentaient des aspirations scolaires relativement faibles, alors que les jeunes davantage confiants quant à leur parcours scolaire et manifestant des aspirations plus élevées, ont exprimé un engagement plus grand à l'égard de la vie scolaire. Notons également que les élèves les plus désengagés présentaient un plus faible niveau d'habiletés cognitives et étaient plus anxieux quant à l'apprentissage des mathématiques.

Les garçons ayant songé à abandonner l'école durant les trois mois précédant l'enquête³⁰ sont plus nombreux à être désengagés de l'école. En effet, si 10,9 % de ceux qui n'ont *pas songé* à décrocher sont désengagés de l'école, cette proportion atteint 45,6 % chez *ceux qui y ont effectivement réfléchi*. Selon Hrimech et Théorêt (1997), les élèves qui ont abandonné l'école rapportent plus souvent de l'ennui et de l'aversion pour les études. Aussi, ceux qui ont abandonné l'école sont généralement plus critiques envers les cours, l'organisation scolaire et les méthodes pédagogiques utilisées et fournissent moins d'efforts dans les cours. Nous en faisons mention dès le début du chapitre, le désengagement scolaire est l'un des bons prédicteurs de l'abandon scolaire. La présence de ce facteur était donc attendue.

Le dernier facteur de la dimension scolaire et professionnelle retenu est le fait d'avoir redoublé au secondaire³¹. En effet, un peu plus du tiers des garçons (34,2 %) ayant *redoublé au secondaire* sont *désengagés* de l'école tandis qu'ils sont proportionnellement trois fois moins nombreux à présenter ce profil lorsqu'ils n'ont *pas redoublé au secondaire* (11,3 %). À l'inverse, 36,7 % des garçons qui ont *redoublé une année au secondaire* sont *engagés* dans leurs études, une proportion qui passe à 61,0 % chez ceux qui n'ont *pas redoublé au secondaire*. Étant plutôt le lot des garçons (Fine et Davis, 2003), plusieurs études ont déjà démontré les liens entre le redoublement, l'engagement scolaire et, plus largement, le décrochage scolaire (Rumberger et Larson, 1998; Jimerso *et al.*, 2000; Reschly et Christenson, 2006).

Par ailleurs, l'échelle de planification et de gestion de l'emploi du temps³² est également liée au désengagement scolaire des garçons. En fait, il semble que plus ces derniers estiment *difficile* de gérer leur emploi du temps, plus ils sont *désengagés* face au monde scolaire. Alors qu'un peu plus du quart des garçons (27,0 %) faisant une *mauvaise* gestion de leur temps rapportent entre *deux et quatre manifestations* de désengagement scolaire comportemental, ils ne sont plus que 4,6 % à présenter ce niveau problématique de désengagement lorsqu'ils affirment réussir à opérer une *excellente* gestion de leur temps. À l'inverse, une proportion de 78,8 % des garçons alléguant effectuer une *excellente* gestion de leur temps sont *engagés*, tandis que c'est plutôt un garçon sur trois (36,7 %) qui se dit *engagé* sur le plan scolaire parmi ceux déclarant rencontrer des *difficultés à bien planifier* leur temps. Rappelons que la gestion de l'emploi du temps constitue une compétence transversale promue par le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006). Le temps consacré au développement de cette compétence par les enseignants pourrait avoir des retombées appréciables sur l'engagement des élèves.

³⁰ Il s'agit de la question A.15 dans l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

³¹ Il s'agit de la question A.5 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

³² Les scores des 10 items de la question D.2 ont été additionnés et le résultat a été partagé en trois catégories sur la base de tertiles.

Dans un autre ordre d'idées, les observations colligées au tableau 1.13 montrent que les garçons qui acceptent *difficilement* de vivre une satisfaction distribuée³³, qui se réalise progressivement dans le temps et par étapes successives, sont proportionnellement plus nombreux à être *désengagés* sur le plan scolaire (29,7 %), comparativement aux garçons qui acceptent *plus ou moins facilement* (9,8 %) ou *facilement* (6,5 %) cette situation. En corollaire, 72,6 % des garçons qui acceptent *facilement* une *satisfaction distribuée* se disent plutôt *engagés* à l'école, ce qui est le cas de seulement 41,2 % des garçons qui acceptent *difficilement* une telle situation. Dans une étude de Horstmanshof et Zimitat (2007), les élèves qui avaient confiance en leurs habiletés et qui croyaient que leurs efforts sont à même de produire des résultats étaient plus enclins à s'investir dans un projet immédiat lorsque ce dernier leur apparaissait en harmonie avec leur vision de l'avenir. L'importance de se doter d'une perspective temporelle par rapport aux résultats souhaités a aussi été reconnue chez les enfants d'âge scolaire (McInerney, 2004).

Relativement à la consommation d'alcool, deux facteurs étroitement liés l'un à l'autre ont été retenus, soit le nombre d'ivressements au cours des 12 mois précédant l'enquête et le fait d'avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière³⁴. D'abord, parmi les garçons qui révèlent s'être ivrés à *cinq reprises ou plus* au cours des 12 mois précédant l'enquête, une proportion de 34,8 % sont particulièrement *désengagés* sur le plan scolaire alors que cette proportion est considérablement réduite chez ceux qui ne se sont *jamais* ivrés au cours de cette même période (5,9 %). En corollaire, plus de 70 % des élèves qui ne se sont *pas ivrés* pendant les 12 mois précédant l'enquête sont *engagés* dans leurs tâches scolaires (72,1 %) alors que c'est le cas pour 27,3 % des élèves affirmant avoir consommé beaucoup d'alcool à *cinq reprises ou plus* dans l'année précédant l'enquête. Par ailleurs, avoir déjà consommé régulièrement de l'alcool discrimine aussi les jeunes hommes quant à leur niveau d'engagement scolaire. En effet, 38,2 % des garçons qui ont déjà consommé de l'alcool de manière *régulière*, soit *une fois par semaine pendant un mois*, sont *désengagés* alors que la proportion de garçons *désengagés* est près de quatre fois moins élevée (10,3 %) chez ceux qui n'ont jamais consommé de l'alcool *régulièrement*. À l'inverse, 31,5 % des garçons qui ont déjà bu de l'alcool de façon régulière sont *engagés* sur le plan scolaire tandis que cette proportion atteint 63,4 % chez ceux qui n'ont jamais consommé régulièrement de l'alcool. Il est connu que la consommation d'alcool peut entraîner des répercussions négatives sur les progrès scolaires, et ce, de diverses manières. Comme Powell, Williams et Wechsler (2004) l'ont souligné, l'altération des capacités cognitives causée par la consommation d'alcool peut avoir une influence négative sur la performance scolaire. Selon eux, l'acte de boire et le délai de récupération nécessaire pour reprendre ses esprits requièrent du temps au détriment de toutes les autres occupations. La consommation d'alcool peut aussi, indirectement, avoir des impacts sur les résultats scolaires en réduisant le temps disponible pour étudier et en augmentant les absences aux cours ou aux autres activités connexes à l'école, autant d'indices qui reflètent le désengagement scolaire.

Le fait d'avoir des amis qui ont songé à abandonner les études³⁵ participe à l'engagement scolaire comportemental des garçons. Si un tiers des garçons rapportant avoir des amis ayant songé à

³³ Cet indice est constitué des items b et f de la question K.12. La moyenne des scores fut calculée et le résultat fut partagé en trois catégories. Un score inférieur à 2,5 signifie que le répondant accepte difficilement de distribuer sa satisfaction dans le temps, un score de 2,5 correspond à une situation plus ou moins facilement vécue et un score variant entre 2,5 et 4 correspond à une situation facilement tolérée.

³⁴ Il s'agit respectivement des questions M.2 et M.4 dans l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

³⁵ Il s'agit de l'item b à la question A.16 dans l'instrument de collecte présenté en annexe.



quitter les études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires sont *désengagés* de l'école (34,6 %), ce n'est que 10,4 % qui sont *désengagés* lorsqu'ils n'ont *pas d'amis* ayant jonglé avec l'idée d'abandonner les études. À l'inverse, environ un quart des garçons *ayant des amis* qui ont songé à abandonner l'école se disent *engagés* tandis que 65,5 % des garçons présentent ce même niveau d'engagement scolaire lorsqu'ils n'ont *pas d'amis* ayant voulu abandonner leurs études. Plusieurs recherches ont déjà démontré les liens entre l'abandon scolaire d'un jeune et celui de ses pairs (Janosz *et al.*, 1997; Kronick et Hargis, 1998; Vitaro *et al.*, 2001). Janosz et ses collaborateurs (1997) affirmaient aussi que, par imitation, le groupe d'amis déviants pourrait de la même manière nuire à l'engagement scolaire et ainsi constituer un facteur prédictif de l'abandon scolaire pour ces jeunes, ce que nos résultats confirment.

Comme Linnakyla et Malin (2008) l'affirmaient, la motivation tout comme l'engagement scolaire ne sont pas des attributs exclusivement propres au jeune. Ils sont plutôt le reflet d'attitudes et de comportements façonnés par les pairs, les parents et les enseignants et, plus largement, par la politique ou la structure scolaire de même que par les pratiques pédagogiques, ce qu'il est convenu d'appeler le climat éducatif. À cet effet, certaines études ont d'ailleurs confirmé qu'un climat éducatif négatif et un manque de leadership de la direction peuvent nuire à la réussite et à l'engagement des élèves (Janosz, Georges et Parent, 1998; Lee et Burkam, 2003). Nos résultats vont en ce sens. Ainsi, les élèves qui ont une perception *négative* du climat de leur école sont proportionnellement plus nombreux à être *désengagés* (27,4 %), comparativement à ceux qui jugent *positivement* l'ambiance de l'école (8,9 %). À l'opposé, les garçons estimant de manière *positive* le climat éducatif de leur école sont proportionnellement plus nombreux à se dire *engagés* (66,1 %) que ceux étant plutôt *sévères* à l'endroit du climat éducatif de leur école (24,2 %).

Sur un tout autre sujet, les analyses révèlent que la consommation de tabac est associée au niveau d'engagement scolaire des garçons. Si 23,1 % des élèves qui affirment *avoir déjà fumé une cigarette* au complet³⁶ sont *désengagés* de l'école, c'est le cas de seulement 11,4 % des garçons qui n'ont *jamais fumé*. Bien que très peu d'ouvrages scientifiques existent sur ce sujet, certains ont démontré que la consommation de tabac est un facteur menant à une escalade vers la consommation d'alcool et de drogues, des comportements qui influencent le niveau d'engagement des élèves à l'école (Powell, Williams, et Wechsler, 2004; Henry, 2007).

Au chapitre des occupations et des loisirs, trois facteurs participent à distinguer les garçons selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental : le nombre d'heures consacrées par semaine, soit aux travaux scolaires, soit à parler au téléphone ou à échanger sur Internet ou encore à relaxer, à flâner ou à ne rien faire³⁷. D'abord, les garçons qui réservent *moins de deux heures par semaine* aux leçons et aux devoirs sont proportionnellement près de quatre fois plus nombreux à être *désengagés* de l'école (38,8 %) comparativement à ceux qui y consacrent *dix heures ou plus* (11,5 %). Ensuite, une proportion de 67,6 % des élèves masculins sont *engagés* lorsqu'ils passent *moins de trois heures par semaine* à discuter au téléphone ou à échanger sur Internet alors que c'est le cas de 44,8 % des garçons qui consacrent *10 heures ou plus* par semaine à cette activité. Enfin, 9,7 % des garçons affirmant flâner, relaxer ou ne rien faire pendant *moins de deux heures par semaine* sont *désengagés* vis-à-vis l'école, une proportion beaucoup moins élevée comparativement à celle observée chez ceux qui passent *10 heures ou plus par semaine* à ne rien faire (25,2 %). Aucune

³⁶ Il s'agit de la question L.1 présenté dans l'instrument de collecte à l'annexe 1.

³⁷ Il s'agit respectivement des items a, c et m de la question E.1 de l'instrument de collecte présenté en annexe.

recherche n'a pu être recensée sur la relation entre ces d'activités et l'engagement scolaire comportemental. Cependant, il semble cohérent qu'un élève qui s'accorde plusieurs heures pour flâner ou ne rien faire, pour échanger sur Internet ou pour parler au téléphone, ne les consacre pas à des activités d'ordre scolaire, comme le démontre d'ailleurs l'indicateur concernant les heures consacrées aux leçons et aux devoirs. Dès lors, le temps passé à ne pas faire ses travaux scolaires peut être perçu comme le reflet d'un désengagement. Soulignons aussi que l'accès aux différentes formes de loisirs peut varier selon le territoire de résidence de l'élève (urbain, semi-urbain ou rural).

Enfin, les garçons qui feraient davantage confiance aux hommes plutôt qu'aux femmes dans la résolution de problème complexes en science et technologie³⁸ sont plus nombreux à se dire *désengagés* à l'école (22,5 %) comparativement à 9,8 % des garçons qui ne partagent pas cet avis. Précisons toutefois que la contribution de ce facteur s'avère très marginale et que, tel qu'attendu, aucun ouvrage scientifique relevant cette association n'a été déniché. Émettre des hypothèses de travail sur cette question est peut-être audacieux, mais il nous semble pertinent de souligner que les garçons qui partagent cette opinion fortement stéréotypée sont exposés à un corps enseignant majoritairement féminin. Sans vouloir faire trop écho au débat ressurgissant périodiquement sur la question de la surreprésentation des modèles féminins en milieu scolaire, il faut, à tout le moins, prendre acte qu'un garçon sur six dans les écoles secondaires de la Capitale-Nationale révèle avoir davantage confiance aux hommes qu'aux femmes pour résoudre un problème complexe. Le fait que cette opinion se trouve associée, bien que faiblement, au niveau d'engagement comportemental des garçons, mérite attention.

1.5 QUE FAUT-IL RETENIR?

Sans grande surprise, les données présentées démontrent que l'engagement scolaire comportemental est plus fort chez les filles que chez les garçons. Fait à signaler, il appert également qu'il est plus élevé chez les élèves de 1^{re} secondaire que chez ceux qui sont en 5^e secondaire. Ces informations suggèrent que l'on devrait s'intéresser prioritairement aux filles et aux garçons qui achèvent leurs études secondaires pour mettre en place des stratégies spécifiques pour maintenir l'engagement de ces derniers jusqu'à la fin de leurs études. Pour se donner toutes les chances d'observer un accroissement de l'engagement des jeunes à la fin de leurs études secondaires, il ne faudrait cependant pas négliger d'agir dès l'entrée au secondaire sur les différents facteurs identifiés

Si les ouvrages consultés sont nombreux à insister sur les multiples dimensions de l'engagement scolaire, nos résultats démontrent que l'engagement des filles s'avère en effet étroitement associé à de multiples dimensions de leur vie. Comme les 14 facteurs discriminants identifiés proviennent de 10 dimensions différentes de leur vie, cela indique que l'engagement scolaire des filles bénéficierait d'une action concertée de plusieurs acteurs, tant scolaires, familiaux que communautaires. Par contre, chez les garçons, huit facteurs discriminants retenus sont associés à leur expérience scolaire ou à leur perception de l'école, alors que les neuf facteurs suivants sont associés à six autres dimensions de leur vie. Fait à signaler, le seul facteur qui soit commun à l'engagement scolaire comportemental des filles et des garçons est l'appréciation des relations avec leurs enseignants. Cela dit, il va de soi que les projecteurs ne doivent pas être exclusivement dirigés sur les enseignants et les directions d'école. Bien que les élèves eux-mêmes se doivent

³⁸ Il s'agit de l'item d à la question 3 de la partie 2 du questionnaire présenté à l'annexe 1.



d'être considérés les premiers acteurs de leur réussite, la relation maître-élève présente néanmoins un potentiel structurant indéniable pour permettre aux élèves de jouer ce rôle d'acteur principal.

Au final, nous nous permettrons de mettre l'accent sur deux facteurs scolaires qui semblent particulièrement associés à l'engagement scolaire des élèves de la région de la Capitale-Nationale. En premier lieu, soulignons que la volonté d'apprendre est comme une plante et elle doit être arrosée. Que l'on discute d'amotivation, de l'orientation vers un but, de la volonté d'apprendre dans différentes matières scolaires, de l'importance ou de la satisfaction des études, plusieurs recherches ont démontré qu'une personne éprouvant du plaisir lors de l'apprentissage saura plus facilement mobiliser les ressources nécessaires à sa réussite. Caraway et ses collaborateurs (2003) ont d'ailleurs démontré que les élèves dotés d'objectifs bien définis font montre d'un engagement scolaire plus élevé. Ainsi, se fixer des objectifs et les réaliser encourage l'élève à s'en fixer d'autres plus élevés, à faire des efforts plus intenses pour les réaliser et, ultimement à faire montre de persévérance lorsque des problèmes surgissent.

Dans les principes qu'il a énoncés pour intervenir sur la motivation des élèves, Viau (2009) rappelle que l'enseignant doit s'assurer que les élèves n'oublient jamais que l'école est un lieu où l'on apprend, et qu'apprendre c'est intéressant et utile. L'objectif de rehausser la motivation exige un contexte social et scolaire qui soutient l'autonomie. En les amenant vers des formes plus autodéterminées, il leur sera plus facile de comprendre les raisons pour lesquelles ils vont à l'école et de faire le lien entre leurs études et leurs projets d'avenir. Les occasions favorisant des sentiments de compétence produisent une augmentation de la motivation intrinsèque et des formes autodéterminées de la motivation extrinsèque. Viau précise de plus que la motivation à l'école est un phénomène complexe que l'on ne peut traiter à la légère. Pour résoudre ce type de problèmes, il faut être compétent et disposer d'une expertise dans ce domaine de la psychopédagogie. Sur ce dernier point, Bouffard, Brodeur et Vézeau (2005) ajoutent que le sentiment d'impuissance relaté par les enseignants envers les élèves qui apprécient peu l'école suggère assez clairement que la formation des maîtres devrait mieux les préparer à composer avec les élèves moins motivés.

En deuxième lieu, le climat éducatif et les relations maître-élève sont des facteurs qui relèvent de l'école et sur lesquels on pourrait agir afin de favoriser l'engagement scolaire comportemental de tous les élèves de la Capitale-Nationale. Plusieurs écoles disposent déjà d'un portrait de leur climat éducatif puisqu'elles ont administré le *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)* utilisé par l'équipe de Janosz dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Cet outil a le mérite de fournir un constat aux équipes-écoles qui peuvent ensuite se mobiliser pour atténuer les éléments les plus négatifs du climat éducatif. Cependant, nos résultats soulignent qu'un climat scolaire apprécié des élèves et que de solides relations avec les enseignants devraient être utilisés comme leviers pour favoriser l'engagement scolaire de tous les élèves. Ainsi, la question n'est plus tant de savoir dans quelle école le climat est satisfaisant et dans quelle autre il faut l'améliorer, mais plutôt, comment améliorer la situation dans chaque école pour réussir à accroître le niveau d'engagement des élèves de l'ensemble de la région. Pour ce faire, les commissions scolaires pourraient commencer par documenter, valoriser et diffuser les moyens par lesquels certaines écoles ciblées par la SIAA ont réussi à améliorer leur climat éducatif. En outre, il ne faudrait pas limiter l'utilisation de ces méthodes uniquement dans les écoles de milieu défavorisés. Toujours en ce qui a trait au climat de l'école, il convient d'insister sur l'importance de continuer les efforts pour bannir toute forme de violence à l'école. Les présentes analyses ayant

démontré que la violence verbale de la part des adultes à l'école nuit à l'engagement des filles, elles fournissent une raison supplémentaire, s'il en fallait une, pour accentuer les actions quant à cette préoccupation. Willms, Friesen et Milton (2009), tout comme l'équipe de Stipek (1999), ont en effet déjà démontré l'effet dévastateur d'un climat de violence à l'école sur l'engagement des élèves. Ce dernier résume d'ailleurs bien les conditions nécessaires à l'engagement des élèves dans l'apprentissage :

Les élèves ont besoin de se sentir psychologiquement forts, croire qu'ils ne seront pas jugés par les questions qu'ils posent ou leurs préoccupations ou les opinions qu'ils expriment. Une salle de classe [...] dans laquelle personne ne peut être rabaisé, de manière verbale ou non verbale, est un préalable pour que les jeunes puissent poser des questions, clarifier des idées fausses, entendre des renseignements et repérer des stratégies pour gérer les situations difficiles de la vie quotidienne (1999 : 440; traduction libre).

Chapitre 2



**LE SOUTIEN AFFECTIF
PARENTAL**



Tout comme le précédent, le présent chapitre compte cinq sections distinctes. La première retrace succinctement les différents écrits permettant de saisir en quoi la perception que se font les jeunes du soutien affectif parental dont ils se croient l'objet constitue un atout primordial pour leur épanouissement. La deuxième section présente de façon détaillée comment les filles et les garçons de la Capitale-Nationale perçoivent le soutien affectif dont ils bénéficient de la part de leur mère et de leur père considérés séparément dans une première étape, puis globalement dans une seconde. Par la suite, les troisième et quatrième sections font état des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps, les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental des jeunes de la région de la Capitale-Nationale. Enfin, à la cinquième section, une réflexion est amorcée sur les interventions qui pourraient contribuer à améliorer les relations parents/adolescents dans la région de la Capitale-Nationale.

2.1 UN ATOUT PRIMORDIAL POUR L'ÉPANOUISSEMENT DES JEUNES

L'importance du soutien affectif des parents auprès de leurs enfants n'est plus à démontrer. En effet, une multitude de recherches et de nombreux intervenants ont souligné le rôle stratégique des parents dans le développement de l'enfant. Ainsi, le soutien des parents pendant la petite enfance contribue-t-il grandement au développement et à l'épanouissement de leur progéniture. Comme Deschesnes et ses collaborateurs (2003) l'ont démontré, la qualité des relations parents/enfants est un facteur essentiel non seulement pour le développement des compétences personnelles et sociales de l'enfant, mais elle constitue aussi un important facteur de protection quant à plusieurs difficultés vécues par les jeunes. En somme, elle favorise la stabilité dont ils ont besoin pour s'épanouir. À l'adolescence et même à l'âge adulte, il semble que le soutien affectif parental ait notamment un apport positif sur l'accroissement de l'autonomie globale et sur la préparation à la vie de travail (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000).

Toutefois, les interactions avec les parents deviennent souvent plus complexes à l'adolescence et les liens unissant les jeunes à leurs parents sont parfois fragilisés. À la recherche d'une plus grande autonomie, ils désirent s'affranchir de leurs parents, ressentent le besoin d'explorer et de vivre de nouvelles expériences. Pour la plupart des adolescents, le rôle des amis et des groupes de pairs est aussi plus important qu'au cours de l'enfance. Dans ce contexte, il n'est pas simple de caractériser les besoins des adolescents au regard du soutien affectif de leurs parents. Néanmoins, il semble que l'apport des parents et la qualité des liens affectifs qu'ils entretiennent demeurent tout aussi importants à l'adolescence car ils jouent un rôle de premier plan, tant au chapitre de l'adaptation à la vie sociale qu'à celui de la réussite éducative.

Une panoplie de travaux de recherche montrent les liens étroits entre le rôle des parents et l'adaptation à la vie sociale des jeunes. Ainsi, il semble que lorsque des liens médiocres existent entre les parents et l'adolescent, ce dernier est plus enclin à adopter des conduites délinquantes ainsi qu'à consommer de l'alcool et des drogues (Deschesnes, Demers et Finès, 2003). Il a également été démontré que les adolescents qui présentent des niveaux de détresse psychologique élevés ou des comportements suicidaires ont plus souvent des parents peu attentionnés et contrôlants.

Une autre série de recherches révèlent une association manifeste entre le soutien des parents, soit plus spécifiquement leur participation au suivi scolaire, et la réussite scolaire de leurs enfants. En effet, il semble que les adolescents qui bénéficient d'un soutien adéquat de la part de leurs parents, par des encouragements, des compliments ou de l'aide, performant mieux à l'école et ont de meilleurs résultats scolaires (Dornbusch et Ritter, 1992; Keith, Keith et Troutman, 1993; Deslandes, 1996). Les travaux de Rumberger et ses collaborateurs (1990) ont aussi montré une association entre le décrochage scolaire et une présence moins fréquente des parents aux activités parascolaires du jeune. Enfin, dans d'autres études, des liens ont également été démontrés entre la participation des parents au suivi scolaire des enfants et leurs aspirations scolaires, la diminution de leurs difficultés à l'école ainsi qu'une moins grande propension à abandonner les études secondaires (Steinberg *et al.*, 1992; Deslandes, 1996; Eccles et Harold, 1996; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999).

Par ailleurs, l'approche basée sur les styles parentaux initiée par Baumrind (1978; 1989) est largement présente dans la production scientifique et s'avère utile pour comprendre l'apport des parents tant sur la réussite scolaire que sur l'adaptation à la vie sociale des jeunes. Cette approche combine deux dimensions relatives à la qualité des relations parents/adolescents (par exemple, affection, sensibilité, acceptation et soutien) et à la régulation parentale (exigences parentales et contrôles comportementaux) à partir desquelles quatre styles parentaux ont été élaborés : démocratique, négligent, autoritaire et permissif (Baumrind, 1978; Macoby et Martin, 1983; Steinberg *et al.*, 1992; Darling et Steinberg, 1993; Deslandes et Royer, 1994; Cohen et Rice, 1997; Steinberg et Morris, 2001).

Le style *démocratique* serait celui associé à un développement psychosocial positif des adolescents, où les parents fixent des limites claires, leur offrent un soutien approprié, discutent ouvertement et font confiance à leurs enfants. Toujours selon les recherches précédemment citées, dans les foyers caractérisés par un style dit *démocratique*, les adolescents auraient des aspirations scolaires plus élevées, seraient plus performants à l'école, abandonneraient les études en moins grand nombre. En outre, ils développeraient davantage certaines compétences sociales, telles que l'autonomie et la confiance en soi. Ces derniers affichent aussi de plus faibles taux de consommation d'alcool et de drogues ainsi que de conduites délinquantes. À l'opposé, pour les adolescents en provenance d'un foyer au style parental *négligent*, les troubles d'adaptation (détresse psychologique et comportements suicidaires) seraient plus présents et la réussite scolaire serait aussi plus souvent compromise (difficultés scolaires).

Pour les styles *permissif* ou *autoritaire*, les effets de la qualité des relations et de la régulation parentale sur les adolescents se situent entre les deux pôles précédemment décrits. Ainsi, dans les foyers de style *permissif*, il y a plus de décrocheurs ou de jeunes aux prises avec des difficultés scolaires (Rumberger *et al.*, 1990). Ces adolescents consomment également plus de drogues et présentent des comportements plus agressifs (Marcotte *et al.*, 2001). Pour les parents de style *autoritaire*, il semble que ces derniers exercent un contrôle abusif et intrusif sur leurs jeunes. Dans ce cadre plus rigide, les adolescents ne sont pas amenés à questionner leur propre jugement et à forger leur opinion personnelle (Darling et Steinberg, 1993).



En considérant les résultats aux différentes recherches mentionnées sur l'apport des parents au développement de leurs enfants, il ne fait nul doute que le soutien et la qualité de la relation parents/adolescents sont toujours primordiaux à l'adolescence, période pourtant marquée par une certaine distanciation du creuset familial. C'est pourquoi l'indice de perception du soutien affectif parental reçu a été introduit au questionnaire d'enquête. Les variables composant cet indice et leurs distributions chez les participants de l'enquête réalisée en 2008 auprès des élèves du secondaire de la région de la Capitale-Nationale seront présentées et tour à tour commentées.

2.2 LA PERCEPTION DU NIVEAU DE SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL

L'indice de perception du soutien affectif parental reçu résulte de la combinaison des indices de perception du soutien affectif maternel et du soutien affectif paternel. Les quatre items choisis pour mesurer cette perception ont été tirés des travaux de Deschesnes et ses collaborateurs (1997). Ils renvoient à « l'affection, l'attention et le feed-back positif que le parent démontre à l'égard du jeune » (Deschesnes, Demers et Finès, 2003 : 39). Les élèves devaient répondre sur une échelle de 1 à 5, allant de très souvent à jamais, aux items suivants : « est-ce qu'elle te fait des compliments sur ce que tu fais de bien? », « est-ce qu'elle est affectueuse avec toi (ex. : te prend dans ses bras, te sourit, t'embrasse, te parle gentiment)? », « est-ce qu'elle est trop occupée pour que tu puisses lui parler de ce qui t'intéresse? », « avez-vous du plaisir ensemble? ».

Il est donc ici question de la *perception du jeune* quant au soutien affectif reçu de la part de ses parents, soit la fréquence observée de comportements parentaux visant à le valoriser. Il ne s'agit donc pas des capacités objectives ou des habiletés éducatives réelles des parents. Pour élaborer les indices de perception du soutien affectif de chaque parent, les seuils utilisés sont ceux qui distinguaient les quartiles de la distribution des scores du soutien affectif maternel en 1997 dans une enquête réalisée auprès d'adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean³⁹ (Perron *et al.*, 1999).

Ces catégories étant établies sur la base de critères statistiques et non cliniques, soulignons qu'un soutien qualifié de faible ne correspond pas nécessairement à un niveau problématique. Les jeunes dont le soutien affectif des parents est qualifié de faible sont simplement regroupés avec ceux dont le score, obtenu en additionnant les quatre items décrits, se situe parmi les plus bas.

Comme le montre le tableau 2.1, les élèves du secondaire de la Capitale-Nationale estiment bénéficier d'un soutien affectif *élevé* de la part de leur mère dans une proportion de 38,4 % comparativement à 22,5 % d'entre eux en ce qui a trait au soutien de leur père. Au pôle opposé, les élèves sont proportionnellement près de deux fois moins nombreux à percevoir un soutien affectif *faible* de la part de leur mère comparativement à leur père (19,2 % contre 37,1%). Les jeunes estimant bénéficier d'un soutien *moyen* de la part de leur mère et de leur père le font dans des proportions somme toute semblables, soit 42,4 % pour leur mère et 40,4 % pour leur père.

³⁹ En 1997, pour élaborer l'échelle de soutien affectif maternel, les scores aux quatre premiers items (a à d) de la question B.14 de l'instrument de collecte fourni à l'annexe 1 ont été additionnés. Par la suite, les résultats obtenus ont été répartis en trois catégories sur la base de quartiles : *soutien élevé* (scores de 0 à 2,9; 1^{er} quartile), *soutien moyen* (scores de 3 à 6,9; 2^e et 3^e quartiles) et *soutien faible* (scores de 7,0 ou plus; 4^e quartile). Ces mêmes seuils ont ensuite été repris pour constituer l'indice de soutien affectif paternel à partir des réponses fournies à la question B.15. Les seuils de 1997 ont été utilisés pour distinguer les trois catégories (soutien affectif élevé, moyen et faible) des indices de 2008.

Tableau 2.1

Distribution des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant à la perception du soutien affectif maternel et paternel reçu

NIVEAU PERÇU	Soutien affectif	
	Maternel %	Paternel %
Faible	19,2 ^{***}	37,1 ^{***}
Moyen	42,4	40,4
Élevé	38,4 ^{***}	22,5 ^{***}
Total	100,0	100,0
(n)	(1 414)	(1 411)

*** p < 0,001

Pour rendre compte de la dynamique familiale, en considérant le rôle joué par chacun des parents dans le développement de leur enfant, l'indice du soutien affectif maternel a été combiné à celui du soutien affectif paternel pour générer une typologie du **soutien affectif parental** (tableau 2.2). Ainsi, ce dernier a pu être fractionné en quatre niveaux : 1) faible pour les deux parents; 2) l'un moyen, l'autre faible; 3) l'un élevé ou moyen pour les deux; 4) élevé pour les deux parents⁴⁰. Soulignons que le soutien affectif parental est jugé « satisfaisant » lorsque le soutien affectif reçu de la part d'au moins *un des deux parents* est qualifié *élevé* ou encore *moyen chez les deux parents*. *A fortiori*, un soutien qualifié *élevé pour les deux parents* est également jugé « satisfaisant ».

Pour les élèves vivant une situation de monoparentalité (n = 163), un soutien affectif *faible* est imputé au parent absent du foyer à la condition qu'il soit toujours vivant. Ce choix est justifié par la nature des énoncés de la question, lesquels se rapportent à la fréquence de certains comportements affectifs entre le parent et l'enfant, plutôt qu'à l'intensité et à la qualité de cette relation. Cette imputation permet ainsi d'inclure les élèves issus de telles familles tout en concédant qu'il leur est impossible d'appartenir à la dernière catégorie, soit celle du soutien *élevé pour les deux parents*. Cette façon de procéder présente en outre l'avantage d'accroître la puissance statistique de l'analyse de cette problématique jugée importante par les intervenants consultés.

Ceci étant dit, même si 38,4 % des élèves révélaient bénéficier d'un soutien affectif *élevé* de leur mère et 22,5 % de la part de leur père (tableau 2.1), ils ne sont plus que 18,7 % à estimer bénéficier d'un *soutien élevé* de la part des deux parents (tableau 2.2). Une proportion de 45,4 % des jeunes perçoivent néanmoins un soutien parental *dit plutôt moyen*, c'est-à-dire *élevé* chez l'un des deux parents ou *moyen* pour les deux parents. C'est donc dire que 64,1 % des jeunes de la Capitale-Nationale semblent profiter d'un soutien affectif parental jugé satisfaisant (niveaux 3 et 4 agrégés). En revanche, 11,8 % des élèves perçoivent un soutien affectif *faible de leurs deux parents* alors que 24,1 % révèlent bénéficier d'un soutien *dit plutôt faible*, soit *moyen* de la part d'un parent et *faible* de l'autre.

⁴⁰ Afin d'alléger le texte, lorsque le soutien affectif est moyen chez un parent et faible chez l'autre, le soutien affectif parental est considéré *plutôt faible* et lorsque le soutien affectif est perçu élevé pour un parent ou moyen pour les deux parents, le soutien est considéré *plutôt moyen*.



Tableau 2.2

Distribution des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant à la perception du niveau de soutien affectif parental reçu

NIVEAU DE SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL PERÇU	Distribution %
Faible pour les deux parents	11,8
L'un moyen, l'autre faible (dit plutôt faible)	24,1
L'un élevé ou moyen pour les deux (dit plutôt moyen) ¹	45,4
Élevé pour les deux parents ¹	18,7
Total	100,0
(n)	(1 410)

¹ Les 3^e et 4^e niveaux constituent un soutien affectif parental jugé satisfaisant.

À titre indicatif, 71,8 % des élèves de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont révélé profiter d'un soutien affectif parental « satisfaisant », comparativement à 64,1 % dans la région de la Capitale-Nationale et à 67,7 % dans la région des Laurentides (Gaudreault *et al.*, 2009 : 63). Les analyses discriminantes qui suivront permettront de déterminer les caractéristiques sociodémographiques et les facteurs associés aux différents niveaux de soutien affectif parental perçu chez les élèves du secondaire de la région de la Capitale-Nationale.

2.3 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES À LA PERCEPTION DU SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL

Comme dans le chapitre précédent, trois variables sont prises en considération pour l'analyse des caractéristiques sociodémographiques associées à la perception du soutien affectif parental reçu : le sexe, le niveau scolaire⁴¹ et le secteur sociosanitaire de résidence⁴² (tableau 2.3). Le but recherché est alors de repérer les groupes d'élèves susceptibles d'appartenir à l'une ou l'autre des catégories relatives au soutien affectif parental perçu.

Seul le niveau scolaire a été retenu pour expliquer la fréquence perçue par les élèves des comportements de soutien affectif des parents. Dans des analyses semblables conduites auprès des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1997, seul l'âge avait été retenu (Perron *et al.*, 1999), soit une variable pratiquement équivalente au niveau scolaire.

Le niveau scolaire ne peut toutefois pas être considéré comme un facteur très performant puisqu'il ne prédit correctement le niveau de soutien affectif parental perçu que pour 23,9 % des élèves alors qu'une procédure aléatoire aurait permis, à elle seule, de bien classer 31,3 % des jeunes de la région, comme en fait foi le critère de chance proportionnelle. La valeur élevée du lambda de Wilks (0,98) montre d'ailleurs qu'il est très difficile de discriminer les élèves selon la perception du niveau de soutien affectif parental reçu sur la seule base de leur niveau scolaire. Ce facteur demeure néanmoins pertinent pour classer les élèves estimant obtenir un soutien affectif *élevé* (51,8 %) ou

⁴¹ L'âge des élèves, étant trop fortement corrélé avec le niveau scolaire, n'a pas été retenu aux fins de cette analyse.

⁴² Les territoires sociosanitaires de la région de la Capitale-Nationale sont ceux de Charlevoix, Portneuf, Québec-Nord et Vieille-Capitale.

faible de la part des deux parents (47,8 %). Par contre, le niveau scolaire s'avère être un facteur prédictif de piètre qualité pour les élèves croyant bénéficier d'un soutien affectif *dit plutôt faible* (0,0 %) ou *dit plutôt moyen* (18,8 %).

Tableau 2.3

Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à la perception des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 1 310)				
SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL PERÇU (proportion de sujets bien classés dans les groupes)				
Faible pour les 2 parents 47,8 %	Dit plutôt faible 0,0 %	Dit plutôt moyen 18,8 %	Élevé pour les 2 parents 51,8 %	Total ² 23,9 %
Caractéristique contribuant à distinguer les 4 groupes			Corrélation avec la fonction	
			1	
Niveau scolaire			1,00	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient une fonction discriminante; le lambda de Wilks est de 0,98 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 31,3 %.

Le tableau 2.4 montre l'association entre le niveau scolaire et la perception du soutien affectif parental reçu. D'abord, les élèves de 4^e secondaire sont proportionnellement plus nombreux à percevoir un soutien *faible de la part des deux parents* comparativement aux élèves de 1^{re} secondaire (15,8 % contre 6,3 %). Les jeunes qui sont en 2^e et 3^e secondaire sont aussi proportionnellement plus nombreux à obtenir un soutien *dit plutôt faible* (29,2 % et 25,3 %) que les élèves de 1^{re} secondaire (16,1 %). Enfin, la proportion des élèves croyant obtenir un soutien affectif *élevé de la part de leurs deux parents* est plus importante en 1^{re} secondaire qu'à tous les autres niveaux scolaires. En effet, alors que 31,9 % des jeunes de 1^{re} secondaire estiment bénéficier d'un soutien affectif parental *élevé*, ils ne sont respectivement que 16,4 %, 20,4 %, 13,4 % et 14,0 % aux niveaux scolaires subséquents à estimer profiter d'un tel soutien.

Ces résultats nécessitent un rappel quant à l'élaboration de la variable mesurant la perception du soutien parental. En effet, il ne faudrait pas conclure trop hâtivement que les élèves des niveaux scolaires plus avancés perçoivent beaucoup plus sévèrement le soutien parental reçu ou, à l'inverse, que les parents sont particulièrement moins nombreux à prodiguer des marques d'affection à leurs enfants qui fréquentent les classes de 2^e secondaire ou plus. En effet, avant d'opter pour de pareilles interprétations, il faut se rappeler que les élèves qui ne vivent pas avec deux parents (parents naturels ou beaux-parents) ne peuvent pas faire partie du groupe rapportant un soutien affectif élevé de la part de leurs deux parents. Or, la proportion de ménages qui se séparent croît sensiblement à mesure que les enfants avancent en âge.



Tableau 2.4
Association¹ entre la perception des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu et la caractéristique sociodémographique discriminante

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Soutien affectif parental perçu				Total (%)
		Faible pour les 2 parents (%)	Dit plutôt faible (%)	Dit plutôt moyen (%)	Élevé pour les 2 parents (%)	
		(A)	(B)	(C)	(D)	
SOCIODÉMOGRAPHIQUES						
Niveau scolaire²						
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	254	6,3 ^a	16,1 ^{b,c}	45,7	31,9 ^{d,e,f,g}	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	305	9,8	29,2 ^b	44,6	16,4 ^d	100,0
3 ^e secondaire	265	11,7	25,3 ^c	42,6	20,4 ^e	100,0
4 ^e secondaire	247	15,8 ^a	21,9	49,0	13,4 ^f	100,0
5 ^e secondaire	236	11,4	25,4	49,2	14,0 ^g	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.

² Les élèves ayant répondu « autre » ont été exclus (n = 9).

³ La 3^e année du 1^{er} cycle est une année supplémentaire réservée au redoublement.

Cela dit, la proportion de jeunes qui jugent sévèrement le soutien affectif qu'ils reçoivent est plus faible en 1^{re} secondaire. Ces résultats suggèrent donc que les élèves plus âgés souffriraient d'un possible laisser-aller des parents à partir de 2^e secondaire à moins qu'il s'agisse plutôt d'un réflexe des parents à prendre une distance de leurs enfants, les incitant à s'affranchir aux premiers stades de l'adolescence. Démission ou sevrage planifié et conscient? Il faudrait avoir réalisé des entrevues en profondeur avec les parents de ces élèves pour pouvoir trancher.

2.4 LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PERCEPTION DU SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL

Dans cette section, nous présenterons, successivement pour les filles et pour les garçons, les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les facteurs associés à l'indice de perception du soutien affectif parental reçu. Pour chacun des sexes, nous verrons en premier lieu le bilan de la réduction de l'ensemble des facteurs soumis aux 15 analyses discriminantes unidimensionnelles. Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle nous informant sur la qualité du modèle obtenu ainsi que sur l'apport des différentes caractéristiques associées à la perception du soutien affectif parental reçu. Finalement, des commentaires seront formulés sur l'association entre cet indice et les caractéristiques retenues dans le modèle final lors de l'analyse multidimensionnelle.

2.4.1 Les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental chez les filles

Une première série d'analyses a d'abord été menée pour les filles de la région administrative de la Capitale-Nationale afin de repérer les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental reçu. Ainsi, parmi 167 facteurs disponibles (colonne A), 42 variables, indices ou échelles (colonne B)

ont été retenus lors des analyses discriminantes réalisées pour chacune des 15 dimensions de la vie des jeunes filles et intégrés à l'analyse multidimensionnelle finale. Comme l'illustre le tableau 2.5, de ces 42 facteurs, seulement 10 (colonne C) se sont révélés discriminants au seuil choisi ($p < 0,05$) pour prédire l'appartenance des jeunes filles à l'un des quatre niveaux de perception du soutien affectif parental reçu⁴³.

Tableau 2.5
Réduction des facteurs associés à la perception des filles du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
16. Psychosociale	9	4	0
17. Santé	2	1	0
18. Culturelle	18	3	1
19. Scolaire et professionnelle	22	4	0
20. Intérêt pour la science et la technologie	29	4	0
21. Économique	3	1	1
22. Familiale	18	6	5
23. École	18	4	1
24. Réseau social	6	3	1
25. Loisirs	15	4	1
26. Consommation de tabac	3	2	0
27. Consommation d'alcool et de drogues	11	1	0
28. Activités délinquantes	2	2	0
29. Sommeil	7	3	0
30. Travail rémunéré	4	0	0
TOTAL	167	42	10

Il n'est pas étonnant de constater que, parmi ces 10 facteurs, cinq proviennent de la dimension familiale, soit la dimension la plus importante permettant de discriminer les jeunes filles quant au niveau de soutien affectif parental dont elles croient être l'objet. Un seul facteur a par ailleurs été

⁴³ Les 32 variables non retenues lors de l'analyse multidimensionnelle sont les suivantes : niveau de bonheur ressenti; détresse psychologique; satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; échelle de planification et de gestion du temps; autoévaluation de l'état de santé; culture de l'immédiateté : satisfaction totale versus distribuée; échelle de libéralisme des mœurs; satisfaction des études; être inscrit dans un programme scolaire particulier; avoir songé à abandonner l'école au cours des trois mois précédant l'enquête; amotivation; posséder une encyclopédie à la maison; être abonné à un quotidien à la maison; estime de soi en mathématique; envisager faire une carrière en sciences de la santé; vivre avec ses deux parents; indice de mal-être à l'école; engagement scolaire comportemental; perception de l'utilisation du renforcement positif par ses enseignants; satisfaction des relations avec les amis et les gens; importance de la vie amoureuse; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à la télévision; satisfaction des loisirs; avoir déjà fumé une cigarette au complet; type de fumeurs (cigarillos); fréquence de consommation de cannabis; indice d'activités délinquantes; indice de comportements incorrects; durée du sommeil durant les jours d'école; indice de somnolence diurne et nombre de signes de fatigue. C'est donc dire que ces facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les quatre groupes de filles une fois que sont considérés les 10 facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle.



retenu pour chacune des cinq dimensions suivantes : culturelle, économique, école, réseau social et loisirs.

Ces 10 facteurs permettent de classer correctement 58,9 % des filles en fonction du niveau de soutien affectif parental qu'elles perçoivent recevoir, ce qui correspond au double du critère de chance proportionnelle qui s'établit à 29,5 % (tableau 2.6). La valeur du lambda de Wilks de 0,45 ($p < 0,001$) permet aussi d'affirmer que le modèle final est très performant. De manière plus précise, cette analyse discriminante réussit à prédire l'appartenance de celles qui estiment recevoir un soutien affectif *élevé pour les deux parents* dans 79,0 % des cas et de celles qui affirment pouvoir compter sur un soutien affectif *faible pour les deux parents* dans 76,4 % des cas. Enfin, ce modèle classe correctement 62,3 % des filles estimant recevoir un soutien affectif *dit plutôt faible* et 41,8 % de celles percevant recevoir un soutien *dit plutôt moyen*. Dans tous les cas, le modèle retenu est plus performant que le critère de chance proportionnelle (29,5 %).

Tableau 2.6

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des filles du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 609)				
SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL PERÇU (proportion de sujets bien classés dans les groupes)				
Faible pour les 2 parents 76,4 %	Dit plutôt faible 62,3 %	Dit plutôt moyen 41,8 %	Élevé pour les 2 parents 79,0 %	Total ² 58,9 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 4 groupes			Corrélation avec les fonctions	
			1	2
Familiales				
1. Soutien affectif du père dans les études			0,72	0,04
2. Soutien affectif de la mère dans les études			0,63	- 0,32
3. Satisfaction de la vie de famille			- 0,63	- 0,13
4. Importance de la vie de famille			- 0,53	0,02
5. Degré de communication mère/enseignants			0,28	0,35
Économiques				
6. Autoévaluation du statut socioéconomique familial			0,33	- 0,28
Loisirs				
7. Importance des loisirs			- 0,31	- 0,29
Réseau social				
8. Échelle de perception du soutien des amis			0,30	0,35
Culturelles				
9. Échelle de civisme public			- 0,22	0,47
École				
10. Avoir subi de la violence physique de la part des autres élèves			0,17	0,06

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,45 ($p < 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 29,5 %.

Un premier ensemble⁴⁴ de facteurs discriminants sont rattachés à la dimension familiale : soutien affectif du père dans les études (0,72), soutien affectif de la mère dans les études (0,63), satisfaction de la vie de famille (-0,63), importance de la vie de famille (-0,53), degré de communication mère/enseignants (0,28). Les cinq autres facteurs inclus au présent modèle appartiennent à cinq dimensions différentes. Ils concernent l'autoévaluation du niveau socioéconomique familial (0,33), l'importance des loisirs (-0,31), l'échelle de perception du soutien des amis (0,30), l'échelle de civisme public (-0,22) et le fait d'avoir subi de la violence physique de la part des autres élèves (0,17).

2.4.2 Les caractéristiques des filles selon leur perception du soutien affectif parental

Voyons maintenant comment chacun des 10 facteurs distingue les filles selon leur perception du niveau de soutien affectif parental obtenu (tableau 2.7). Nous remarquons que si 44,3 % des filles estiment profiter d'un soutien affectif *élevé des deux parents* lorsque le père les soutient à un degré *élevé* dans leurs études⁴⁵, elles ne sont plus que 2,7 % à percevoir ce même niveau de soutien parental lorsque le père apporte un soutien affectif *faible* dans les études. En corollaire, 30,3 % des jeunes filles qui déclarent recevoir un *faible* soutien affectif de la part du père dans les études perçoivent un soutien affectif *faible de la part des deux parents* tandis que cette proportion passe à 2,3 % lorsqu'elles disent profiter d'un soutien affectif *élevé* du père dans les études.

Du côté de la mère, le même phénomène est observé, c'est-à-dire que 36,0 % de celles qui déclarent profiter d'un soutien affectif *élevé* de la mère dans les études perçoivent un soutien affectif *élevé pour les deux parents* alors que seulement 4,9 % d'entre elles estiment profiter de ce même soutien lorsqu'elles affirment recevoir un soutien affectif *faible* dans leurs études de la part de leur mère. Au pôle opposé, 28,8 % des filles qui perçoivent un soutien affectif *faible* de leur mère dans leurs études estiment recevoir un soutien affectif *faible des deux parents* alors qu'elles ne sont plus que 3,5 % à percevoir ce même niveau de soutien affectif parental lorsque ces dernières affirment profiter d'un soutien affectif *élevé* de la mère dans leurs études.

Il n'est pas étonnant que le soutien affectif des deux parents dans les études se soit avéré corrélé avec le soutien affectif parental. En effet, alors que le soutien affectif parental fait référence à la fréquence des marques d'affection reçues des deux parents (soit des compliments, du plaisir, de l'affection ou du temps accordé aux enfants), le soutien affectif dans les études fait référence à des comportements tels que l'aide, les encouragements ou la présence des parents dans tout ce qui concerne les études. Par ailleurs, dans une recherche de Potvin et de ses collaborateurs (1999) réalisée auprès de 810 élèves de 1^{re} secondaire au Québec, le soutien affectif dans le suivi scolaire a été associé à la réussite scolaire, confirmant ainsi les résultats de Deslandes (1996). Cette dernière concluait, dans une étude semblable, que les jeunes bénéficiant d'un soutien affectif des parents dans les études avaient de meilleurs résultats et étaient moins nombreux à abandonner l'école. Bref, les parents qui investissent dans le soutien aux études voient les fruits de leurs efforts rejaillir sur leurs relations affectives avec leurs enfants et sur la manière dont ces derniers cheminent à l'école.

⁴⁴ Seules les corrélations avec la 1^{re} fonction discriminante seront ici commentées.

⁴⁵ Inspirée des travaux d'Epstein, Connors et Stalinas (1993) et traduite en français par Deslandes (1996), l'échelle de soutien affectif du père dans les études comporte les items c, d, e et j de la question B.18 de l'instrument de collecte. Pour élaborer cette échelle, les scores des quatre items ont été additionnés et trois niveaux de soutien ont ensuite été établis sur la base de tertiles : faible, moyen, élevé. Cette opération a été répétée pour le soutien affectif de la mère dans les études.



La satisfaction de la vie de famille⁴⁶ est aussi corrélée à la perception du niveau de soutien affectif parental reçu. En effet, les filles qui révèlent être *totale­ment ou plutôt insatisfaites* de leur vie de famille sont proportionnellement quatre fois plus nombreuses à estimer recevoir un niveau de soutien affectif *faible de la part de leurs deux parents* que celles qui se disent *satisfaites* de leur vie de famille (38,3 % contre 8,7 %). En corollaire, le quart des filles qui sont *satisfaites* de leur vie familiale estime profiter d'un soutien affectif *élevé de la part de leurs deux parents* alors qu'aucune jeune fille ne perçoit un tel niveau de soutien parental parmi celles qui se disent *insatisfaites* quant à leur quotidien familial.

Il en va de même pour l'importance accordée par les jeunes à la vie familiale. Les jeunes filles sont proportionnellement près de cinq fois plus nombreuses à percevoir un soutien affectif *faible de leurs deux parents* lorsqu'elles estiment leur vie de famille *pas très ou pas du tout importante* comparativement à celles qui considèrent *très ou assez importante* leur vie de famille (44,2 % contre 9,2 %). Dans une étude menée chez les jeunes, Edwards et Lopez (2006) ont cherché à comprendre le rôle que joue la famille dans le bien-être des adolescents. À partir d'une approche qualitative, les auteurs ont identifié le rapport à la famille comme étant le plus important facteur contribuant à la satisfaction de la vie chez les jeunes interviewés. Soulignons que ce facteur surpasse notamment d'autres dimensions telles que les amis, la religion ou l'argent.

Examinons maintenant la dernière caractéristique de la dimension familiale qui s'est avérée significative dans le modèle retenu, soit le degré de communication entre la mère et les enseignants⁴⁷. D'abord, il appert que les proportions de filles percevant *élevé* le niveau de *soutien affectif parental reçu* augmentent de façon linéaire avec l'accroissement du degré de communication entre la mère et les enseignants. Plus précisément, 11,6 % des jeunes filles qui affirment que le degré de *communication mère/enseignants* est *faible* estiment profiter d'un soutien affectif *élevé* alors qu'environ trois fois plus de filles (31,0 %) disent bénéficier de ce même niveau de soutien lorsque les communications mère/enseignants prennent plus d'importance. Il semble donc que les jeunes filles qui constatent que leur mère discute beaucoup avec leurs enseignants sont proportionnellement plus nombreuses à percevoir un soutien affectif *élevé des deux parents*. Ajoutons cependant que dans une recherche de Potvin et ses collaborateurs (1999) de même que dans celle de Deslandes (1996), certains résultats démontraient que lorsque le degré de communication parents/enseignants était élevé, les élèves concernés avaient souvent de moins bons résultats scolaires et étaient plus à risque d'abandonner l'école. Bref, on y constate que le rythme des communications parents/enseignants se trouve souvent lié à des difficultés d'apprentissage ou à des problèmes de comportements chez les élèves. Une question émerge alors. L'habitude du milieu scolaire de généralement référer aux parents qu'en cas de problèmes aurait-elle des répercussions indésirables sur la perception que les parents ont de leur rôle?

Rattachée à la dimension économique, l'autoévaluation du statut socio-économique familial⁴⁸ a été retenue comme étant un facteur discriminant associé à la perception du soutien affectif parental

⁴⁶ La satisfaction et l'importance de la vie de famille sont respectivement mesurées par les items b des questions E.21 et E.20 du questionnaire.

⁴⁷ L'échelle de communication entre la mère et les enseignants est composée des items k, m et n de la question B.18. Pour élaborer l'échelle, les scores des trois items ont été additionnés et trois degrés distincts de communication ont été définis sur la base de tertiles : faible, moyen, élevé.

⁴⁸ Version de l'échelle de McArthur modifiée par Goodman *et al.* (2001) pour l'adapter aux jeunes. Il s'agit de la question B.11 dans l'instrument de collecte.

reçu. Alors que 41,3 % des jeunes filles évaluant *faible* le statut socio-économique de leur milieu familial estiment ne pouvoir compter que sur un soutien affectif *faible de la part des deux parents*, ce n'est que 3,8 % de celles croyant leur famille au sommet de l'échelle en termes de statut socio-économique qui se sentent à ce point délaissées par leurs parents sur le plan affectif. Au pôle opposé, on peut noter que les jeunes filles sont proportionnellement quatre fois plus nombreuses à estimer profiter d'un soutien affectif parental *élevé* lorsqu'elles situent au sommet de l'échelle le statut socio-économique de leur famille comparativement à celles qui la placent plutôt au bas (33,3 % contre 8,7 %).

Une recherche de Leinonen et ses collaborateurs (2003) a démontré que lorsque des difficultés économiques surgissent dans le ménage, les parents ont tendance à adopter des attitudes plus punitives à l'égard de leurs enfants. L'insécurité financière et les inquiétudes se reflètent ainsi dans des relations parents/enfants davantage hostiles. Cette situation peut se comprendre puisque la pression économique implique des décisions et des actions qui visent à réduire les dépenses de la famille, augmentant ainsi souvent le stress des deux parents.

D'autres recherches indiquent au contraire que les difficultés économiques entraînent une réduction des attitudes autoritaires de la part des deux parents puisqu'ils deviennent moins disposés à apporter un soutien et des conseils à leurs enfants (Conger *et al.*, 1992; 1993; Simons *et al.*, 1992; Whitbeck *et al.*, 1991; Whitbeck *et al.*, 1997). Une autre façon de s'adapter aux difficultés économiques est d'augmenter le revenu familial en haussant le nombre d'heures consacrées au travail ou en dénichant un deuxième ou troisième emploi pour boucler les fins de mois. Cependant, ces heures supplémentaires consacrées au travail peuvent à la fois augmenter le stress et diminuer le temps disponible pour la famille (Lerner et Galambos, 1991). Or, les adolescentes exposées à pareil environnement familial pourraient être moins enclines à percevoir les marques d'affection de leurs parents.

Liée à la troisième dimension retenue par le modèle final, l'importance que les jeunes filles accordent aux loisirs⁴⁹ est corrélée à la perception du soutien affectif parental reçu. En effet, celles trouvant les loisirs *très* ou *assez importants* sont 23,6 % à estimer profiter d'un soutien affectif *élevé de la part de leurs deux parents* tandis que celles accordant *pas très* ou *pas du tout d'importance* aux loisirs sont proportionnellement moins nombreuses (9,6 %) à ressentir un fort *soutien affectif des deux parents*. Dans une recherche portant sur l'importance du soutien pour la pratique d'activités physiques, les chercheurs ont montré que l'encouragement des parents et des amis contribue de manière importante à amener les jeunes à être actifs après les heures de classe, et ce, indépendamment de leur âge (Hohepa *et al.*, 2007).

Plus précisément, les filles qui estiment avoir reçu un soutien *élevé de la part d'au moins un des parents* ou *des deux parents* étaient toutes susceptibles d'être actives. Il est donc possible que les jeunes filles jugeant les loisirs importants, comme celles qui pratiquent des activités physiques, soient parmi celles qui obtiennent davantage de soutien et d'encouragement de leurs parents. Dans un autre ordre d'idées, les résultats de l'étude de Hohepa et de ses collaborateurs (2007) établissent le fait que les amis constituent les principaux groupes d'influence quant à l'activité physique pendant l'adolescence. Le prochain facteur associé à la perception du soutien affectif parental reçu réfère justement à la perception du soutien des amis.

⁴⁹ Cette variable correspond à l'item c de la question E.20.



Tableau 2.7
Association¹ entre la perception des filles du secondaire la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Soutien affectif parental perçu				Total (%)
		Faible pour les 2 parents	Dit plutôt faible	Dit plutôt moyen	Élevé pour les 2 parents	
		(A)	(B)	(C)	(D)	
FAMILIALES						
Soutien affectif du père dans les études						
Faible	185	30,3 ^{a,b}	31,9 ^c	35,1 ^e	2,7 ^{f,g}	100,0
Moyen	215	6,5 ^a	26,5 ^d	48,8 ^e	18,1 ^{f,h}	100,0
Élevé	221	2,3 ^b	7,2 ^{c,d}	46,2	44,3 ^{g,h}	100,0
Soutien affectif de la mère dans les études						
Faible	243	28,8 ^{a,b}	32,9 ^c	33,3 ^e	4,9 ^{f,g}	100,0
Moyen	137	8,0 ^a	24,8 ^d	46,7	20,4 ^{f,h}	100,0
Élevé	283	3,5 ^b	13,1 ^{c,d}	47,3 ^e	36,0 ^{g,h}	100,0
Satisfaction de ta vie de famille						
Totalement ou plutôt satisfaisant	549	8,7 ^a	18,8 ^b	47,0 ^c	25,5 ^d	100,0
Totalement ou plutôt insatisfaisant	128	38,3 ^a	35,9 ^b	25,8 ^c	0,0 ^d	100,0
Importance de ta vie de famille						
Très ou assez important	586	9,2 ^a	20,1 ^b	46,6 ^c	24,1 ^d	100,0
Pas très ou pas du tout important	95	44,2 ^a	34,7 ^b	21,1 ^c	0,0 ^d	100,0
Degré de communication mère/enseignants						
Faible	233	15,9	32,2 ^a	40,3	11,6 ^{b,c}	100,0
Moyen	233	11,6	21,9	44,2	22,3 ^b	100,0
Élevé	200	13,5	13,0 ^a	42,5	31,0 ^c	100,0
ÉCONOMIQUES						
Autoévaluation du statut socio-économique familial						
Bas de l'échelle	92	41,3 ^{a,b}	26,1	23,9 ^{d,e}	8,7 ^f	100,0
Milieu de l'échelle	348	14,7 ^{a,c}	24,1	45,1 ^d	16,1 ^g	100,0
Sommet de l'échelle	234	3,8 ^{b,c}	17,5	45,3 ^e	33,3 ^{f,g}	100,0
LOISIRS						
Importance des loisirs						
Très ou assez important	551	12,9	18,9 ^a	44,6	23,6 ^b	100,0
Pas très ou pas du tout important	115	20,9	35,7 ^a	33,9	9,6 ^b	100,0
RÉSEAU SOCIAL						
Échelle de perception du soutien des amis						
Faible	187	18,7	31,0 ^a	39,6	10,7 ^b	100,0
Moyen	194	15,5	22,7	45,9	16,0 ^c	100,0
Élevé	306	11,1	17,0 ^a	41,8	30,1 ^{b,c}	100,0
CULTURELLES						
Échelle de civisme public						
Faible	153	22,2 ^a	24,2	39,2	14,4 ^b	100,0
Moyen	273	13,6	23,1	43,2	20,1	100,0
Élevé	257	10,5 ^a	20,6	44,0	24,9 ^b	100,0
ÉCOLE						
Avoir subi de la violence physique de la part des autres élèves						
Oui	99	23,2	33,3	31,3	12,1 ^a	100,0
Non	594	12,6	20,9	44,3	22,2 ^a	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.

Les résultats colligés au tableau 2.7 montrent que parmi les jeunes filles qui perçoivent *élevé* le soutien des amis⁵⁰, près d'une sur trois (30,1 %) estime profiter d'un soutien affectif *élevé des deux parents* et que parmi celles percevant *faible* le soutien de leurs amis, seulement une sur 10 (10,7 %) estime pouvoir compter sur un soutien affectif *élevé* des deux parents. Plusieurs chercheurs ont étudié les liens entre ces diverses situations. D'abord, il semble que la qualité des relations d'attachement avec les parents se transfère aux relations qu'entretiennent les adolescents avec leurs pairs (Ma et Huebner, 2008). En effet, comme d'autres chercheurs l'ont montré, au fur et à mesure que les enfants grandissent, c'est sur la base des attachements antérieurs façonnés avec leurs parents (Crowell et Waters, 1994; Hazan et Shaver, 1994), qu'ils recherchent de plus en plus la compagnie de leurs pairs. Il appert aussi que d'avoir une relation sécurisante avec les parents permet aux adolescents de développer des représentations et des attentes tout aussi sécurisantes à l'égard de leurs pairs (Cassidy *et al.*, 1996). En outre, la perception du soutien parental dont on est l'objet est également liée à une estime de soi élevée et à un fort degré de satisfaction de la vie (Greenberg, Siegel et Leitch, 1983). Dans ce contexte, le lien observé entre une perception favorable du soutien des amis et celle du soutien parental était attendu. Il n'est donc pas étonnant de constater que les jeunes filles qui se perçoivent au haut de l'échelle de soutien des amis estiment également profiter d'un soutien *élevé de la part de leurs parents*. Les relations antérieurement établies avec les parents leur ont sans doute permis d'accroître la confiance en soi nécessaire à l'engagement dans des relations harmonieuses avec les autres.

L'échelle de civisme public⁵¹ contribue également à discriminer les filles quant à la perception du soutien affectif parental reçu. Ainsi, 22,2 % des jeunes filles qui présentent un *faible* degré de civisme public estiment disposer d'un soutien affectif *faible de la part des deux parents* tandis que la proportion de celles dotées d'un *haut* degré de civisme est deux fois moindre (10,5 %) à percevoir pareil manque de soutien parental. Au pôle opposé, environ le quart des filles manifestant un *haut* degré de civisme public estime bénéficier d'un soutien parental *élevé de la part de leurs deux parents* alors qu'environ une fille sur sept (14,4 %) affichant un *faible* degré de civisme public juge bénéficier d'un semblable soutien parental. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée directement sur la relation entre le degré de civisme public et la perception du soutien affectif parental reçu.

On peut néanmoins avancer une hypothèse sur le sens de la relation observée : ce serait le soutien affectif élevé des parents qui modulerait positivement le degré de civisme public que manifeste une élève. En effet, les parents étant la première figure d'autorité rencontrée, si la relation est affectivement très satisfaisante, l'adhésion aux normes sociales s'en trouvera facilitée et les enfants seront plus enclins à adopter des conduites et des comportements convenables, acceptables et attendus en société. Une étude a d'ailleurs démontré que les jeunes qui se sentent rejetés ou dévalorisés dans des relations sociales significatives, dont celles impliquant leurs parents, sont plus susceptibles de se retrouver en difficulté et en colère. Ils auraient ainsi moins de raisons d'accepter les valeurs dominantes et ils seraient au contraire plus enclins à considérer les valeurs déviantes comme étant acceptables (Wills et Cleary, 1996).

⁵⁰ L'échelle de perception du soutien des amis comporte les items a, b, d et e de la question K.5. Cette échelle a été élaborée en additionnant les scores à ces items et en définissant trois catégories de soutien sur la base de tertiles : faible, moyen et élevé.

⁵¹ L'échelle de civisme public est composée des items a, b, c, d, k, p, v, w, x de la question K.8 de l'instrument de collecte. Il s'agit d'une échelle additive dont les seuils utilisés en 1997 ont été reconduits pour distinguer trois degrés de civisme : faible, moyen, élevé (Perron *et al.*, 1999). Cette échelle provient de Galland (1994) qui l'a utilisée dans son ouvrage portant sur les valeurs des Français; elle permet de traiter du respect des règles qui organisent la vie publique.



Enfin, bien que l'intensité de la relation avec la fonction discriminante soit plus faible, le facteur traitant de la violence subie à l'école de la part des autres élèves⁵² s'est avéré discriminant en présence des neuf autres facteurs retenus. Toujours au tableau 2.7, on constate que les jeunes filles sont proportionnellement près de deux fois plus nombreuses à estimer profiter d'un soutien affectif parental *élevé* lorsqu'elles n'ont pas subi de violence physique à l'école, comparativement à celles qui en ont subi (22,2 % contre 12,1 %). À partir des écrits consultés, une hypothèse se dégage quant au lien entre la violence physique vécue à l'école et le sentiment de ne pouvoir compter sur un soutien affectif parental élevé. Comme cela fut mentionné précédemment, la présence et le soutien des parents de même que la qualité des relations parents/adolescents sont non seulement garants du développement et de l'épanouissement du jeune, mais constituent aussi un facteur de protection important contre les difficultés quotidiennes vécues à l'adolescence (Deschesnes, Demers et Finès, 2003). Or, on peut croire que les adolescentes qui estiment que leurs parents sont peu présents et les ont peu soutenues sont peu nombreuses à avoir développé une solide confiance en soi permettant bien souvent de sortir du cycle infernal de la violence.

Ceci étant dit, bien d'autres considérations doivent intervenir lorsqu'on aborde la violence physique subie à l'école. Au premier chef, il faudrait certainement se questionner sur la présence de tels comportements dans une cour d'école et encourager les jeunes filles victimes de tels abus à se respecter et à dénoncer chaque cas de violence. Néanmoins, ce facteur fournit l'occasion de se demander comment équiper les adolescentes pour qu'elles se prémunissent contre les actes violents et comment veiller à faire de l'école un milieu sécuritaire pour tous.

2.4.3 Les facteurs associés à la perception du soutien affectif parental chez les garçons

La même démarche que celle utilisée pour les filles a été appliquée pour les garçons afin de repérer les facteurs associés à la perception du niveau de soutien affectif parental reçu. Ainsi, 167 facteurs (colonne A) issus de 15 dimensions de la vie des garçons étaient disponibles pour les analyses menées distinctement pour chacune des dimensions couvertes par le questionnaire d'enquête. De ce nombre, 40 facteurs (colonne B) ont été retenus pour être soumis à l'analyse discriminante multidimensionnelle finale. Le tableau 2.8 montre que neuf variables (colonne C), indices ou échelles se sont avérés suffisamment discriminants au seuil choisi ($p < 0,05$) au regard de la perception des garçons quant au soutien affectif parental reçu⁵³.

⁵² Cet indicateur correspond à l'item b de la question A.22. Les élèves ayant répondu « très souvent », « souvent » ou « rarement » sont considérés avoir subi de la violence à l'école.

⁵³ Les 31 variables non retenues lors de l'analyse multidimensionnelle sont les suivantes : niveau de bonheur ressenti; nombre d'événements préoccupants vécus; indice de compétences interpersonnelles; satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; échelle de planification et de gestion du temps; autoévaluation de l'état de santé; reconnaissance de l'autorité charismatique; échelle de civisme privé; intérêt pour l'avenir de sa région de résidence; motivation intrinsèque liée à la connaissance; amotivation; structure des cours en science; croire que les personnes en science et technologie sont habituellement sociables; lire des revues ou des articles scientifiques; présence de discussion avec la mère sur la science et la technologie; vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire; autoévaluation du niveau socioéconomique familial; avoir subi de la violence physique de la part des autres élèves; engagement scolaire comportemental; perception de l'attention portée par les enseignants aux questions et aux réponses des élèves; avoir subi de la violence verbale de la part des adultes de l'école; satisfaction des relations avec les amis et les gens; nombre hebdomadaire d'heures consacrées à des jeux de hasard; satisfaction des loisirs; type de fumeurs (cigarillos); fréquence de consommation d'amphétamines; indice d'activités délinquantes; indice de comportements incorrects; délai de l'heure du coucher la fin de semaine; nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine au cours du mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les quatre groupes de garçons une fois que sont considérés les neuf facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle.

Tableau 2.8

Réduction des facteurs associés à la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	5	0
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	4	1
4. Scolaire et professionnelle	22	2	0
5. Intérêt pour la science et la technologie	29	4	0
6. Économique	3	2	0
7. Familiale	18	4	4
8. École	18	5	1
9. Réseau social	6	2	1
10. Loisirs	15	3	1
11. Consommation de tabac	3	2	1
12. Consommation d'alcool et de drogues	11	1	0
13. Activités délinquantes	2	2	0
14. Sommeil	7	2	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	167	40	9

Tout comme chez les filles, le plus grand nombre de facteurs retenus pour discriminer les groupes de garçons appartiennent à la dimension familiale. De plus, s'ajoutent trois facteurs issus de chacune des trois dimensions suivantes : l'école, le réseau social et les loisirs. Enfin, une dernière variable a été retenue dans la dimension « consommation de tabac ».

Avant d'aborder plus en détails quels ont été les variables, indices et échelles retenus au modèle final, précisons que ce dernier permet de bien classer 60,1 % des sujets masculins quant à leur perception du soutien affectif parental reçu (tableau 2.9). Ce modèle s'avère donc performant considérant, d'une part, le critère de chance proportionnelle qui s'établit à 33,4 %, et d'autre part, la valeur réduite du lambda de Wilks (0,43; $p < 0,001$). Plus précisément, l'analyse discriminante permet de prédire l'appartenance des garçons percevant bénéficier d'un soutien *élevé pour les deux parents* dans 72,7 % des cas. Le taux de classement des jeunes garçons qui estiment le soutien obtenu *faible pour les deux parents, dit plutôt faible ou dit plutôt moyen* est respectivement de 60,0 %, 55,2 % et 58,2 %, ce qui est relativement bon. Ajoutons enfin que la performance du modèle final pour les garçons est, à peu de choses près, comparable à celle observée lors de l'analyse précédente effectuée pour les filles.



Tableau 2.9

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale quant au soutien affectif parental reçu

DESCRIPTION DU MODÈLE RETENU ¹ (n = 470)					
SOUTIEN AFFECTIF PARENTAL PERÇU (proportion de sujets bien classés dans les groupes)					
Faible pour les 2 parents 60,0 %	Dit plutôt faible 55,2 %	Dit plutôt moyen 58,2 %	Élevé pour les 2 parents 72,7 %	Total ² 60,1 %	
Caractéristiques contribuant à distinguer les 4 groupes	Corrélation avec les fonctions				
	1	2	3		
Familiales					
1. Soutien affectif du père dans les études			0,63	- 0,12	0,38
2. Soutien affectif de la mère dans les études			0,63	- 0,12	- 0,31
3. Satisfaction de la vie de famille			- 0,55	- 0,04	0,08
4. Degré de communication avec le père pour les études			0,50	- 0,15	0,55
Réseau social					
5. Échelle de perception du soutien des amis			0,28	0,40	- 0,17
Tabac					
6. Type de fumeurs (cigarettes)			- 0,25	0,41	0,34
École					
7. Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux activités parascolaires artistiques			0,21	0,31	0,18
Loisirs					
8. Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux jeux vidéo			- 0,17	0,34	0,10
Culturelles					
9. Culture de l'immédiateté : satisfaction immédiate versus différée			0,05	- 0,64	0,10

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient trois fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,43 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 33,4 %.

Les quatre facteurs les plus discriminants appartiennent tous à la dimension familiale⁵⁴. Il s'agit du soutien affectif du père dans les études (0,63), du soutien affectif de la mère dans les études (0,63), de la satisfaction de la vie familiale (- 0,55) et du degré de communication avec le père pour les études (0,50). Notons que le dernier facteur ne se retrouvait pas dans le modèle final chez les filles, alors que les trois premiers comptaient aussi parmi les plus importants chez ces dernières.

L'échelle de perception du soutien des amis (0,28), les habitudes tabagiques (-0,25), le nombre hebdomadaire d'heures consacrées au cours du dernier mois aux activités parascolaires artistiques (0,21) et aux jeux vidéo (- 0,17) de même qu'un indicateur portant sur la culture de l'immédiateté, un indice permettant de mesurer jusqu'à quel point les jeunes exigent de vivre une satisfaction immédiate plutôt que différée (0,05), ont aussi été retenus dans le modèle final. Bien que certaines dimensions du modèle présenté ici recourent celles apparaissant aussi chez les filles, les variables

⁵⁴ Seules les corrélations observées entre les facteurs et la 1^{re} fonction discriminante seront ici commentées.

qui s'y trouvent incluses sont, à l'exception de l'échelle de perception du soutien des amis, différentes pour ce deuxième ensemble de facteurs.

2.4.4 Les caractéristiques des garçons selon leur perception du soutien affectif parental

Le tableau 2.10 montre l'association entre les variables, les échelles et les indices retenus lors de l'analyse discriminante finale et la perception des garçons quant au soutien affectif parental reçu. D'abord, comme nous pouvions nous y attendre, le soutien affectif du père et de la mère dans les études⁵⁵ apparaissent être les facteurs les plus discriminants. De manière plus précise, les proportions des garçons percevant *élevé* le soutien affectif parental dont ils sont l'objet augmentent de façon linéaire en fonction du soutien affectif dans les études accordé tant par le père que par la mère.

Ainsi, 32,8 % des jeunes garçons qui déclarent profiter d'un soutien affectif *élevé* du père dans les études estiment pouvoir compter aussi sur un soutien affectif *élevé de la part de leurs parents*. En revanche, ce n'est plus que 5,1 % d'entre eux qui estiment profiter d'un soutien affectif parental *élevé* lorsque le père ne les soutient pas dans leurs études. Du côté de la mère, les proportions sont à peu près équivalentes. Nous avons mentionné plus tôt que par la nature de la variable « soutien affectif dans les études », il n'était pas étonnant qu'elle se soit révélée discriminante quant à la perception du soutien affectif parental considéré dans sa globalité. De plus, nous avons alors précisé que les recherches avaient également démontré que le soutien affectif dans les études contribuait à la réussite scolaire des jeunes (Potvin, *et al.*, 1999; Deslandes, 1996).

La satisfaction de la vie de famille⁵⁶ vient au troisième rang parmi les facteurs discriminants. Près d'un garçon sur cinq qui se dit *totalemment ou plutôt satisfait* de sa vie de famille estime recevoir des marques d'affection régulièrement de la part de ses deux parents tandis qu'aucun garçon se disant *insatisfait* de sa vie de famille estime profiter d'un tel soutien affectif parental. Au pôle opposé, 31,7 % des jeunes hommes perçoivent recevoir un soutien affectif *faible* de leurs parents lorsqu'ils sont *insatisfaits* de leur vie de famille alors que seulement 7,0 % des garçons déclarant être *satisfaits* de leur vie familiale estiment pouvoir compter sur un piètre niveau de soutien affectif parental.

Revenons ici à la recherche menée par Edwards et Lopez (2006) dont nous avons rapporté certains résultats pour commenter la situation observée chez les filles. Ainsi, ces chercheurs ont démontré que la dimension familiale est déterminante pour induire un sentiment de satisfaction de la vie chez les jeunes. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que les jeunes garçons qui se disent *satisfaits* de leur vie de famille soient plus nombreux à estimer bénéficier d'un soutien affectif *élevé de la part de leurs deux parents*.

⁵⁵ Inspirée des travaux d'Epstein, Connors et Stalinas (1993) et traduite en français par Deslandes (1996), l'échelle de soutien affectif du père dans les études comporte les items c, d, e et j de la question B.18 de l'instrument de collecte. Pour élaborer cette échelle, les scores des quatre items ont été additionnés et trois niveaux de soutien ont ensuite été établis sur la base de tertiles : faible, moyen, élevé. Cette opération a été répétée pour le soutien affectif de la mère dans les études.

⁵⁶ Il s'agit de l'item b de la question E.21.



Tableau 2.10
Association¹ entre la perception des garçons du secondaire de la Capitale-Nationale
quant au soutien affectif parental reçu et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Soutien affectif parental perçu				Total (%)
		Faible pour les 2 parents	Dit plutôt faible	Dit plutôt moyen	Élevé pour les 2 parents	
		(A)	(B)	(C)	(D)	
FAMILIALES						
Soutien affectif du père dans les études						
Faible	176	21,6 ^{a,b}	36,4 ^d	36,9 ^{f,g}	5,1 ^{h,i}	100,0
Moyen	287	8,0 ^{a,c}	25,8 ^e	51,9 ^f	14,3 ^{h,j}	100,0
Élevé	183	0,0 ^{b,c}	9,3 ^{d,e}	57,9 ^g	32,8 ^{i,j}	100,0
Soutien affectif de la mère dans les études						
Faible	256	19,9 ^{a,b}	37,5 ^{c,d}	39,1 ^{e,f}	3,5 ^{g,h}	100,0
Moyen	181	6,6 ^a	19,3 ^c	60,2 ^e	13,8 ^{g,i}	100,0
Élevé	237	1,7 ^b	14,3 ^d	51,1 ^f	32,9 ^{h,i}	100,0
Satisfaction de ta vie de famille						
Totalement ou plutôt satisfaisant	615	7,0 ^a	22,4 ^b	51,7 ^c	18,9 ^d	100,0
Totalement ou plutôt insatisfaisant	63	31,7 ^a	47,6 ^b	20,6 ^c	0,0 ^d	100,0
Degré de communication avec le père pour les études						
Faible	192	16,7 ^a	42,7 ^{c,d}	33,3 ^{f,g}	7,3 ^{h,i}	100,0
Moyen	256	10,5 ^b	22,7 ^{c,e}	51,2 ^f	15,6 ^{h,j}	100,0
Élevé	202	0,5 ^{a,b}	10,4 ^{d,e}	61,9 ^g	27,2 ^{i,j}	100,0
RÉSEAU SOCIAL						
Échelle de perception du soutien des amis						
Faible	184	12,5 ^a	37,0 ^{c,d}	42,9 ^e	7,6 ^g	100,0
Moyen	269	11,9 ^b	20,4 ^c	58,0 ^{e,f}	9,7 ^h	100,0
Élevé	243	4,1 ^{a,b}	23,5 ^d	42,0 ^f	30,5 ^{g,h}	100,0
TABAC						
Type de fumeurs (cigarettes)						
Non-fumeurs	604	7,8 ^a	25,0 ^b	50,8 ^c	16,4	100,0
Fumeurs occasionnels	45	15,6	46,7 ^b	22,2 ^c	15,6	100,0
Fumeurs réguliers	25	44,0 ^a	20,0	28,0	8,0	100,0
ÉCOLE						
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux activités parascolaires artistiques						
Aucune heure	515	11,5 ^{a,b}	27,0 ^c	48,9	12,6 ^d	100,0
Moins de 2,5 heures	68	2,9 ^a	13,2 ^c	50,0	33,8 ^d	100,0
2,5 heures ou plus	54	3,7 ^b	24,1	48,1	24,1	100,0
LOISIRS						
Nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux jeux vidéo						
Aucune heure	92	16,3	15,2 ^a	47,8	20,7	100,0
Moins de 5 heures	168	7,1	16,7 ^b	56,0 ^c	20,2	100,0
Entre 5 et 10,9 heures	195	9,2	27,2	50,3	13,3	100,0
11 heures ou plus	229	10,0	34,1 ^{a,b}	42,8 ^c	13,1	100,0
CULTURELLES						
Culture de l'immédiateté : satisfaction différée acceptée						
Difficilement	171	17,5 ^{a,b}	25,7	31,6 ^{c,d}	25,1 ^e	100,0
Plus ou moins facilement	194	4,6 ^a	28,4	52,6 ^c	14,4	100,0
Facilement	316	8,5 ^b	24,4	54,4 ^d	12,7 ^e	100,0

¹ Des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour une variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.

Enfin, la dernière variable liée à la dimension familiale, soit le degré de communication avec le père pour les études⁵⁷ est aussi significativement associée à la perception du soutien parental reçu. En effet, il appert que parmi les garçons qui déclarent *élevé* le degré de communication qu'ils ont avec leur père pour leurs études, plus du quart (27,2 %) estime bénéficier d'un soutien affectif parental *élevé* et que parmi les garçons qui avouent vivre un *faible* degré de communication avec leur père pour les études, à peine 7,3 % estiment pouvoir compter sur un soutien affectif parental *élevé*. Bien que nous ne disposions pas ici de travaux portant spécifiquement sur les liens qui s'opèrent entre la communication avec le père dans les études et la perception que le jeune dégage de l'ensemble du soutien affectif parental reçu, il apparaît très plausible que le jeune qui discute ouvertement du quotidien scolaire ou de ses projets d'avenir avec son père perçoive aussi qu'il peut compter sur le soutien affectif de ce dernier, et globalement, sur celui de ses parents.

Examinons maintenant les cinq autres facteurs, rattachés respectivement aux dimensions « réseau social », « tabac », « école », « loisirs » et « culturelle ». D'abord, le tableau 2.10 montre que parmi les garçons qui considèrent bénéficier d'un soutien *élevé* des amis⁵⁸, près du tiers (30,5 %) perçoit pouvoir compter sur un soutien affectif *élevé de la part des deux parents* et que moins d'un jeune sur 10 (7,6 %) qui estime plutôt profiter d'un soutien *faible* des amis prétend recevoir un soutien affectif *élevé* de la part de ses deux parents. Comme nous l'avons mentionné plus tôt pour expliquer la relation entre ces deux échelles chez les jeunes filles, avoir une relation sécurisante avec ses parents permet d'établir des relations tout aussi positives avec ses amis (Cassidy *et al.*, 1996). Aussi, Greenberg et ses collaborateurs (1983) ont démontré que le soutien affectif parental modère les effets du stress quotidien à l'adolescence, d'une part, et que, d'autre part, les relations chaleureuses et la qualité de la relation avec les parents sont liées à un concept de soi élevé et à un plus grand bien-être du jeune. De la même manière, un jeune qui profite d'un soutien « satisfaisant » de la part de ses parents aura de bien meilleures chances d'établir une relation et un lien de confiance avec ses pairs de même qu'à percevoir positivement leur soutien.

La proportion de garçons estimant *faible* le soutien affectif *des deux parents* est près de six fois supérieure lorsqu'ils fument la cigarette⁵⁹ comparativement à ceux qui s'en abstiennent (44,0 % contre 7,8 %). Précisons toutefois que la consommation de tabac n'interfère pas de façon significative pour les garçons estimant *élevé* le soutien affectif parental dont ils sont l'objet. En convergence avec nos résultats, Wills et Cleary (1996) concluent pour leur part, que le soutien parental a un effet direct sur la consommation de substances telles que le tabac, l'alcool et la marijuana. Ainsi, les effets du soutien affectif parental sont non seulement observables dans des comportements d'adaptation et sur les compétences scolaires des jeunes mais permettent aussi de réduire les attitudes déviantes et la probabilité de consommer des substances néfastes pour la santé, tel que le tabac. Qui plus est, plusieurs recherches ont déjà démontré que les répercussions indésirables découlant des divers événements préoccupants vécus par les jeunes se trouvent de beaucoup réduites pour les adolescents bénéficiant d'un soutien affectif *élevé* de leurs parents (Greenberg, Siegel et Leitch, 1983; Wills, Vaccaro et McNamara, 1992).

⁵⁷ L'échelle de communication avec le père pour les études est composée des items g, h et i de la question B.18. Pour élaborer l'échelle, les scores des trois items ont été additionnés et trois catégories de soutien ont été ensuite définies sur la base de tertiles : faible, moyen, élevé.

⁵⁸ L'échelle de perception du soutien des amis comporte les items a, b, d et e de la question K.5. Cette échelle a été élaborée en additionnant les scores à ces items et en définissant trois catégories de soutien sur la base de tertiles : faible, moyen et élevé.

⁵⁹ Il s'agit de la question L.3. Celui qui a fumé tous les jours pendant les 30 jours précédant l'enquête est considéré fumeur régulier alors que celui ayant fumé quelques jours pendant cette période est considéré fumeur occasionnel.



Par ailleurs, deux types d'activités spécifiques s'avèrent significatifs dans le modèle final. D'abord, parmi les garçons déclarant n'avoir consacré *aucune heure par semaine* au cours du mois précédant l'enquête aux activités parascolaires artistiques⁶⁰, 11,5 % d'entre eux estiment bénéficier d'un soutien affectif *faible* des deux parents tandis que ceux qui en pratiquent *2,5 heures ou plus par semaine* ne sont que 3,7 % à percevoir *faible* le soutien affectif parental dont ils sont l'objet. Le deuxième type d'activités concerne le nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux jeux vidéo au cours du dernier mois⁶¹. Bien qu'aux catégories extrêmes (*faible* et *élevé*) du soutien affectif parental perçu, on ne décèle pas de différences statistiquement significatives, soulignons que les garçons qui consacrent *11 heures ou plus par semaine* aux jeux vidéo perçoivent plus souvent un soutien *dit plutôt faible* (34,1 %) que les jeunes hommes qui y consacrent *moins de cinq heures* (16,7 %) et que ceux qui ne s'adonnent *pas du tout* à cette activité (15,2 %). Aussi, parmi ceux consacrant *11 heures ou plus par semaine* aux jeux vidéo, 42,8 % estiment bénéficier d'un soutien *plutôt moyen* comparativement à 56,0 % de ceux qui y dédient *moins de 5 heures par semaine*.

Dans une étude qui examinait le lien entre la pratique d'activités et l'importance des formes de soutien social, des chercheurs ont montré que les encouragements des parents, comme ceux des amis, ont contribué de manière significative à amener les jeunes à être actifs après les heures de classe. On y a aussi établi que les jeunes qui s'estimaient soutenus de la part d'au moins un parent étaient susceptibles d'être actifs à l'école (Hohepa *et al.*, 2007). Or, nous pouvons supposer qu'il en va de même pour les garçons qui consacrent du temps aux activités parascolaires artistiques. Ainsi, les jeunes qui profitent du soutien de leurs parents et de leurs encouragements seront plus susceptibles de participer à de telles activités parascolaires. Dans le deuxième cas, peu de recherches ont scruté les liens entre le nombre hebdomadaire d'heures consacrées aux jeux vidéo par les jeunes et leur perception du soutien affectif parental dont ils bénéficient. Comme le jeu vidéo peut s'avérer une pratique causant parfois un certain isolement pour ses adeptes, peut-on penser que ces derniers percevront moins facilement le soutien affectif prodigué par leur entourage immédiat? Cela expliquerait peut-être le peu de différences significatives observées dans nos résultats.

Le dernier facteur qui s'est avéré significativement associé à la perception du soutien affectif parental reçu concerne la culture de l'immédiateté ou plus précisément le fait d'être capable d'accepter une satisfaction différée plutôt qu'immédiate⁶². Bien que la relation soit très faible, un peu plus d'un garçon sur 10 (12,7 %) qui dit accepter *facilement* la satisfaction différée estime bénéficier d'un soutien affectif *élevé* de la part de ses deux parents alors que le quart des garçons (25,1 %) acceptant ce type de satisfaction plutôt *difficilement* estime profiter d'un soutien affectif parental *élevé*. Au pôle opposé, alors que 17,5 % des garçons affirmant tolérer difficilement de différer le plaisir perçoivent un soutien *faible* de la part de leurs deux parents, ce n'est que 8,5 % de ceux pour qui il est *facile* d'accepter une satisfaction différée qui s'estiment privés de soutien affectif parental. Les garçons qui acceptent *facilement* la satisfaction différée présentent une évaluation du soutien parental qui ressemble davantage à celle de l'ensemble des garçons consignée au tableau 2.2 du chapitre 2. Ils sont donc peu influencés par ce dernier facteur discriminant. Nous croyons en outre que ce facteur est davantage pertinent pour différencier ceux

⁶⁰ Cette variable est constituée de l'item c de la question A.23.

⁶¹ Cette information est incluse à l'item b de la question E.1.

⁶² Cet indice est constitué des items a et e de la question K.12. Pour élaborer l'indice, les scores de ces items ont été additionnés et le résultat a été divisé par 2. Un score inférieur à 1 signifie que cette situation est *difficilement* acceptée, un score entre 2 et 3 correspond à une situation *plus ou moins facilement* acceptée alors qu'un score de 4 correspond à une situation *facilement* tolérée.

qui tolèrent *difficilement* la satisfaction différée dans le temps. Le peu d'empressement avec lequel les parents répondent à leurs besoins ou à leurs envies entraîne tantôt une évaluation fort positive du soutien affectif parental prodigué, tantôt une évaluation plutôt négative. En d'autres mots, se pourrait-il que les garçons qui n'acceptent pas facilement la satisfaction différée correspondent aux « enfants-roi »? Ils seraient ainsi plus nombreux à porter un jugement très sévère ou très positif quant au soutien affectif parental qu'ils estiment obtenir, mettant l'accent beaucoup plus que les autres garçons, sur la rapidité avec laquelle leurs parents acceptent de combler leurs besoins ou leurs envies.

2.5 QUE FAUT-IL RETENIR?

Les résultats obtenus montrent plusieurs similitudes, mais aussi quelques différences entre les filles et les garçons de la région de la Capitale-Nationale, de même qu'avec les résultats d'une analyse semblable menée en 1997 auprès des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Avant de revenir sur les convergences, voyons d'abord les dimensions qui n'ont pas été retenues dans le modèle final tant chez les filles que chez les garçons.

Il est effectivement d'intérêt de souligner qu'aucun facteur de certaines dimensions n'a été retenu, ni chez les filles, ni chez les garçons. Il s'agit des dimensions suivantes : psychosociale, santé, scolaire et professionnelle, intérêt pour la science et la technologie, consommation d'alcool et de drogues, activités délinquantes, sommeil et travail rémunéré. Ainsi, la perception du soutien affectif parental n'est pas distribuée très différemment chez les filles et chez les garçons de la Capitale-Nationale lorsque l'on tient compte de telles dimensions. Toujours au chapitre des dimensions qui n'ont pas été retenues dans chaque modèle final, il faut ajouter la « consommation de tabac » chez les filles et la dimension « économique » chez les garçons.

En ce qui concerne les facteurs retenus, attardons-nous d'abord aux ressemblances entre les filles et les garçons. Ainsi, le soutien affectif de la mère et celui du père dans les études sont les deux facteurs les plus discriminants retenus dans chaque modèle final. C'est dire à quel point il est important pour les adolescentes et les adolescents que leurs parents s'intéressent à leur vécu scolaire. On peut penser que les jeunes qui bénéficient du soutien de leurs parents dans les études sont nombreux à interpréter que l'éducation constitue une valeur importante pour leurs parents, ce qui peut entraîner un investissement accru dans leurs études. Par contre, les jeunes qui ne perçoivent pas cette conviction chez leurs parents, associent ce fait à un manque généralisé de soutien affectif à leur égard.

Rappelons à quel point les études constituent une dimension importante de la vie des adolescents. En plus d'y consacrer un nombre élevé d'heures à chaque année du secondaire (25 heures de cours par semaine et une moyenne de 9,1 heures par semaine consacrées à la lecture, à l'étude et aux devoirs), une analyse antérieure a démontré que les jeunes sont très préoccupés par leurs études. En effet, leurs résultats scolaires et le choix d'un programme d'études sont les deux préoccupations les plus fréquentes chez les adolescents de la région de la Capitale-Nationale, tout comme chez ceux du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de la région des Laurentides (Gaudreault *et al.*, 2009). Or, quoi de mieux pour démontrer à quelqu'un qu'il nous tient à cœur que de s'intéresser de près à ce qui l'occupe ou le préoccupe le plus? Ajoutons aussi que le soutien affectif des parents dans les études constitue un facteur de protection contre l'abandon prématuré de l'école (Potvin *et al.*, 1999). Plus précisément, les élèves dont les parents participent au suivi scolaire caressent des aspirations plus



élevées et vivent moins de difficultés à l'école (Steinberg *et al.*, 1992; Deslandes, 1996; Eccles et Harold, 1996; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). De surcroît, il est pertinent de rappeler que dans une étude similaire réalisée en 1997 auprès d'un échantillon d'élèves saguenéens et jeannois (Perron *et al.*, 1999), la dimension familiale était aussi la plus importante. Enfin, chez les filles comme chez les garçons, la satisfaction à l'égard de la vie familiale est aussi associée à la perception du soutien affectif parental reçu. À ces facteurs communs aux filles et aux garçons, s'ajoute enfin l'échelle de perception du soutien des amis, autre groupe de référence important dans la vie des adolescents.

Tenant compte du fait que la région de la Capitale-Nationale se distingue des deux autres régions où la présente enquête a été menée en ce qui a trait à la persévérance scolaire des élèves, les présents résultats suscitent une dernière réflexion quant à deux des éléments centraux de ce chapitre, à savoir, le soutien affectif parental et le soutien des parents dans les études de leurs enfants. En effet, si les élèves du secondaire qui habitent la région de la Capitale-Nationale sont globalement réputés être parmi les meilleurs élèves québécois, aussi bien en ce qui concerne la performance aux épreuves uniques du Ministère que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits, les présents constats sur le soutien affectif des parents méritent qu'on s'y attarde. Dans une publication récente traitant de l'enquête interrégionale de 2008 (Gaudreault *et al.*, 2009), on comparait les trois régions en ce qui a trait à la proportion de jeunes bénéficiant d'un *soutien affectif parental satisfaisant*. On y constate que la région de la Capitale-Nationale (64,1 %) se démarque de celle du Saguenay–Lac-Saint-Jean (71,8 %) à cet égard.

Une question surgit alors : les succès scolaires manifestes des adolescents de la région de la Capitale-Nationale ont-ils amené certains parents à accorder moins d'attention aux activités scolaires de leurs enfants? Bref, se peut-il que le déficit de soutien des parents que révèle le portrait global des adolescents de l'échantillon de la Capitale-Nationale soit un effet pervers de leur bonne performance scolaire et de leur persévérance accrue? Comme le dit l'adage : «on graisse la roue qui grince en premier». Si la situation globale des élèves de la Capitale-Nationale ne «grince pas», il ne faudrait pas que les parents se détournent trop longtemps de cette facette de la vie de leurs enfants. Ces derniers pourraient malencontreusement en conclure que leurs parents s'intéressent moins à ce qu'ils font, d'une part, ou que les études ne méritent pas d'y investir autant d'énergie puisque les adultes y prêtent peu attention, d'autre part.

Bref, les parents, comme les autres adultes significatifs aux yeux des élèves, auraient intérêt à consacrer une attention accrue à la situation scolaire des enfants, même si tout va bien à l'école. S'informer davantage des expériences scolaires de ces derniers et maintenir le contact avec les enseignants n'auront que des retombées positives tant sur l'engagement scolaire des adolescents que sur les relations affectives entre parents et adolescents. Il en va d'ailleurs de même de l'intérêt manifesté à leurs amis qui représentent à cet âge des figures de référence de toute première importance.

Enfin, il appert qu'une attention particulière se devrait d'être accordée aux filles de milieux défavorisés car la pression exercée par les difficultés économiques rencontrées s'ajoute à la complexité déjà grande des relations parents/adolescents. Dans ce cas, il faut éviter que la situation engendrée par le fait que les contraintes économiques mobilisent l'attention et le temps des parents ne soit interprétée par les adolescentes comme un désintérêt pour ce qu'elles vivent.

Chapitre 3



**L'INTÉRÊT POUR LA SCIENCE
ET LA TECHNOLOGIE**



La région de la Capitale-Nationale accorde de plus en plus d'importance à divers enjeux relatifs au domaine de la science et de la technologie. Ce chapitre comporte quatre sections distinctes. La première se veut une mise en contexte permettant de situer la pertinence de questions posées sur l'intérêt manifesté envers les carrières en science et technologie dans le cadre d'une enquête menée auprès des élèves du secondaire. On y examine plus particulièrement comment le profil démographique module les ambitions des élèves à cet égard. Par la suite, les analyses concernent seulement les élèves de 5^e secondaire, compte tenu qu'à cet âge, leurs choix personnels et professionnels en matière de carrière future sont davantage stabilisés.

La deuxième section scrute les raisons évoquées par les élèves de 5^e secondaire pour souhaiter poursuivre une telle carrière en science et technologie. Quant à la troisième section, elle propose un regard beaucoup plus approfondi sur l'engagement à l'égard de la science et de la technologie des mêmes élèves de 5^e secondaire. À partir de nombreux indicateurs retenus dans l'enquête (réseau social, activités scientifiques réalisées, support familial, motivation, expérience scolaire), on y compare le profil des élèves qui envisagent faire une carrière en science et technologie à ceux qui n'ont pas les mêmes intentions. Enfin, à la quatrième et dernière section, une synthèse est proposée dans le but d'amorcer la réflexion sur les stratégies à mettre en place pour soutenir, voire accroître, les ambitions des élèves du secondaire quant à la poursuite de carrières en science et technologie.

3.1 UN ENJEU RÉGIONAL QUI CONCERNE LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Le développement des connaissances et les nombreuses découvertes dans le domaine de la science, ainsi que le recours fréquent à la technologie de pointe, caractérisent le début du XXI^e siècle et cela semble s'être encore accéléré au cours des dernières années. Dans le contexte de l'économie du savoir, le rôle de la science et de la technologie se traduit par une hausse importante du nombre d'emplois disponibles dans ce domaine. Au Québec, entre 1997 et 2007, le nombre d'emplois liés au secteur des sciences naturelles et appliquées a augmenté de 30 %, surpassant en part relative les augmentations enregistrées par d'autres catégories professionnelles (Tessier-Parent, 2008). Par conséquent, les entreprises et les organisations expriment un besoin de plus en plus pressant de recrutement de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs clés associés à la science et à la technologie.

La région de la Capitale-Nationale ne fait pas exception, bien au contraire. S'appuyant sur le développement d'une économie basée sur des créneaux d'excellence en science et technologie, on y dénombre un emploi sur six relié à ce domaine, représentant plus de 67 000 emplois en 2008 (Statistique Canada, 2009). Plus précisément, parmi les créneaux d'excellence identifiés par la région pour le projet d'Action concertée de coopération régionale de développement (ACCORD), soulignons ceux des technologies appliquées, des sciences de la vie, des aliments santé ainsi que celui des métaux et des matériaux avancés qui sont fortement liés au domaine de la science et de la technologie (Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, 2009). Or, ces emplois concernent à la fois des postes de niveaux professionnel, technique et même intermédiaire. Les formations offertes pour accéder à ces types d'emplois en science et technologie se concentrent surtout au collégial et à l'université. Elles réfèrent principalement aux secteurs des sciences naturelles, des sciences de la santé, du génie et de la technologie.

Ainsi, pour favoriser le développement potentiel de la région et répondre aux besoins croissants de main-d'œuvre qualifiée, il est impératif d'amener un plus grand nombre de candidats, principalement des jeunes, à s'intéresser à ces secteurs d'activité et à développer un intérêt pour les carrières s'y rattachant. Toutefois, sur le plan scolaire, on enregistre une baisse du nombre de diplômés dans le domaine de la science et de la technologie. Ainsi, au collégial, dans la région de la Capitale-Nationale, le nombre de diplômés en science au secteur préuniversitaire a diminué de 11 % entre 2002 et 2006. En techniques physiques, on observe une baisse de 38 % pour la même période. Le nombre de diplômes décernés en techniques biologiques est quant à lui demeuré stable (BDSO, 2009). De plus, au premier cycle universitaire, près de 40 % des jeunes inscrits dans les programmes de science et génie, de sciences pures et de sciences appliquées n'ont toujours pas obtenu leur diplôme après six ans (Baril, 2007).

Qui plus est, le taux de décrochage scolaire au secondaire demeure relativement stable dans la région de la Capitale-Nationale depuis les 15 dernières années, se situant autour de 22 % en 2006-2007 (BDSO, 2009). Ces résultats laissent entrevoir de probables pénuries de main-d'œuvre spécialisée au cours des prochaines années surtout dans le contexte des enjeux démographiques actuels. Pour la Conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale (CRÉ) et plus largement, pour tous les partenaires associés à *l'Entente spécifique pour la persévérance et la réussite scolaires et les cheminements en science et en technologie*, il était donc primordial de sonder les jeunes sur l'intérêt porté envers le domaine de la science et de la technologie. Le comité-conseil, composé de personnes issues du milieu scolaire, du secteur économique et du réseau de la santé, de même que le comité stratégique pour le cheminement en science et en technologie⁶³, formé dans le cadre de *l'Entente spécifique* et regroupant des gens d'expérience dans ce domaine, se sont également montrés soucieux à l'égard de cette problématique. Tous ces partenaires ont participé à l'élaboration du questionnaire ainsi qu'au choix des indicateurs et des analyses. Ainsi, au présent chapitre, les chercheurs ont considéré avec intérêt leurs commentaires et leurs propositions, sans négliger, comme il se doit, les ouvrages scientifiques sur le sujet.

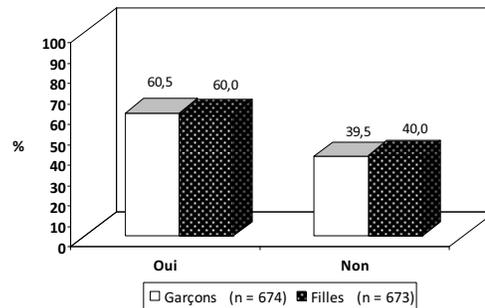
Voilà pourquoi, dans le cadre de l'enquête interrégionale de 2008 auprès des élèves du secondaire, une section du questionnaire portait exclusivement sur l'intérêt des jeunes à l'égard de la science et de la technologie. En plus de leur poser des questions inspirées principalement des travaux de Larose et ses collaborateurs (2005; 2007)⁶⁴, concernant leurs cours de science, de technologie et de mathématique, de même que leurs pratiques et leurs perceptions en science et technologie, les élèves ont été invités à préciser s'ils envisageaient ou non faire une carrière dans ce domaine. La figure 3.1 présente les résultats obtenus.

⁶³ Pour plus d'information sur *l'Entente spécifique* et les comités qui y sont rattachés, voir le document produit à l'adresse suivante : <http://api.ning.com/files/oMiutJAQXa5QUlcedJZNI9C3lyKkF30p-poLI-imA-SvdOSbQExU8CUYxtOKufZGjhw0m iw31YsqYbpqyBhsiOsSNvIABrPx/Plandaction20092011.pdf>.

⁶⁴ Dans le cadre d'un programme de recherche sur les déterminants sociomotivationnels de la persévérance scolaire en science et en technologie mis sur pied en 1999, Larose et ses collaborateurs ont, entre autres, mené deux études longitudinales. Une première enquête a été réalisée entre 2000 et 2005 auprès d'étudiants en science dans 24 collèges et une seconde enquête s'est déroulée entre 2003 et 2005 auprès des élèves en science et génie de l'Université Laval. L'objectif de ces deux études était de décrire les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes et de comprendre les facteurs personnels et contextuels influant sur les trajectoires, et plus largement, sur la persévérance scolaire dans ces programmes d'études.



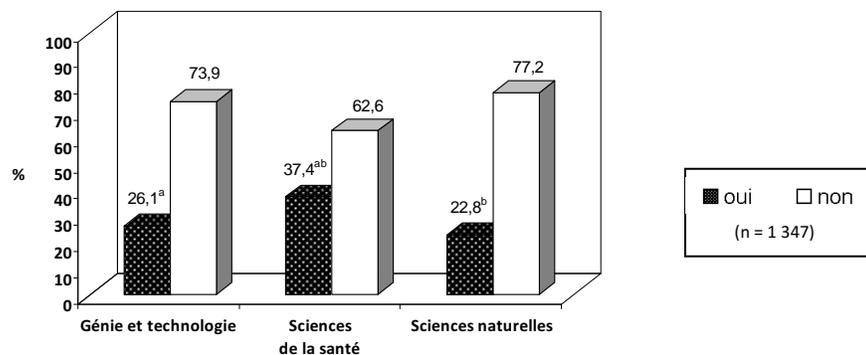
Figure 3.1
Répartition des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant ou non une carrière en science et technologie selon le sexe



Les proportions de garçons (60,5 %) et de filles (60,0 %) qui envisagent faire une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé sont similaires. À l'inverse, 39,5 % des garçons et 40,0 % des filles n'envisagent pas entreprendre une carrière dans ce domaine.

Afin d'être le plus précis possible et pour valider la justesse de la compréhension des répondants quant aux métiers ou aux professions liés à ce domaine d'activité, nous avons choisi d'inclure dans le questionnaire trois types de carrières, auxquels ont été ajoutés des exemples de métiers et de professions. Ces carrières concernent les sciences naturelles (par exemple, technicien en chimie, mathématicien, etc.), le génie et la technologie (par exemple, technicien en génie civil, programmeur informatique, etc.) et les sciences de la santé (par exemple, ambulancier, optométriste, etc.)⁶⁵. Diverses formations sont évidemment associées à de telles carrières en science et technologie. Ainsi, lorsque l'on examine les proportions de ceux qui envisagent l'une ou l'autre des carrières, des différences significatives apparaissent (figure 3.2). Les jeunes sont en effet plus nombreux à envisager une carrière en sciences de la santé (37,4 %) comparativement à une carrière en génie et technologie (26,1 %) ou en sciences naturelles (22,8 %).

Figure 3.2
Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière¹ en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé



¹ Le répondant avait la possibilité d'indiquer plusieurs choix de programme d'études.

⁶⁵ Pour consulter la totalité des exemples fournis pour chaque type de formation, voir la question 13 de la partie 2 du questionnaire.

Il existe aussi un clivage entre les garçons et les filles pour chacun des trois types de carrières. Comme le montre le tableau 3.1, les garçons sont près de quatre fois plus nombreux (41,2 %) à se projeter dans une carrière en génie et technologie comparativement aux filles (11,0 %). Le phénomène inverse est observé en ce qui a trait aux carrières liées aux sciences de la santé. En effet, les filles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons à envisager faire une carrière dans ce secteur (49,7 % contre 25,1 %). En sciences naturelles, nous n'observons aucune différence significative entre les garçons (24,7 %) et les filles (20,9 %).

Tableau 3.1
Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon le sexe

CARRIÈRE ENVISAGÉE ¹	Garçons		Filles		Sexes réunis	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Génie et technologie	41,2 ^{***}	(674)	11,0 ^{***}	(673)	26,1	(1 347)
Sciences de la santé	25,1 ^{***}	(674)	49,7 ^{***}	(673)	37,4	(1 347)
Sciences naturelles	24,7	(674)	20,9	(673)	22,8	(1 347)
Total	60,5	(674)	60,0	(673)	60,3	(1 347)

^{***} p < 0,001.

¹ Le répondant avait la possibilité d'indiquer plusieurs choix de programmes d'études.

Ces résultats confirment une tendance observée au Canada où les filles sont sous-représentées dans les secteurs d'études relatifs aux mathématiques, aux sciences physiques, au génie et aux sciences appliquées, tant au collégial qu'à l'université, alors qu'elles sont surreprésentées dans d'autres secteurs, tels ceux de l'éducation et des sciences de la santé. Ces données mettent ainsi en relief des aspirations scolaires et professionnelles contrastées entre les garçons et les filles quant aux carrières en science et technologie (Lindsay et Almey, 2006). Après avoir recensé plusieurs études longitudinales sur la persévérance scolaire en science et technologie, Larose et ses collaborateurs (2007) en arrivent eux aussi à faire le constat que les garçons et les filles empruntent des trajectoires scolaires et professionnelles relativement différentes. Il semble en effet que les filles soient plus souvent intéressées par des professions liées au secteur de la santé et plus largement, aux professions qui ne requièrent pas de cours de mathématique. Pour leur part, les garçons se retrouvent plus souvent dans les programmes de génie, de sciences mathématiques et de sciences physiques.

Des orientations stéréotypées ont donc été confirmées par les travaux de l'équipe de Larose (2007) sur la persévérance scolaire et professionnelle des collégiens dans le secteur de la science et de la technologie. Alors que les filles s'orientent davantage vers des formations exigeant des connaissances en chimie et en biologie, les garçons se dirigent davantage vers celles exigeant des compétences en mathématique, en physique et en informatique. Ces auteurs citent d'ailleurs l'étude de Watt (2003) qui démontre que les garçons sont davantage intéressés que les filles par des carrières exigeant de bonnes compétences en mathématique. Aussi, Alfeld-Liro, Frome et Eccles (1996), qui ont suivi des jeunes femmes de 12^e année dans le cadre de la *Michigan Study of Adolescent and Adult Life Transition* (MSALT), ont remarqué que 60 % des jeunes filles qui, à la fin de leurs études secondaires, désiraient s'orienter finalement vers des formations plus souvent



réservées aux garçons, (l'ingénierie, la physique et l'informatique), révisaient leur choix de carrière deux ans plus tard pour s'orienter plutôt vers des programmes traditionnellement réservés aux femmes, notamment en sciences de la santé, en biologie ou en sciences sociales. Le sentiment de compétence en mathématique et en science de même que le fait de croire que ces disciplines leur seraient utiles dans leur choix de carrière constituaient les facteurs relatés dans cette étude pour caractériser les jeunes filles qui maintenaient des aspirations non traditionnelles. À la lumière de ces résultats, il semble que la mathématique soit perçue par les filles comme une discipline plus difficile et pour laquelle elles se sentent souvent moins compétentes; en conséquence, elles se dirigent vers des formations sans composante en mathématique. Nous reviendrons sur cette question.

Examinons maintenant la proportion de jeunes désirant entreprendre une carrière en science et technologie selon le niveau scolaire. Cette proportion, garçons et filles confondus, chute de 61,7 % en 1^{re} secondaire à 45,7 % en 5^e secondaire (tableau 3.2). Dans leur étude sur les représentations sociales des élèves en science et technologie, l'équipe de Garnier (2000) note que 47,0 % des quelque 1 200 élèves interrogés de 4^e et 5^e secondaire souhaitaient poursuivre leurs études dans ce domaine⁶⁶. Si nous n'observons pas de différences significatives entre les garçons et les filles, selon le niveau scolaire, Garnier et ses collaborateurs (2000) remarquaient un écart entre les genres; les filles étaient un peu moins nombreuses à s'orienter vers les carrières en science et technologie.

Tableau 3.2
Proportion des élèves du secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon le niveau scolaire et le sexe

NIVEAU SCOLAIRE	Garçons ¹		Filles ¹		Sexes réunis	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	56,9	(123)	66,4	(119)	61,7	(242)
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ²	69,2	(143)	69,4	(144)	69,3	(287)
3 ^e secondaire	62,7	(126)	62,8	(129)	62,9	(255)
4 ^e secondaire	62,4	(117)	62,4	(117)	62,1	(234)
5 ^e secondaire	52,3 ³	(109)	39,7 ⁴	(121)	45,7 ⁴	(230)
Total	61,2	(618)	60,5	(630)	60,8	(1 248) ⁵

¹ Aucune différence significative n'est observée selon le sexe.

² La 3^e année du 1^{er} cycle est une année supplémentaire réservée au redoublement.

³ Il existe une différence significative ($p < 0,01$) entre les garçons de 5^e secondaire et ceux de 2^e ou 3^e année du 1^{er} cycle.

⁴ Il existe une différence significative ($p < 0,01$) entre les élèves de 5^e secondaire et ceux de chacun des autres niveaux scolaires.

⁵ Plusieurs répondants n'ont pas identifié leur niveau scolaire.

Dans la présente étude, c'est donc en 5^e secondaire, autant chez les garçons que chez les filles, que l'on enregistre une baisse significative d'élèves qui envisagent poursuivre une carrière en science et technologie. Ce fait mérite que l'on s'y attarde pour mieux comprendre la situation. Qu'en est-il des raisons qui poussent les jeunes de ce niveau scolaire à entreprendre ou non une carrière dans ce domaine d'activité? C'est ce que nous examinons dans la prochaine section.

⁶⁶ Cette étude a été menée auprès de 1 215 élèves dans 12 écoles situées dans deux commissions scolaires de la région du Montréal métropolitain et une commission scolaire de la Montérégie.

3.2 LES RAISONS DE SOUHAITER OU NON POURSUIVRE UNE CARRIÈRE EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Plusieurs raisons peuvent être mentionnées par les élèves pour envisager ou non poursuivre une carrière en science et technologie. Une question ouverte incluse au questionnaire d'enquête permettait de circonscrire les raisons pour lesquelles les élèves souhaitent ou non entreprendre une carrière dans ce domaine. Les réponses ont été regroupées *a posteriori* selon différents « univers de sens »⁶⁷. Par exemple, tous ceux qui affirmaient adorer le domaine, être passionnés par la technologie ou avoir un intérêt pour les avancées scientifiques ont été classés dans la catégorie « passion, intérêt pour le domaine de la science et de la technologie ».

Pour l'analyse de cette question, rappelons que seules les réponses fournies par les élèves de 5^e secondaire ont été traitées. Deux raisons militaient en faveur de ce choix : 1) comparativement aux quatre autres niveaux scolaires, c'est en 5^e secondaire qu'une baisse significative de la proportion de ceux souhaitant se diriger vers une carrière scientifique ou technologique est observée; 2) le choix de carrière est probablement moins instable et plus cristallisé chez les élèves de 5^e secondaire. En effet, certains élèves se sont peut-être heurtés à des embûches dans les cours de mathématique ou de science et de technologie; d'autres encore n'ont tout simplement pas choisi les cours préalables aux formations en science et technologie par méconnaissance des programmes offerts alors que d'autres ne manifestent aucun intérêt pour entreprendre pareille carrière. Examinons d'abord les raisons évoquées par les élèves qui désirent faire une carrière dans ce domaine d'activité selon le sexe et voyons ensuite les raisons justifiant le désintérêt pour une telle carrière exprimées par les répondants. Mentionnons d'entrée de jeu qu'un total de 218 élèves de la région ont répondu à cette question⁶⁸. Dans les deux cas, les répondants pouvaient évoquer plus d'une raison.

Au tableau 3.3, la passion et l'intérêt pour le domaine de la science et de la technologie est la raison largement évoquée (27 mentions) par les garçons de 5^e secondaire; vient ensuite la facilité et la capacité d'obtenir de bons résultats scolaires pour les matières en science et technologie (7 mentions). Suivent cinq autres raisons : le désir d'en apprendre davantage et de faire des découvertes (5); avoir déjà choisi ce type de carrière (3); apprécier les conditions d'emploi offertes (3); considérer ce domaine important et utile pour la société (1).

Chez les filles de 5^e secondaire, c'est également la passion et l'intérêt pour le domaine de la science et de la technologie qui est le motif le plus souvent évoqué (35 mentions) pour souhaiter y mener une carrière. Au deuxième rang, la raison fournie concerne le désir d'aider les gens (6 mentions). Soulignons à ce propos, qu'aucun garçon n'a énoncé une telle raison. Enfin, les jeunes filles envisageant une carrière en science et technologie ont mentionné trois ou quatre fois chacune des raisons suivantes : avoir déjà choisi une telle carrière (4); les conditions d'emplois rattachées à ces professions (4); leur facilité et leurs bons résultats scolaires pour les cours de science et technologie (3); le désir d'en apprendre davantage et de faire des découvertes (3).

⁶⁷ Certains jeunes mentionnant plusieurs éléments de réponse ont été placés dans plus d'une catégorie. Aux tableaux 3.3 et 3.4, il ne s'agit donc pas du nombre de jeunes ayant évoqué une raison mais plutôt du nombre total de mentions faites pour chacune des raisons évoquées par les répondants.

⁶⁸ Parmi ces 218 élèves, 46 garçons et 60 filles désirent faire une carrière en science et technologie alors que 43 garçons et 69 filles ont plutôt révélé ne pas vouloir se diriger vers ce domaine.



Dans leur étude réalisée auprès des élèves de 4^e et de 5^e secondaire, Garnier et ses collaborateurs (2000) ont aussi tenté de connaître les motifs pour lesquels les élèves désiraient poursuivre leurs études dans ce domaine. Les trois raisons qui ont été le plus souvent évoquées sont, dans l'ordre, le plaisir de faire des découvertes et d'apprendre; les possibilités de choix de carrière; le grand nombre d'emplois dans ce domaine. Aux dires des auteurs, ces raisons seraient plutôt associées à une vision utilitariste du domaine de la science et de la technologie. Bien que nous retrouvions ces mêmes raisons pour justifier le fait d'envisager une carrière dans ce domaine, c'est majoritairement la passion et l'intérêt pour la science et la technologie qui dominent chez les jeunes de notre échantillon.

Tableau 3.3

Raisons de faire une carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe

RAISONS ¹	Nombre de mentions	
	Garçons	Filles
1. Passion, intérêt pour le domaine de la science et de la technologie	27	35
2. Facilité, bonne capacité ou bons résultats scolaires dans le domaine de la science et technologie	7	3
3. Désir d'en apprendre davantage, de faire des découvertes	5	3
4. Choix de carrière correspondant au domaine de la science ou de la technologie	3	4
5. Conditions d'emploi rattachées au domaine de la science et technologie	3	4
6. Domaine important pour la société, utile pour le monde	1	3
7. Aider les gens	0	6
8. Autres (ne sait pas, incohérence, etc.)	13	11
Total	59	69

¹ Le répondant pouvait évoquer plus d'une raison. Ainsi, parmi les 106 élèves désirant faire une carrière en science et technologie, on dénombrait 46 garçons et 60 filles.

Examinons maintenant au tableau 3.4 les raisons évoquées pour ne pas avoir l'intention de faire carrière dans le domaine de la science et de la technologie. Toujours en ne considérant que les élèves de 5^e secondaire, la raison la plus souvent mentionnée par les garçons pour ne pas souhaiter faire une telle carrière réside dans le fait de ne manifester aucun intérêt, voire de ressentir de l'aversion envers ce domaine (18 mentions). Certains déclarent aussi les quatre raisons suivantes : avoir déjà envisagé un autre domaine d'études que celui de la science et de la technologie (11); ne pas avoir la personnalité pour se projeter dans ce type de carrière (6); avoir des résultats trop faibles ou manquer de facilité pour les matières scolaires en science et technologie (5); ne pas avoir les préalables nécessaires pour se diriger dans un programme d'études au profil scientifique ou technologique (4).

Chez les jeunes filles de 5^e secondaire, l'absence d'intérêt ou le fait de détester la science et la technologie est la raison la plus souvent mentionnée pour ne pas souhaiter faire une carrière dans ce domaine (44 mentions). Suivent dans l'ordre d'autres raisons : ne pas avoir la personnalité pour pratiquer un métier en science et technologie (18); avoir déjà envisagé un autre domaine d'études (14); avoir des résultats scolaires trop faibles et manquer de facilité pour les matières scolaires

rattachées à ce type de carrière (10). Enfin, le manque de préalables requis pour s'inscrire dans un programme scientifique ou technologique n'est mentionné qu'une seule fois par les jeunes filles.

Tableau 3.4

Raisons de ne pas faire une carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale selon le sexe

RAISONS ¹	Nombre de mentions	
	Garçons	Filles
1. Aucun intérêt ou déteste le domaine de la science et technologie	18	44
2. Autre choix de carrière, autre domaine d'études déjà envisagé	11	14
3. Domaine ne correspondant pas à la personnalité du jeune, autre intérêt	6	18
4. Résultats scolaires trop faibles, capacités intellectuelles révélées faibles, manque de facilité	5	10
5. N'a pas les préalables nécessaires	4	1
6. Autres (ne sait pas, incohérence, etc.)	9	6
Total	53	93

¹ Le répondant pouvait évoquer plus d'une raison. Ainsi, parmi les 112 élèves ne souhaitant pas faire une carrière en science et technologie, on dénombrait 43 garçons et 69 filles.

Dans l'étude de Garnier et ses collaborateurs (2000), les principaux motifs ayant trait au fait de ne pas vouloir poursuivre des études en science et technologie concernent le fait de manifester davantage d'intérêt pour un autre domaine, de préférer travailler avec des gens et de considérer les exigences relatives à ces carrières trop élevées. Certaines de ces raisons ont également été évoquées par les élèves de la région de la Capitale-Nationale.

Somme toute, l'intérêt y est pour beaucoup dans les aspirations des jeunes concernant le fait d'envisager ou non poursuivre une carrière en science et technologie. Si ce motif vient au premier rang chez les jeunes qui désirent poursuivre une telle carrière, à l'inverse, c'est l'absence d'intérêt qui est la toute première raison évoquée par les jeunes qui ne se destinent pas à une telle carrière. Une série de questions surgissent alors. Les jeunes qui manifestent un intérêt et sont passionnés par le domaine de la science et de la technologie, sont-ils ceux qui pratiquent des activités scientifiques? Ont-ils des perceptions plus positives envers ce domaine d'activité? Ont-ils une expérience scolaire plus positive dans leurs cours de mathématique ou de science et technologie? C'est à de telles questions que sera consacrée la prochaine section de ce chapitre.

3.3 L'ENGAGEMENT À L'ÉGARD DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE : PROFIL DES ÉLÈVES DE 5^e SECONDAIRE

Comme nous l'avons explicité précédemment, une série de questions visaient à connaître l'intérêt porté envers la science et la technologie, l'expérience vécue par les jeunes dans ce domaine (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire), de même que leurs perceptions de ce domaine. Ces trois dimensions renvoient globalement à l'acquisition d'une culture scientifique. Dans un premier temps, l'association entre le fait d'envisager ou non faire une carrière en science et technologie et la présence d'un modèle significatif auprès du jeune sera décrite. Ensuite, seront successivement



examinés le rôle des activités scientifiques pratiquées et celui des discussions tenues avec les parents sur cette thématique.

Dans la deuxième section, nous analysons les liens entre le souhait de faire une carrière en science et technologie et diverses croyances et perceptions largement répandues quant à ce domaine d'activité. Enfin, tenant compte des ouvrages scientifiques, de même que des avis des spécialistes et des partenaires sur le sujet, la troisième section examine certaines caractéristiques scolaires (la motivation, l'engagement des élèves, leur volonté de travailler dans les cours de science, de technologie et de mathématique) pour tenter de comprendre l'intérêt des jeunes envers ce domaine. L'objectif est ici de dresser le profil des élèves envisageant faire une carrière en science et technologie. Comme ce fut le cas précédemment, en raison de la baisse importante de la proportion de jeunes en 5^e secondaire souhaitant faire une carrière scientifique ou technologique, seuls les élèves de ce niveau seront pris en considération. Il importe de préciser que la taille de l'échantillon ne permet toutefois pas des comparaisons entre les garçons et les filles, ni des analyses en distinguant le domaine d'études envisagé ou le territoire sociosanitaire de résidence.

3.3.1 Le jeune au centre d'une culture scientifique

Les facteurs examinés dans la prochaine section sont associés à la « culture en science et technologie » que Godin (1999) définit comme étant à la fois le lot de connaissances et de croyances, de même que les habitudes dans ce domaine, qui peuvent être acquises soit à l'école, soit par l'interaction avec les pairs, les parents, l'entourage du jeune et la société en général. Si la culture en science et en technologie n'est pas exclusivement transmise par le milieu scolaire, Larose et ses collaborateurs (2005) font le constat que différentes sources (les activités pratiquées à l'extérieur de l'école, les discussions avec les amis ou les parents et les lectures sur des enjeux en science) alimentent le développement de celle-ci et ont une influence sur la persévérance scolaire des jeunes filles dans les programmes de ce domaine dispensés dans le réseau collégial. On saisit dès lors l'intérêt de cette dimension pour dresser un portrait des élèves de 5^e secondaire.

La présence de modèles inspirants

Une question portait sur la présence d'un modèle significatif connu du jeune pouvant possiblement l'influencer à entreprendre une carrière en science et technologie. Parmi ces personnes significatives, ont été incluses des personnalités du milieu scientifique ou d'autres personnes que les jeunes avaient pu rencontrer dans le cadre d'une activité scientifique ou encore qu'ils connaissaient personnellement. Les enseignants, les conseillers en orientation, les amis, les parents, les frères ou les sœurs et toute autre personne de leur entourage⁶⁹ étaient également inclus au palmarès des modèles significatifs possibles.

Le tableau 3.5 montre que seulement 51 élèves (27,0 % du total) ont révélé la présence d'un modèle significatif en science et technologie. Parmi ces 51 élèves disposant d'un tel modèle, le quart (25,5 %) souhaite néanmoins se diriger vers un autre domaine. C'est proportionnellement deux fois moins fréquent cependant que chez ceux qui révèlent l'absence de semblable modèle significatif. Parmi ces derniers, ils sont précisément 55,1 % à se projeter dans d'autres domaines

⁶⁹ Voir la question 2 de la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

que les sciences naturelles, le génie ou les sciences de la santé. Plus précisément, il y a proportionnellement plus de jeunes de 5^e secondaire envisageant entreprendre une carrière en science et technologie parmi ceux qui déclarent avoir été *beaucoup* influencés par une personne du milieu scientifique, du milieu scolaire ou de leur entourage immédiat qu'il y en a dans le groupe affirmant ne pas avoir eu accès à de tels modèles (74,5 % contre 44,9 %). Considérons maintenant seulement les élèves de 5^e secondaire qui révèlent avoir un modèle significatif en science et technologie et qui désirent faire une carrière dans ce domaine (n = 38). Ceux-ci révèlent avoir été influencés par des personnes du milieu scientifique (13,5 %), du milieu scolaire (22,8 %) ou de leur entourage immédiat (21,7 %) Les différences observées ne sont toutefois pas significatives (données non présentées).

Tableau 3.5
Relation¹ entre la présence ou non d'un modèle significatif² en science et technologie et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale

CARRIÈRE ENVISAGÉE	Présence d'un modèle significatif en science ou en technologie ²		
	Oui %	Non %	Total %
Science et technologie	74,5 ^a	44,9 ^a	52,9
Autre domaine	25,5 ^b	55,1 ^b	47,1
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(51)	(138)	(189)

¹ V de Cramer = 0,26 (p < 0,001)

² Nous avons considéré la présence d'un modèle significatif en science lorsque l'élève a répondu « beaucoup » à au moins un des choix proposés à la question 2, de la partie 2.

Certaines études ont d'ailleurs bien démontré l'influence du réseau social, particulièrement celui des amis et des intervenants du milieu scolaire, lors du choix du programme d'études chez les élèves. Ainsi, Larose et Roy (1994) indiquent que plusieurs élèves du collégial effectuent leur choix de programme d'études en tenant compte du choix de leurs amis. D'autres études affirment aussi que le sentiment d'appartenance à un réseau d'amis sécurise les élèves au moment de choisir un secteur d'études. Un tel réseau prend de l'importance lorsque des élèves n'ont pas eu l'occasion de discuter de leur choix de carrière avec un parent, un conseiller d'orientation ou un enseignant (Fullilove, 1987; Connell et Wellborn, 1991; Bender, 1994; Jacobs *et al.*, 1998, cités dans Larose *et al.*, 2005). Les enseignants et les conseillers en orientation demeurent également des personnes significatives pour les élèves quand vient le temps de choisir une carrière en science et technologie, ne serait-ce que par la nature de leurs tâches qui consistent à leur transmettre des connaissances dans ce domaine et à orienter les élèves vers une carrière qui leur convient.

Les activités soutenant la culture scientifique

Soulignons d'abord que peu d'élèves de 5^e secondaire pratiquent des activités scientifiques *très souvent* ou *régulièrement* (données non présentées). Selon le type d'activités, les proportions varient de 6 % (acheter ou emprunter des livres sur des thèmes scientifiques) à 22 % (regarder des



programmes télévisés sur des thèmes en science). Néanmoins, le tableau 3.6 montre que les jeunes de 5^e secondaire qui pratiquent de telles activités sur une base *régulière* sont proportionnellement plus nombreux à se projeter dans une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé comparativement à ceux qui en pratiquent *parfois, jamais* ou *presque jamais*⁷⁰. En effet, ils sont 85,7 % à se destiner vers une carrière en science et technologie lorsqu'ils achètent ou empruntent des livres traitant de thèmes de science, 85,3 % s'ils naviguent sur des sites Internet liés à la science, 76,7 % s'ils lisent des revues de science ou des articles scientifiques dans les journaux, 76,0 % s'ils regardent des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques et 73,3 % s'ils écoutent des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques. À l'opposé, les proportions de ceux envisageant faire une carrière en science et technologie alors qu'ils s'adonnent très peu souvent à ce type d'activités oscillent entre 37 % et 44 % seulement.

Tableau 3.6
Proportion des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon la fréquence de réalisation de certaines activités scientifiques

ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES	Fréquence de réalisation				V de Cramer
	Très souvent ou régulièrement		Parfois, jamais ou presque jamais		
	%	(n) ¹	%	(n) ¹	
1. Acheter ou emprunter des livres sur des thèmes de science	85,7 ^a	(14)	43,3 ^a	(215)	0,20 (p < 0,01)
2. « Surfer » sur des sites Web traitant de thèmes en science	85,3 ^b	(34)	39,0 ^b	(195)	0,33 (p < 0,001)
3. Lire des revues de science ou des articles scientifiques dans les journaux	76,7 ^c	(30)	41,0 ^c	(200)	0,24 (p < 0,001)
4. Regarder des programmes télévisés sur des thèmes en science	76,0 ^d	(50)	37,4 ^d	(179)	0,32 (p < 0,001)
5. Écouter des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques	73,3 ^e	(15)	43,7 ^e	(215)	0,15 (p < 0,05)

¹ Les effectifs (n) apparaissant au tableau réfèrent à tous les répondants de 5^e secondaire alors que les proportions concernent uniquement ceux qui envisagent une carrière en science et technologie parmi les répondants.

Si l'on s'attarde maintenant au temps consacré aux activités scientifiques autres que les cours⁷¹, on constate au tableau 3.7 que les élèves de 5^e secondaire qui ont consacré un certain nombre d'heures à de telles activités durant le dernier mois sont proportionnellement plus nombreux à souhaiter entreprendre une carrière en science et technologie que ceux qui n'y consacrent aucun temps (75,0 % comparativement à 41,6 %). À l'inverse, 58,4 % des élèves qui ne pratiquent aucune activité en lien avec le domaine scientifique désirent entreprendre un autre type de carrière.

⁷⁰ Cette question a été tirée de l'instrument de collecte du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2006). Il s'agit de la question 5 de la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1. L'item f n'a cependant pas été inclus au tableau 3.6 car aucun jeune de 5^e secondaire n'a affirmé fréquenter un club de science.

⁷¹ Dans le questionnaire, les exemples suivants ont été inclus pour illustrer ce qu'il fallait entendre par « activités scientifiques » : ornithologie, astronomie, Expo-sciences, avion téléguidé, etc. Il s'agit de la question 12 de la partie 2 dans l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

Tableau 3.7

Relation¹ entre le nombre d'heures consacrées aux activités scientifiques pendant le mois précédant l'enquête et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale

CARRIÈRE ENVISAGÉE	A consacré du temps à des activités scientifiques au cours du dernier mois		
	Oui	Non	Total
	%	%	%
Science et technologie	75,0 ^a	41,6 ^a	45,7
Autre domaine	25,0 ^b	58,4 ^b	54,3
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(28)	(202)	(230)

¹ V de Cramer = 0,22 (p < 0,001)

Participer à des activités scientifiques illustre déjà un intérêt certain pour le domaine. Les activités scientifiques constituent visiblement des expériences à la fois socialisantes et significatives pouvant potentiellement amener un jeune à s'intéresser à la science et à la technologie. À ce propos, dans l'étude menée par Larose et ses collaborateurs (2005), les filles qui avaient une expérience d'activités en science à l'extérieur des salles de cours étaient davantage motivées à poursuivre des études en science et technologie. Ainsi, 100 % des filles qui étaient abonnées à des revues traitant de thèmes scientifiques avaient persévéré dans leur programme en science.

Les discussions avec les parents

L'engagement des parents au regard de la science et de la technologie peut se manifester de plusieurs manières. Voyons d'abord la fréquence révélée par les élèves de 5^e secondaire quant aux discussions à teneur scientifique engagées avec leur père ou leur mère. Sur une échelle allant de *jamais vrai* à *toujours vrai*, les élèves devaient indiquer s'ils avaient eu, depuis le début de leurs études secondaires, des discussions avec leur père ou leur mère sur des sujets scientifiques ou technologiques (évolution, OGM, changements climatiques, médicaments, fonctionnement d'appareils, etc.) d'une part, et sur des métiers ou des personnalités scientifiques (personnalité historique, prix Nobel, vedette scientifique, astronaute, écologiste, etc.)⁷², d'autre part. Il faut préciser d'abord que moins de 10 % des jeunes ont révélé discuter *fréquemment* avec leurs parents de sujets scientifiques. Néanmoins, les jeunes qui ont *fréquemment* ou *occasionnellement* des discussions sur de tels sujets envisagent en plus grand nombre une carrière scientifique ou technologique (tableau 3.8). Plus précisément, parmi les jeunes qui révèlent avoir des discussions à teneur scientifique de manière *fréquente* ou *occasionnelle* avec leur père, 57,3 % désirent entreprendre une carrière en science et technologie, une proportion plus élevée que chez les élèves qui affirment avoir *rarement* ou *jamais* de discussions avec leur père (36,7 %). Du côté de la mère, lorsque les discussions sont *fréquentes* ou *occasionnelles*, une proportion plus élevée de

⁷² Voir la question 8 à la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1. Pour obtenir ces résultats, une moyenne des scores obtenus aux deux items a été établie pour chaque parent. Les discussions avec le père ou la mère sont considérées *rare* ou *absentes* lorsque le score est inférieur ou égal à 2, *occasionnelles* lorsque le score oscille entre 2,5 et 3,5 et *fréquentes* lorsque le score est supérieur ou égal à 4.



jeunes de 5^e secondaire (56,8 %) envisagent entreprendre une carrière en science et technologie comparativement à ceux qui révèlent avoir *rarement* ou *jamais* de telles discussions (38,8 %).

Dans une étude cherchant à comprendre les liens entre les styles parentaux et les élèves performants en science, Hein et Lewko (1994) ont rencontré quelque 360 participants du concours *Canada-Wide Science Fair* âgés entre 12 et 22 ans. Ces auteurs ont remarqué que les jeunes qui performant bien à l'école dans les matières rattachées à la science sont également plus souvent issus de familles au profil démocratique où l'on discute ouvertement de science. Cela démontre ainsi l'importance des discussions entre les parents et leurs enfants pour susciter un intérêt à l'égard du domaine scientifique. D'autres études menées aux États-Unis auprès d'enfants du primaire montrent que l'encouragement des parents et l'utilisation d'un langage compréhensif sur l'explication de phénomènes scientifiques ou technologiques jouent un rôle important quant à la compréhension et à l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et des technologies (Tenenbaum et Leaper, 2003; Simpkins, Davis-Kean et Eccles, 2005). Qui plus est, l'encouragement des parents amène davantage les jeunes à pratiquer des activités scientifiques (Simpkins, Davis-Kean et Eccles, 2005). Or, nos résultats semblent bien confirmer que la pratique d'activités scientifiques est associée au développement d'aspirations professionnelles rattachées au domaine des sciences et des technologies. Ajoutons toutefois qu'une question relative aux visites en compagnie des parents⁷³ de divers lieux où se déroulent des activités d'ordre scientifique mène à des constats moins favorables. Selon les résultats obtenus à partir d'une échelle additive, la pratique de telles visites n'est pas associée au fait d'envisager une carrière en science et technologie, les différences s'étant avérées non significatives (données non présentées).

Tableau 3.8
Proportion des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon la fréquence des discussions avec les parents sur des sujets scientifiques

DISCUSSION AVEC...	Discussions sur des sujets scientifiques				V de Cramer
	Fréquentes ou occasionnelles		Rares ou aucune		
	%	(n) ¹	%	(n) ¹	
Son père	57,3 ^a	(103)	36,7 ^a	(120)	0,21 (p < 0,01)
Sa mère	56,8 ^b	(81)	38,8 ^b	(147)	0,17 (p < 0,05)

¹ Les effectifs (n) apparaissant au tableau réfèrent à tous les répondants de 5^e secondaire alors que les proportions concernent uniquement ceux qui envisagent une carrière en science et technologie parmi les répondants.

À la lumière de l'ensemble des résultats, il appert que les jeunes profitant de la présence d'un modèle significatif qui les motive à entreprendre une carrière en science et technologie, ceux pratiquant des activités scientifiques *régulièrement* en y consacrant quelques heures et ceux discutant avec leurs parents sur des thèmes reliés à la science et à la technologie sont proportionnellement plus nombreux à vouloir entreprendre une carrière dans ce domaine. On peut donc avancer que ces jeunes baignent davantage dans une culture scientifique où ils ont bénéficié d'une expérience socialisante et significative, laquelle ne se limite d'ailleurs pas au monde scolaire mais réfère aussi à leur entourage, à leurs amis et à leurs parents.

⁷³ Voir la question 9 à la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1. Il s'agit de la fréquence de visites dans des endroits reliés aux activités scientifiques (jardin zoologique, planétarium, laboratoire, musée, événements scientifiques, etc.).

3.3.2 Les perceptions des jeunes à l'égard de la science et de la technologie

Les croyances et les perceptions des jeunes, de même que la valeur accordée à la science et à la technologie, jouent aussi un rôle quant au choix de poursuivre ou non une carrière dans ce domaine. Elles font partie de la culture acquise par les jeunes en science et technologie, tout comme leurs habitudes et leurs expériences vécues dans ce domaine (Godin, 1999). À titre d'exemple, pour plusieurs jeunes du secondaire, le travail scientifique (ou le scientifique lui-même) est désuet, voire enfantin. Ils imaginent le scientifique comme un être surdoué pratiquant un travail solitaire, ce qui contribue, de fait, à les tenir éloignés des carrières scientifiques et technologiques (Désautels et Larochelle, 1989; Garnier *et al.*, 2000). Ainsi, la présente section s'intéresse, d'une part, à certaines perceptions qu'entretiennent les jeunes à l'égard de la science et de la technologie et, d'autre part, à la valeur qu'ils accordent aux sciences.

Les tableaux 3.9 et 3.10 proposent différentes idées reçues, positives ou négatives, à l'égard de la science et de la technologie et certains stéréotypes sexuels qui sont souvent véhiculés. Précisons que ces énoncés sont tirés de deux échelles mesurant les perceptions à l'égard de ce domaine : l'échelle de Mulhern et Rae (1998) dont nous avons repris les items relatifs aux stéréotypes sexuels et celle de Lips (1992) qui concerne des stéréotypes plus généraux, entre autres, les difficultés d'une formation en science et les habiletés sociales des scientifiques. Cependant, seulement quatre items de ces deux échelles ont été répliqués au questionnaire. Considérant l'expérience limitée de plusieurs jeunes dans ce domaine, nous voulions inciter l'élève à se positionner quant à différents énoncés auxquels il n'avait probablement pas eu l'occasion de réfléchir auparavant.

Tableau 3.9
Répartition des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur degré d'accord avec certains stéréotypes relatifs à la science et à la technologie

STÉRÉOTYPES	Degré d'accord avec l'énoncé ¹				Total (n)
	En accord	Ni en accord, ni en désaccord	En désaccord	Total	
	%	%	%	%	
1. Dans la résolution de problème complexe, j'aurais plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme	11,6	21,1	67,3	100,0	(231)
2. Les femmes sont aussi bonnes que les hommes en science et technologie	77,5	16,3	6,3	100,0	(231)
3. La formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles	72,0	16,7	11,3	100,0	(231)
4. Les personnes qui choisissent une carrière en science et technologie sont habituellement des personnes sociables	16,8	60,8	22,3	100,0	(231)

¹ Les catégories « fortement en accord » et « un peu en accord » ont été regroupées, de même que les catégories « fortement en désaccord » et « un peu en désaccord ».



Il semble que les stéréotypes sexuels soient peu présents chez les jeunes de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale (tableau 3.9)⁷⁴. En effet, seulement 11,6 % des jeunes ont plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme dans la résolution d'un problème complexe et à peine 6,3 % des élèves ne croient pas que les femmes soient aussi bonnes que les hommes en science et technologie. Toutefois, ils sont majoritaires à croire que la formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et des plus difficiles (72,0 %). Enfin, ils ont une opinion plutôt mitigée en ce qui a trait aux habiletés sociales des personnes qui choisissent une carrière en science et technologie puisqu'ils sont 60,8 % à être ni en accord ni en désaccord avec cet énoncé.

Voyons maintenant comment se comportent les élèves de 5^e secondaire se destinant à une carrière scientifique ou technologique au regard de ces mêmes stéréotypes. Soulignons d'abord qu'au tableau 3.10, aucune différence statistiquement significative n'est observable au regard de deux stéréotypes sur quatre. D'une part, il n'y a pas d'association entre le fait d'avoir plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme lorsque vient le temps de résoudre un problème complexe et celui d'envisager une carrière scientifique ou technologique. Soulignons que parmi les élèves de 5^e secondaire en accord avec cette croyance, 55,6 % se destinent néanmoins vers de telles carrières. Il est par contre préoccupant de constater que, parmi les 15 jeunes qui sont en désaccord avec le fait de considérer les femmes aussi bonnes que les hommes dans ce domaine, 86,7 % sont désireux d'entreprendre une carrière en science et technologie.

Tableau 3.10

Proportion des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur degré d'accord avec certains stéréotypes relatifs à ce domaine

STÉRÉOTYPES	Degré d'accord avec l'énoncé ¹						V de Cramer
	En accord		Ni en accord, ni en désaccord		En désaccord		
	%	(n) ²	%	(n) ²	%	(n) ²	
1. Dans la résolution d'un problème complexe, j'aurais plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme	55,6	(27)	46,9	(49)	43,5	(154)	0,08 (ns)
2. Les femmes sont aussi bonnes que les hommes en science et technologie	42,9 ^a	(177)	43,2 ^b	(37)	86,7 ^{ab}	(15)	0,22 (p < 0,01)
3. La formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles	41,6 ^c	(166)	73,7 ^{cd}	(38)	34,6 ^d	(26)	0,25 (p < 0,001)
4. Les personnes qui choisissent une carrière en science et technologie sont habituellement des personnes sociables	37,8	(37)	46,8	(141)	48,1	(52)	0,07 (ns)

¹ Les catégories « fortement en accord » et « un peu en accord » ont été regroupées, de même que les catégories « fortement en désaccord » et « un peu en désaccord ».

² Les effectifs (n) apparaissant au tableau réfèrent à tous les répondants de 5^e secondaire alors que les proportions concernent uniquement ceux qui envisagent une carrière en science et technologie parmi les répondants.

D'autre part, s'il n'y a pas d'association entre le fait de considérer les personnes qui choisissent une carrière en science et technologie comme des personnes sociables et celui de désirer faire une

⁷⁴ Voir la question 3 incluse à la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

carrière en science et technologie, il importe néanmoins de noter que parmi les jeunes qui ne croient pas que les scientifiques soient des personnes habituellement sociables, 48,1 % souhaitent tout de même se diriger vers de telles carrières.

Par ailleurs, parmi les élèves de 5^e secondaire qui sont ambivalents (ni en accord, ni en désaccord) sur le fait de considérer la formation en science et technologie comme l'une des plus exigeantes ou des plus difficiles, ils sont proportionnellement plus nombreux à envisager une carrière scientifique (73,7 %) que ceux qui sont en accord (41,6 %) ou en désaccord (34,6 %) avec l'énoncé. Cette forme d'insouciance ou de naïveté serait-elle garante d'aspirations scientifiques plus soutenues?

D'autres énoncés (tableau 3.11) visent à connaître les opinions et les perceptions⁷⁵ des élèves de 5^e secondaire quant à l'utilité de la science et de la technologie. Ainsi ils sont quasi unanimes à affirmer que la science et la technologie sont utiles à la société et porteuses de progrès sociaux (96,3 %) et qu'elles sont importantes pour la compréhension du monde actuel (95,5 %). Une forte majorité (86,2 %) croit également que la science et la technologie ont un effet positif sur l'économie. Par contre, chose un peu étonnante, les opinions sont moins tranchées à propos de croyances se rapportant davantage à soi : être d'accord pour utiliser la science de nombreuses façons à l'âge adulte (54,3 %); être d'accord que la science a beaucoup d'importance à ses yeux (52,0 %); être d'accord que certains concepts de la science aident à comprendre les relations avec les autres (45,2 %). Intéressons-nous maintenant aux trois derniers énoncés qui départagent davantage les élèves de 5^e secondaire quant aux opinions émises. Le fait d'envisager ou non faire une carrière en science et technologie module-t-il l'opinion des jeunes à chacun de ces trois énoncés portant sur l'utilité de la science et de la technologie?

Tableau 3.11

Répartition des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur degré d'accord avec différents énoncés relatifs à l'utilité de la science et de la technologie

UTILITÉ DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE	Degré d'accord avec l'énoncé ¹			
	En accord	En désaccord	Total	
	%	%	%	(n)
1. La science et la technologie sont utiles à la société et porteuses de progrès sociaux	96,3	3,7	100,0	(231)
2. La science et la technologie sont importantes pour la compréhension du monde actuel et des choses qui nous entourent	95,5	4,5	100,0	(231)
3. En général, les avancées de la science et de la technologie ont un effet positif sur l'économie	86,2	13,8	100,0	(230)
4. À l'âge adulte, j'utiliserai la science de nombreuses façons	54,3	45,7	100,0	(231)
5. La science a beaucoup d'importance à mes yeux	52,0	48,0	100,0	(229)
6. Certains concepts de la science m'aident à comprendre mes relations avec les autres	45,2	54,8	100,0	(230)

¹ Les catégories « tout à fait d'accord » et « d'accord » ont été regroupées, de même que les catégories « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ».

⁷⁵ Voir la question 4 incluse dans la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.



Au tableau 3.12, il n'est pas étonnant de constater que les élèves de 5^e secondaire considérant que la science a beaucoup d'importance à leurs yeux soient proportionnellement plus nombreux à vouloir en faire une carrière. En effet, 63,2 % des jeunes qui affirment que la science a beaucoup d'importance à leurs yeux désirent entreprendre des études préparant à une carrière dans ce domaine alors que seulement 28,2 % qui ne partagent pas cet avis l'envisagent. Une carrière scientifique ou technologique est également souhaitée par 62,9 % des élèves qui s'attendent à utiliser la science à l'âge adulte comparativement à 25,7 % de ceux qui ne partagent pas cette opinion. Ils sont aussi 54,4 % à vouloir se diriger dans ce domaine lorsqu'ils croient que certains concepts de la science vont les aider à comprendre leurs relations avec les autres comparativement à 38,1 % parmi ceux qui sont en désaccord avec cette forme d'utilité que l'on attribue à la science.

Tableau 3.12

Proportion des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur degré d'accord avec différents énoncés relatifs à l'utilité de ce domaine

UTILITÉ DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE ²	Degré d'accord avec l'énoncé ¹				V de Cramer
	En accord		En désaccord		
	%	(n) ³	%	(n) ³	
1. La science a beaucoup d'importance à mes yeux	63,2 ^a	(117)	28,2 ^a	(110)	0,35 (p < 0,001)
2. À l'âge adulte, j'utiliserai la science de nombreuses façons	62,9 ^b	(124)	25,7 ^b	(105)	0,37 (p < 0,001)
3. Certains concepts de la science m'aident à comprendre mes relations avec les autres	54,4 ^c	(103)	38,1 ^c	(126)	0,16 (p < 0,05)

¹ Les catégories « tout à fait d'accord » et « d'accord » ont été regroupées, ainsi que les catégories « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ».

² Les trois premiers énoncés du tableau 3.11 ne sont pas présentés ici en raison du nombre de répondants trop faible à la catégorie *en désaccord*.

³ Les effectifs (n) apparaissant au tableau réfèrent à tous les répondants de 5^e secondaire alors que les proportions concernent uniquement ceux qui envisagent une carrière en science et technologie parmi les répondants.

En résumé, la valeur accordée à la science est fortement associée au fait que les élèves de 5^e secondaire se projettent dans des emplois reliés à ce domaine. Cependant, certains stéréotypes concernant la science et la technologie sont toujours prégnants chez les jeunes. S'ils sont peu nombreux à partager certains stéréotypes sexuels, une majorité d'entre eux croient cependant que la formation en science et technologie est l'une des plus difficiles. Par ailleurs, fait dérangeant, ils sont relativement nombreux à souhaiter se diriger vers une carrière en science et technologie même lorsqu'ils ne croient pas que les femmes soient aussi bonnes que les hommes dans ce domaine. C'est aussi le cas lorsque leur opinion est mitigée sur le fait que les études à compléter pour ce type de carrière sont exigeantes. Ainsi, il semble bien que la présence de certains préjugés n'empêche pas le fait d'envisager une carrière en science et technologie.

3.3.3 L'expérience scolaire en science et technologie

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé les liens entre, d'une part, le fait d'envisager une carrière en science et technologie et, d'autre part, la présence de modèles inspirants, la pratique d'activités scientifiques en dehors des cours, de même que les perceptions et les préjugés des jeunes envers ce domaine. L'expérience scolaire des élèves se doit également d'être analysée en profondeur, vu l'importance qu'elle peut avoir dans la consolidation d'un projet de carrière en science et

technologie. En outre, pour nombre d'entre eux, c'est à l'école qu'ils auront un premier contact avec la science et la technologie. Par contre, il peut arriver que le type d'enseignement dispensé aux élèves explique une partie du désintérêt des jeunes pour ce domaine. Godin (1999) a pour sa part critiqué une forme d'enseignement plutôt abstraite et peu connectée aux réalités contemporaines. Pour explorer cette réalité, une question sur la fréquence de l'utilisation de certaines méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans les classes de science et de technologie⁷⁶ a été intégrée au questionnaire. Pour élaborer cette question, nous avons repris certains items d'une échelle utilisée dans une étude antérieure de l'équipe de Larose (2007) auxquels d'autres items ont aussi été ajoutés.

Le tableau 3.13 montre qu'une grande majorité des élèves (61,8 %) considèrent que les enseignants favorisent *toujours* ou *souvent* l'apprentissage par des expérimentations et des manipulations en laboratoire dans leurs cours de science. Près de la moitié (47,6 %) d'entre eux déclarent également que leurs enseignants en science transmettent *toujours* ou *souvent* de l'information sur la contribution théorique ou technologique de certains scientifiques alors qu'une proportion à peu près comparable d'entre eux (45,1 %) affirment que ces mêmes enseignants font *toujours* ou *souvent* des liens entre leur matière et les éléments de l'actualité scientifique ou technologique. Une bonne proportion des élèves de 5^e secondaire (40,5 %) conviennent aussi que leurs enseignants en science leur donnent *souvent* ou *toujours* des exemples d'utilisation des notions du cours dans une carrière en science ou en technique. Par contre, l'organisation de visites scientifiques est jugée plutôt rare par les élèves de 5^e secondaire. En effet, 82,3 % des élèves affirment que leurs enseignants en science organisent *rarement* ou *jamais* de telles activités. Faut-il préciser que l'on parle de visites hors des murs de l'école, lesquelles représentent des coûts qui peuvent être significatifs, particulièrement dans les milieux éloignés des centres urbains. Dans ces milieux, tout comme en ville d'ailleurs, il faut que les enseignants réussissent à dénicher des industries ou des organisations de leur milieu qui offrent l'occasion aux élèves de voir comment certains concepts théoriques vus aux cours peuvent être appliqués et utilisés.

Il importe aussi de souligner qu'une proportion non négligeable d'élèves partagent certains griefs à propos de leur enseignant en science. Environ le quart des élèves juge que leurs enseignants en science font *rarement* ou *jamais* de liens entre la matière du cours et les éléments de l'actualité scientifique (23,9 %); donnent *rarement* ou *jamais* des exemples d'utilisation des notions du cours pour une carrière dans le domaine (27,1 %); transmettent *rarement* ou *jamais* de l'information sur la contribution des scientifiques (29,6 %).

Lorsque l'analyse porte sur l'association entre l'utilisation de ces méthodes pédagogiques et le fait d'envisager une carrière dans le domaine de la science et de la technologie, aucune différence significative n'est observée (données non présentées). Il semble donc que le recours à ces différentes méthodes n'influence pas directement le fait de souhaiter faire de telles carrières. Quels sont donc les autres déterminants scolaires au secondaire de la volonté de poursuivre une carrière en science et technologie? Dans leur étude portant sur la persévérance des étudiants du collégial dans les programmes de science et de technologie, Larose et ses collaborateurs (2005) en arrivent à faire le constat que la motivation, l'engagement et le sentiment de compétence (en science, en technologie et en mathématique) ont un effet positif sur la persévérance scolaire. La prochaine section sera justement consacrée à l'analyse des liens entre le fait d'envisager une carrière dans ce domaine d'activité et la motivation des élèves, l'engagement comportemental

⁷⁶ Voir la question 1 de la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.



dans leurs études et leur sentiment de compétence dans les cours de science, de technologie et de mathématique. Soulignons que la présente analyse transversale n'a pas pris en compte les réalités vécues au préscolaire et au primaire qui, à n'en pas douter, contribuent à façonner l'intérêt et la motivation des élèves (Eccles, 1999; Turner et Peck, 2009).

Tableau 3.13
Répartition des élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale selon leur perception de certaines méthodes pédagogiques utilisées dans leurs cours de science

DANS LES COURS DE SCIENCE, L'ENSEIGNANT...	Fréquence à laquelle ces énoncés sont considérés vrais				(n)
	Toujours ou souvent	Parfois	Rarement ou jamais	Total	
	%	%	%	%	
1. Favorise l'apprentissage par des manipulations ou des expérimentations	61,8	25,1	13,0	100,0	(223)
2. Transmet de l'information sur la contribution théorique ou technologique de certains scientifiques	47,6	22,9	29,6	100,0	(221)
3. Fait des liens entre sa matière et des éléments de l'actualité scientifique ou technologique	45,1	31,0	23,9	100,0	(223)
4. Donne des exemples d'utilisation des notions du cours dans une carrière en science ou en technique	40,5	32,4	27,1	100,0	(223)
5. Organise des visites scientifiques	5,5	12,2	82,3	100,0	(224)

La motivation scolaire

Il semble que la motivation scolaire influe sur le choix de poursuivre ses études plutôt que d'emprunter d'autres avenues comme celle du marché du travail (Vallerand et Senécal, 1992). Certaines précisions s'imposent cependant quant au rôle que peut jouer la motivation scolaire sur le choix de carrière et sur les mesures utilisées pour en rendre compte. Ainsi, la motivation est ici entendue comme l'ensemble des forces à la fois internes et externes qui s'exercent et qui déterminent le comportement (Petri, 1981). Dans le concept de motivation, on peut distinguer trois formes de construits. Le *premier* renvoie à la *motivation intrinsèque* qui se mesure par la satisfaction que la participation à une activité procure à un individu, si elle est pratiquée sans contrainte externe, volontairement et pour le plaisir. Un sentiment de compétence et d'autodétermination est alors présent pour celui qui pratique une telle activité. La motivation intrinsèque se décline en trois échelles, mais seulement *celle liée à la connaissance*⁷⁷ a été incluse au questionnaire. Les items qui concernent cette forme de motivation font référence à la satisfaction et au plaisir qu'un élève retire en apprenant de nouvelles notions ou en découvrant de nouvelles choses (Vallerand *et al.*, 1989).

Le *deuxième* construit renvoie plutôt à la *motivation extrinsèque* qui concerne les situations où les individus posent une action pour des raisons externes ou instrumentales. Cette forme de

⁷⁷ Les deux autres mesures de la motivation intrinsèque sont l'échelle de motivation intrinsèque liée à l'accomplissement et celle liée aux sensations. Nous avons retiré ces dernières mesures puisqu'elles sont fortement corrélées à l'échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance.

motivation peut également se décliner en trois échelles comme le font Deci et Ryan (1985; 1987). Ils distinguent la *motivation extrinsèque à régulation externe*, soit le niveau le plus bas d'autodétermination, laquelle mobilise les personnes pratiquant une activité pour des raisons uniquement extérieures à elles-mêmes. Ainsi, elles font le choix de poser une action, mais pour des raisons en dehors d'elles-mêmes ou pour éviter une conséquence désagréable. Les items qui réfèrent à cette échelle ont trait au fait d'aller à l'école pour avoir un emploi payant, prestigieux, ou pour faire la « belle vie » plus tard (Vallerand *et al.*, 1989). La *motivation extrinsèque à introjection*, la deuxième échelle proposée par Deci et Ryan (1985), concerne les individus qui posent certaines actions également pour des raisons externes mais qui intériorisent les contraintes peu à peu, sans que ce processus d'intériorisation ne soit autodéterminé pour autant. Par exemple, un élève suivra ses cours pour se prouver à lui-même qu'il en est capable et qu'il est intelligent (Vallerand *et al.*, 1989). Concernant la troisième échelle, soit la *motivation extrinsèque à identification*, l'autodétermination est nettement plus perceptible. Ici, l'individu choisit de pratiquer une activité ou de poser des actions pour des raisons instrumentales, mais qui sont valorisées par ce dernier. Par exemple, en lien avec l'échelle élaborée par Vallerand et ses collaborateurs (1989), un élève se rendra à ses cours parce qu'ils lui permettront de bien se préparer à la carrière qu'il a choisie et d'être compétent dans ce domaine.

Enfin, le *troisième* construit motivationnel est une mesure qui permet de centrer l'attention sur l'*amotivation*. Proposée par Deci et Ryan (1985), elle est manifeste lorsque l'individu ne présente aucun signe de plaisir, de satisfaction, ni interne ni externe, à pratiquer ou à poser certaines actions. Il ne connaît pas le lien entre ce qu'il fait et les raisons pour lesquelles il le fait. Transposé au monde scolaire, c'est le fait qu'un élève ne connaîtra et ne comprendra pas les raisons pour lesquelles il suit ses cours, allant jusqu'à se demander s'il ne devrait pas abandonner ses études (Vallerand *et al.*, 1989).

En résumé, un élève qui éprouve un plaisir réel à aller à l'école et s'implique dans ses processus d'apprentissage se sentira non seulement motivé mais également autodéterminé et compétent. Par conséquent, il sera plus enclin à poursuivre ses études (Vallerand et Senécal, 1992; Senécal, Koestner et Vallerand, 1995). On peut donc avancer l'hypothèse que ceux qui désirent poursuivre leurs études dans des programmes de formation reliées à la science et à la technologie sont davantage motivés à l'école, une condition importante pour entreprendre des études dans ce domaine.

Il appert que, de manière statistiquement significative, les élèves de la région de la Capitale-Nationale qui se situent à un niveau *élevé* de motivation et ce, peu importe l'échelle utilisée⁷⁸, sont effectivement plus nombreux à envisager une carrière en science et technologie (tableau 3.14). Différentes interprétations s'imposent toutefois selon le type de motivation. Ainsi, parmi les élèves de 5^e secondaire se situant à un niveau *élevé* de l'échelle de *motivation intrinsèque liée à la connaissance*, 56,1 % veulent faire une carrière scientifique. Ce niveau de motivation est certainement le plus mobilisant pour l'élève qui désire poursuivre ses études dans ce domaine puisqu'il se considère compétent et satisfait de ce qu'il entreprend à l'école. Il a un réel plaisir à apprendre, à aller à l'école. Parmi les élèves qui affichent un niveau *bas* à cette même échelle, ils sont tout de même 35,0 % à envisager faire une carrière scientifique.

⁷⁸ Voir la question A.17 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1. Pour obtenir ces résultats, les réponses aux items pour chacune des échelles ont ensuite été additionnées et, sur la base de tertiles, trois niveaux distincts ont été établis : bas, moyen et élevé.



Tableau 3.14

Proportion d'élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale envisageant une carrière en science et technologie selon leur classement sur différentes échelles de motivation

ÉCHELLES DE MOTIVATION	Niveau						V de Cramer
	Élevé		Moyen		Bas		
	%	(n) ¹	%	(n) ¹	%	(n) ¹	
1. Échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance	56,1 ^a	(57)	47,9	(94)	35,0 ^a	(80)	0,17 (p < 0,05)
2. Échelle de motivation extrinsèque introjectée	62,3 ^{bc}	(61)	38,8 ^b	(80)	39,3 ^c	(89)	0,21 (p < 0,01)
3. Échelle de motivation extrinsèque identifiée	71,4 ^{de}	(35)	49,0 ^{df}	(98)	33,0 ^{ef}	(97)	0,26 (p < 0,001)
4. Échelle de motivation extrinsèque à régulation externe	64,1 ^{gh}	(64)	40,5 ^e	(74)	36,6 ^h	(93)	0,23 (p < 0,01)
5. Échelle d'amotivation	39,5	(81)	45,4	(97)	54,7	(53)	0,11 (ns)

¹ Les effectifs (n) apparaissant au tableau réfèrent à tous les répondants de 5^e secondaire alors que les proportions concernent uniquement ceux qui envisagent une carrière en science et technologie parmi les répondants.

Au chapitre de la *motivation extrinsèque introjectée*, 62,3 % des élèves de 5^e secondaire considérés très motivés (niveau *élevé*) veulent faire une carrière en science et technologie, proportion significativement plus élevée que chez ceux qui présentent un *bas* niveau de motivation (39,3 %). Le même phénomène est observable en ce qui concerne la *motivation extrinsèque identifiée*. En effet, 71,4 % des élèves qui présentent un niveau *élevé* envisagent étudier en science et technologie contre 33,0 % des élèves qui se situent à un *bas* niveau sur cette même échelle. Parmi les élèves de 5^e secondaire qui se classent au niveau *élevé* de la *motivation extrinsèque à régulation externe*, 64,1% désirent faire une carrière en science et technologie. Rappelons qu'il s'agit de la forme de motivation la moins mobilisante pour l'élève puisqu'elle se fonde plutôt sur des contraintes externes qui lui sont imposées. Cette proportion est significativement plus faible (36,6 %) chez les élèves se situant à un niveau *bas* de l'échelle de motivation extrinsèque à régulation externe.

Enfin, en ce qui concerne l'*amotivation*, aucune différence significative n'apparaît selon le niveau considéré. Il est tout de même étonnant de constater que 39,5 % des jeunes qui ne sont pas motivés par l'école et ne comprennent pas les raisons pour lesquelles ils s'y rendent, désirent entreprendre une carrière en science et technologie. Cela laisse présager que la détermination à poursuivre leurs études demeurera fragile.

L'engagement scolaire comportemental

Sur la base des travaux d'Archambault (2006), nous avons élaboré un indice de désengagement scolaire comportemental⁷⁹, l'un des facteurs prédisant l'abandon scolaire. Brièvement, cet indice est composé de quatre indicateurs : le nombre d'absences non motivées pendant l'année scolaire; le fait de ne pas participer activement aux cours; le fait de ne pas faire le travail exigé à l'extérieur des cours et enfin, le fait de révéler qu'il est difficile pour un enseignant de négocier avec l'élève lui-

⁷⁹ Pour plus d'information sur l'engagement scolaire comportemental, voir le premier chapitre du présent rapport.

même. D'abord, rappelons que ce sont les élèves de 5^e secondaire qui présentent le plus souvent (16,3 %) de *deux à quatre manifestations* de désengagement comportemental (tableau 1.7, au chapitre 1). Nous constatons de plus que cet indice ne permet pas de différencier de manière statistiquement significative le fait de vouloir entreprendre ou non une carrière en science et technologie (tableau 3.15). Alors que les élèves qui n'ont *aucune manifestation* de désengagement scolaire comportemental envisagent une carrière en science et technologie dans une proportion de 44,1 %, ceux qui présentent *deux à quatre manifestations* souhaitent le faire dans une proportion de 50,0 %, ce qui ne constitue pas un écart suffisant pour que l'on puisse généraliser cette observation à l'ensemble de la population à l'étude. S'appuyant sur les travaux de Larose et de ses collaborateurs (2005; 2007), nous aurions pu croire que les jeunes souhaitant faire une carrière dans ce domaine seraient plus nombreux à être engagés dans leurs études. Or, il n'en est rien dans la présente analyse. Soulignons cependant que notre mesure de l'engagement scolaire est différente de celle utilisée par ces chercheurs.

Tableau 3.15

Relation¹ entre le nombre de manifestations de désengagement scolaire comportemental et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale

CARRIÈRE ENVISAGÉE	Nombre de manifestations de désengagement scolaire			Total
	0	1	2 à 4	
	manifestation	manifestation	manifestations	
	%	%	%	%
Science et technologie	44,1	43,2	50,0	44,8
Autre domaine	55,9	56,8	50,0	55,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(111)	(74)	(36)	(221)

¹ V de Cramer = 0,05 (ns)

Le sentiment de compétence dans les cours de science et de technologie et dans les cours de mathématique

Avant d'examiner l'effet du sentiment de compétence en mathématique, analysons la « volonté d'apprendre » exprimée par les élèves, soit en science, soit en mathématique. Pour ce faire, nous utilisons un indice inclus dans l'instrument de collecte élaboré pour l'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA)⁸⁰ afin de connaître la volonté d'apprendre et d'approfondir certaines notions dans les cours de science et de technologie chez les élèves. Sans surprise, on observe au tableau 3.16 que les élèves de 5^e secondaire ayant une volonté *forte* d'apprendre et d'approfondir certaines notions en science sont plus nombreux (72,7 %) à envisager une carrière scientifique et technologique comparativement à ceux qui expriment une *faible* volonté à cet égard

⁸⁰ La SIAA, en place depuis 2002, permet la mise en œuvre de stratégies adaptées au milieu scolaire en s'appuyant sur le portrait et l'analyse rigoureuse de la situation d'une école en vue d'encourager la réussite des élèves et de réduire les inégalités sociales. Depuis 2002, 100 000 élèves en provenance d'écoles secondaires classées 8, 9 et 10 sur l'indice de milieu socio-économique (IMSE) ont été interrogés. Cette stratégie inclut maintenant les élèves des écoles primaires situées en milieux défavorisés depuis 2007-2008 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009b).



(30,6 %) ⁸¹. À l'inverse, ceux qui ont une volonté plus *faible* d'apprendre en science sont proportionnellement plus nombreux à s'orienter vers d'autres domaines comparativement à ceux qui manifestent une plus *forte* volonté (69,4 % contre 27,3 %). Il importe toutefois de souligner qu'une minorité d'élèves (15,3 %) ont révélé avoir une *forte* volonté d'apprendre en science.

Tableau 3.16**Relation¹ entre la volonté d'apprendre en science et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale**

CARRIÈRE ENVISAGÉE	Volonté d'apprendre en science			
	Forte	Moyenne	Faible	Total
	%	%	%	%
Science et technologie	72,7 ^a	54,6 ^b	30,6 ^{ab}	47,9
Autre domaine	27,3 ^c	45,4 ^d	69,4 ^{cd}	52,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(33)	(97)	(85)	(215)

¹ V de Cramer = 0,31 (p < 0,001)

Cette question sur la volonté d'apprendre et d'approfondir certaines notions a aussi été posée à propos de la mathématique. Le tableau 3.17 montre que les élèves qui manifestent une volonté d'apprendre en mathématique plutôt *moyenne* sont proportionnellement plus nombreux (56,1 %) à choisir une carrière en science et technologie que ceux qui ont une *faible* volonté d'apprendre dans cette matière (25,3 %). Notons que les élèves sont très peu nombreux (10,0 %) à déclarer disposer d'une *forte* volonté d'apprendre en mathématique. En somme, autant pour les cours de science que pour les cours de mathématique, la volonté de consacrer du temps et de faire des efforts pour acquérir des connaissances se trouve donc associée au fait de vouloir entreprendre une carrière en science et technologie.

Tableau 3.17**Relation¹ entre la volonté d'apprendre en mathématique et le fait d'envisager ou non faire carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale**

CARRIÈRE ENVISAGÉE	Volonté d'apprendre en mathématique			
	Forte	Moyenne	Faible	Total
	%	%	%	%
Science et technologie	47,8	56,1 ^a	25,3 ^a	45,2
Autre domaine	52,2	43,9 ^b	74,7 ^b	54,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(23)	(132)	(75)	(230)

¹ V de Cramer = 0,28 (p < 0,001)

⁸¹ Cet indice est composé de deux items où l'élève devait répondre sur une échelle allant de 1 (*pas du tout*) à 6 (*tout à fait*). Ces deux items sont « je passe volontiers beaucoup de temps à faire mes travaux en science (en écologie, en biologie, en physique, en chimie, en technologie, etc.) » et « j'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en science (en écologie, en biologie, en physique, en chimie, en technologie, etc.) ». Les scores obtenus aux deux items sont d'abord additionnés. Ensuite, les scores allant de 0 à 2 sont regroupés dans la catégorie « faible », ceux allant de 2,1 à 4,9 sont inclus dans la catégorie « moyenne » et ceux de 5 ou plus sont classés dans la catégorie « forte ». Voir la question A.31 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

En référant aux travaux de Rosenberg et de ses collaborateurs (1995) qui ont élaboré différentes mesures spécifiques de l'estime de soi⁸², nous avons repris celle concernant les habiletés cognitives (tableau 3.18) en la transposant au cours de mathématique dans le but de rendre compte du sentiment de compétence dont disposent les élèves dans cette matière. Plus précisément, cette question suggère au répondant d'évaluer ses propres compétences dans ce domaine. Il appert que les élèves qui évaluent leurs habiletés cognitives en mathématique de manière *élevée* sont plus nombreux à envisager une carrière scientifique ou technologique (60,9 %) que ceux qui jugent *faibles* leurs habiletés cognitives en mathématique (33,8 %) ⁸³. Or, l'étude de Lent, Brown et Hackett (1994) portant sur les différents aspects du choix de carrière, montre que la perception d'auto-efficacité (le sentiment d'être capable de réussir ses études dans un domaine) est reliée à la motivation d'un élève à choisir une profession faisant partie du même domaine. Les élèves sont en effet plus enclins à se diriger vers un domaine professionnel lorsqu'ils perçoivent favorablement leurs capacités de réussir les cours associés à ce domaine. Ainsi, un élève qui se sent compétent dans les cours de mathématique et de science et technologie sera plus enclin à choisir une carrière dans ces domaines. Or, dans l'étude de Garnier et ses collaborateurs (2000), les jeunes de 4^e et 5^e secondaire révélaient que les mathématiques étaient la matière la plus difficile; venaient ensuite la physique et la chimie. Sachant que ces matières sont essentielles pour la poursuite des études en science et technologie, les cours de mathématique et de science peuvent véritablement rebuter plusieurs élèves à se projeter en science et technologie en vue des études postsecondaires.

Tableau 3.18
Relation¹ entre le niveau d'estime de soi en mathématique et le fait d'envisager ou non une carrière en science et technologie chez les élèves de 5^e secondaire de la Capitale-Nationale

CARRIÈRE ENVISAGÉE	Estime de soi en mathématique			Total
	Forte	Moyenne	Faible	
	%	%	%	%
Science et technologie	60,9 ^a	45,6	33,8 ^a	45,9
Autre domaine	39,1 ^b	54,4	66,2 ^b	54,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(64)	(90)	(77)	(231)

¹ V de Cramer = 0,21 (p < 0,01)

Précisons aussi que des différences existent entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leur sentiment de compétence en mathématique. Selon la même échelle d'habiletés cognitives en mathématique, les garçons présentent un niveau d'estime de soi plus élevé que celui des filles. En effet, le score moyen sur cette échelle est de 1,94 chez les garçons comparativement à 1,61 chez

⁸² L'échelle mesurant l'estime de soi globale est accompagnée de différentes mesures spécifiques : habiletés cognitives, compétences interpersonnelles, satisfaction de son apparence physique et satisfaction de sa réussite sociale.

⁸³ Cet indice est composé de trois items où l'élève devait répondre sur une échelle allant de *totalemment d'accord* à *totalemment en désaccord* : « je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement en mathématique », « de façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires en mathématique » et « je me considère certainement aussi intelligent que les autres en mathématique ». Les réponses des élèves à ces trois items ont été additionnées et ce sont les seuils utilisés pour l'indice d'habiletés cognitives de l'enquête menée au Saguenay-Lac-Saint-Jean par ÉCOBES en 2002 qui ont été repris. Ces items sont inclus à la question 11 de la partie 2 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.



les filles ($p < 0,001$) (données non présentées). Fait à signaler, Eccles (1999) a observé qu'à partir de dix ans, les enfants commencent à perdre confiance en leurs habiletés parce qu'ils reçoivent plus fréquemment des rétroactions négatives. De plus, c'est à cet âge également qu'ils commencent à réfléchir à leurs performances et à comparer leurs habiletés avec celles des autres. Ils apprennent également que les défaites actuelles sont susceptibles de constituer des indices de leurs performances futures.

Diverses études seront maintenant évoquées pour expliquer que les jeunes filles sont souvent plus nombreuses que les garçons à ne pas se sentir compétentes en mathématique et, par conséquent, à être plus enclines à choisir des programmes où les exigences en mathématique sont moindres. Selon une étude d'Alfred-Liro, Frome et Eccles (1996), le fait de se sentir compétentes en mathématique et en science et aussi de croire en l'utilité de ces cours pour une carrière future figuraient parmi les facteurs permettant de prédire la stabilité du choix de carrière pour les filles ayant choisi des filières traditionnellement privilégiées par les garçons (par exemple, l'ingénierie, la physique, l'informatique). Or, quelque 60 % des jeunes filles qui avaient choisi les filières scientifiques révisaient leur choix deux années plus tard pour s'orienter vers des domaines plus traditionnellement prisés par les filles (par exemple, les sciences de la santé, les sciences sociales).

Une autre étude de Pajares (1996), bien que menée auprès d'étudiants universitaires, mentionne que les filles ont plus souvent que les garçons une faible perception de leurs compétences en mathématique, malgré le fait qu'elles obtiennent des résultats scolaires équivalents ou supérieurs. Autre étude intéressante réalisée au collégial, Fortier (1994) rapporte que les jeunes filles présentent un niveau souvent plus élevé d'anxiété pour les cours de mathématique et de science. Enfin, Garnier et ses collaborateurs (2000) rapportent que les jeunes filles du secondaire jugent les cours de mathématique plus difficiles que ne le font les garçons. Ainsi, nos résultats indiquant un niveau plus faible d'estime de soi et un sentiment de compétence moindre en mathématique chez les filles corroborent plusieurs autres études. De ce fait, les filles sont souvent moins nombreuses à se diriger vers des carrières reliées aux mathématiques comme le précisent certains auteurs (Watt, 2003; Lindsay et Almey, 2006; Larose *et al.*, 2007).

En somme, la présente analyse de l'expérience scolaire, à propos des cours de science, de technologie et de mathématique ou, plus largement de l'école, confirme certains déterminants susceptibles d'influencer les élèves quant au choix d'envisager ou non une carrière en science et technologie. D'abord, les jeunes qui ont un niveau élevé de motivation présentent plus souvent un intérêt pour la science et la technologie. Précisons toutefois que différentes mesures de la motivation apportent des nuances à ce propos. Ensuite, les élèves qui expriment une volonté plus forte de consacrer du temps et qui ont envie d'approfondir certaines notions (autant dans les matières scientifiques qu'en mathématique) sont plus nombreux à vouloir se diriger vers de telles carrières. Concernant plus précisément la mathématique, ils sont plus nombreux à se projeter dans une carrière scientifique lorsque le sentiment de compétence à l'égard de cette matière est élevé.

Toutefois, certaines variables incluses dans nos analyses n'ont pas révélé de différences significatives entre les élèves quant au désir de poursuivre ou non une carrière en science et technologie; c'est le cas de l'indice de désengagement scolaire comportemental. En effet, autant d'élèves qui ne présentent aucun signe de désengagement scolaire comportemental que ceux qui en présentent plusieurs, entendent cheminer dans cette voie.

3.4 QUE FAUT-IL RETENIR?

L'objectif de ce chapitre était double : d'abord dresser un portrait des jeunes qui envisagent une carrière en science et technologie; ensuite identifier les caractéristiques associées au fait de se diriger dans ce domaine. Pour ce faire, nous avons d'abord brossé un portrait général des élèves du secondaire qui, dans la région de la Capitale-Nationale, désirent poursuivre une carrière scientifique. Soulignons que la pertinence du sujet réside dans le fait qu'il s'agit d'une préoccupation régionale, compte tenu de la segmentation du marché de l'emploi sur ce territoire et des pénuries de main-d'œuvre anticipées. Or, pour l'ensemble des cinq niveaux du secondaire, 60,5 % des garçons et 60,0 % des filles ont affirmé envisager une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé. Nous observons que les garçons sont davantage intéressés par le secteur du génie et de la technologie alors que les filles, de leur côté, sont proportionnellement plus nombreuses à s'orienter vers les sciences de la santé. En sciences naturelles, aucune différence significative n'est observée selon le genre.

En examinant les résultats selon le niveau scolaire des élèves, une baisse marquée de la proportion d'élèves qui envisagent une carrière en science et technologie est observée à la fin du secondaire, celle-ci passant de 61,7 % en 1^{re} secondaire à 45,7 % en 5^e secondaire. À la lumière de ce constat, les partenaires de la région ont choisi de prioriser les analyses concernant les élèves de 5^e secondaire. Par ailleurs, en plus d'observer une baisse de la proportion d'élèves envisageant une carrière en science et technologie, leur choix de carrière est, pour la plupart, plus arrêté. Considérant la taille réduite de l'échantillon, deux stratégies d'analyse ont également été adoptées : ne pas distinguer les élèves quant au genre, ni quant au domaine d'études envisagé (sciences naturelles, génie et technologie, sciences de la santé).

Rappelons que trois grandes dimensions ont été explorées : la présence ou non de modèles inspirants pour les jeunes, les perceptions des élèves à l'égard des sciences et des technologies et l'expérience scolaire dans ce domaine. Soulignons d'abord un fait important. Autant chez les garçons que chez les filles, les raisons invoquées pour faire une carrière se rattachant aux sciences naturelles, au génie et technologie ou aux sciences de la santé, sont liées avant tout à l'intérêt et à la passion pour le domaine choisi. Ceux qui ne visent pas étudier dans ce domaine déclarent clairement n'avoir aucun intérêt pour de telles carrières.

Pour revenir au profil des élèves de 5^e secondaire envisageant une carrière en science et technologie, il appert que ceux qui ont déjà développé des intérêts en science et technologie sont plus susceptibles d'y entreprendre une carrière. Ils pratiquent des activités scientifiques plus souvent ou régulièrement, naviguant sur Internet, lisant des articles ou des livres scientifiques, écoutant ou regardant des émissions à la télévision ou la radio sur des thèmes relatifs à la science et à la technologie. Par conséquent, ils consacrent plus d'heures aux activités scientifiques. De plus, ils sont proportionnellement plus nombreux à se diriger vers une carrière scientifique lorsqu'ils côtoient dans leur environnement un modèle inspirant en science. Enfin, les discussions avec les parents s'avèrent plus fréquentes pour ces élèves. Ainsi, les jeunes qui baignent dans une culture scientifique se montrent davantage intéressés à poursuivre une carrière dans ce domaine.

Au regard des perceptions entretenues envers la science et la technologie, on peut s'étonner de la présence de certains préjugés même chez ceux désirant poursuivre une carrière dans ce domaine. Ainsi, parmi ceux qui croient que les femmes ne sont pas aussi bonnes que les hommes en science



et technologie, plusieurs déclarent néanmoins avoir un intérêt pour ce domaine. Ils sont aussi nombreux à vouloir cheminer en science et technologie lorsqu'ils accordent une valeur certaine à la science.

Enfin, l'expérience scolaire révèle d'autres constats fondamentaux. Bien que l'on doive nuancer en tenant compte des diverses dimensions de la motivation, on constate que de façon générale, les élèves qui ont une motivation soutenue à l'égard de l'école envisagent plus facilement la voie de la science et de la technologie. Les cours de science, de technologie et de mathématique sont plus valorisés chez ceux qui envisagent une carrière dans ce domaine. Les élèves sont effectivement plus nombreux à souhaiter faire une carrière scientifique lorsqu'ils sont prêts à consentir temps et efforts dans les matières scolaires, et plus particulièrement lorsqu'ils affichent une bonne estime d'eux-mêmes en mathématique, révélant ainsi un fort sentiment de compétence eu égard à cette matière. Précisons que le sentiment de compétence des filles en mathématique est néanmoins plus faible que celui des garçons.

Ajoutons enfin que la présente recherche transversale ne concernait que les élèves du secondaire. Il y aurait sans doute intérêt à examiner en profondeur le processus menant à la prise de décision en matière de choix de carrières. Tout comme le décrochage scolaire qui peut être l'aboutissement d'un long processus, l'image de soi, la connaissance de ses talents ainsi que les choix de carrières peuvent découler de déterminants ayant pu jouer longtemps avant la prise de décision. Nous tenons à préciser que plusieurs spécialistes soulignent l'importance de susciter l'éveil et la curiosité des enfants pour la science et la technologie, et ce, dès leur entrée à l'école primaire, ce qui serait éventuellement garant d'un intérêt soutenu tout au long du parcours scolaire. Par ailleurs, en consultant les ouvrages et les recherches disponibles sur le sujet, on comprend que la persévérance dans les programmes scientifiques ou technologiques au collégial et à l'université demeure problématique. En effet, de nombreux élèves inscrits dans ce domaine ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention du diplôme. Il importe donc de soutenir l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie, les encourageant dans leurs études comme dans leurs projets ou leurs activités. Mais comment? Voilà un questionnement auquel sont maintenant conviés tous les intervenants de la région de la Capitale-Nationale.

| **CONCLUSION**





Cette publication constitue une étape significative d'une démarche de rapprochement « recherche-intervention », entreprise depuis plusieurs années dans la région de la Capitale-Nationale, en vue de soutenir les aspirations de ses adolescents et de ses adolescentes. Initiée au départ par une première enquête en 2002 dans Charlevoix, fruit d'une collaboration entre ÉCOBES Recherche et transfert du Cégep de Jonquière, la Commission scolaire de Charlevoix et divers partenaires, cette démarche a fait boule de neige et rejoint maintenant de nombreux autres partenaires de la grande région de la Capitale-Nationale.

L'enjeu collectif primordial qui a mobilisé les forces vives de la région ne s'appuyait pas, comme c'est le cas dans certaines régions, sur une situation préoccupante chez l'ensemble des jeunes de ce territoire au regard de la scolarisation. Bien au contraire, cette région affiche depuis plusieurs années un bilan plutôt reluisant en matière de diplomation et de réussite scolaire de ses élèves fréquentant les écoles secondaires. C'est plutôt la volonté d'orchestrer un plan d'action régional fondé sur une meilleure compréhension des réalités vécues par les jeunes, tenant compte, entre autres, de disparités intrarégionales de scolarisation, qui en a été le principal leitmotiv.

Parmi les préoccupations qui ont retenu l'attention du comité-conseil chargé d'orchestrer la réalisation de l'enquête interrégionale de 2008 auprès d'un échantillon représentatif des élèves du secondaire, trois ont fait l'unanimité : l'engagement des élèves dans leurs études, le soutien des parents envers leurs enfants, l'intérêt pour les carrières en science et technologie.

Forte déjà d'une situation plutôt enviable en matière de scolarisation, mais néanmoins préoccupée par une pénurie annoncée de main d'œuvre qualifiée, la région de la Capitale-Nationale dispose d'atouts stratégiques indéniables pour relever le défi de l'économie du XXI^e siècle, celle que l'on qualifie d'économie du savoir. Elle devra cependant permettre à encore davantage de jeunes qui y vivent de trouver leur place sur ce territoire dont les bases économiques se transforment rapidement : infrastructures touristiques de plus en plus reconnues au plan international; entreprises du multimédia; industrie pharmaceutique et biotechnologique de pointe; capacités de formation (aux trois ordres d'enseignement) et de recherche diversifiées. Pour que la région puisse vraiment poursuivre sur sa lancée économique de la dernière décennie, elle doit cependant compter sur toutes les forces vives du milieu et s'assurer de former adéquatement une relève qui se trouve déjà sur les bancs de l'école.

Visant à explorer une réalité aux contours souvent flous, celle des jeunes de 12 à 18 ans, le présent ouvrage se veut une contribution à l'effort de développement social et économique déjà bien engagé dans la région de la Capitale-Nationale. L'adolescence est une étape cruciale du parcours de vie conduisant à l'âge adulte. Chaque jeune doit en effet définir son identité comme individu par rapport à sa famille, ses pairs, sa communauté, tout en s'insérant par étapes successives au monde extérieur. Il s'agit d'un cheminement marqué de questionnements, de doutes, de rêves, d'espoirs. En effet, les jeunes devront s'intégrer : « [...] dans un monde riche en information et à forte densité de connaissances » (OCDE, 2008 : 47). Dans cette « société de l'apprentissage », comment bien les préparer et les outiller pour qu'ils développent leurs compétences et leurs qualifications à partir du plus jeune âge, pendant leur parcours scolaire et tout au long de leur vie? Pour les parents, les enseignants et les intervenants, ceux en particulier qui œuvrent dans le réseau scolaire et dans celui de la santé, la responsabilité est d'assurer, si possible à tous les jeunes, le soutien adéquat et les conditions favorisant leur plein épanouissement et l'expression de leurs talents.

Quelques spécificités des jeunes de la région de la Capitale-Nationale

Les comparaisons interrégionales tirées de la présente enquête dans trois régions du Québec et publiées au printemps 2009 (Gaudreault *et al.*) démontraient que les aspirations scolaires des jeunes de la Capitale-Nationale étaient particulièrement élevées. En effet, huit jeunes sur dix souhaitaient poursuivre leurs études au-delà du secondaire, la proportion de garçons qui désiraient se rendre à l'université s'élevant à 52,1 % (10 points de plus qu'au Saguenay–Lac-Saint-Jean), celle des filles à 63,8 %. Par ailleurs, comme on l'a vu au chapitre 3, trois jeunes sur cinq ont signifié leur intérêt de poursuivre leurs études dans le domaine de la science et de la technologie. À ce chapitre, soulignons que seulement 30 % des diplômés décernés au collégial et à l'université sont reliés aux sciences en général et au domaine de la santé. Au regard du soutien affectif parental, l'enquête interrégionale indiquait également qu'une proportion moindre d'élèves du secondaire de la région de la Capitale-Nationale (64,1 %) bénéficiait d'un soutien satisfaisant comparativement à ceux du Saguenay–Lac-Saint-Jean (71,8 %). Voilà donc quelques éléments à mettre en perspective pour mieux interpréter les grandes lignes que nous pouvons dégager des analyses effectuées.

Le soutien des parents

Comme on l'a souligné à plusieurs reprises au chapitre 2, tant chez les garçons que chez les filles, le soutien affectif global qu'ils perçoivent recevoir de leurs parents est lié assez étroitement au soutien accordé par le père et par la mère à leurs études. Il ne s'agit pas d'une tautologie. C'est plutôt la confirmation des préoccupations révélées par les élèves au regard de leurs résultats scolaires et de leur choix de programme scolaire, deux questions qui arrivent en tête de liste de leurs sujets de préoccupation, bien avant les peines d'amour et la solitude (Gaudreault *et al.*, 2009). C'est dire à quel point il est important pour les adolescentes et les adolescents que leurs parents s'intéressent concrètement à leur vécu scolaire. Dans une étude similaire réalisée auprès d'élèves saguenéens et jeannois (Perron *et al.*, 1999), la dimension familiale était aussi la première en importance pour prédire l'appartenance aux groupes de jeunes qui percevaient ou non un soutien affectif tangible de leurs parents, tout comme dans la présente publication.

Bref, les parents, comme les autres adultes significatifs aux yeux des élèves, auraient intérêt à consacrer une attention accrue à la situation scolaire des enfants, même si tout va bien à l'école. S'informer davantage des expériences scolaires de ces derniers n'aura que des retombées positives sur les relations affectives entre parents et adolescents tout en favorisant du même coup l'engagement scolaire des adolescents.

L'engagement scolaire

Comme on pouvait s'y attendre, l'engagement scolaire comportemental est plus fort chez les filles que chez les garçons. Fait à signaler, il appert également qu'il est plus important chez les élèves de 1^{re} secondaire que chez ceux de 5^e secondaire. Ces constats suggèrent que l'on s'intéresse aux jeunes qui achèvent leurs études secondaires pour mettre en place des stratégies visant le soutien de leur engagement dans les études. Cela ne doit toutefois pas se faire au détriment d'interventions précoces auprès des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire.



Nous insistons sur deux facteurs de la dimension scolaire qui semblent particulièrement associés à l'engagement dans leurs études des élèves de la région de la Capitale-Nationale : la volonté d'apprendre et les relations maître-élève. Que l'on discute de la motivation, de la volonté d'apprendre dans différentes matières scolaires, de l'importance des études, plusieurs recherches ont démontré qu'une personne éprouvant du plaisir lors de l'apprentissage ou poursuivant un but précis saura plus facilement mobiliser les ressources nécessaires à sa réussite. Ainsi, donner des défis et les relever encourage l'élève à s'en fixer d'autres plus élevés, à faire des efforts plus intenses pour les réaliser et, ultimement, à faire montre de persévérance lorsque des problèmes surgissent.

En deuxième lieu, le climat éducatif et les relations maître-élève sont des facteurs qui relèvent de l'école et sur lesquels on pourrait agir afin de favoriser l'engagement scolaire comportemental de tous les élèves de la Capitale-Nationale. Nos résultats soulignent qu'un climat scolaire apprécié des élèves et que de solides relations avec les enseignants devraient être utilisés comme leviers pour favoriser leur engagement scolaire. Ainsi, la question n'est pas tant de savoir dans quelle école le climat est satisfaisant et dans quelle autre il faut l'améliorer, mais plutôt, comment améliorer la situation dans chaque école pour accroître le niveau d'engagement des élèves de l'ensemble de la région.

Soutenir les choix de carrière en science et technologie

Les constats à propos de l'engagement dans les études, peuvent évidemment être transposés au domaine de la science et de la technologie. Pour l'ensemble des cinq niveaux du secondaire, 60,5 % des garçons et 60,0 % des filles ont affirmé envisager une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou encore en sciences de la santé. Nous observons que les garçons sont davantage intéressés par le secteur du génie et de la technologie alors que les filles, de leur côté, sont proportionnellement plus nombreuses à s'orienter vers les sciences de la santé. En sciences naturelles, aucune différence significative n'est observée selon le genre.

En examinant les résultats selon le niveau scolaire des élèves, nous observons une baisse marquée de la proportion d'élèves qui envisagent une carrière en science et technologie à la fin du secondaire, celle-ci passant de 61,7 % en 1^{re} secondaire à 45,7 % en 5^e secondaire. À la lumière de cette tendance, les partenaires de la région ont choisi de prioriser les analyses concernant les élèves de 5^e secondaire.

Il appert que ceux qui ont déjà développé des intérêts en science et technologie sont plus susceptibles d'y entreprendre une carrière. Ils pratiquent des activités scientifiques plus souvent ou régulièrement, naviguant sur Internet, lisant des articles ou des livres scientifiques, écoutant ou regardant des émissions à la télévision ou à la radio sur des thèmes relatifs à la science et à la technologie. S'ils consacrent plus d'heures aux activités scientifiques, ils révèlent aussi plus souvent la présence dans leur environnement d'un modèle qui les inspire. Ainsi, les jeunes qui baignent dans une culture scientifique souvent disponible à l'extérieur du système scolaire, se montrent davantage intéressés à poursuivre une carrière dans ce domaine.

Enfin, diverses analyses de l'expérience scolaire révèlent d'autres constats fondamentaux. Les élèves qui ont une motivation soutenue à l'égard de l'école envisagent plus facilement la voie de la science et de la technologie. Les cours de science, de technologie et de mathématique sont plus

valorisés chez ceux qui envisagent une carrière dans ce domaine aux divers ordres d'enseignement. Il importe donc de soutenir l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie, les encourageant dans leurs études comme dans leurs projets.

Agir tous ensemble

Si les résultats obtenus suggèrent des pistes d'actions pertinentes aux nombreux intervenants qui œuvrent auprès des jeunes, ils mettent aussi en lumière certains défis auxquels ils devront faire face. On retient notamment le fait que le sens accordé par les garçons aux apprentissages n'est pas identique à celui des jeunes filles. Dans tous les cas, le milieu scolaire doit chercher à créer des conditions amenant les élèves masculins à donner un sens à leurs apprentissages, tout en y prenant plaisir. Bref, on se doit d'améliorer la motivation et l'engagement des élèves, particulièrement chez les garçons. La mise en place de solutions différenciées selon le sexe pose toutefois un véritable défi au milieu scolaire. Sur ce point, il sera essentiel d'innover et d'agir en partenariat.

Mais que l'on ne s'y trompe pas, la motivation scolaire des jeunes n'est pas un enjeu relevant seulement des acteurs présents à l'école. Certes, ces derniers sont des leviers inestimables, mais l'entourage familial et social d'un jeune doit aussi se sentir directement concerné. Prenons l'exemple de l'amotivation qui s'apparente à une perte de contrôle, à l'aliénation. Dans la région de la Capitale-Nationale, 33,9 % des jeunes déclarent une amotivation élevée⁸⁴. Soulignons qu'un jeune amotivé ne voit pas pourquoi il suit ses cours; il est caractérisé par une implication mécanique et il remet constamment en question la poursuite de ses études. Bref, il souffre d'une perte de sens pour justifier ses activités scolaires, ce qui interpelle non seulement ses interrelations avec les acteurs scolaires, mais qui questionne aussi l'importance qu'il accorde à l'apprentissage, à l'institution scolaire et à l'éducation en général. Dans ce contexte, il est permis de se demander à quelles images de l'école, du savoir, du marché du travail et de leur avenir professionnel les jeunes amotivés ont été confrontés dans leurs milieux d'appartenance et de référence (Giddens, 1987). À quels messages ont-ils été exposés pour ne pas trouver de légitimation aux 180 jours par année qu'ils passent à l'école? Ces élèves ne prétendent pas simplement ne pas aimer l'école, ils n'en voient tout simplement pas la pertinence. Dans ces circonstances, il ne revient pas uniquement aux acteurs scolaires, enseignants ou directions, de reconstruire la légitimité des connaissances, des compétences, des programmes, des disciplines, des enseignants, de l'école, des devoirs... C'est aussi l'affaire des parents, des frères et sœurs, des amis, des employeurs, des scientifiques et technologues, des artistes, des modèles, des élus, des éducateurs du préscolaire, des publicistes, des médias, etc. Bref, c'est l'affaire de toute une région!

Dans sa stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009c : 3) rappelle que :

[...] l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires : les raisons de l'abandon scolaire prennent en effet souvent forme à l'extérieur des établissements d'enseignement et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi.

⁸⁴ Proportion significativement plus élevée qu'au Saguenay-Lac-Saint-Jean (26,3%) mais comparable à celle observée dans la région des Laurentides (36,1 %).



Dans cette foulée, réaffirmons enfin que les jeunes eux-mêmes sont les premiers artisans de leur réussite éducative et que toute solution, tout plan d'action, toute mobilisation régionale se doivent de les impliquer. Si cette recherche constitue un éclairage utile concernant divers enjeux auxquels est confrontée la région de la Capitale-Nationale, le travail doit se poursuivre en ce qui a trait à la mobilisation et à l'engagement de l'ensemble des acteurs interpellés.



BIBLIOGRAPHIE





- ALFELD-LIRO, C., FROME, P. et J. ECCLES. 1996. *Factors that Distinguish Young Women Who Continue or Discontinue Male-Typed Occupational Aspirations Two Years After High School*. Communication présentée dans le cadre de la rencontre biannuelle organisée par The Society for Research on Adolescence, Boston.
- ARCHAMBAULT, I. 2006. *Continuité et discontinuité dans le développement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat, Faculté de psychologie, Montréal, Université de Montréal, 229 pages.
- ARCHAMBAULT, I. 2007. « L'engagement scolaire chez les élèves du secondaire en milieu défavorisés : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage », Communication présentée dans le cadre des activités de transfert de connaissances du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires du FQRSC, 14 décembre.
- A.S.O.P.E. 1980. *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les étudiants, Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, volume I, 3^e édition, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 241 pages.
- BANQUE DE DONNÉES DES STATISTIQUES OFFICIELLES SUR LE QUÉBEC. 2009. *Nombre de diplômes décernés au collégial selon le programme, par territoire de conférence régionale des élus (CRÉ)*. [En ligne]. [[http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERAHIYSV49-35490150908\[Mg\]V&p_modi_url=0826090955&p_id_rapp=1803](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERAHIYSV49-35490150908[Mg]V&p_modi_url=0826090955&p_id_rapp=1803)] (Consulté le 27 mai 2009).
- BANQUE DE DONNÉES DES STATISTIQUES OFFICIELLES SUR LE QUÉBEC. 2009. *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par territoire de conférence régionale des élus (CRÉ)*. [En ligne]. [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERGA3RGZ51114227137700130.8&p_modi_url=0826110106&p_id_rapp=1805] (Consulté le 1^{er} juin 2009).
- BARIL, G. 2007. *Persévérance et réussite en sciences à l'enseignement supérieur*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 14 pages.
- BAUMRIND, D. 1978. « Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children », *Youth and Society*, 9, 3 : 239-276.
- BAUMRIND, D. 1989. « The Permanence of Change and the Impermanence of Stability », *Human Development*, 32, 3-4 : 187-195.
- BENDER, S. 1994. *Female Student Career Aspirations in Science. SSTA Research Center Report 94-04*, Regina, Saskatchewan School Trustees Association, 20 pages.
- BIRCH, S. H. et G. W. LADD. 1997. « The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment », *Journal of School Psychology*, 35, 1 : 61-79.

- BOUDON, R. 1973. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 237 pages.
- BOUFFARD, T., BRODEUR, M. et C. VÉZEAU. 2005. *Les stratégies de motivation des enseignants et leur relation avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 103 pages.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit, 279 pages.
- BUHS, E. S. et G. W. LADD. 2001. « Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment : An Examination of Mediating Processes », *Developmental Psychology*, 37, 4 : 550-560.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M. et C. HALL. 2003. « Self-efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students », *Psychology in the Schools*, 40, 4 : 417-427.
- CASSIDY, J., KIRSCH, S., SCOLTON, K. et R. D. PARKE. 1996. « Attachment and Representations of Peer Relationships », *Developmental Psychology*, 32, 5 : 892-904.
- CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER. 2001. « Promoting Successful School Completion : Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16, 4 : 468-484.
- CHRISTENSON, S. L. et M. L. THURLOW. 2004. « School Dropouts : Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *Current Directions in Psychological Science*, 13, 1 : 36-39.
- COBB, R. A., McINTIRE, W. G. et P. A. PRATT. 1989. « Vocational and Educational Aspirations of High School Students : A Problem for Rural America », *Research in Rural Education*, 6, 2 : 11-23.
- COHEN, D. et J. RICE. 1997. « Parenting Styles, Adolescent Substance Use and Academic Achievement », *Journal of Drug Education*, 27, 2 : 199-211.
- CONFÉRENCE RÉGIONALE DES ÉLUS DE LA CAPITALE-NATIONALE. 2009. *Persévérance et réussite scolaires dans la région de la Capitale-Nationale. Plan d'action 2009-2011*. Entente spécifique pour la persévérance et la réussite scolaires et les cheminements en science et en technologie dans la région de la Capitale-Nationale. [En ligne]. [http://www.crecn.qc.ca/media/documentation/autres-documents/57_plan-action-entente-perseverance-09-11.pdf] (Consulté le 20 octobre 2009).
- CONGER, R. D., CONGER, K. J., ELDER, G. H. J., LORENZ, F. O., SIMONS, R. L. et L. B. WHITBECK. 1992. « A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys », *Child Development*, 63, 3 : 526-541.



- CONGER, R. D., CONGER, K. J., ELDER, G. H. J., LORENZ, F. O., SIMONS, R. L. et L. B. WHITBECK. 1993. « Family Economic Stress and Adjustment of Early Adolescent Girls », *Developmental Psychology*, 29, 2 : 206–219.
- CONNELL, J. P. et J. G. WELLBORN. 1991. « Competence, Autonomy, and Relatedness : A Motivational Analysis of Self-System Processes », dans M. R. Gunnar et L. A. Stroufe (dir.), *The Minnesota Symposia on child Psychology*. Hillsdale, NJ, England, Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 23, pp. 43-77.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2009. *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Le Conseil, 80 pages.
- CROWELL, J. et E. WATERS. 1994. « Bowlby's Theory Grown Up : The Role of Attachment in Adult Love Relations », *Psychological Inquiry : An International Journal of Peer Commentary and Review*, 5, 1 : 31-34.
- CURCIO, G., FERRARA, M. et L. DE GENNARO. 2006. « Sleep Loss, Learning Capacity, and Academic Performance », *Sleep Medicine Reviews*, 10, 5 : 323-337.
- DANDY, J. et T. NETTELBECK. 2000. « The Model Student? An Investigation of Chinese Australian Students Academic Achievement, Studying, and Causal Attributions for Academic Success and Failure », *Australian Psychologist*, 35, 3 : 208-215.
- DARLING, N. et L. STEINBERG. 1993. « Parenting Style as Context : An Integrative Model », *Psychological Bulletin*, 113, 3 : 487-496.
- DECI, E. L. et R. M. RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New-York, Plenum, 335 pages.
- DECI, E. L. et R. M. RYAN. 1987. « The Support of Autonomy and the Control of Behavior », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1 : 1024-1037.
- DÉSAUTELS, J. et M. LAROCHELLE. 1989. *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec, Presses de l'Université Laval, 173 pages.
- DESCHENES, M., SCHEAFER, C. et D. COUTURE. 1997. *Styles de vie des jeunes du niveau secondaire*. Hull, Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais, Les Centres jeunesse de l'Outaouais, 150 pages.
- DESCHESNES, M., DEMERS, S. et P. FINÈS. 2003. *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002*. Rapport de recherche. Direction de santé publique, RRSSS Outaouais, 275 pages.
- DESLANDES, R. et É. ROYER. 1994. « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire », *Service social*, 43, 2 : 63-80.

- DESLANDES, R. 1996. *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 266 pages.
- DESLANDES, R. et P. POTVIN. 1998. « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents : que peut faire l'école pour favoriser la participation parentale dans la réussite des adolescents? », *Bulletin du CRIRES*, 9 : 1-4.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. et D. LECLERC. 1999. « Family Characteristics Predictors of School Achievement : Parental Involvement as a Mediator », *McGill Journal of Education*, 34, 2 : 133-151.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. et D. LECLERC. 2000. « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4 : 208-217.
- DORNBUSH, S. M. et P. L. RITTER. 1992. « Home-School Processes in Diverse Ethnic Groups, Social Classes and Family Structures », dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (dir.), *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*. Maryland, The National Association of School Psychologists, pp. 111-124.
- DUMAS, S. et C. BEAUCHESNES. 1993. *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec, Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 105 pages.
- ECCLES, J. S. et R. D. HAROLD. 1996. « Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling », dans A. Boothand et J. Dunn (dir.), *Family-School Links : How do they Affect Educational Outcomes?* Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-34.
- ECCLES, J. 1999. « The Development of Children Ages 6 to 14 », *The Future of Children*, 9,2 : 30-44.
- EDWARDS, L. M. et S. J. LOPEZ. 2006. « Perceived Family Support, Acculturation, and Life Satisfaction in Mexican American Youth : A Mixed-Methods Exploration », *Journal of Counseling Psychology*, 53, 3 : 279-287.
- ELDER Jr., G. H. et R. D. CONGER. 2000. *Children of the Land : Adversity and Success in Rural America*. Chicago, IL, University of Chicago Press, 373 pages.
- ENSMINGER, M. E. et A. L. SLUSARCICK. 1992. « Paths to High School Graduation or Dropout : A Longitudinal Study of a First-grade Cohort », *Sociology of Education*, 65, 2 : 95-113.
- EPSTEIN, J. L., CONNORS, T. L. et K. C. STALINAS. 1993. *High School and Family Partnerships : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- FALK, W. W. 2004. *Rooted in Place : Family and Belonging in a Southern Black Community*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.



- FIELD, T., LANG, C., YANDO, R. et D. BENDELL. 1995. « Adolescents' Intimacy with Parents and Friends », *Adolescence*, 30, 117 : 133-140.
- FINE, J. G. et J. M. DAVIS. 2003. « Grade Retention and Enrollment in Post-secondary Education », *Journal of School Psychology*, 41, 6 : 401-411.
- FINLAY, K. A. 2006. *Quantifying School Engagement : Research Report National Center for School Engagement*. Rapport de recherche NCSE, Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 pages.
- FINN, J. D. 1989. « Withdrawing from School », *Review of Educational Research*, 59, 2 : 117-142.
- FINN, J. D. 1993. *School Engagement and Students at Risk*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, 116 pages.
- FINN, J. D., FOLGER, J. et D. COX. 1991. « Measuring Participation among Elementary Grade Students », *Educational and Psychological Measurement*, 51, 2 : 393-402.
- FINN, J. D., PANNOZZO, G. M. et K. E. VOELKL. 1995. « Disruptive and Inattentive Withdrawn Behavior and Achievement among Fourth Graders », *The Elementary School Journal*, 95, 5 : 421-434.
- FINN, J. D. et D. A. ROCK. 1997. « Academic Success among Students at Risk for School Failure », *Journal of Applied Psychology*, 82, 2 : 221-234.
- FORTIER, M. S. 1994. *Une analyse motivationnelle de la poursuite d'études en sciences*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. et A. H. PARIS. 2004. « School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, 74, 1 : 59-109.
- FULLILOVE, R. E. 1987. *Images of Sciences : Factors Affecting the Choice of Science as a Career*. Washington, Office of Technology Assessment, 96 pages.
- GALLAND, O. 1994. « Âge et valeurs », dans H. Riffault (dir.), *Les valeurs des Français*. Paris, PUF, pp. 251-296.
- GARNIER, C., VINCENT, S., MARINACCI, L., GRANDTNER, A. M., GIGLING, M. et I. LAMBERT. 2000. *Systèmes de représentations sociales d'élèves du secondaire, de leurs parents et de leurs enseignants en science et technologie*. Rapport de recherche. Québec, Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science, de la Technologie, 191 pages.
- GAUDREAU, M., GAGNON, M. et N. ARBOUR avec la collaboration de J. AUCLAIR, L. PARENT, J. THIVIERGE, L. LABERGE, M.-È. BLACKBURN, et M. PERRON. 2009. *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*. Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 108 pages.

- GIDDENS, A. 1987. *La constitution de la société : éléments d'une théorie de la structuration*. Paris, PUF, 474 pages.
- GODIN, B. 1999. *Les usages sociaux de la culture scientifique*. Québec, Presses de l'Université Laval, 159 pages.
- GOODMAN, E., ADLER, N. E., KAWACHI, I., FRAZIER, L., HUANG, B. et G. A. COLDITZ. 2001. « Adolescents' Perceptions of Social Status : Development and Evaluation of a New Indicator », *Pediatrics*, 108, 2 : e31-e38.
- GREENBERG, M. T., SIEGEL, J. M. et C. LEITCH. 1983. « The Nature and Importance of Attachment Relationships to Parents and Peers during Adolescence », *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 5 : 373-386.
- HARRIS, A. et J. GOODALL. 2008. « Do Parents Know they Matter? Engaging All Parents in Learning », *Educational Research*, 50, 3 : 277-289.
- HAZAN, C. et P. SHAVER. 1994. « Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships », *Psychological Inquiry*, 5, 1 : 1-22.
- HEIN, C. et J. H. LEWKO. 1994. « Gender Differences in Factors Related to Parenting Style : A Study of High Performing Science Students », *Journal of Adolescence Research*, 9, 2 : 262-281.
- HENRY, K. L. 2007. « Who's Skipping School : Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade », *The Journal of School Health*, 77, 1 : 29-35.
- HOHEPA, M., SCRAGG, R., SCHOFIELD, G., KOLT, G. S. et D. SCHAAF. 2007. « Social Support for Youth Physical Activity : Importance of Siblings, Parents, Friends and School Support across a Segmented School Day », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4, 54 : 1-9.
- HORSTMANSHOF, L. et C. ZIMITAT. 2007. « Future Time Orientation Predicts Academic Engagement among First-year University Students », *British Journal of Educational Psychology*, 77, 3 : 703-718.
- HOWLEY, C. W. 2006. « Remote Possibilities : Rural Children's Educational Aspirations », *Peabody Journal of Education*, 81, 2 : 62-80.
- HRIMECH, M. et M. THÉORÊT. 1997. « Secondary School Dropouts : A Comparison between those Born in Canada and Immigrants », *Canadian Journal of Education*, 22, 3 : 268-282.
- HYMEL, S., COMFORT, C., SCHONERT-REICHL, K. et P. McDOUGALL. 1996. « Academic Failure and School Dropout : The Influence of Peers », dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (dir.), *Social Motivation : Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY, Cambridge University Press, pp. 313-345.



- JACOBS, J. E., FINKEN, L. L., GRIFFIN, N. L. et J. D. WRIGHT. 1998. « The Career Plans of Science-Talented Rural Adolescent Girls », *American Educational Research Journal*, 35, 4 : 681-704.
- JACOBS, J. E., LANZA, S., OSGOOD, D. W., ECCLES, J. S. et A. WIGFIELD. 2002. « Changes in Children's Self-Competence and Values : Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve », *Child Development*, 73, 2 : 509-527.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B. et R. E. TREMBLAY. 1997. « Disentangling the Weight of School Dropout Predictors : A Test on Two Longitudinal Samples », *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 6 : 733-762.
- JANOSZ, M., GEORGES, P. et S. PARENT. 1998. « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27, 2 : 285-306.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B. et R. E. TREMBLAY. 2000. « Predicting Different Types of School Dropouts : A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, 92, 1 : 171-190.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI. 2008. « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1 : 21-40.
- JIMERSON, S. R., EGELAND, B., SROUFE, L. A. et B. CARLSON. 2000. « A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts : Examining Multiple Predictors across Development », *Journal of School Psychology*, 38, 6 : 525-549.
- KEITH, T. Z., KEITH, P. B. et G. C. TROUTMAN. 1993. « Does Parental Involvement Affect Eighth-Grade Student Achievement? Structural Analysis of National Data », *School Psychology Review*, 22, 3 : 474-496.
- KELLY, J. A. et D. J. HANSEN. 1987. « Social Interactions and Adjustment », dans V. B. Van Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of adolescent psychology*. New York, Pergamon Press : Springer, pp. 131-146.
- KRONICK, R. F. et C. H. HARGIS. 1998. *Dropouts : Who Drops Out and Why- and the Recommended Action*. Springfield, Charles C Thomas Publisher, 153 pages.
- LAROSE, S. et R. ROY. 1994. *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche. Québec, Cégep de Sainte-Foy, 87 pages.
- LAROSE, S., GUAY, F., SENÉCAL, C., HARVEY, M. et E. DROUIN. 2005. *Persévérance scolaire des étudiants de Sciences et Génie (S & G) à l'Université Laval : le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*. Rapport de recherche. Québec, GRIP et Université Laval, 142 pages.

- LAROSE, S., GUAY, F., SENÉCAL, C., RATELLE, C., DROUIN, E., HARVEY, M., DUCHARME, R., LIBOIRON, P., PERRON, M. et S. VEILLETTE. 2007. *Analyse sociomotivationnelle de la persévérance scolaire et professionnelle dans le domaine des sciences et des technologies : une étude longitudinale sur cinq ans*. Rapport de recherche. Québec, Université Laval, 89 pages.
- LEE, V. E. et D. T. BURKAM. 2003. « Dropping Out of High School : The Role of School Organization and Structure », *American Educational Research Journal*, 40, 2 : 353-393.
- LEINONEN, J. A., SOLANTAUS, T. S. et R.-L. PUNAMAKI. 2003. « Social Support and the Quality of Parenting Under Economic Pressure and Workload in Finland : The Role of Family Structure and Parental Gender », *Journal of Family Psychology*, 17, 3 : 409-418.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. et G. HACKETT. 1994. « Toward a Unified Social Cognitive Theory of Career and Academic Interests », *Journal of Vocational Behavior*, 45, 1 : 79-122.
- LENER, J. V. et N. L. GALAMBOS. 1991. *Employed Mothers and Their Children*. New York, Garland, 295 pages.
- LINDSAY, C. et M. ALMEY. 2006. *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe*. Ottawa, Statistique Canada, Division des statistiques sociales, du logement et des familles, Projet des groupes cibles, 309 pages.
- LINNAKYLA, P. et A. MALIN. 2008. « Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003 », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 6 : 583-602.
- LIPS, H. M. 1992. « Gender-and Science-Related Attitudes as Predictors of College Students' Academic Choices », *Journal of Vocational Behavior*, 40, 1 : 62-81.
- MA, C. Q. et E. S. HUEBNER. 2008. « Attachment Relationships and Adolescents' Life Satisfaction : Some Relationships matter more to Girls than Boys », *Psychology in the Schools*, 45, 2 : 177-190.
- MACOBY, E. et J. MARTIN. 1983. « Socialization in the Context of the Family : Parent-Child Interaction », dans E. M. Hetherington et P. H. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology*. New-York, NY John Wiley, pp. 1-101.
- MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P. et D. LECLERC. 2001. « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3 : 687-712.
- MARTIN, A. J. 2007. « Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement using a Construct Validation Approach », *British Journal of Educational Psychology*, 77, 2 : 413-440.
- MARTIN, A. J. 2008. « Enhancing Student Motivation and Engagement : The Effects of a Multidimensional Intervention », *Contemporary Educational Psychology*, 33, 2 : 239-269.



- McGRANAHAN, D. A. 1994. « Rural America in the Global Economy : Socioeconomic Trends », *Journal of Research in Rural Education*, 10, 3 : 139-148.
- McINERNEY, D. M. 2004. « A Discussion of Future Time Perspective », *Educational Psychology Review*, 16, 2 : 141-152.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec, Gouvernement du Québec, 362 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. *Taux de diplomation selon la cohorte, la durée des études et le sexe, par région administrative et par commission scolaire*, [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2008/pdf/Tableau10.pdf>] (Consulté le 14 mars 2010).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009a. *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008 et diplomation*. Québec, Gouvernement du Québec, 97 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009b. *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/Index.htm>] (Consulté le 18 août 2009).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009c. *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 33 pages.
- MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'INNOVATION ET DE L'EXPORTATION. 2009. *ACCORD*. [En ligne]. [<http://www.mdeie.gouv.qc.ca/index.php?id=2469>] (Consulté le 26 mai 2009).
- MITRU, G., MILLROOD, D. L. et J. H. MATEIKA. 2002. « The Impact of Sleep on Learning and Behavior in Adolescents », *Teachers College Record*, 104, 4 : 704-726.
- MULHERN, F. et G. RAE. 1998. « Development of a Shortened Form of Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales », *Educational and Psychological Measurement*, 58, 2 : 295-306.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 2008. *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris, CERI, 86 pages.
- PAJARES, F. 1996. « Self-efficacy Beliefs and Mathematical Problem-solving of Gifted Students », *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4 : 325-344.
- PERRON, M., GAUDEAULT, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 1999. *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2^e édition, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 260 pages.

- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 2000. *Jeunes de la ville et de la campagne : quelles différences?* Série enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2^e édition, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 103 pages.
- PETRI, H. L. 1981. *Motivation : Theory and Research*. Belmont, Wadsworth, 380 pages.
- PIROT, L. et J-M. DE KETELE. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2 : 367-394.
- POTVIN, P., DESLANDES, R., BEAULIEU, P., MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É et D. LECLERC. 1999. « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 4 : 441-453.
- POWELL, L. M., WILLIAMS, J. et H. WECHSLER. 2004. « Study Habits and the Level of Alcohol Use among College Students », *Education Economics*, 12, 2 : 135-149.
- PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES (PISA). 2006. [En ligne]. [<http://www.pisa.gc.ca/accueil-fra.shtml>] (Consulté le 17 janvier 2009).
- REID, J. N. 1989. « The Rural Economy and Rural Youth : Challenges for the Future », *Research in Rural Education*, 6, 2 : 17-23.
- RESCHLY, A. L. et S. L. CHRISTENSON. 2006. « Prediction of Dropout Among Students with Mild Disabilities : A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables », *Remedial and Special Education*, 27, 5 : 276-292.
- REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STRINGFIELD, S., TEDDLIE, C. et G. SCHAFFER. 2002. *World Class Schools, International perspectives on school effectiveness*. Londres, Routledge/Falmer Press, 310 pages.
- ROMANO, G. 1991. « Étudier...en surface ou en profondeur? », *Pédagogie collégiale*, 5, 2 : 6-11.
- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C., SCHOENBACH, C. et F. ROSENBERG. 1995. « Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem : Different Concepts, Different Outcomes », *American Sociological Review*, 60, 1 : 141-156.
- RUMBERGER, R. W., GHATAK, R., POULOS, G., RITTER, P. L. et S. M. DORNBUSCH. 1990. « Family Influences on Dropout Behaviour in one California High School », *Sociology of Education*, 63, 4 : 283-299.
- RUMBERGER, R. W. et K. A. LARSON. 1998. « Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout », *American Journal of Education*, 107, 1 : 1-35.



- SADEH, A. 2007. « Consequences of Sleep Loss or Sleep Disruption in Children », *Sleep Medicine Clinics*, 2, 3 : 513-520.
- SANDERS, C. E., FIELD, T. M. et M. A. DIEGO. 2001. « Adolescents' Academic Expectations and Achievement », *Adolescence*, 36, 144 : 795-802.
- SENÉCAL, C., KOESTNER, R. et R. J. VALLERAND. 1995. « Self-regulation and Academic Procrastination », *Journal of Social Psychology*, 135, 5 : 607-619.
- SIMONS, R. L., LORENZ, F. O., CONGER, R. D. et C.-I. WU. 1992. « Support from Spouse as Mediator and Moderator of the Disruptive Influence of Economic Strain on Parenting », *Child Development*, 63, 5 : 1282-1301.
- SIMPKINS, S. D., DAVIS-KEAN, P. E. et J. S. ECCLES. 2005. « Parents' Socializing Behavior and Children's Participation in Math, Science, and Computer Out-of-School Activities », *Applied Developmental Science*, 9, 1 : 14-30.
- SKINNER, E. A. et M. J. BELMONT. 1993. « Motivation in the Classroom : Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year », *Journal of Educational Psychology*, 85, 4 : 571-581.
- SOUTH, S. J., HAYNIE, D. L. et S. BOSE. 2007. « Student Mobility and School Dropout », *Social Science Research*, 36, 1 : 68-94.
- STATISTIQUE CANADA. 2009. *Enquête sur la population active*. [En ligne]. [<http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/data-donnees/ftp/lfs-epa/lfs-epa1976-xxxx-fra.htm>] (Consulté le 26 mai 2009).
- STEINBERG, L., LAMBORN, S. D, DORNBUSH, S. M. et N. DARLING. 1992. « Impact of Parenting Practices on Adolescence Achievement : Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed », *Child Development*, 63, 5 : 1266-1281.
- STEINBERG, L. et A. S. MORRIS. 2001. « Adolescent Development », *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2, 1 : 55-87.
- STIPEK, D., DE LA SOTA, A. et L. WEISHAUP. 1999. « Life Lessons : An Embedded Classroom Approach to Preventing High-Risk Behaviors among Preadolescents », *The Elementary School Journal*, 99, 5 : 433-451.
- TENENBAUM H. R. et C. LEAPER. 2003. « Parent-Child Conversations about Science : The Socialization of Gender Inequities? », *Development Psychology*, 39, 1 : 34-47.
- TESSIER-PARENT, L. P. 2008. *Les chiffres clés de l'emploi au Québec*. Québec, Direction du Centre d'étude sur l'emploi et la technologie et de l'information sur le marché du travail, 41 pages.
- TURNER, S. et D. PECK. 2009. « Can we do School Science Better? Facing the Problem of Student Engagement », *Education Canada*, 49, 2 : 54-57.

- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M. et L. G. PELLETIER. 1989. « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 3 : 323-349.
- VALLERAND, R. J. et C. SENÉCAL. 1992. « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et Socialisation*, 15, 1 : 49-62.
- VIAU, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 217 pages.
- VITARO, F., LAROCQUE, D., JANOSZ, M. et R. E. TREMBLAY. 2001. « Negative Social Experiences and Dropping Out of School », *Educational Psychology*, 21, 4 : 401-415.
- WATT, H. 2003. *Attitudinal Predictors of Gendered Aspirations for Math-Related Careers and Senior High Course Enrolment : A Longitudinal Study with Australian Adolescents*. Communication organisée par The Society for Research on Child Development, Tampa.
- WHITBECK, L. B., SIMONS, R. L., CONGER, R. D., LORENZ, F. O., HUCK, S. et G. H. J. ELDER. 1991. « Family Economic Hardship, Parental Support, and Adolescent Self-esteem », *Social Psychology Quarterly*, 54, 4 : 353-363.
- WHITBECK, L. B., SIMONS, R. L., CONGER, R. D., WICKRAMA, K. A. S., ACKLEY, K. A. et G. H. J. ELDER. 1997. « The Effects of Parents' Working Conditions and Family Economic Hardship on Parenting Behaviors and Children's Self-efficacy », *Social Psychology Quarterly*, 60, 4 : 291-303.
- WILLMS, D. J., FRIESEN, S. et P. MILTON. 2009. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel*. Premier rapport national ACE, Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage, 54 pages.
- WILLS, T. A., VACCARO, D. et G. MCNAMARA. 1992. « The Role of Life Events, Family Support, and Competence in Adolescent Substance Use : A Test of Vulnerability and Protective Factors », *American Journal of Community Psychology*, 20, 3 : 349-374.
- WILLS, T. A. et S. D. CLEARY. 1996. « How Are Social Effects Mediated? A Test with Parental Support and Adolescent Substance Use », *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 5 : 937-952.
- WOLFSON, A. R., CARSKADON, M. A., ACEBO, C., SEIFER, R., FALLONE, G., LABYAK, S. E. et J. L. MARTIN. 2003. « Evidence for the Validity of a Sleep Habits Survey for Adolescents », *Journal of Sleep and Sleep Disorders Research*, 26, 2 : 213-216.

Annexe 1



**QUESTIONNAIRE DE
L'ENQUÊTE INTERRÉGIONALE
2008**

Réservé

Questionnaire 2008



Parle-nous de toi!

Confidentiel une fois rempli

Bonjour!

Répondre à ce questionnaire, c'est l'occasion pour toi d'exprimer ce que tu vis. **TON OPINION EST TRÈS IMPORTANTE** pour nous aider à mieux connaître la situation des jeunes. En répondant aux questions qui suivent, tu aides ta communauté à réaliser des actions précises qui correspondent aux vraies préoccupations des jeunes. Nous te demandons de **LIRE ATTENTIVEMENT** chaque question et de répondre spontanément et le plus franchement possible.

Comment répondre au questionnaire

Pour chacune des questions, lis attentivement l'énoncé.
Choisis la réponse qui correspond le plus à ta situation soit :

- en encerclant le code correspondant à ton choix de réponse; **OU**
- en inscrivant le nombre approprié dans l'espace réservé.

Exemples de réponses

Q.1 Sans compter les cours de musique obligatoires dans ton cheminement scolaire, as-tu déjà suivi des cours pour apprendre à jouer d'un instrument de musique?

(Encercler 1 seul choix)

Oui **1** 

Non 2 → (Passer à la question Q.3)

Q.2 À quel âge as-tu commencé à suivre des cours de musique?

J'avais 8  ans et 2  mois.

Q.3 As-tu de la difficulté à réussir dans tes cours de...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Peu	Ne s'applique pas
a) Français	1	2 	3	4
b) Mathématiques	1	2	3 	4
c) Sciences (écologie, biologie, physique, technologie, etc.)	1	2	3	4 
d) Anglais	1 	2	3	4

C'est simple, mais n'oublie pas...

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse; dans la mesure où tu exprimes ce que tu penses, **UNE RÉPONSE EST TOUJOURS BONNE**. Il est important que tu répondes à **TOUTES** les questions.

Tu peux être assuré que tes réponses demeureront confidentielles.

*Le masculin est utilisé pour alléger le texte.
Il désigne cependant aussi bien les filles que les garçons.*

Indique, s'il te plaît, l'heure à laquelle tu commences à remplir ce questionnaire :

		:		
Heure			Minutes	

Partie 1

Section A – Toi et l'école

A.1 Étudies-tu...?

(Encercler 1 seul choix)

- Au secondaire régulier 1
- Dans un programme de formation générale 2
- Dans un programme de formation générale appliquée..... 3
- Dans un parcours de formation générale axée sur l'emploi
(menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ou
préparatoire à l'emploi)..... 4 ➔ (Passer à la question A.4)
- Dans un cheminement particulier de formation 5 ➔ (Passer à la question A.4)
- En formation professionnelle (volet professionnel 2) 6 ➔ (Passer à la question A.3)
- Autre 7
- ↳ Préciser : _____

A.2 Ton programme est-il un...?

(Encercler 1 seul choix)

- Programme régulier..... 1
- Programme particulier (sports-études, arts-études,
programme international, etc.) 2
- Programme régulier mais avec un profil ou une concentration..... 3
- Autre 4
- ↳ Préciser : _____

A.3 À quel niveau scolaire es-tu?

(Encercler 1 seul choix)

- Première année du premier cycle1
- Deuxième année du premier cycle.....2
- Année additionnelle du premier cycle3
- Troisième secondaire4
- Quatrième secondaire5
- Cinquième secondaire6
- Autre 7

A.4 As-tu déjà redoublé au primaire (ou pris une année supplémentaire pour terminer un cycle)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

A.5 As-tu déjà redoublé au secondaire (ou pris une année supplémentaire pour terminer un cycle)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

A.6 As-tu déjà repris un ou plusieurs cours depuis le début de tes études secondaires?

(Encercler 1 seul choix)

Non..... 1

Oui..... 2

↳ Préciser le ou
les cours
repris :

(ex. : français de la première année du premier cycle,
mathématique 436)

A.7 Tu es...?

(Encercler 1 seul choix)

Un garçon..... 1

Une fille..... 2

A.8 Quel âge as-tu?

J'ai _____ ans et _____ mois.

A.9 Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- J'aimerais faire des études universitaires 1
- J'aimerais faire des études collégiales (CÉGEP)..... 2
- J'aimerais terminer mes études secondaires au secteur professionnel (DEP) 3
- J'aimerais terminer mes études secondaires au secteur général (DES) 4
- J'aimerais terminer mes études secondaires au secteur adulte 5
- J'aimerais terminer un *Parcours de formation générale axée sur l'emploi* 6
- J'aimerais abandonner avant la fin de mes études secondaires 7 ➔ *(Passer à la question A.12)*

A.10 Crois-tu qu'il te sera difficile d'atteindre ce niveau scolaire?

(Encercler 1 seul choix)

- Cela me sera très difficile 1
- Cela me sera difficile 2
- Cela ne me sera pas tellement difficile..... 3 ➔ *(Passer à la question A.12)*
- Cela ne me sera pas difficile du tout 4 ➔ *(Passer à la question A.12)*

A.11 Quelle est la principale raison pour laquelle tu crois que ce sera difficile de réaliser tes projets d'études?

(Encercler 1 seul choix)

- Par ennui ou par manque d'intérêt 1
- Pour des difficultés avec les travaux scolaires..... 2
- Pour des problèmes avec les enseignants 3
- Pour des problèmes de santé 4
- Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 5
- Pour des problèmes à la maison 6
- Parce que j'ai des problèmes d'argent ou parce que je dois travailler 7
- Parce que je veux travailler 8
- Autre 9

A.12 Compte tenu de ta situation, jusqu'où t'attends-tu à poursuivre tes études dans les faits?

(Encercler 1 seul choix)

- Je compte faire des études universitaires 1
- Je compte faire des études collégiales (CÉGEP) 2
- Je compte terminer mes études secondaires
au secteur professionnel (DEP) 3
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur général (DES) 4
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur adulte 5
- Je compte terminer un *Parcours de formation
générale axée sur l'emploi* 6
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études
secondaires 7

A.13 Indique ce que tu as l'intention de faire l'an prochain.

(Encercler 1 seul choix)

- Continuer d'étudier 1 ➔ *(Passer à la question A.15)*
- Aller sur le marché du travail puisque j'aurai obtenu
le diplôme terminal que je désire..... 2 ➔ *(Passer à la question A.15)*
- Quitter l'école définitivement 3
- Quitter l'école temporairement 4

A.14 Quelle est la principale raison pour laquelle tu veux quitter l'école l'an prochain?

(Encercler 1 seul choix)

- Par ennui ou par manque d'intérêt 1
- Pour des difficultés avec les travaux scolaires..... 2
- Pour des problèmes avec les enseignants 3
- Pour des problèmes de santé 4
- Pour une grossesse ou les soins de mon enfant 5
- Pour des problèmes à la maison..... 6
- Parce que j'ai des problèmes d'argent ou
parce que je dois travailler 7
- Parce que je veux travailler 8
- Parce que je veux voyager 9
- Autre raison 10

A.15 Au cours des trois derniers mois, as-tu songé à abandonner l'école?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

A.16 Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleurs amis, y en a-t-il qui...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Ont abandonné leurs études	1	2
b) Songent à abandonner leurs études l'an prochain	1	2

A.17 Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.

N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
7 signifie à « Correspond très fortement »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours...	←—————→						
	Ne correspond pas du tout						Correspond très fortement
a) Parce qu'ils vont me permettre de me trouver un emploi payant	1	2	3	4	5	6	7
b) Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
c) Parce que selon moi, mes cours vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie	1	2	3	4	5	6	7
d) Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
e) Pour me prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
f) Parce que mes cours vont me permettre de décrocher un emploi plus prestigieux plus tard	1	2	3	4	5	6	7
g) Parce que mes cours me procurent du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant	1	2	3	4	5	6	7
h) Parce que mes cours vont me permettre éventuellement d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime	1	2	3	4	5	6	7

A.17 Indique jusqu'à quel point chacun des énoncés suivants correspond actuellement aux raisons pour lesquelles tu suis tes cours.
SUITE

N.B. : 1 signifie à « Ne correspond pas du tout »
 7 signifie à « Correspond très fortement »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je suis mes cours...	Ne correspond pas du tout	←—————→					Correspond très fortement
i) J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre mes cours mais maintenant, je me demande si je devrais continuer d'y aller	1	2	3	4	5	6	7
j) Parce que le fait de réussir mes cours me permet de me sentir important à mes propres yeux	1	2	3	4	5	6	7
k) Parce que mes cours vont me permettre de faire « la belle vie » plus tard	1	2	3	4	5	6	7
l) Parce que mes cours me procurent du plaisir à en savoir plus long sur les matières qui m'attirent	1	2	3	4	5	6	7
m) Parce que mes cours vont m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière	1	2	3	4	5	6	7
n) Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis mes cours et franchement je m'en fous pas mal	1	2	3	4	5	6	7
o) Parce que mes cours me permettent de me prouver que je suis une personne intelligente	1	2	3	4	5	6	7
p) Je suis mes cours pour avoir un meilleur salaire plus tard	1	2	3	4	5	6	7
q) Parce que mes cours me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent	1	2	3	4	5	6	7
r) Parce que je crois que mes cours vont augmenter ma compétence comme travailleur	1	2	3	4	5	6	7
s) Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
t) Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans mes cours	1	2	3	4	5	6	7
u) Parce que mes parents ne veulent pas que je quitte les études	1	2	3	4	5	6	7
v) Parce que je m'intéresse aux projets de l'école	1	2	3	4	5	6	7
w) Parce que la plupart de mes amis sont à l'école	1	2	3	4	5	6	7

A.18 **Quels ont été tes résultats lors de la dernière étape (dernier bulletin)?** (Réponds le plus précisément possible en utilisant une note (%) ou une cote (lettre)). (Si tu n'as pas l'un de ces cours cette année, fais un X. (Si tu as plusieurs cours de science, inscris toutes tes notes ou toutes tes cotes en les séparant d'un tiret)).

	Note	OU	Cote (lettre)
a) En français :	%		_____
	_____		_____
b) En mathématique :	%		_____
	_____		_____
c) En sciences (écologie, biologie, physique, technologie, etc.) :	%		_____
	_____		_____
d) En anglais :	%		_____
	_____		_____

A.19 **As-tu de la difficulté à réussir dans tes cours de...?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Peu	Ne s'applique pas
a) Français	1	2	3	4
b) Mathématique	1	2	3	4
c) Sciences (écologie, biologie, physique, technologie, etc.)	1	2	3	4
d) Anglais	1	2	3	4

A.20 **Depuis le début de l'année scolaire, combien de périodes de cours as-tu manquées sans raisons valables (absence non motivée)?**

_____ périodes de cours.

A.21 **Si tu as déjà été suspendu des cours (expulsion interne ou externe) ou jeté en dehors de l'école (renvoyé ou révoqué), peux-tu indiquer le nombre de fois approximativement où cela est arrivé depuis le début de tes études secondaires? (Si cela ne t'est jamais arrivé, inscris 0.)**

_____ fois.

A.22 **Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu vécu chacune des situations suivantes à l'école?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a) Je me suis fait « taxer » (je dois acheter la paix) par les autres élèves	1	2	3	4
b) J'ai subi de la violence physique (gifles, menaces avec un objet, bousculades, etc.) de la part des autres élèves	1	2	3	4
c) J'ai subi de la violence physique (gifles, menaces avec un objet, bousculades, etc.) de la part du personnel de direction, des enseignants ou autres adultes de l'école	1	2	3	4
d) J'ai subi de la violence verbale (insultes, menaces, intimidation, etc.) de la part des autres élèves	1	2	3	4
e) J'ai subi de la violence verbale (insultes, menaces, intimidation, etc.) de la part du personnel de direction, des enseignants ou autres adultes de l'école	1	2	3	4
f) J'ai subi de la cyberintimidation (insultes, menaces, intimidation, etc.) sur Internet, de la part des autres élèves	1	2	3	4
g) J'ai été victime d'homophobie (discrimination ou exclusion basée sur l'orientation sexuelle) de la part des autres élèves	1	2	3	4
h) J'ai été victime d'homophobie (discrimination ou exclusion basée sur l'orientation sexuelle) de la part du personnel de direction, des enseignants ou d'autres adultes de l'école	1	2	3	4



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.

1-800-263-2266

Tu peux aussi consulter l'une des ressources proposées dans le Bottin-Jeunesse que nous te remettrons à la sortie du local.

Attention, les questions suivantes (A.23 et A.24) concernent seulement les activités parascolaires, c'est-à-dire, les activités organisées par le personnel de l'école ou par des groupes d'élèves comme l'association étudiante ou un club sportif ou scientifique de ton école.

A.23 Au cours du dernier mois, environ combien d'heures par semaine en moyenne as-tu consacrées aux activités parascolaires suivantes? (Si tu n'as jamais participé à de telles activités, inscris 0).

Activités parascolaires...

(Inscris le nombre d'heure(s) ici)

a) Sportives (sport scolaire, olympiade, sortie de ski, classe de neige, visite d'une base de plein-air, etc.)	_____ heure(s)/semaine
b) Culturelles (théâtre, cinéma, impro, journal, radio-étudiante, etc.)	_____ heure(s)/semaine
c) Artistiques (harmonie, chorale, cours de peinture, cours de fabrication de bijoux, etc.)	_____ heure(s)/semaine

A.24 Depuis le début de l'année scolaire, environ combien d'heures au total as-tu consacrées aux activités parascolaires sociales (sortie à la cabane à sucre, visite à un parc d'amusement, enregistrement d'une émission de télévision, etc.)? (Si tu n'as jamais participé à de telles activités, inscris 0).

_____ heures.

A.25 Voici des commentaires que les jeunes font parfois. Précise jusqu'à quel point chacun des énoncés est vrai pour toi.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas très vrai	Un peu vrai	Assez vrai	Très vrai
a) J'ai beaucoup d'amis dans mes cours	1	2	3	4
b) C'est difficile de trouver dans mes cours des amis qui m'estiment	1	2	3	4
c) Je me sens mis de côté de ce qui se passe à l'école	1	2	3	4
d) Il n'y a pas d'autres jeunes que je peux aller voir quand j'ai besoin d'aide à l'école	1	2	3	4

A.26 Depuis le début de l'année, participes-tu activement à tes cours (ex. : écoute attentive, prise de notes, participation à des travaux d'équipe, etc.)?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement..... 2
- La plupart du temps..... 3
- Toujours..... 4

A.27 Depuis le début de l'année, en dehors des cours, fais-tu le travail demandé par l'enseignant (travaux, lecture, etc.)?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement..... 2
- La plupart du temps..... 3
- Toujours..... 4



Si tu ne vis jamais de difficultés scolaires,

coche ici et passe à la question A.29.

A.28 À qui attribues-tu tes difficultés scolaires? Pour chacune des personnes mentionnées ci-dessous, indique dans quel ordre elles t'apparaissent importantes pour expliquer tes difficultés scolaires (1 pour la plus importante jusqu'à 8 pour la moins importante). (Si un choix de réponse ne s'applique pas, inscris un X).

(Lire tous les énoncés et ensuite inscrire l'ordre d'importance)

- Tes enseignants
- Toi
- Ton chum ou ta blonde
- Tes amis
- Tes parents
- Les autres membres de ta famille
- Ton employeur
- D'autres adultes significatifs (entraîneur, moniteur, etc.)



*Si tu ne vis jamais de réussite scolaire,
coche ici et passe à la question A.30.*

A.29 À qui attribues-tu tes réussites scolaires? Pour chacune des personnes mentionnées ci-dessous, indique dans quel ordre elles t'apparaissent importantes pour expliquer tes réussites scolaires (1 pour la plus importante jusqu'à 8 pour la moins importante). (Si un choix de réponse ne s'applique pas, inscris un X).

(Lire tous les énoncés et ensuite inscrire l'ordre d'importance)

- Tes enseignants
- Toi
- Ton chum ou ta blonde
- Tes amis
- Tes parents
- Les autres membres de ta famille
- Ton employeur
- D'autres adultes significatifs (entraîneur, moniteur, etc.)

A.30 Réponds aux questions ci-dessous en pensant à des événements qui peuvent arriver à l'école ou dans la vie.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais ←————→ Toujours					
	1	2	3	4	5	6
a) Quand un élève rate un examen, est-ce parce qu'il n'a pas bien travaillé?	1	2	3	4	5	6
b) Quand un élève ne comprend pas quelque chose, est-ce parce qu'il n'a pas bien écouté?	1	2	3	4	5	6
c) Si un élève connaît bien une matière, est-ce parce qu'il a beaucoup travaillé?	1	2	3	4	5	6
d) Quand un élève donne les bonnes réponses, est-ce parce qu'il réfléchit beaucoup?	1	2	3	4	5	6
e) Quand un élève n'apprend pas bien à l'école, est-ce parce qu'il ne travaille pas assez?	1	2	3	4	5	6
f) Quand un élève réussit bien à l'école, est-ce parce qu'il s'applique beaucoup?	1	2	3	4	5	6

A.31 Réponds aux énoncés suivants en précisant sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait) jusqu'à quel point l'énoncé correspond à ce que tu fais dans tes cours.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout ←————→ Tout à fait					
a) Je passe volontiers beaucoup de temps à faire mes travaux en français	1	2	3	4	5	6
b) Je passe volontiers beaucoup de temps à faire mes travaux en mathématique	1	2	3	4	5	6
c) Je passe volontiers beaucoup de temps à faire mes travaux en science (en écologie, en biologie, en physique, en chimie, en technologie, etc.)	1	2	3	4	5	6
d) Je passe volontiers beaucoup de temps à faire mes travaux en anglais	1	2	3	4	5	6
e) J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en français	1	2	3	4	5	6
f) J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématique	1	2	3	4	5	6
g) J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en science (en écologie, en biologie, en physique, en chimie, en technologie, etc.)	1	2	3	4	5	6
h) J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en anglais	1	2	3	4	5	6

A.32 En pensant à l'école que tu fréquentes actuellement, dirais-tu que...

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	Assez d'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	Assez en désaccord	Totalement en désaccord
a) Cette école met tout en œuvre (fait tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires	1	2	3	4	5	6
b) Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves	1	2	3	4	5	6
c) On peut vraiment apprendre et recevoir une bonne éducation dans cette école	1	2	3	4	5	6
d) Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignants	1	2	3	4	5	6
e) Dans cette école, on sent qu'il est important d'étudier et d'obtenir un diplôme	1	2	3	4	5	6
f) Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes	1	2	3	4	5	6
g) En général, ce qu'on apprend dans cette école est intéressant	1	2	3	4	5	6

A.33 Dans l'ensemble de tes relations avec les enseignants, jusqu'à quel point chacune des affirmations suivantes reflète ta réalité depuis le début de l'année scolaire?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
a) Je suis souvent en conflit avec les enseignants	1	2	3
b) Je me mets facilement en colère contre les enseignants	1	2	3
c) Parfois, j'ai l'impression d'être traité injustement par les enseignants	1	2	3
d) Il faut beaucoup d'énergie à un enseignant pour discuter et négocier avec moi	1	2	3
e) J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les enseignants	1	2	3
f) En général, je n'aime pas les enseignants	1	2	3
g) Je ne me sens pas respecté par les enseignants	1	2	3

A.34 En classe, à quelle fréquence les situations suivantes se produisent-elles?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Dans tous les cours	Dans la plupart des cours	Occasionnellement	Jamais ou presque jamais
a) Mes enseignants me félicitent lorsque j'ai un bon résultat	1	2	3	4
b) Mes enseignants m'encouragent à continuer mon travail ou à m'améliorer	1	2	3	4
c) Mes enseignants identifient bien les éléments que je dois retenir dans les cours	1	2	3	4
d) Mes enseignants présentent la matière des cours clairement	1	2	3	4
e) Mes enseignants vérifient si j'ai bien compris la matière enseignée dans mes cours	1	2	3	4
f) Mes enseignants me posent souvent des questions	1	2	3	4
g) Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre	1	2	3	4
h) Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre	1	2	3	4
i) Mes enseignants m'écoutent lorsque je pose une question	1	2	3	4
j) Mes enseignants m'écoutent lorsque je réponds à leurs questions	1	2	3	4

A.35 Combien d'école(s) secondaire(s) as-tu fréquentée(s) depuis le début de tes études secondaires?

_____ école(s)

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui vis-tu actuellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Avec mes deux parents 1
- Avec ma mère seulement..... 2
- Avec ma mère et son conjoint 3
- Avec ma mère et sa conjointe 4
- Avec mon père seulement..... 5
- Avec mon père et sa conjointe 6
- Avec mon père et son conjoint 7
- Avec chacun de mes parents à tour de rôle..... 8
- Avec un tuteur ou une tutrice ou les deux 9
- En famille d'accueil..... 10
- En foyer d'accueil 11
- Autre 12

B.2 Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

(Encercler 1 seul choix)

- Français 1
- Anglais 2
- Autre 3

B.3 Es-tu né au Canada?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1 ➔ *(Passer à la question B.5)*

Non, préciser le pays : 2

B.4 Quel âge avais-tu quand tu es arrivé au Canada?

À l'âge de _____ ans.

B.5 Quelle est l'occupation principale de ta mère (ou de l'adulte féminin qui est responsable de toi)?

(Encercler 1 seul choix)

Elle travaille à temps plein (35 heures et plus par semaine) 1

Elle travaille à temps partiel (moins de 35 heures par semaine) 2

Elle est en recherche d'emploi 3

Elle est en arrêt de travail (ex. : congé de maladie ou de maternité) 4

Elle tient maison 5

Elle est aux études 6

Elle est à la retraite 7 ➔ *(Passer à la question B.8)*

Ne me concerne pas 8

Autre 9

B.6 Indique le titre précis du principal emploi de ta mère (ou de l'adulte féminin qui est responsable de toi) (ex. : enseignante, dentiste, cadre, mécanicienne, technicienne de laboratoire, etc.). (Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un bureau » ou « employée dans un hôpital ». Si elle est présentement en recherche d'emploi, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.7 Ta mère (ou l'adulte féminin qui est responsable de toi) travaille-t-elle pour elle-même (travailleuse autonome) ou est-elle propriétaire de l'entreprise (ferme, salon de coiffure, commerce, etc.) dans laquelle elle travaille?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2
- Elle a sa propre compagnie mais elle travaille aussi pour une autre entreprise..... 3
- Je ne sais pas..... 4

B.8 Quelle est l'occupation principale de ton père (ou de l'adulte masculin qui est responsable de toi)?

(Encercler 1 seul choix)

- Il travaille à temps plein (35 heures et plus par semaine) 1
- Il travaille à temps partiel (moins de 35 heures par semaine) 2
- Il est en recherche d'emploi 3
- Il est en arrêt de travail (congé de maladie ou de paternité) 4
- Il tient maison 5
- Il est aux études 6
- Il est à la retraite..... 7
- Ne me concerne pas 8
- Autre..... 9

→ (Passer à la question B.11)

B.9 Indique le titre précis du principal emploi de ton père (ou de l'adulte masculin qui est responsable de toi) (ex. : enseignant, dentiste, cadre, mécanicien, technicien de laboratoire, etc.). (Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un bureau » ou « employé dans un hôpital ». Si il est présentement en recherche d'emploi, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.10 Ton père (ou l'adulte masculin qui est responsable de toi) travaille-t-il pour lui-même (travailleur autonome) ou est-il propriétaire de l'entreprise (ferme, garage, commerce, etc.) dans laquelle il travaille?

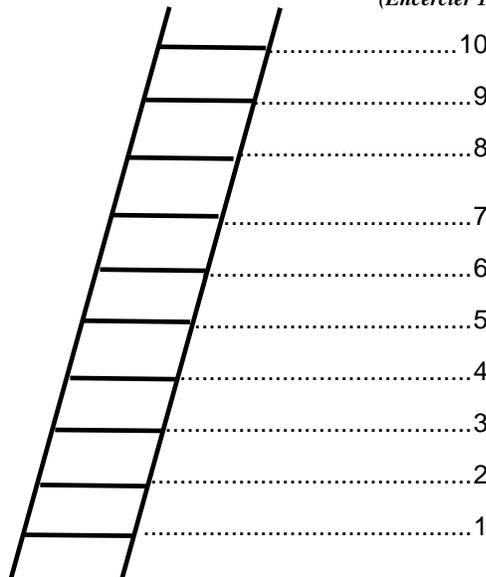
(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2
- Il a sa propre compagnie mais il travaille aussi dans une autre entreprise 3
- Je ne sais pas..... 4

B.11 Imagine que cette échelle représente comment est structurée la société. Au sommet de l'échelle, il y a les gens les plus riches, les plus scolarisés et qui occupent les emplois les plus prestigieux. Au bas de l'échelle, il y a les gens les plus pauvres, les moins scolarisés, ceux qui sont sans emploi ou qui occupent un emploi dont personne ne veut.

Pense à ta famille et encerle le chiffre qui correspond à l'échelon qui représente le mieux la situation de ta famille.

(Encercler 1 seul choix)



B.12 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées.....1
- Études primaires complétées.....2
- Études secondaires non complétées3
- Études secondaires complétées (DEP ou DES).....4
- Études collégiales non complétées.....5
- Études collégiales complétées.....6
- Études universitaires non complétées7
- Études universitaires complétées8

B.13 Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées.....1
- Études primaires complétées.....2
- Études secondaires non complétées3
- Études secondaires complétées (DEP ou DES).....4
- Études collégiales non complétées.....5
- Études collégiales complétées.....6
- Études universitaires non complétées7
- Études universitaires complétées8

B.14 **RELATION AVEC LE PARENT FÉMININ AVEC QUI TU VIS,**
c'est-à-dire, ta mère, ta belle-mère (épouse ou blonde de ton père), etc.



Si tu ne vis pas avec un parent féminin,

coche ici et passe à la question B.15.

Réponds aux questions suivantes en pensant à cet adulte féminin. Réfère-toi aux 6 derniers mois.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
a) Est-ce qu'elle te fait des compliments sur ce que tu fais de bien?	1	2	3	4	5
b) Est-ce qu'elle est affectueuse avec toi? (ex. : te prend dans ses bras, te sourit, t'embrasse ou te parle gentiment)	1	2	3	4	5

B.14 Réponds aux questions suivantes en pensant à cet adulte féminin. Réfère-toi aux 6 derniers mois.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
c) Est-ce qu'elle est trop occupée pour que tu puisses lui parler de ce qui t'intéresse?	1	2	3	4	5
d) Avez-vous du plaisir ensemble?	1	2	3	4	5
e) Te dit-elle toujours quoi faire, même pour des choses simples ou peu importantes?	1	2	3	4	5
f) Est-ce qu'elle fouille dans tes affaires sans te demander la permission?	1	2	3	4	5
g) Est-elle toujours sur ton dos?	1	2	3	4	5
h) Est-ce qu'elle se moque de toi (te ridiculise) devant d'autres personnes?	1	2	3	4	5
i) Est-ce qu'elle te dit des choses blessantes (qui te font mal)?	1	2	3	4	5
j) Est-ce qu'elle te fait sentir que tu es de trop dans la famille?	1	2	3	4	5
k) Est-ce que tu sens que tu peux compter sur elle si ça ne va pas?	1	2	3	4	5
l) Est-ce qu'elle t'encourage et t'aide à t'occuper de tes propres affaires?	1	2	3	4	5

B.15

RELATION AVEC LE PARENT MASCULIN AVEC QUI TU VIS, c'est-à-dire, ton père, ton beau-père (époux ou chum de ta mère), etc.



Si tu ne vis pas avec un parent masculin,

coche ici et passe à la question B.16.

Réponds aux questions suivantes en pensant à cet adulte masculin. Réfère-toi aux 6 derniers mois.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
a) Est-ce qu'il te fait des compliments sur ce que tu fais de bien?	1	2	3	4	5
b) Est-ce qu'il est affectueux avec toi? (ex. : te prend dans ses bras, te sourit, t'embrasse ou te parle gentiment)	1	2	3	4	5
c) Est-ce qu'il est trop occupé pour que tu puisses lui parler de ce qui t'intéresse?	1	2	3	4	5
d) Avez-vous du plaisir ensemble?	1	2	3	4	5
e) Te dit-il toujours quoi faire, même pour des choses simples ou peu importantes?	1	2	3	4	5

B.15 Réponds aux questions suivantes en pensant à cet adulte masculin. Réfère-toi aux 6 derniers mois.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
f) Est-ce qu'il fouille dans tes affaires sans te demander la permission?	1	2	3	4	5
g) Est-il toujours sur ton dos?	1	2	3	4	5
h) Est-ce qu'il se moque de toi (te ridiculise) devant d'autres personnes?	1	2	3	4	5
i) Est-ce qu'il te dit des choses blessantes (qui te font mal)?	1	2	3	4	5
j) Est-ce qu'il te fait sentir que tu es de trop dans la famille?	1	2	3	4	5
k) Est-ce que tu sens que tu peux compter sur lui si ça ne va pas?	1	2	3	4	5
l) Est-ce qu'il t'encourage et t'aide à t'occuper de tes propres affaires?	1	2	3	4	5

B.16 Parles-tu de ces sujets franchement et ouvertement avec tes parents ou les adultes avec qui tu vis?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a) Problèmes personnels	1	2	3	4
b) Sexualité	1	2	3	4
c) Relations amoureuses	1	2	3	4
d) Consommation de drogues	1	2	3	4
e) Projets d'avenir	1	2	3	4
f) Résultats scolaires	1	2	3	4
g) Consommation d'alcool	1	2	3	4
h) Consommation de tabac	1	2	3	4
i) De la conciliation études-travail	1	2	3	4
j) Amis	1	2	3	4

B.17 La question qui suit porte sur ta relation avec tes parents, sur la façon dont ils se comportent avec toi et sur les interactions que vous avez ensemble.

Je n'ai pas de contact avec mon père depuis 5 ans et plus ₁

Je n'ai pas de contact avec ma mère depuis 5 ans et plus ₂

(Si tu n'as pas eu de contact avec l'un ou l'autre de tes parents depuis 5 ans et plus, coche la case appropriée et ne réponds pas pour ce parent à la question suivante.)

**Nous te demandons maintenant de lire attentivement chacune
des questions et de répondre séparément en pensant
à ton père et à ta mère (s'il y a lieu).**

B.18 Depuis le début de tes études secondaires, est-ce que ta mère et ton père (s'il y a lieu) ont adopté les comportements suivants concernant ta formation?

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

	Ton père					Ta mère				
	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) Te questionner à propos de tes cours, tes activités, etc.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) Te demander si tu faisais tes devoirs et tes leçons	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
c) T'aider à faire tes devoirs quand tu le lui demandais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
d) Te féliciter pour tes réalisations (résultats d'examens, travaux scolaires, autres activités)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
e) T'encourager dans tes études	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
f) T'interroger à propos de tes résultats scolaires	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
g) Discuter avec toi de l'actualité ou d'une émission de télévision portant sur un sujet scientifique	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
h) T'aider à planifier ton temps pour faire tes devoirs et tes études	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
i) Discuter avec toi de tes projets d'avenir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
j) Assister à des activités dans lesquelles tu étais impliqué à l'école	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
k) Aller aux rencontres de parents à l'école	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
l) Dire qu'une formation c'est important pour ton avenir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
m) Rencontrer tes enseignants	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
n) Parler avec tes enseignants	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

B.19 Selon toi, quel est le plus haut niveau d'études que tes parents souhaitent te voir atteindre? Ils souhaitent que...

(Encercler 1 seul choix)

- Je laisse l'école car ils ont d'autres projets pour moi 1
- J'emprunte le *Parcours de formation générale axée sur l'emploi au secondaire*..... 2
- J'obtiens mon diplôme d'études secondaires au secteur général (DES) 3
- Je fais des études en formation professionnelle au secondaire (DEP) 4
- Je fais des études collégiales (DEC)..... 5
- Je fais des études universitaires 6
- Je ne sais pas..... 7

Section C – Comment tu te sens

C.1 De façon générale, dirais-tu que tu es une personne...?

(Encercler 1 seul choix)

- Très heureuse 1
- Heureuse 2
- Pas très heureuse 3

C.2 Peux-tu dire à quelle fréquence, au cours de la dernière semaine...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
a) Tu t'es senti désespéré en pensant à l'avenir	1	2	3	4
b) Tu t'es senti seul	1	2	3	4
c) Tu as eu des blancs de mémoire	1	2	3	4
d) Tu t'es senti découragé	1	2	3	4
e) Tu t'es senti tendu ou sous pression	1	2	3	4
f) Tu t'es laissé emporter (fâcher) contre quelqu'un ou quelque chose	1	2	3	4
g) Tu t'es senti ennuyé ou peu intéressé par les choses	1	2	3	4
h) Tu as ressenti des peurs ou des craintes	1	2	3	4

C.2 **Peux-tu dire à quelle fréquence, au cours de la dernière semaine...?**
SUITE

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
i) Tu as eu des difficultés à te souvenir des choses	1	2	3	4
j) Tu as pleuré facilement ou tu t'es senti sur le point de pleurer	1	2	3	4
k) Tu t'es senti agité ou nerveux intérieurement	1	2	3	4
l) Tu t'es senti négatif envers les autres	1	2	3	4
m) Tu t'es senti facilement contrarié ou irrité	1	2	3	4
n) Tu t'es senti fâché pour des choses sans importance	1	2	3	4



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266

Tu peux aussi consulter l'une des ressources proposées dans le Bottin-Jeunesse que nous te remettrons à la sortie du local.

C.3 **As-tu été préoccupé par les situations ou les choses suivantes au cours des 6 derniers mois?** *(Si tu n'as pas vécu l'une de ces situations, réponds NON)*

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Non	Oui un peu	Oui beaucoup	Oui énormément
a) La séparation ou le divorce de tes parents	1	2	3	4
b) La solitude	1	2	3	4
c) Une peine d'amour	1	2	3	4
d) La relation avec ton père	1	2	3	4
e) La relation avec ta mère	1	2	3	4
f) Un problème de santé que tu as eu	1	2	3	4
g) La sexualité	1	2	3	4
h) Ta nouvelle famille (ex. : remariage d'un de tes parents)	1	2	3	4
i) Les difficultés financières de ta famille	1	2	3	4
j) Tes résultats scolaires	1	2	3	4

C.3 As-tu été préoccupé par les situations ou les choses suivantes au cours des 6 derniers mois? (Si tu n'as pas vécu l'une de ces situations, réponds NON)

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Non	Oui un peu	Oui beaucoup	Oui énormément
k) Ton choix de programme scolaire	1	2	3	4
l) Une grossesse non planifiée	1	2	3	4
m) Le décès de quelqu'un de proche	1	2	3	4
n) Un problème avec la police	1	2	3	4
o) Un rejet par les amis	1	2	3	4
p) Une fugue de la maison familiale pendant plus de 24 heures	1	2	3	4
q) Les jeux de hasard (jeux où l'on mise des sommes d'argent)	1	2	3	4
r) L'abus d'alcool de l'un de tes parents	1	2	3	4
s) L'abus de drogues ou de médicaments de l'un de tes parents	1	2	3	4
t) Les problèmes psychologiques importants (ex. : grosse dépression) de l'un de tes parents	1	2	3	4
u) Le chômage de l'un de tes parents	1	2	3	4
v) Un mauvais traitement physique par un proche	1	2	3	4
w) Un mauvais traitement psychologique par un proche	1	2	3	4
x) Une agression sexuelle	1	2	3	4
y) Les chicanes (crier, s'insulter, etc.) entre tes parents (les adultes avec qui tu vis)	1	2	3	4
z) Autre chose	1	2	3	4

C.4 Selon toi, que devrait faire un jeune qui vivrait plusieurs des difficultés mentionnées dans la question précédente?

Section D – Comment tu te perçois

D.1 Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Globalement, je suis satisfait de qui je suis	1	2	3	4
b) À certains moments, je pense que je suis bon à rien	1	2	3	4
c) Je crois que je possède un bon nombre de qualités	1	2	3	4
d) Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres de mon âge	1	2	3	4
e) Il n'y a pas beaucoup de choses pour lesquelles je puisse me sentir fier	1	2	3	4
f) Je me sens vraiment inutile parfois	1	2	3	4
g) Je crois que je suis quelqu'un de valable, du moins que je vaud autant que les autres	1	2	3	4
h) J'ai de la difficulté à m'accepter comme je suis	1	2	3	4
i) Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un raté	1	2	3	4
j) J'ai une attitude positive envers moi-même	1	2	3	4
k) Je trouve que j'ai de la difficulté à me faire des amis	1	2	3	4
l) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement	1	2	3	4
m) J'ai du mal à défendre mes opinions	1	2	3	4
n) Je sens que les autres me voient comme quelqu'un d'aimable	1	2	3	4
o) De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires	1	2	3	4
p) Je ne suis pas à l'aise lors d'activités de groupe avec d'autres jeunes	1	2	3	4
q) Je sens que les autres me font confiance	1	2	3	4
r) Je suis très gêné en présence de jeunes de l'autre sexe	1	2	3	4
s) Je me considère certainement aussi intelligent que les autres	1	2	3	4
t) Je suis satisfait de ma réussite lors d'activités sociales (sportives ou autres)	1	2	3	4

D.1 Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.
SUITE

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalment d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalment en désaccord
u) Je ne suis pas satisfait de mon apparence physique	1	2	3	4
v) Je suis satisfait de mon corps (grandeur, poids, beauté)	1	2	3	4
w) Je suis satisfait de mon « look » vestimentaire	1	2	3	4



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.

1-800-263-2266

Tu peux aussi consulter l'une des ressources proposées dans le Bottin-Jeunesse que nous te remettrons à la sortie du local.

D.2 Nous voulons maintenant en savoir plus sur la manière dont tu gères ton temps.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Est-ce que tu manques souvent une activité prévue parce que tu n'as plus le temps d'y assister?	1	2
b) Habituellement, est-ce que tu fais le point le matin (ou la veille) sur ce que tu dois faire durant la journée?	1	2
c) Est-ce que tu te sers régulièrement d'un agenda?	1	2
d) Habituellement, est-ce que tu établis un planning hebdomadaire (horaire de la semaine)?	1	2
e) Habituellement, est-ce que tu respectes tes plans de travail?	1	2
f) Habituellement, est-ce que le fait de planifier te libère l'esprit?	1	2
g) Habituellement, est-ce que tu te sens débordé en permanence?	1	2
h) Habituellement, repousses-tu les tâches jusqu'à la dernière minute?	1	2
i) Habituellement, réussis-tu à réserver suffisamment de temps pour tes tâches scolaires ou professionnelles tout en respectant tes obligations personnelles, familiales et sociales?	1	2
j) Quand tu es débordé ou très occupé, réussis-tu à bien distinguer tes obligations ou activités prioritaires des tâches ou activités qui pourraient être reportées?	1	2

Section E – Tes occupations

- E.1** **Au cours du dernier mois, combien d'heures par semaine approximativement as-tu consacrées aux activités suivantes?** (Il faut que tu considères toutes les activités auxquelles tu participes, peu importe où elles ont lieu).

(Inscris le nombre d'heures approprié dans chaque colonne)

	Du lundi au vendredi après-midi	Du vendredi soir au dimanche soir
a) Tes travaux scolaires (devoirs et études)	_____ heures	_____ heures
b) Des jeux vidéo (sur console ou ordinateur)	_____ heures	_____ heures
c) Parler au téléphone ou échanger sur Internet (courriel et « chat »)	_____ heures	_____ heures
d) Des activités culturelles (cinéma, écouter de la musique, théâtre, concert, etc.)	_____ heures	_____ heures
e) La télévision ou les vidéos	_____ heures	_____ heures
f) La lecture (livres, revues, journaux, recherches sur le Web)	_____ heures	_____ heures
g) Des tâches domestiques (cuisine, faire le ménage, etc.)	_____ heures	_____ heures
h) Des activités sportives	_____ heures	_____ heures
i) Des activités artistiques (faire du théâtre, faire de la peinture, jouer de la guitare, etc.)	_____ heures	_____ heures
j) Des activités sociales (soirée, danse, discothèque)	_____ heures	_____ heures
k) Des jeux de hasard (poker, loterie, pari)	_____ heures	_____ heures
l) Le bénévolat	_____ heures	_____ heures
m) Relaxer, ne rien faire, flâner	_____ heures	_____ heures

- E.2** **De combien d'argent disposes-tu au total, par semaine? Additionne toutes les sommes d'argent dont tu disposes (salaires, allocation des parents, revenus provenant de petits travaux comme le gardiennage, cadeaux des grands-parents, bourses d'études, etc.)**
(Si tu n'as pas d'argent, inscris 0)

_____ dollars par semaine

E.3 Pendant l'année scolaire (2007-2008), combien d'heures par semaine, en moyenne, as-tu occupé un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)? (Tu dois inclure les heures de gardiennage ou les petits travaux d'entretien.) (Si tu n'as pas travaillé, inscris 0 et passe à la question E.17).

a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)

b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

E.4 Au cours de la présente année scolaire, t'est-il arrivé de manquer des cours à cause de ton emploi?

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent..... 1

Souvent 2

Rarement..... 3

Jamais 4

E.5 Durant le dernier mois, sans compter les heures de gardiennage, les petits travaux d'entretien ni les emplois de camelot, combien d'heures par semaine approximativement as-tu consacrées au travail rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)? (Si tu n'as pas travaillé, inscris 0 et passe à la question E.17)

a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)

b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

E.6 As-tu l'impression que ton employeur se soucie de la réussite de tes études?

(Encercler 1 seul choix)

Pas du tout 1

Un peu 2

Beaucoup 3

E.7 Est-ce que ton employeur te consulte avant d'établir ton horaire de travail?

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent..... 1

Souvent..... 2

Rarement..... 3

Jamais 4

E.8 Indique le titre précis du principal emploi que tu occupes (plongeur, caissier, serveur, etc.). Sois le plus précis possible en évitant les descriptions trop vagues comme « travaille dans un commerce » ou « employé dans un restaurant ».

E.9 En te référant à ton emploi principal uniquement, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non avec les énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
a) Mon travail exige que j'apprenne des choses nouvelles	1	2	3	4	9
b) Mon travail exige un niveau élevé de qualification	1	2	3	4	9
c) Dans mon travail, je dois faire preuve de créativité	1	2	3	4	9
d) Mon travail consiste à refaire toujours les mêmes choses	1	2	3	4	9
e) J'ai la liberté de décider comment je fais mon travail	1	2	3	4	9
f) Mon travail me permet de prendre des décisions de façon autonome	1	2	3	4	9
g) Au travail, j'ai l'opportunité de faire plusieurs choses différentes	1	2	3	4	9
h) J'ai passablement d'influence sur la façon dont les choses se passent à mon travail	1	2	3	4	9
i) Au travail, j'ai la possibilité de développer mes habiletés personnelles	1	2	3	4	9
j) Mon travail exige d'aller très vite	1	2	3	4	9
k) Mon travail exige de respecter des délais très stricts et très courts	1	2	3	4	9
l) On ne me demande pas de faire une quantité excessive de travail	1	2	3	4	9
m) J'ai suffisamment de temps pour faire mon travail	1	2	3	4	9
n) Je ne reçois pas de demandes contradictoires de la part des autres	1	2	3	4	9
o) Mon travail exige de travailler très fort mentalement	1	2	3	4	9
p) Mon travail me motive à continuer mes études	1	2	3	4	9
q) Dans mon travail, je peux modifier mon horaire facilement	1	2	3	4	9
r) Au travail, j'ai la possibilité de faire mes travaux scolaires	1	2	3	4	9

E.10 En te référant à ton emploi principal, est-ce que ton employeur t'a donné une formation en santé et sécurité du travail quand tu as commencé à travailler pour lui?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

E.11 En te référant à ton emploi principal, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non avec les énoncés suivants.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
a) Les gens avec qui je travaille sont amicaux	1	2	3	4	9
b) Les personnes avec qui je travaille s'intéressent à moi personnellement	1	2	3	4	9
c) Les gens avec qui je travaille sont qualifiés pour les tâches qu'ils accomplissent	1	2	3	4	9
d) Les gens avec qui je travaille s'encouragent mutuellement à travailler ensemble	1	2	3	4	9
e) Mon supérieur immédiat réussit à faire travailler les gens ensemble	1	2	3	4	9
f) Mon supérieur immédiat se soucie du bien-être des personnes qui sont sous sa supervision	1	2	3	4	9
g) Mon supérieur immédiat prête attention à ce que je dis	1	2	3	4	9
h) Mon supérieur immédiat facilite la réalisation du travail	1	2	3	4	9

E.12 Dans le cadre de l'ensemble de tes emplois, es-tu exposé à l'une ou l'autre des situations suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	Souvent	Tout le temps
a) Rester longtemps debout	1	2	3	4
b) Rester longtemps assis	1	2	3	4
c) Marcher souvent	1	2	3	4
d) Gestes répétitifs des mains ou des bras	1	2	3	4
e) Gestes de précision (ex : saisir au bout des doigts, aligner un outil ou une pièce, contrôle précis de la force à appliquer)	1	2	3	4

E.12 Dans le cadre de l'ensemble de tes emplois, es-tu exposé à l'une ou l'autre des SUIE situations suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Rarement	Souvent	Tout le temps
f) Efforts importants des mains ou des bras (ex : pour tirer, pousser, lever, abaisser, tourner, saisir, tenir, maintenir)	1	2	3	4
g) Manutention de charges lourdes (soulever, porter, transporter des personnes ou des charges comme des caisses, des meubles,...)	1	2	3	4
h) Vitesse élevée de travail (cadence ou rythme de travail élevé)	1	2	3	4
i) Postures des bras, des épaules, des poignets ou des mains difficiles à maintenir	1	2	3	4
j) Postures du dos difficiles à maintenir ou à répéter	1	2	3	4
k) Solvants (dégraissateurs, peintures à l'huile, vernis, colles, varsol, térébenthine, ...)	1	2	3	4
l) Risque de chute en hauteur ou au niveau du sol (surface glissante ou terrain accidenté)	1	2	3	4
m) Machineries dangereuses	1	2	3	4
n) Stress	1	2	3	4
o) Des tensions avec le public ou la clientèle	1	2	3	4

E.13 Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à ta situation?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Tout à fait en accord
a) Je suis souvent trop fatigué à l'école à cause des choses que je dois faire au travail	1	2	3	4	5	6
b) Mes préoccupations concernant mon travail nuisent à ma concentration dans les études	1	2	3	4	5	6
c) Mon travail m'empêche de consacrer le temps que je souhaiterais à mes études	1	2	3	4	5	6
d) Je passe tellement de temps au travail que j'ai du mal à trouver du temps pour étudier	1	2	3	4	5	6
e) Après le travail, je n'ai pas l'énergie pour faire mes travaux scolaires et étudier	1	2	3	4	5	6
f) Avoir un travail nuit à mes études	1	2	3	4	5	6

E.14 Travailles-tu les jours d'école?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui, 1 jour par semaine 1
- Oui, 2 jours par semaine..... 2
- Oui, 3 jours par semaine..... 3
- Oui, 4 jours par semaine..... 4
- Oui, 5 jours par semaine..... 5
- Occasionnellement 6
- Jamais..... 7

E.15 Pourquoi as-tu pris la décision d'avoir un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)? Indique pour chaque énoncé s'il a été « très important », « plutôt important », « peu important » ou « pas important du tout » dans ta décision.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très important	Plutôt important	Peu important	Pas important du tout
a) Pour avoir de l'argent de poche sans avoir à en demander à mes parents	1	2	3	4
b) Pour acheter des vêtements	1	2	3	4
c) Pour payer mon passage dans un transport collectif (autobus, covoiturage, taxi, etc.)	1	2	3	4
d) Pour payer mon permis de conduire	1	2	3	4
e) Pour acheter une automobile	1	2	3	4
f) Pour faire un voyage	1	2	3	4
g) Pour payer mon appartement	1	2	3	4
h) Pour payer ma nourriture	1	2	3	4
i) Pour aider mes parents	1	2	3	4
j) Pour sortir de chez moi, m'évader de chez moi	1	2	3	4
k) Pour m'occuper parce que j'avais beaucoup de temps libre	1	2	3	4
l) Pour connaître le marché du travail	1	2	3	4
m) Pour faire des économies pour mes études	1	2	3	4
n) Parce que mes parents voulaient que je travaille	1	2	3	4
o) Pour payer les choses dont j'ai besoin à l'école	1	2	3	4
p) Pour payer mes activités sportives (équipement, laissez-passer, etc.)	1	2	3	4
q) Pour payer mes médicaments	1	2	3	4
r) Autre	1	2	3	4

E.16 En tenant compte de tes horaires de travail et de tes horaires de cours, combien de jours de repos consécutifs (jours qui se suivent) as-tu à chaque semaine?

(Encercler 1 seul choix)

- Moins de 24 heures de repos par semaine 1
- 1 jour 2
- 2 jours 3
- 3 jours 4
- 4 jours et plus..... 5



Si tu as eu un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire) depuis le début de l'année scolaire 2007-2008, coche ici et passe à la question E.18

E.17 Pour quelle(s) raison(s) tu ne travailles pas durant l'année scolaire?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

- Parce que je veux consacrer assez de temps à mes études 1
- Parce que je veux consacrer assez de temps à mes loisirs 2
- Parce que mes parents s'y opposent 3
- Parce que je n'ai pas trouvé de travail 4
- Parce que je n'ai pas besoin de plus d'argent..... 5
- Parce que cela ne m'intéresse pas de travailler durant l'année scolaire..... 6
- Parce que je ne sais pas comment trouver un travail 7
- Autre 8

E.18 Depuis le début de l'année scolaire 2007-2008, environ combien d'heures par semaine travailles-tu sans être payé à l'entreprise ou à la ferme de ta famille, s'il y en a une? (Si tu n'as pas travaillé pour ta famille sans être payé, inscris 0).

a) Du lundi matin au vendredi après-midi : _____ heure(s)

b) Du vendredi soir au dimanche soir : _____ heure(s)

Un accident du travail est un « événement imprévu et soudain, survenant à une personne à l'occasion de son travail et qui entraîne pour elle une lésion (blessure) professionnelle ». Dans la prochaine question, retiens les événements qui t'ont obligé à interrompre ton travail (sans nécessairement t'absenter) et qui ont limité tes tâches et tes autres activités.

E.19 Selon cette définition, au cours des deux dernières années, combien as-tu eu d'accidents du travail?

_____ accidents.

E.20 Quelle importance a chacune des dimensions suivantes dans ta vie actuellement?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très important	Assez important	Pas très important	Pas important du tout	Ne s'applique pas
a) Tes études	1	2	3	4	5
b) Ta vie de famille	1	2	3	4	5
c) Tes loisirs ou tes activités sportives	1	2	3	4	5
d) Tes croyances ou activités religieuses	1	2	3	4	5
e) Ta vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4	5
f) Ta participation bénévole ou ton engagement dans une cause communautaire	1	2	3	4	5
g) Tes relations avec les amis ou avec les gens en général	1	2	3	4	5
h) Ton travail	1	2	3	4	5
i) Ta vie amoureuse	1	2	3	4	5

E.21 Quel niveau de satisfaction te procure chacune des dimensions suivantes de ta vie actuellement?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Totalement insatisfait	Ne s'applique pas
a) Tes études	1	2	3	4	5
b) Ta vie de famille	1	2	3	4	5
c) Tes loisirs ou tes activités sportives	1	2	3	4	5
d) Tes croyances ou activités religieuses	1	2	3	4	5

E.21 Quel niveau de satisfaction te procure chacune des dimensions suivantes de ta vie actuellement?
SUITE

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Totalement insatisfait	Ne s'applique pas
e) Ta vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4	5
f) Ta participation bénévole ou ton engagement dans une cause communautaire	1	2	3	4	5
g) Tes relations avec les amis ou avec les gens en général	1	2	3	4	5
h) Ton travail	1	2	3	4	5
i) Ta vie amoureuse	1	2	3	4	5



Pause santé

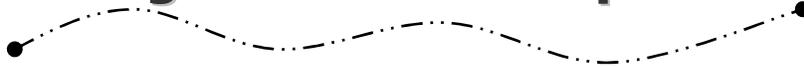
Prends une minute pour te reposer avant de poursuivre...

☛ Si tu es âgé de **moins de 14 ans**, coche ici
 et passe à la **Section H – Ton milieu de vie** en page 42.

☛ Si tu as **14 ans ou plus** passe à la page suivante.

Section F – Ton avenir

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus



Nous aimerions maintenant connaître plus précisément
tes projets d'avenir.

F.1 Nous ne parvenons pas tous à faire le travail que nous voudrions. Si tu considères tes aptitudes, tes résultats scolaires, tes ambitions et les moyens financiers de ta famille, quel emploi crois-tu que tu auras en fait plus tard?

✎ *Décris l'emploi aussi précisément que possible et indique le genre d'endroit où tu penses que tu travailleras.*

Ex. : Emploi : enseignante
 Endroit : dans une école primaire

 Emploi : menuisier
 Endroit : pour un contracteur

a) Quel genre d'emploi crois-tu que tu auras? (*Écrire 1 seul choix*)

b) Dans quel genre d'endroit penses-tu que tu travailleras? (*Écrire 1 seul choix*)

F.2 Les énoncés qui suivent portent sur ton choix de carrière. Indique jusqu'à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant à ton choix de réponse.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

N.B. : 1 correspond à « fortement en désaccord » 8 correspond à « fortement en accord »	(Encercler 1 seul choix par énoncé)							
	Fortement en désaccord				Fortement en accord			
a) J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : médecine, agriculture, administration, arts, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8
b) J'ai décidé de l'occupation que j'aimerais exercer (ex. : électricien, ingénieur, infirmière, cuisinier, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8
c) Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
d) Je ne suis pas préoccupé par mon choix de carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
e) J'aimerais savoir quel genre d'emploi correspond le mieux à ma personnalité	1	2	3	4	5	6	7	8
f) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes intérêts	1	2	3	4	5	6	7	8
g) J'ai besoin d'avoir une idée plus claire de ce que sont mes aptitudes, mes forces et mes faiblesses	1	2	3	4	5	6	7	8
h) J'ai besoin d'informations à propos des programmes d'études dans lesquels j'aimerais m'inscrire	1	2	3	4	5	6	7	8
i) Je n'ai pas le sentiment d'en connaître assez à propos des emplois auxquels je m'intéresse	1	2	3	4	5	6	7	8
j) Je connais quels sont mes intérêts et aptitudes mais je ne suis pas certain de savoir comment trouver un emploi qui correspond à ceux-ci	1	2	3	4	5	6	7	8
k) Je me sens soulagé quand quelqu'un d'autre prend des décisions à ma place en ce qui concerne mon choix de carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
l) Je suis une personne indécise; je prends du temps à décider et j'ai de la difficulté à me faire une idée quant à ma carrière	1	2	3	4	5	6	7	8
m) J'ai souvent de la difficulté à prendre des décisions concernant la carrière que je dois choisir	1	2	3	4	5	6	7	8
n) Je n'ai pas besoin de faire mon choix de carrière dès maintenant	1	2	3	4	5	6	7	8
o) Mon choix de carrière future n'est pas si important que ça pour moi dans le moment	1	2	3	4	5	6	7	8
p) Je n'ai pas d'intérêts marqués dans quelque domaine d'emplois que ce soit	1	2	3	4	5	6	7	8

F.3 **Compte tenu de ta situation, jusqu'ou t'attends-tu à poursuivre tes études dans les faits?** (Attention, tu dois inscrire la même réponse que tu as inscrite à la question A.12 de la page 4).

(Encercler 1 seul choix)

- Je compte faire des études universitaires 1
- Je compte faire des études collégiales (CÉGEP) 2 → (Passer à la question F.5)
- Je compte terminer mes études secondaires
au secteur professionnel (DEP) 3
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur général (DES) 4
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur adulte 5 → (Passer à la question G.1)
- Je compte terminer un *Parcours de formation
générale axée sur l'emploi* 6
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études
secondaires 7

F.4 **Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier à l'université?**

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore..... 1
- En sciences de la santé..... 2
- En sciences de la nature et génie 3
- En sciences humaines et sociales 4
- En sciences de l'administration 5
- Aux beaux-arts 6
- En langues et littérature..... 7
- Autre..... 8

↳ Préciser :

F.5 Dans quel secteur d'études as-tu l'intention d'étudier au cégep?

(Encercler 1 seul choix)

- Au secteur préuniversitaire..... 1 ➔ *(Passer à la question F.7)*
- Au secteur technique (incluant les DEC-BAC) 2
- En accueil et intégration 3 ➔ *(Passer à la question F.8)*
- Je n'irai pas dans un cégep québécois car j'irai
directement dans une université à l'extérieur du
Québec 4 ➔ *(Passer à la question G.1)*

F.6 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier en formation technique?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore..... 1
- En techniques biologiques 2
- En technologie agroalimentaire 3
- En techniques physiques 4
- En techniques humaines 5 ➔ *(Passer à la question F.8)*
- En techniques de l'administration..... 6
- En techniques des arts 7
- En communications graphiques 8
- Autre 9

↳ Préciser : _____

F.7 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier en formation préuniversitaire?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore..... 1
- En sciences de la nature 2
- En sciences humaines..... 3
- En arts et lettres/musique/danse/arts plastiques 4
- En histoire et civilisation 5
- En sciences, lettres et arts 6
- Dans un double DEC..... 7
- Au baccalauréat international 8
- Autre..... 9

↳ Préciser : _____

F.8 As-tu l'intention de fréquenter un cégep ou un collège... ?

(Encercler 1 seul choix)

- Francophone 1
Anglophone 2
À l'extérieur du Québec 3

Section G – Amour et sexualité

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus

G.1 As-tu actuellement un chum ou une blonde?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2

G.2 As-tu déjà eu une relation sexuelle complète avec pénétration?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2 → *(Passer à la question H.1)*

G.3 Lors de tes relation sexuelles, utilises-tu le condom pour te protéger des maladies transmises sexuellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Toujours 1
Occasionnellement 2
Jamais 3

G.4 Lors de tes relations sexuelles, utilises-tu les méthodes contraceptives suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Toujours	Occasionnellement	Jamais
a) Le condom	1	2	3
b) La pilule	1	2	3
c) Une autre méthode contraceptive	1	2	3



Si tu es un garçon, coche ici et passe à la question H.1

Section réservée aux filles seulement

G.5 Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu utilisé la contraception orale d'urgence (pilule du lendemain, plan B)? (Si tu ne l'as pas utilisée, inscris 0 et passe à la question H.1).

_____ fois

G.6 Où t'es-tu procuré la contraception orale d'urgence (pilule du lendemain, plan B)?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Dans un CLSC	1	2
b) Dans un centre hospitalier	1	2
c) Dans une clinique de planning familial (SIDEF, clinique de santé sexuelle)	1	2
d) À l'infirmierie de l'école	1	2
e) À l'urgence	1	2
f) Dans une clinique médicale	1	2
g) Dans une pharmacie	1	2
h) Dans une clinique sans rendez-vous	1	2
i) Ailleurs	1	2

Section H – Ton milieu de vie

H.1 Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- Dans la même municipalité qu'actuellement1 ➔ *(Passer à la question H.3)*
- Ailleurs dans la région où j'habite (Capitale-Nationale, Laurentides ou Saguenay–Lac-Saint-Jean)2
- Ailleurs au Québec.....3
- Hors du Québec.....4
- Hors du Canada5
- Ça me laisse indifférent6

H.2 Après quelques années, reviendrais-tu vivre dans ta municipalité de résidence actuelle si les circonstances s’y prêtaient?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui..... 1
Non..... 2
Peut-être..... 3

H.3 De façon générale, dans quelle mesure es-tu intéressé par ce que deviendra la région où tu habites présentement?

(Encercler 1 seul choix)

- Très intéressé..... 1
Assez intéressé..... 2
Peu intéressé..... 3
Pas intéressé du tout..... 4

H.4 Depuis combien de temps habites-tu dans la municipalité (ville ou village) où tu vis présentement?

_____ année(s) _____ mois

H.5 Depuis combien de temps habites-tu dans la région (Capitale-Nationale, Laurentides, Saguenay–Lac-St-Jean) où tu vis présentement?

_____ année(s) _____ mois

Section I – Ton alimentation

Voici maintenant quelques phrases rapportées par des gens au sujet de leur situation alimentaire. Dis-nous si ces situations sont souvent vraies, parfois vraies ou jamais vraies dans ta famille.

I.1 Dans ma famille, nous mangeons la même chose plusieurs jours de suite parce que nous n’avons que quelques aliments sous la main et n’avons pas d’argent pour en racheter.

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
Parfois vraie..... 2
Jamais vraie..... 3
Je ne sais pas..... 4

I.2 **Dans ma famille, nous mangeons moins que nous devrions, parce que nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture.**

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
- Parfois vraie..... 2
- Jamais vraie 3
- Je ne sais pas..... 4

I.3 **Dans ma famille, nous ne pouvons pas nous offrir des repas équilibrés (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement.**

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
- Parfois vraie..... 2
- Jamais vraie 3
- Je ne sais pas..... 4

I.4 **Combien de fois par semaine consommes-tu des boissons énergisantes (ex. : Red Bull) pour te stimuler ou t'aider à demeurer éveillé?**

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
- Trois à cinq fois par semaine 2
- Une ou deux fois par semaine..... 3
- Une ou deux fois par mois..... 4
- Moins d'une fois par mois..... 5
- J'en ai déjà bu mais je n'en ai pas pris au cours des 6 derniers mois 6
- Je n'en ai jamais bu..... 7

Section J – Ta santé

J.1 **Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général...?**

(Encercler 1 seul choix)

- Excellente 1
- Très bonne 2
- Bonne 3
- Moyenne..... 4
- Mauvaise 5

J.2 Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?
(ex. : 10 h 15 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du dimanche au jeudi : _____ h _____ min

b) Le vendredi et le samedi : _____ h _____ min

J.3 Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?
(ex. : 7 h 10 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du lundi au vendredi : _____ h _____ min

b) Le samedi et le dimanche : _____ h _____ min

J.4 As-tu de la difficulté à t'endormir?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
Rarement (quelques fois par année) 2
Parfois (une à quatre fois par mois) 3
Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
Je ne sais pas 5

J.5 Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne me réveille pas habituellement 1
1 à 2 fois par nuit 2
3 fois et plus 3

J.6 Es-tu somnolent (être à moitié endormi, cogner des clous) pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
Rarement (quelques fois par année) 2
Parfois (une à quatre fois par mois) 3
Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
Je ne sais pas 5

J.7 Fais-tu des siestes pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
Rarement (quelques fois par année)..... 2
Parfois (une à quatre fois par mois) 3
Souvent (plus d'une fois par semaine) 4

J.8 Ressens-tu plus de fatigue depuis que tu as un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2
Je n'ai pas d'emploi présentement..... 3

J.9 Depuis le début de l'année scolaire (2007-2008), t'est-il déjà arrivé qu'à cause de la fatigue...

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Tu t'endormes sur ton pupitre pendant les cours?	1	2
b) Tu ne fasses pas tes travaux scolaires parce que tu étais trop fatigué?	1	2
c) Tu n'aies plus envie d'aller à l'école?	1	2
d) Tu manques de concentration durant les cours?	1	2
e) Tu n'aies plus envie de sortir parce que tu étais trop fatigué?	1	2
f) Tu sois de mauvaise humeur, susceptible?	1	2
g) Tu sois découragé, déprimé?	1	2

J.10 **Est-ce qu'un professionnel** (psychologue, orthophoniste, pédiatre, médecin, psychanalyste, etc.) t'a déjà diagnostiqué...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) une dyslexie	1	2
b) une dysphasie	1	2
c) un bégaiement	1	2
d) un syndrome de Gilles de la Tourette	1	2
e) un trouble de santé mentale (dépression, anxiété sévère, etc.)	1	2
f) une arthrite juvénile	1	2
g) un cancer	1	2
h) un diabète	1	2
i) un trouble de déficit de l'attention (TDAH)	1	2
j) autre, préciser : _____	1	2



Si tu as répondu NON à tous les énoncés de la question J.10, coche ici et passe à la question K.1

J.11 **Les élèves de ta classe savent-ils que tu souffres de ce trouble, de cette maladie ou de ce handicap** (Considère tous les énoncés auxquels tu as répondu OUI à la question J.10)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous le savent 1
- Quelques-uns le savent..... 2
- Aucun ne le sait 3

J.12 **Compte tenu de ta maladie ou de tes besoins particuliers, éprouves-tu des difficultés à établir des relations avec les autres élèves de ton école?**

(Encercler 1 seul choix)

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

J.13 Tes enseignants savent-ils que tu souffres de ce trouble, de cette maladie ou de ce handicap (*Considère tous les énoncés auxquels tu as répondu OUI à la question J.10*)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous le savent 1
Quelques-uns le savent..... 2
Aucun ne le sait 3 ➔ (*Passer à la question K.1*)

J.14 Compte tenu de ta maladie ou de tes besoins particuliers, es-tu satisfait du soutien que tu reçois de la part de tes enseignants?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui, de tous mes enseignants..... 1
Oui, de la plupart de mes enseignants..... 2
Oui, de quelques-uns de mes enseignants..... 3
Le soutien d'aucun de mes enseignants ne me satisfait 4

Section K – Ta vie en société

K.1 Dans quelle région habites-tu présentement?

(Encercler 1 seul choix)

- Capitale-Nationale.....1
Laurentides2 ➔ (*Passer à la question K.3*)
Saguenay–Lac-St-Jean.....3 ➔ (*Passer à la question K.4*)

K.2 Dans quelle ville, arrondissement ou village de la Capitale-Nationale habites-tu? (Si tu n'es pas certain, demande l'aide d'une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l'année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Baie-Sainte-Catherine	1
Baie-Saint-Paul	2
Beaupré	3
Boischatel	4
Cap-Santé	5
Château-Richer	6
Clermont	7
Deschambault-Grondines	8
Donnacona	9
Fossambault-sur-le-Lac	10
L'ancienne-Lorette	11
Lac-Beauport	12
Lac-Delage	13
Lac-Saint-Joseph	14
Lac-Sergent	15
La Malbaie	
- Secteur Cap-à-l'Aigle	17
- Secteur La Malbaie	18
- Secteur Pointe-au-Pic	19
- Secteur Rivière-Malbaie	20
- Secteur Sainte-Agnès	21
- Secteur Saint-Fidèle	22
L'Ange-Gardien	23
Les Éboulements	
- Les Éboulements	24
- St-Joseph-de-la-Rive	25
L'Isle-aux-Coudres	
- Paroisse St-Bernard	26
- Paroisse St-Louis	27
- Secteur Cap-à-la-Branche	28
- Secteur La Baleine	29
Mont-Élie	30
Neuveville	31
Notre-Dame-des-Anges	32
Notre-Dame-des-Monts	33
Petite-Rivière-Saint-François	34
Pont-Rouge	35
Portneuf	
- Notre-Dame-de-Portneuf	36
- Portneuf	37

Québec	
- Beauport	38
- Cap-Rouge	39
- Charlesbourg	40
- Lac-St-Charles	41
- Loretteville	42
- Québec	83
- Sainte-Foy	43
- Saint-Émile	44
- Sillery	45
- Val-Bélair	46
- Vanier	47
Rivière-à-Pierre	48
Sagar	49
Saint-Aimé-des-Lacs	50
Saint-Alban	51
Saint-Augustin-de-Desmaures	52
Saint-Basile	53
Saint-Casimir	54
Sainte-Anne-de-Beaupré	55
Sainte-Brigitte-de-Laval	56
Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier	57
Sainte-Christine-d'Auvergne	58
Sainte-Famille	59
Sainte-Pétronille	60
Saint-Ferréol-les-Neiges	61
Saint-François-de-l'Île-d'Orléans	62
Saint-Gabriel-de-Valcartier	63
Saint-Gilbert	64
Saint-Hilarion	65
Saint-Irénée	66
Saint-Jean-de-l'Île-d'Orléans	67
Saint-Joachim	68
Saint-Laurent-de-l'Île-d'Orléans	69
Saint-Léonard-de-Portneuf	70
Saint-Louis-de-Gonzague-du-Cap-Tourmente	71
Saint-Marc-des-Carières	72
Saint-Pierre-de-l'Île-d'Orléans	73
Saint-Raymond	74
Saint-Siméon	75
Saint-Thuribe	76
Saint-Tite-des-Caps	77
Saint-Ubald	78
Saint-Urbain	79
Shannon	80
Stoneham-et-Tewkesbury	81
Wendake	82



Coche ici et passe à la question K.5

K.3 Dans quelle ville, arrondissement ou village des Laurentides habites-tu? (Si tu n'es pas certain, demande l'aide d'une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l'année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Amherst	1
Arundel	2
Barkmere	3
Blainville	4
Boisbriand	5
Bois-des-Filion	6
Brébeuf	7
Brownsburg-Chatham	8
Chute-Saint-Philippe	9
Deux-Montagnes	10
Doncaster	11
Estérel	12
Ferme-Neuve	13
Gore	14
Grenville	15
Grenville-sur-la-Rouge	16
Harrington	17
Huberdeau	18
Ivry-sur-le-Lac	19
Kiamika	20
La Conception	21
La Macaza	22
La Minerve	23
Labelle	24
Lac-des-Écorces	25
Lac-des-Seize-Îles	26
Lac-du-Cerf	27
Lachute	28
Lac-Saguay	29
Lac-Saint-Paul	30
Lac-Supérieur	31
Lac-Tremblant-Nord	32
Lantier	33
L'Ascension	34
Lorraine	35
Mille-Isles	36
Mirabel	
- Saint-Augustin	37
- Saint-Benoît	38
- Saint-Canut	39
- Saint-Hermas	40
- Saint-Janvier	41
- Saint-Scholastique	42
Montcalm	43

Mont-Laurier	
- Mont-Laurier	44
- Saint-Jean-sur-le-Lac	45
Mont-Saint-Michel	46
Mont-Tremblant	47
Morin-Heights	48
Nominougue	49
Notre-Dame-de-Pontmain	50
Notre-Dame-du-Laus	51
Oka	52
Piedmont	53
Pointe-Calumet	54
Prévost	55
Rivière-Rouge	56
Rosemère	57
Saint-Adolphe-d'Howard	58
Saint-Aimé-du-Lac-des-Îles	59
Saint-André-d'Argenteuil	60
Saint-Colomban	61
Saint-Jérôme	
- Bellefeuille	62
- Lafontaine	63
- Saint-Antoine-des-Laurentides	64
- Saint-Jérôme	65
Sainte-Adèle	66
Sainte-Agathe-des-Monts	67
Sainte-Anne-des-Lacs	68
Sainte-Anne-des-Plaines	69
Sainte-Anne-du-Lac	70
Sainte-Lucie-des-Laurentides	71
Sainte-Marguerite-du-Lac-Masson	72
Sainte-Marthe-sur-le-Lac	73
Sainte-Sophie	74
Sainte-Thérèse	75
Saint-Eustache	76
Saint-Faustin-Lac-Carré	77
Saint-Hippolyte	78
Saint-Joseph-du-Lac	79
Saint-Placide	80
Saint-Sauveur	81
Val-David	82
Val-des-Lacs	83
Val-Morin	84
Wentworth	85
Wentworth-Nord	86



Coche ici et passe à la question K.5

K.4 Dans quelle ville, arrondissement ou village du Saguenay–Lac-Saint-Jean habites-tu?
 (Si tu n’es pas certain, demande l’aide d’une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l’année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Albanel	1
Alma	2
Anse-Saint-Jean	3
Bégin	4
Canton-Tremblay	5
Chambord	6
Chicoutimi	7
Chute-des-Passes	8
Delisle	9
Desbiens	10
Dolbeau–Mistassini	11
Ferland-et-Boilleau	12
Girardville	13
Hébertville	14
Hébertville-Station	15
Jonquière	16
L’Ascension-de-Notre-Seigneur	17
La Baie	18
La Doré	19
Labrecque	20
Lac-Bouchette	21
Lac-Kénogami	22
Lamarche	23
Larouche	24
Laterrière	25
Mashteuiash	26
Métabetchouan–Lac-à-la-Croix	27
Normandin	28
Notre-Dame-de-Lorette	29
Péribonka	30

Petit-Saguenay	31
Rivière-Éternité	32
Roberval	33
Saint-Ambroise	34
Saint-André-du-Lac-Saint-Jean	35
Saint-Augustin	36
Saint-Bruno	37
Saint-Charles-de-Bourget	38
Saint-David-de-Falardeau	39
Saint-Émond	40
Saint-Eugène	41
Saint-Félix-D’Otis	42
Saint-Félicien	43
Saint-François-de-Sales	44
Saint-Fulgence	45
Saint-Gédéon	46
Saint-Henri-de-Taillon	47
Saint-Honoré	48
Saint-Ludger-de-Milot	49
Saint-Méthode	50
Saint-Nazaire	51
Saint-Prime	52
Saint-Stanislas	53
Saint-Thomas-Didyme	54
Sainte-Hedwidge	55
Sainte-Jeanne-D’Arc	56
Sainte-Monique	57
Sainte-Rose-du-Nord	58
Shipshaw	59

K.5 Comment décrirais-tu tes relations avec tes amis?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Partiellement d'accord	Pas du tout d'accord
a) Je me sens proche de mes amis	1	2	3	4
b) Parfois je me sens seul même si je suis avec mes amis	1	2	3	4
c) J'ai le sentiment que mes amis me poussent à me dépasser et à faire des choses intéressantes que je ne ferais pas moi-même	1	2	3	4
d) Mes amis sont disponibles quand j'ai besoin d'eux	1	2	3	4
e) J'ai souvent le sentiment que mes amis me rejettent	1	2	3	4
f) Quand je prends une décision, je tiens compte de l'opinion de mes amis	1	2	3	4
g) Il arrive que mes amis me poussent à faire des conneries	1	2	3	4
h) Il m'arrive de faire comme les autres pour ne pas être exclu par eux	1	2	3	4
i) J'ai de la difficulté à dire « non » à mes amis quand quelque chose ne me plaît pas	1	2	3	4

K.6 Est-ce que tu crois que les personnes suivantes pourraient t'écouter et t'encourager si tu en avais besoin?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Je n'en ai pas	Je ne le/la vois pas
a) Ton père ou l'adulte masculin qui vit le plus souvent avec toi	1	2	3	8	9
b) Ta mère ou l'adulte féminin qui vit le plus souvent avec toi	1	2	3	8	9
c) Un de tes frères ou sœurs	1	2	3	8	9
d) Un de tes amis	1	2	3	8	9
e) Un de tes enseignants	1	2	3	8	9
f) Ton employeur	1	2	3	8	9
g) D'autres personnes	1	2	3	8	9



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
1-800-263-2266

Tu peux aussi consulter l'une des ressources proposées dans le Bottin-Jeunesse que nous te remettrons à la sortie du local.

K.7 Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend...

(Encercler 1 seul choix)

- De faire aussi bien que la moyenne des gens 1
- De faire un peu mieux que la moyenne des gens..... 2
- De faire beaucoup mieux que la moyenne des gens 3
- D'être le meilleur de tous..... 4

K.8 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de... ?

**N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Ce n'est jamais acceptable	←—————→								C'est toujours acceptable
a) réclamer au gouvernement des indemnités (argent) au-delà de ce à quoi on a droit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) s'arranger pour ne pas payer le billet dans les transports en commun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) tricher dans sa déclaration d'impôts si on en a la possibilité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) acheter quelque chose alors qu'on sait que c'est de la marchandise volée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) pénétrer dans une voiture qui ne nous appartient pas et faire un tour avec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) consommer de la marijuana ou du hachisch	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g) garder de l'argent trouvé dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h) mentir pour défendre son intérêt personnel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i) des hommes ou des femmes mariés qui ont une aventure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j) les expériences sexuelles pour les jeunes qui sont encore mineurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k) accepter un « pot-de-vin » dans l'exercice de ses fonctions (une somme d'argent qui se donne pour obtenir quelque chose, en plus du prix convenu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

K.8 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Ce n'est jamais acceptable	←—————→	C'est toujours acceptable							
l) l'homosexualité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
m) la prostitution	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
n) l'avortement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
o) le divorce	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
p) se battre avec des agents de police	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q) l'euthanasie (aider quelqu'un de très malade à mourir)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r) le suicide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s) ne pas signaler les dommages que l'on a causés accidentellement à une voiture en stationnement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
t) menacer des ouvriers qui refusent de s'associer à une grève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
u) tuer en situation de légitime défense	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
v) l'assassinat politique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
w) jeter des ordures dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
x) conduire après avoir bu de l'alcool	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

K.9 Il peut arriver que l'on fasse des choses illégales. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
a) Voler de l'argent ou des objets de <u>moins de 100 \$</u> qui ne t'appartenaient pas	1	2	3	4
b) Voler de l'argent ou des objets de <u>100 \$ et plus</u> qui ne t'appartenaient pas	1	2	3	4
c) Faire un vol en te servant d'une arme (couteau, arme à feu, barre de métal, etc.)	1	2	3	4
d) Faire un vol en défonçant une porte ou une fenêtre pour entrer quelque part	1	2	3	4
e) Gifler, pousser ou frapper quelqu'un « pour vrai »	1	2	3	4

K.9 SUITE Il peut arriver que l'on fasse des choses illégales. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
f) Vendre de la marchandise volée	1	2	3	4
g) Briser ou détruire volontairement des objets ou immeubles tels que l'équipement scolaire, des vitres, des parties d'autos	1	2	3	4
h) Avoir eu des relations sexuelles pour de l'argent ou des faveurs	1	2	3	4
i) Avoir forcé quelqu'un pour obtenir des faveurs sexuelles contre son gré	1	2	3	4
j) Avoir taxé quelqu'un (menacer pour le voler)	1	2	3	4

K.10 Il peut arriver que l'on fasse des choses pas tout à fait correctes. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
a) Je suis resté dehors tard la nuit en dépit des interdictions de mes parents	1	2	3	4
b) J'ai menti fréquemment pour obtenir des choses, des faveurs ou pour échapper à des obligations	1	2	3	4
c) Je n'ai pas fait mes devoirs	1	2	3	4
d) J'ai dérangé en classe par exprès	1	2	3	4
e) J'ai triché pendant un examen	1	2	3	4
f) J'ai répondu à un enseignant en n'étant pas poli	1	2	3	4

K.11 Plusieurs raisons peuvent amener une personne à détenir de l'autorité. Jusqu'à quel point chacune des raisons suivantes t'amène à reconnaître de l'autorité à quelqu'un?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je reconnais l'autorité d'une personne parce qu'elle...	Totalement en accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) est un membre de ma famille	1	2	3	4
b) est plus âgée que moi	1	2	3	4
c) a de l'influence sur les décisions prises par un groupe	1	2	3	4
d) a des qualités de rassembleur	1	2	3	4
e) a été élue (ex. : maire, député)	1	2	3	4
f) occupe une fonction importante (juge, directeur de la protection de la jeunesse)	1	2	3	4

K.12 Précise jusqu'à quel point tu accepterais facilement ou difficilement chacune des situations suivantes :

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement
a) Tu commences à ressentir la faim, mais il faut encore attendre 60 minutes avant que ton repas soit prêt.	1	2	3	4
b) Tu souhaites réussir tes études secondaires mais cela implique que tu étudies chaque jour et que tu réussisses chacun de tes examens d'ici là.	1	2	3	4
c) Tu souhaites un nouvel équipement de ski (ou d'un autre sport) mais tes parents te demandent de prendre le vieil équipement de ta grande sœur ou de ton grand frère.	1	2	3	4
d) Tu demandes une allocation (montant d'argent hebdomadaire) à tes parents mais ils te demandent de réaliser quelques tâches ménagères (ex. : faire ton lit, la vaisselle, etc.) en échange.	1	2	3	4
e) Tu as décidé d'acheter un nouveau lecteur MP3 mais personne ne veut te prêter l'argent nécessaire. Il te faudra attendre dix semaines avant d'avoir épargné suffisamment.	1	2	3	4
f) Tu as enfin l'âge pour suivre un cours de conduite mais il faudra que tu attendes huit mois avant de conduire sans la supervision d'un adulte.	1	2	3	4
g) Tu as postulé pour un emploi d'été dans un restaurant près de chez-toi. Tu rêves d'être serveur pour gagner un bon salaire. Le patron accepte de t'embaucher mais il t'offre un emploi de plongeur (laveur de vaisselle) pour commencer.	1	2	3	4
h) Tu aimerais inviter tous tes amis à la résidence de tes parents vendredi soir prochain. Tes parents acceptent mais t'avertissent qu'ils seront présents.	1	2	3	4

Section L – Ta consommation de tabac

L.1 **As-tu déjà fumé une cigarette au complet?**

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 → *(Passer à la question L.3)*

L.2 **As-tu fumé 100 cigarettes ou plus au cours de ta vie?** (100 cigarettes correspondent à 4 paquets de 25 cigarettes).

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

Je ne sais pas 8

L.3 **Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé la cigarette, même si c'est juste quelques puffs?**

(Encercler 1 seul choix)

Non, je n'ai pas fumé au cours des 30 derniers jours 1

Oui, à tous les jours 2

Oui, presque à tous les jours..... 3

Oui, durant quelques jours 4

L.4 **Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé le cigare, le cigarillo ou le petit cigare, même si c'est juste quelques puffs?**

(Encercler 1 seul choix)

Non, je n'ai pas fumé le cigare au cours des 30 derniers jours 1

Oui, à tous les jours 2

Oui, presque à tous les jours..... 3

Oui, quelques jours..... 4

Oui, un ou deux jours 5

Section M – Ta consommation d'alcool et de drogues

Pour les questions M.1 à M.5 : 1 consommation d'alcool c'est...

	=		=		=	
une coupe de vin (120-150 ml ou 4-5 onces)		une petite bière (341 ml ou 10 onces)		un verre de boisson forte (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)		un « shooter (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)

** Ne compte pas la bière 0,5 % comme une consommation d'alcool.

M.1 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé (bu) de l'alcool?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai pas consommé d'alcool au cours
des 12 derniers mois 0 ➔ *(Passer à la question M.4)*
- Juste une fois, pour essayer 1
- Moins d'une fois par mois (à l'occasion) 2
- Environ 1 fois par mois 3
- La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine 4
- 3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours 5
- Tous les jours 6

M.2 Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu bu 5 consommations ou plus d'alcool dans une même occasion?

(Encercler 1 seul choix)

- Aucune 1
- 1 fois 2
- 2 fois 3
- 3 fois 4
- 4 fois 5
- 5 fois et plus 6

M.3 Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé de l'alcool?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.4 As-tu déjà consommé de l'alcool de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 → *(Passer à la question M.6)*

M.5 À quel âge as-tu commencé à consommer de l'alcool régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

J'avais _____ ans.

M.6 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des drogues suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
a) Cannabis (mari, pot, hachisch)	1	2	3	4	5	6	7
b) Cocaïne (coke, snow, crack, freebase, poudre)	1	2	3	4	5	6	7
c) Colle ou solvant	1	2	3	4	5	6	7
d) Hallucinogènes (LSD, PCP, MESS, champignons, acide, mescaline, ecstasy, buvard, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
e) Héroïne (smack)	1	2	3	4	5	6	7
f) Amphétamines (speed, upper)	1	2	3	4	5	6	7

M.6 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des
SUITE drogues suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
g) Autres drogues ou médicaments pris sans prescription pour avoir un effet (valium, librium, dalmane, halcion, activan, ritalin, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Si tu en as pris, indique le nom de la drogue ou du médicament que tu as pris sans prescription : _____							

M.7 Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé une de ces drogues (celles de la question M.6)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.8 As-tu déjà consommé de la drogue de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ *(Passer à la question M.10)*

M.9 À quel âge as-tu commencé à consommer de la drogue régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

J'avais _____ ans.

M.10 T'es-tu déjà injecté(e) des drogues avec une seringue?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.11 Au cours des 12 derniers mois, les situations suivantes te sont-elles arrivées?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) J'ai eu des difficultés psychologiques à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues	1	2
b) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à mes relations avec ma famille	1	2
c) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à une de mes amitiés ou à ma relation amoureuse	1	2
d) J'ai eu des difficultés à l'école à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues	1	2
e) J'ai commis un geste délinquant (même si je n'ai pas été arrêté par la police) alors que j'avais consommé de l'alcool ou de la drogue	1	2
f) J'ai l'impression que les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont maintenant moins d'effet sur moi	1	2
g) J'ai parlé de ma consommation d'alcool ou de drogues à un intervenant	1	2



Souviens-toi que tu peux appeler Tel-Jeunes à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.

1-800-263-2266

Tu peux aussi consulter l'une des ressources proposées dans le Bottin-Jeunesse que nous te remettrons à la sortie du local.

Partie 2

Intérêt pour la science et la technologie

Nous voulons profiter de ta collaboration pour te poser quelques questions supplémentaires sur l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie. Le développement des connaissances, des découvertes et des technologies s'accélère d'année en année. Cela nécessite une main-d'œuvre qualifiée et suffisamment abondante pour répondre aux besoins. Il devient donc important pour plusieurs acteurs régionaux, dont la conférence régionale des élus (CRÉ), de mieux comprendre ce qui pourrait faire en sorte qu'un plus grand nombre de jeunes s'intéressent à la science et à la technologie ainsi qu'aux carrières s'y rattachant.

Nous te rappelons que le choix de faire ou de ne pas faire une carrière dans ces domaines est un choix personnel. Il y a aussi de nombreuses carrières fort intéressantes dans plusieurs autres secteurs d'activité. L'important est que chaque jeune puisse développer son potentiel, acquérir son autonomie et réaliser ses rêves selon ses goûts et ses intérêts personnels. Nous te demandons donc de bien vouloir répondre aux 14 questions suivantes que tu t'intéresses ou non à la science et à la technologie car nous voulons connaître l'opinion et les expériences de TOUS les jeunes en lien avec la science et la technologie.

1. En pensant à ton cours de science actuel (en écologie, en biologie, en technologie, en physique, en chimie, etc.), indique dans quelle mesure les énoncés suivants sont vrais. (Si tu n'as aucun cours de science cette année, réfère-toi à celui de l'an dernier. Si tu as plusieurs cours de science, considère-les tous).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) L'enseignant organise des visites scientifiques (ex : exposition, sorties scientifiques, conférence en classe, jardin zoologique, réserve écologique) ou technologiques (visite d'une industrie, d'un centre de recherche)	1	2	3	4	5

- 1. SUITE** En pensant à ton cours de science actuel (en écologie, en biologie, en technologie, en physique, en chimie, etc.), indique dans quelle mesure les énoncés suivants sont vrais. (Si tu n'as aucun cours de science cette année, réfère-toi à celui de l'an dernier. Si tu as plusieurs cours de science, considère-les tous).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
b) L'enseignant favorise l'apprentissage par des manipulations ou des expérimentations	1	2	3	4	5
c) L'enseignant fait des liens entre sa matière et des éléments de l'actualité scientifique ou technologique	1	2	3	4	5
d) L'enseignant donne des exemples d'utilisation des notions du cours dans une carrière en science ou en technique	1	2	3	4	5
e) L'enseignant nous transmet de l'information sur la contribution théorique ou technologique de certains scientifiques	1	2	3	4	5

- 2.** Jusqu'à quel point les personnes suivantes t'influencent-elles à entreprendre une carrière en science ou en technologie?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
a) Une personnalité scientifique connue du grand public	1	2	3	4
b) Un scientifique que j'ai rencontré lors d'une activité (Expo-sciences, club scientifique, cybermentorat, un technicien de mon école, etc.)	1	2	3	4
c) Un autre scientifique que tu connais personnellement	1	2	3	4
d) Tes enseignants	1	2	3	4
e) Ton conseiller en orientation	1	2	3	4
f) Tes amis	1	2	3	4
g) Tes parents	1	2	3	4
h) Tes frères et soeurs	1	2	3	4
i) Une autre personne de ton entourage	1	2	3	4

3. Jusqu'à quel point es-tu en accord ou en désaccord avec les idées exposées ci-dessous?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord et ni en désaccord	Un peu en accord	Fortement en accord
a) La formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles	1	2	3	4	5
b) Les personnes qui choisissent une carrière en science et technologie sont habituellement des personnes sociables	1	2	3	4	5
c) Les femmes sont aussi bonnes que les hommes en science et technologie	1	2	3	4	5
d) Dans la résolution d'un problème complexe, j'aurais plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme	1	2	3	4	5

4. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les énoncés ci-dessous?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
a) La science et la technologie sont utiles à la société et porteuses de progrès sociaux	1	2	3	4
b) La science et la technologie sont importantes pour la compréhension du monde actuel et des choses qui nous entourent	1	2	3	4
c) Certains concepts de la science m'aident à comprendre mes relations avec les autres	1	2	3	4
d) En général, les avancées de la science et de la technologie ont un effet positif sur l'économie	1	2	3	4
e) À l'âge adulte, j'utiliserai la science de nombreuses façons	1	2	3	4
f) La science a beaucoup d'importance à mes yeux	1	2	3	4

5. À quelle fréquence t'arrive-t-il de faire ce qui suit?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Régulièrement	Parfois	Jamais ou presque jamais
a) Regarder des programmes télévisés sur des thèmes en science	1	2	3	4
b) Acheter ou emprunter des livres sur des thèmes de science	1	2	3	4
c) Surfer sur des sites WEB traitant de thèmes de science	1	2	3	4

5. À quelle fréquence t'arrive-t-il de faire ce qui suit?
SUITE

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Régulière- ment	Parfois	Jamais ou presque jamais
d) Écouter des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques	1	2	3	4
e) Lire des revues de science ou des articles scientifiques dans les journaux	1	2	3	4
f) Fréquenter un club de science	1	2	3	4

6. Est-ce qu'il a déjà été impossible pour toi de t'inscrire à un cours de mathématique (ex. : 416 ou 436) ou de science de quatrième ou de cinquième secondaire?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Je n'ai pas pu m'inscrire parce que ce cours n'était pas offert dans mon école 1

Je n'ai pas pu m'inscrire parce que mes notes étaient trop basses 2

Non, je n'ai jamais eu de difficultés à obtenir un cours de mathématique ou de science désiré..... 3

Attention, la question suivante (7) concerne seulement les activités parascolaires, c'est-à-dire, les activités organisées par le personnel de l'école ou par des groupes d'élèves comme l'association étudiante ou un club sportif ou scientifique de ton école.

7. Depuis le début de l'année scolaire, environ combien d'heures au total as-tu consacrées aux activités parascolaires scientifiques (Expo-sciences, club d'astronomie, jeunes environnementalistes, ornithologie, robotique, concours ou défi technologique, etc.)? (Si tu n'as jamais participé à de telles activités, inscris 0).

_____ heures.

8. Depuis le début de tes études secondaires, est-ce que ta mère (ou l'adulte féminin avec qui tu vis) et ton père (ou l'adulte masculin avec qui tu vis) ont adopté les comportements suivants concernant ta formation?

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

	Ton père					Ta mère				
	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) Discuter avec toi de sujets scientifiques ou technologiques (évolution, OGM, changements climatiques, médicaments, fonctionnement d'appareils, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) Discuter avec toi de métiers ou de personnalités scientifiques (personnalité historique, prix Nobel, vedette scientifique, astronaute, écologiste, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. Combien de fois es-tu déjà allé dans les endroits suivants avec l'un ou l'autre de tes parents?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Une ou deux fois	Trois fois ou plus
a) Jardin zoologique ou institution de sciences naturelles (insectarium, biodôme, jardin botanique, aquarium)	1	2	3
b) Planétarium ou observatoire astronomique, centre spatial ou cosmodôme	1	2	3
c) Centre des sciences, musée technologique ou scientifique	1	2	3
d) Centre d'interprétation ou écomusée (éolienne, fromage, abeille, énergie)	1	2	3
e) Autre musée (ex. : beaux-arts, civilisation, arts contemporains, etc.)	1	2	3
f) Parc, réserve naturelle, caverne ou sentier d'interprétation	1	2	3
g) Entreprise, laboratoire, centre de recherche ou ferme expérimentale	1	2	3
h) Événements scientifiques (conférence, concours, Expo-sciences)	1	2	3

10. **À la maison, disposes-tu des choses suivantes :**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Une connexion Internet	1	2
b) De la littérature classique (ex. : Victor Hugo) ou des recueils de poésie (ex. : Émile Nelligan)	1	2
c) Un dictionnaire	1	2
d) Une encyclopédie (livre ou CD) ou des livres de référence (le corps humain, la terre, etc.)	1	2
e) Un abonnement à un journal quotidien	1	2
f) Un abonnement à une revue scientifique ou technologique (ex. : Québec Science)	1	2
g) Un endroit tranquille pour faire tes devoirs (bureau, table de travail, etc.)	1	2

11. **Pour chacun des énoncés suivants, indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non.**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement en mathématique	1	2	3	4
b) De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires en mathématique	1	2	3	4
c) Je me considère certainement aussi intelligent que les autres en mathématique	1	2	3	4

12. **Au cours du dernier mois, combien d'heures par semaine approximativement as-tu consacrées aux activités suivantes?** (Il faut que tu considères toutes les activités auxquelles tu participes, peu importe où elles ont lieu).

(Inscris le nombre d'heures approprié dans chaque colonne)

	Du lundi au vendredi après-midi	Du vendredi soir au dimanche soir
a) Des activités scientifiques (ornithologie, astronomie, Expo-sciences, avion téléguidé, etc.)	_____ heures	_____ heures

Dans les prochaines questions, considère que l'expression « science et technologie » correspond aux sciences naturelles, aux sciences du génie et de la technologie et à la science de la santé. Les nombreuses professions de ces disciplines sont enseignées tant au collégial qu'à l'université.

13. Envisages-tu de faire une carrière dans l'une ou l'autre des sciences suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
Au collégial		
a) <u>Sciences naturelles</u> (ex. : technicien en météorologie, en biologie, en sciences forestières, en chimie, en géologie, en milieu naturel et de la pêche, etc.)	1	2
b) <u>Génie et technologie</u> (ex. : évaluateur de logiciel, électronicien, designer industriel ou technicien en génie civil, en génie mécanique, en architecture, en cartographie, etc.)	1	2
c) <u>Sciences de la santé</u> (ex. : infirmier auxiliaire, hygiéniste dentaire, ambulancier, inhalothérapeute, technologue en échographie ou technicien de laboratoire médical, en santé animale, etc.)	1	2
À l'université		
d) <u>Sciences naturelles</u> (ex. : biologiste, météorologiste, chimiste, agronome, physicien, mathématicien, professionnel des sciences forestières, etc.)	1	2
e) <u>Génie et technologie</u> (ex. : programmeur ou consultant en informatique, ingénieur civil, ingénieur géologue, ingénieur en aérospatiale, arpenteur-géomètre, architecte, etc.)	1	2
f) <u>Sciences de la santé</u> (ex. : physiothérapeute, optométriste, infirmier, diététiste, médecin, dentiste, vétérinaire, pharmacien, etc.)	1	2

14. Donne-nous les raisons pour lesquelles tu penses faire une carrière en science ou en technologie ou pourquoi tu n'en n'as pas l'intention.

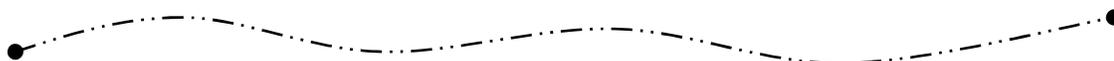
15. Si tu as des commentaires sur l'ensemble du questionnaire que tu aimerais nous communiquer, tu peux les inscrire ici.

Indique, s'il te plaît, l'heure à laquelle tu finis de remplir ce questionnaire :

		:			
Heure			Minutes		

Merci de ta précieuse collaboration!

Nous te remercions d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire et nous te rappelons que toute l'information que tu as fournie demeurera confidentielle.



L'équipe de recherche

**Cette étude a été rendu possible grâce à la participation
des partenaires suivants :**



Réservé au bureau	
Remarques : _____ _____ _____ _____	Résultat : Complet 1 Incomplet 2 Rejeté..... 3
Vérifié par : _____	Date : <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> - <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> - <input type="text" value="2"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="8"/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> jour mois </div>



Agence de la santé
et des services
sociaux de la Capitale-
Nationale



CRÉ Conférence
régionale
des élus
de la Capitale-Nationale

Éducation *Table*
Région de la Capitale-Nationale

La persévérance...
c'est **CAPITALE**

 Fondation Lucie
et André Chagnon