

Marco Gaudreault
Suzanne Veillette
Marie-Ève Blackburn
Luc Laberge
Mathieu Gagné
Michel Perron

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

PERCEPTIONS DE SOI ET DE L'AVENIR À L'ADOLESCENCE



GROUPE ÉCOBES



CÉGEP DE JONQUIÈRE

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

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

Marco Gaudreault
Suzanne Veillette
Marie-Ève Blackburn
Luc Laberge
Mathieu Gagné
Michel Perron

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

PERCEPTIONS DE SOI ET DE L'AVENIR À L'ADOLESCENCE

GROUPE ÉCOBES



CÉGEP DE JONQUIÈRE

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

Agence
de développement
de réseaux locaux
de services de santé
et de services sociaux

Québec
Saguenay–
Lac-Saint-Jean



Éducation
Québec

L'ensemble du projet a été coordonné
par

la Direction de santé publique de l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé
et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean

en partenariat avec

la Direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec

et

le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)

La réalisation de cette enquête a été assurée par le Groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière. Elle a été rendue possible grâce à une subvention conjointe du ministère de la Santé et des Services sociaux et de la direction de santé publique de l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour le projet *Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean : évolution des habitudes de vie 1997-2002*.

Pour obtenir des informations supplémentaires ou des exemplaires de ce document, au coût de 20,00 \$ (frais postaux en sus), veuillez vous adresser à l'un des deux endroits suivants :

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

Centre de documentation
Agence de développement de réseaux locaux
de services de santé et de services sociaux
du Saguenay–Lac-Saint-Jean
930, rue Jacques-Cartier Est
Chicoutimi (Québec) G7H 7K9
Téléphone : (418) 545-4980, poste 310

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

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 4^e trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Canada, 4^e trimestre 2004

ISBN : 2-921250-59-4

REMERCIEMENTS

La réalisation de la présente enquête a été rendue possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes. Nous tenons d'abord à témoigner notre reconnaissance à l'endroit de l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de la Direction régionale du ministère de l'Éducation de nous avoir confié une seconde fois le mandat de réaliser le portrait des habitudes de vie des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Nos remerciements s'adressent particulièrement à mesdames Carmen Bouchard et Ann Bergeron ainsi qu'à monsieur René Lapierre de la Direction de santé publique qui ont su mobiliser les ressources nécessaires à la réussite du projet. Nous souhaitons souligner de façon particulière la contribution de monsieur Lapierre qui nous a fait part de ses précieux commentaires lors de la réalisation de ce rapport. Le soutien indéfectible des autres membres du comité conseil mérite également d'être souligné. Nous tenons également à exprimer notre gratitude à madame Louise Landry, coordonnatrice du CRÉPAS, pour ses gestes répétés en appui à nos travaux.

De plus, nous tenons à signaler la collaboration empressée des autorités scolaires de chacune des commissions scolaires, de même que celle des directrices et des directeurs de chacune des écoles secondaires de la région où des élèves ont été échantillonnés. Un merci à chacune des personnes qui ont joué un rôle à l'école pour faciliter et supporter le travail de l'équipe de recherche lors de la collecte des données.

Nous exprimons aussi une reconnaissance toute particulière aux élèves eux-mêmes qui ont accepté avec beaucoup d'empressement et d'intérêt de répondre aux questions que nous leur avons posées. Nous sommes conscients des efforts exigés et nous pouvons témoigner de l'exceptionnelle qualité des informations transmises.

Nous assurons également de notre gratitude toutes les personnes du CRÉPAS, de la Direction de santé publique et du Groupe ÉCOBES qui ont participé à la collecte des données dans les écoles secondaires. À ce titre, il nous faut souligner l'appui plus que significatif de mesdames Sylvie De Saedeleer, Julie Auclair et Nathalie Jean de même que de messieurs Daniel Ducharme et René Lapierre. Nous remercions également madame Marie-Ève Bouchard qui a œuvré avec dévouement aux tâches de traitement de textes. Nous désirons enfin souligner le support professionnel assuré par monsieur Laurent Richard lors de la validation de toutes les opérations informatiques et statistiques nécessitées par la mise au point de cet ouvrage.

COMPOSITION DU COMITÉ CONSEIL

Ann Bergeron

Coordonnatrice du Service de recherche, connaissance, surveillance
Direction de santé publique
Agence de développement de réseaux locaux de services de santé
et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Donald Gaudreault

Responsable des Services éducatifs complémentaires
Direction régionale du ministère de l'Éducation

Marco Gaudreault

Professionnel de recherche
Groupe ÉCOBES
Cégep de Jonquière

Louise Landry

Coordonnatrice
Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

René Lapierre

Agent de recherche sociosanitaire
Direction de santé publique
Agence de développement de réseaux locaux de services de santé
et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Michel Perron

Chercheur associé, Groupe ÉCOBES
Cégep de Jonquière

Suzanne Veillette

Directrice, Groupe ÉCOBES
Cégep de Jonquière
Chargée de projet, CRÉPAS

OUVRAGES PUBLIÉS DANS LA SÉRIE ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

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

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

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	III
Composition du comité conseil	IV
Ouvrages publiés dans la série enquête régionale 2002	V
Table des matières	VII
Table des tableaux	IX
Table des figures	XIII
Présentation de l'enquête	XV
Contenu du document	XVI
Remarques méthodologiques	XVII
Marge d'erreur	XVII
Dimensions retenues dans l'enquête	XVIII
Méthodes d'analyse	XIX
 CHAPITRE 1 : ASPIRATIONS SCOLAIRES	 1
1.1. Une scolarisation plus accessible	1
1.2. Le système d'éducation face à de nouveaux défis	2
1.3. Les aspirations scolaires comme indice de démocratisation de l'enseignement	2
1.4. Des aspirations scolaires stéréotypées	9
1.5. Domaines d'études envisagés	10
1.6. Les caractéristiques sociodémographiques associées aux aspirations scolaires réalistes	14
1.7. Les facteurs prédictifs des aspirations scolaires	17
1.7.1 <i>Les facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des garçons</i>	17
1.7.2 <i>Les garçons ayant des aspirations scolaires limitées</i>	24
1.7.3 <i>Les facteurs associés aux aspirations scolaires des filles</i>	29
1.7.4 <i>Les filles ayant des aspirations scolaires limitées</i>	32
1.8. Conclusion	35
 CHAPITRE 2 : ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES	 39
2.1. Des aspirations professionnelles méconnues	39
2.2. Les difficultés de faire un choix de carrière	40
2.3. La nature des aspirations professionnelles des jeunes	44
2.3.1 <i>Les aspirations professionnelles des filles</i>	44
2.3.2 <i>Les aspirations professionnelles des garçons</i>	46
2.3.3 <i>La répartition des emplois au Saguenay-Lac-Saint-Jean et au Québec</i>	47
2.3.4 <i>Des aspirations professionnelles stéréotypées</i>	48
2.3.5 <i>En route vers un désenchantement?</i>	48
2.4. La vision optimiste des jeunes à l'égard du marché du travail	51

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

2.5. Qu'attendent les jeunes du marché de l'emploi?	52
2.5.1 <i>D'abord un emploi stable</i>	52
2.5.2 <i>Travailler dans le secteur public ou dans une grande entreprise?</i>	55
2.5.3 <i>L'importance du salaire</i>	56
2.6. Conclusion	58
CHAPITRE 3 : DÉSIR D'ENRACINEMENT AU SLSJ	61
3.1. Un portrait démographique en profonde mutation	61
3.2. Certains jeunes sont plus à risque que d'autres	66
3.3. Les facteurs associés au désir d'enracinement des filles	68
3.4. Les facteurs associés au désir d'enracinement des garçons.....	74
3.5. Mieux comprendre l'intention de migrer des jeunes.....	79
3.5.1 <i>Raisons économiques ou culturelles?</i>	79
3.5.2 <i>Des aspirations scolaires élevées sont-elles le premier pas vers une migration?</i>	80
3.5.3 <i>L'influence du milieu familial et des habitudes de vie</i>	82
3.5.4 <i>Ouverture sur le monde ou attachement à la communauté d'origine</i>	83
3.6. Conclusion	85
CHAPITRE 4 : ESTIME DE SOI	87
4.1. Position du problème et mesure du phénomène	87
4.2. Les caractéristiques sociodémographiques associées à l'estime de soi	90
4.3. Les facteurs associés au niveau d'estime de soi chez les garçons	93
4.3.1 <i>Les garçons ayant un faible niveau d'estime de soi</i>	96
4.4. Les facteurs associés au niveau d'estime de soi chez les filles.....	100
4.4.1 <i>Les filles ayant un faible niveau d'estime de soi</i>	102
4.5. L'insatisfaction de l'image corporelle.....	107
4.6. Conclusion	110
CONCLUSION GÉNÉRALE	113
BIBLIOGRAPHIE	119
ANNEXE 1 : Questionnaire de l'enquête	129

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAUX

A	Dimensions et déterminants explorés en 2002	XX
1.1	Distribution (%) de la population québécoise âgée de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, 1971-2001	1
1.2	Niveau de scolarité des parents des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1997 et en 2002	3
1.3	Distribution (%) des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean selon leurs aspirations scolaires idéales et réalistes en 2002	5
1.4	Répartition des aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1997 et en 2002	6
1.5	Niveau de difficulté anticipé par l'ensemble des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean pour réaliser leurs aspirations scolaires idéales en 1997 et en 2002	7
1.6	Répartition des principales raisons évoquées par les élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean qui estiment difficile ou très difficile la réalisation de leurs aspirations scolaires idéales (1997 et 2002)	8
1.7	Répartition des aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves selon le degré de difficulté anticipé à les réaliser	9
1.8	Aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque d'entretenir des aspirations scolaires limitées	15
1.9	Association entre les aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes	16
1.10	Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des garçons âgés de 14 ans et plus	18
1.11	Aspirations scolaires réalistes des garçons de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	18
1.12	Association entre les aspirations scolaires réalistes des garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants	25
1.13	Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des filles âgées de 14 ans et plus	30
1.14	Aspirations scolaires réalistes des filles âgées de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	32
1.15	Association entre les aspirations scolaires des filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants	36

TABLE DES TABLEAUX (SUITE)

TABLEAUX

2.1	Répartition des secteurs d'emploi correspondant aux aspirations professionnelles des filles âgées de 14 à 18 ans du SLSJ en 2002 et répartition des emplois au SLSJ selon la Classification nationale des professions (CNP-10) sexes réunis et femmes en 2001	45
2.2	Répartition des secteurs d'emploi correspondant aux aspirations professionnelles des garçons âgés de 14 à 18 ans du SLSJ en 2002 et répartition des emplois au SLSJ selon la Classification nationale des professions (CNP-10) sexes réunis et hommes en 2001	46
2.3	Répartition des aspirations professionnelles des élèves de 14 à 18 ans (sexes réunis) et répartition des emplois au SLSJ et dans l'ensemble du Québec selon la Classification nationale des professions (CNP-10), hommes, femmes et sexes réunis, 2001	47
2.4	Répartition de la plus importante condition qu'un emploi doit remplir pour qu'il soit considéré idéal selon les adolescents du Saguenay–Lac-Saint-Jean, 2002	57
3.1	Évolution de six cohortes de 5-14 ans au Saguenay–Lac-Saint-Jean, 1971 à 2001	61
3.2	Désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque des élèves du SLSJ âgés de 14 ans et plus	66
3.3	Association entre le désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des garçons et les caractéristiques discriminantes.....	67
3.4	Réduction des facteurs associés au désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des filles âgées de 14 ans et plus	68
3.5	Désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des filles âgées de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	70
3.6	Facteurs discriminants du désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des filles âgées de 14 ans et plus	71
3.7	Réduction des facteurs associés au désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus.....	74
3.8	Désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	75
3.9	Facteurs discriminants du désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus	76
4.1	Répartition des répondants selon le niveau d'estime de soi	89
4.2	Niveau d'estime de soi Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque chez les élèves âgés de 14 ans et plus	90
4.3	Association entre l'estime de soi chez les élèves âgés de 14 ans et plus et le sexe	91

TABLE DES TABLEAUX (SUITE)

TABLEAUX

4.4	Réduction des facteurs associés au niveau d'estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus	93
4.5	Estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	94
4.6	Association entre le niveau d'estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants	98
4.7	Estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	100
4.8	Estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs	102
4.9	Association entre le niveau d'estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants	104

TABLE DES FIGURES

FIGURES

1.1	Aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus selon le sexe	10
1.2	Domaines d'études envisagés à l'université par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe	11
1.3	Types de programmes envisagés au cégep par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe	12
1.4	Formations techniques envisagées par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe	13
1.5	Formations préuniversitaires envisagées par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe	14
2.1	Typologie des élèves âgés de 14 ans et plus du Saguenay–Lac-Saint-Jean face à leur choix de carrière selon le sexe, 2002	41
2.2	Proportion d'élèves âgés de 14 ans et plus du Saguenay–Lac-Saint-Jean ayant besoin d'aide concernant différents aspects de leur choix de carrière selon le sexe, 2002	42
2.3	Destination professionnelle régionale des élèves âgés de 14 à 18 ans du Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002	49
2.4	Prévision des élèves âgés de 14 à 18 ans du Saguenay–Lac-Saint-Jean quant à leur difficulté à trouver l'emploi souhaité selon le sexe, 2002	51
2.5	Alternative idéale en matière d'emploi chez les élèves âgés de 14 à 18 ans du Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002	54
2.6	Types d'entreprises ou d'organisations visés par les élèves âgés de 14 à 18 ans du Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002	55
3.1	Désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des élèves âgés de 14 ans et plus selon le sexe, 2002	65
3.2	Désir d'enracinement au Saguenay–Lac-Saint-Jean des élèves âgés de 14 ans et plus selon le sexe, 1997	65
4.1	Niveau d'estime de soi selon le sexe	92
4.2	Satisfaction de l'image corporelle des élèves âgés de 14 ans et plus selon le sexe	108
4.3	Proportion de filles et de garçons âgés de 14 ans et plus satisfaits de leur image corporelle selon leur silhouette actuelle	109

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? C'est le titre d'une enquête relativement exhaustive sur les habitudes de vie de la population étudiante fréquentant les écoles secondaires de cette région. La démarche de recherche s'inscrit dans un effort pour mobiliser les différents milieux (scolaire, santé et services sociaux, municipal, communautaire) afin de mettre en place des interventions plus efficaces. Le but ultime est de prévenir ou de réduire la fréquence de divers comportements et conditions qui présentent un risque pour la santé, l'épanouissement et la réussite éducative des jeunes.

Au Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ), l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux a d'ailleurs fait de la jeunesse l'une de ses grandes priorités depuis plusieurs années. Ainsi, dès 1997, confiait-elle au Groupe ÉCOBES le mandat de réaliser une première enquête régionale sur les habitudes de vie des adolescents. Cette enquête a permis d'accroître considérablement les connaissances sur cette étape de transition qu'est l'adolescence, ce qui a contribué largement à la concertation des différents milieux autour d'objectifs bien documentés. De nombreuses stratégies d'intervention auprès de cette clientèle ont vu le jour depuis cette première enquête ou ont été modifiées à la lumière des résultats obtenus.

Cinq ans plus tard, de nouvelles cohortes se sont installées sur les bancs de nos écoles secondaires. Quel est maintenant le profil des adolescents du SLSJ? C'est ce à quoi répond en partie l'enquête réalisée auprès des élèves en 2002, soit cinq ans après la première enquête régionale.

Par ailleurs, lors des différentes rencontres qui ont jalonné nos tournées de diffusion des résultats depuis 1997, plusieurs acteurs qui oeuvrent au quotidien avec les adolescents nous ont fait état de « nouvelles problématiques » que vivraient les adolescents (ex. : absence de valeurs communes, augmentation des problèmes dus à la pratique excessive des jeux de hasard, consommation croissante de PCP, etc.). Certaines recherches ont également mis en lumière des attitudes ou des comportements qu'il nous est apparu essentiel de mieux documenter au SLSJ (ex. : taxage, amotivation scolaire des élèves, insatisfaction de l'image corporelle). Enfin, certaines problématiques sont devenues des enjeux régionaux et il était essentiel de mieux les comprendre (ex. : intention de migrer des jeunes de la région et aspirations professionnelles).

Bien que les comportements à risque pour la santé, les aspirations scolaires, les conduites sociales et le vécu psychoaffectif des élèves du secondaire constituent toujours l'essentiel des préoccupations des instigateurs de cette seconde enquête, l'éventail des problématiques couvertes s'est considérablement

accru comparativement à l'enquête de 1997. En fait, le questionnaire a pratiquement doublé. C'est pourquoi, les participants ont cette fois consacré deux périodes de cours pour répondre au questionnaire.

Le recours à deux autres documents est fortement recommandé au lecteur désireux de saisir la portée exacte de toutes les informations soumises ci-après à son attention. Il s'agit en premier lieu du questionnaire de l'enquête qui est présenté à l'annexe 1. En deuxième lieu, le *Cahier des fréquences*¹ fournit, quant à lui, la distribution des fréquences (incluant les pourcentages) pour toutes les réponses fournies par les élèves au questionnaire d'enquête en plus d'offrir une comparaison avec les résultats de l'enquête de 1997 pour les problématiques qui étaient de nouveau à l'étude. Il s'avère précieux pour connaître le profil des répondants pour chacun des thèmes et sous-thèmes abordés dans l'enquête. Dans plusieurs cas, le *Cahier des fréquences* contient des informations exclusives qui ne sont pas reprises dans le présent document. On prendra note que les résultats de tests statistiques y sont systématiquement consignés afin d'évaluer si l'ampleur des différences observées est significative.

Fait à signaler, une enquête identique a également été réalisée auprès des élèves de Charlevoix en 2002 et les résultats sont mis en parallèle de ceux des élèves du SLSJ dans le *Cahier des fréquences de l'enquête auprès des élèves de Charlevoix*². Des tests statistiques ont également été effectués afin de comparer les réponses des élèves des deux régions.

CONTENU DU DOCUMENT

Le présent document livre donc les résultats de cette nouvelle enquête en ce qui a trait à quatre problématiques jugées prioritaires par le comité conseil, soit dans l'ordre : les aspirations scolaires, les aspirations professionnelles, l'intention de migrer et, finalement, l'estime de soi. Tout au cours de ces analyses, les différences entre les garçons et les filles seront prises en compte. Ce rapport présente donc les résultats de ces analyses détaillées.

Au chapitre premier, le lecteur trouvera les résultats d'une série d'analyses discriminantes visant à identifier, d'une part, des groupes à risque susceptibles d'entretenir des aspirations scolaires limitées ainsi que, d'autre part, des facteurs associés à de telles aspirations. Les intervenants auprès des jeunes y trouveront donc des groupes-cibles pour leurs interventions ainsi que des indices utiles pour dépister les élèves aux aspirations scolaires les plus faibles ou encore, des pistes d'intervention qui pourraient, à l'occasion, les aider à soutenir les aspirations des élèves.

¹ Gaudreault, M., Veillette, S. et M. Perron. 2003. *Cahier des fréquences. Comparaison des résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002)*. Série Enquête régionale 2002 : Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 226 pages et annexe.

² Gaudreault, M., Perron, M. et S. Veillette. 2003. *Cahier des fréquences de l'enquête auprès des élèves de Charlevoix*. Série Enquête auprès des élèves de Charlevoix 2002. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 220 pages et annexe.

Le deuxième chapitre rassemble, quant à lui, les réponses des élèves concernant leurs aspirations professionnelles. Comme il est impossible de hiérarchiser les choix de carrière des élèves des plus bas aux plus élevés, chaque choix vocationnel ayant une valeur différente pour chaque individu, il ne s'agit pas ici d'identifier des groupes à risque ou des facteurs associés à tel ou tel choix de carrière. Il convient plutôt de tracer un portrait des choix de carrière des adolescents et de préciser dans quelle proportion ils connaissent déjà le métier qu'ils veulent exercer plus tard. Au terme de ce chapitre, une comparaison est effectuée entre la distribution des aspirations professionnelles déclarées par les élèves et celle des emplois actuels dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de même que dans l'ensemble du Québec.

Au chapitre 3, les résultats d'une analyse tout à fait similaire à celle conduite au chapitre 1 mais portant cette fois sur l'intention de migrer des garçons et des filles fréquentant les écoles secondaires du Saguenay–Lac-Saint-Jean sont colligés. Enfin, le chapitre 4 apporte un éclairage sur l'estime de soi. Il s'agit encore une fois d'analyses discriminantes tenues séparément pour les garçons et les filles de la région.

Cependant, avant de présenter ces quatre ensembles de résultats de recherche tirés de l'enquête de 2002 auprès des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean, il convient d'apporter quelques précisions méthodologiques qui ont une incidence sur la portée des résultats obtenus. En somme, il s'agit d'abord de discuter quelque peu de la qualité des informations transmises par les répondants et des limites inhérentes aux conclusions qui peuvent en être tirées.

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Trois ensembles de remarques méthodologiques s'imposent. Le premier est relatif aux marges d'erreur associées à chacune des proportions présentées dans ce document. Le second présentera l'ensemble des dimensions retenues dans l'enquête et le troisième a trait aux méthodes d'analyse statistique utilisées.

MARGE D'ERREUR

Le plan d'échantillonnage visait à assurer une bonne représentativité à l'échelle régionale des élèves de 12 à 18 ans inscrits dans les écoles des réseaux public et privé. Parmi les 19 247 élèves inscrits et éligibles au 30 septembre 2001, 2 300 ont été sélectionnés au hasard par le ministère de l'Éducation afin de constituer l'échantillon initial. Comme nous avons recueilli 1 909 questionnaires en 2002 dont 1 901 ont été conservés pour l'analyse, nous pouvons estimer le taux de réponse à 82,7 %, ce qui est remarquable considérant que les élèves étaient sollicités pour deux périodes de cours consécutives. Un tel taux de

réponse est garant de la précision des estimations obtenues. Par exemple, la marge d'erreur pour une proportion de 30 % est estimée à 2,1 % au seuil de 95 %³.

Évidemment, les résultats de l'enquête ne peuvent être inférés qu'aux élèves du secondaire correspondant à la population échantillonnée. Il faut se souvenir que l'échantillon exclut les élèves :

- inscrits à l'éducation des adultes;
- dont le handicap est suffisamment sévère pour les empêcher de répondre à un questionnaire auto-administré;
- anglophones;
- de l'école protestante La source;
- de Mashteuiatsh;
- du Centre de réadaptation le Havre du Fjord;
- de l'Institut Saint-Georges.

DIMENSIONS RETENUES DANS L'ENQUÊTE

L'objectif principal de l'enquête régionale de 2002 intitulée « Les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? » était de documenter les habitudes de vie de la population étudiante des écoles secondaires du SLSJ ainsi que la fréquence de divers comportements et conditions présentant un risque pour leur santé, leur épanouissement et leur réussite scolaire. Le questionnaire autoadministré comportait 202 questions consacrées à la mesure de la prévalence des problématiques centrales de l'étude ou des déterminants explorés. Chaque année, le milieu scolaire, les établissements du réseau de la santé et des services sociaux et nombre d'organismes communautaires investissent des ressources considérables pour tenter de venir en aide aux jeunes qui en ont besoin. Les nombreuses informations révélées par cette enquête contribueront, du moins c'est là notre plus cher désir, à accroître leur concertation et l'efficacité de leurs interventions.

En outre, le questionnaire cherchait à mieux circonscrire le phénomène de l'enracinement des jeunes dans leur communauté. Cette deuxième enquête incluait ainsi de nouvelles questions visant à recueillir les perceptions et les justifications à propos de leur vision de l'avenir, de leur confiance en l'avenir de la région, de leur intention de migrer, de leurs aspirations professionnelles, des programmes d'études qui les intéressent, et enfin, du rôle, de l'influence et du soutien de leurs pairs. À l'instar de l'enquête de 1997, la question « Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre après tes études? » fut de nouveau mise au centre des analyses dans l'optique de discerner les facteurs y étant reliés.

³ Rappelons que l'erreur d'estimation d'une proportion semblable était de 2,2 % dans l'échantillon de 1997.

Les objectifs de l'enquête nous ont aussi amenés à appréhender un ensemble relativement important de dimensions qui composent la vie des jeunes. Pas moins de dix-huit dimensions de leur vie ont ainsi été documentées. Comme le montre le tableau A, les déterminants explorés sont extrêmement diversifiés et confèrent à la démarche un caractère exploratoire indéniable. Les caractéristiques personnelles correspondent à des variables sociodémographiques, psychosociales, culturelles, scolaires et professionnelles (colonne 1). Les milieux de vie regroupent des informations sur les facteurs économiques, la famille, l'école, le réseau social, la localité de résidence et les loisirs (colonne 2). Les comportements ou conditions à risque consignent des informations sur les événements préoccupants, la consommation de tabac, d'alcool et de drogues, les activités délinquantes, les jeux de hasard, la sexualité, les habitudes alimentaires et les problèmes liés au sommeil (colonne 3).

En comparaison de l'enquête de 1997, la dimension culturelle a donc été enrichie de questions portant sur l'importance des activités religieuses et de la participation communautaire de même que sur la perception, l'intérêt et l'attachement relatifs à leur communauté. Les dimensions scolaire et professionnelle ont quant à elles été bonifiées de questions relatives à la satisfaction et à l'importance des études ainsi qu'aux aspirations professionnelles. Aux dimensions économique et familiale furent respectivement ajoutées des questions sur l'insécurité alimentaire et la nature des relations familiales. Aussi, la dimension relative au réseau social fut enrichie de questions touchant à la perception des relations sociales, particulièrement à l'importance et à l'influence des amis. Finalement, de nouvelles problématiques ont été incluses, notamment les jeux de hasard, les habitudes alimentaires et le sommeil.

MÉTHODES D'ANALYSE

Afin de repérer les facteurs associés à chacune des problématiques à l'étude, sauf pour les aspirations professionnelles, les divers facteurs inclus au questionnaire d'enquête ont été successivement intégrés dans des analyses discriminantes unidimensionnelles. Pour décrire l'effet de chacun des facteurs discriminants retenus, la probabilité a été calculée au moyen de rapports des cotes (RC). Le lecteur peut se référer au précédent rapport de recherche⁴ pour connaître plus en détail les étapes de telles analyses discriminantes en cascade.

Enfin, nous préférons avertir les lecteurs que les totalisations peuvent différer de 100 % en raison de l'arrondissement des nombres réalisé par les logiciels d'analyses statistiques utilisés. Par exemple, la somme de la dernière colonne des proportions au tableau 1.7 est de 99,9 % plutôt que de 100 %.

⁴ Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S. et L. Richard. 1999. *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, pp. 16-22.

TABLEAU A : Dimensions et déterminants explorés en 2002

Caractéristiques personnelles		Milieux de vie		Habitudes de vie et comportements à risque	
I	Sociodémographiques : - niveau scolaire - sexe - territoire sociosanitaire - secteur d'études	V	Économiques : - travail rémunéré - argent de poche - avoir manqué d'argent pour nourriture - insécurité alimentaire - déjeuner offert à l'école - nombre de repas par jour - autoévaluation des conditions économiques	XI	Événements préoccupants 3 échelles d'événements préoccupants
II	Psychosociales - perception : heureux ou non - détresse psychologique - estime de soi globale - habiletés cognitives - compétences interpersonnelles - satisfaction : réussite sociale - satisfaction : apparence physique - perception : santé physique - satisfaction image corporelle - avoir eu recours à des techniques pour améliorer son image - vouloir recourir à des techniques pour améliorer son image - idées et gestes suicidaires	VI	Famille : - structure familiale - importance de la vie de famille - satisfaction de la vie de famille - satis. communication parents/ados - soutien affectif maternel - contrôle maternel abusif - soutien affectif paternel - contrôle paternel abusif - supervision parentale - soutien social perçu dans la famille - fréq. discussions parents/ados - occupation/profession mère - occupation/profession père - scolarité de la mère - scolarité du père - violence familiale - engagement des parents dans le suivi scolaire	XII	Consommation de tabac : - tabagisme à domicile - fumeur régulier ou non-fumeur - opinion sur interdiction de fumer dans la cour d'école - âge d'initiation
III	Culturelles - importance des activités religieuses - satisfaction des activités religieuses - type de morale - religieux ou non - orthodoxie catholique - sentiment d'appartenance à sa région - intéressé à sa région - opinions sur sa région - opinions sur les centres urbains - désir d'enracinement - où aimerait vivre dans l'avenir - importance de la participation communautaire - satisfaction de la participation communautaire - foi en l'avenir du Québec - foi en l'avenir de sa région - civisme public - civisme privé - libéralisme des mœurs - préférence amis/famille - préférence stabilité/changement - préférence implication/solitaire - préférence présent/avenir - faire aussi bien que les autres - opinion sur test génétique	VII	École : - amis songent à abandonner - raisons d'aller à l'école - satisfaction de l'école - mal-être à l'école - perception des difficultés scolaires - violence à l'école ou non - taxage - participation ou organisation des activités parascolaires - taille de l'école	XIII	Consommation d'alcool : - alcool : fréquence/mois - nb de consommations - enivrants : fréq/12 derniers mois - âge d'initiation
IV	Scolaires et professionnelles - importance des études - satisfaction des études - importance des études / sexe - réussite scolaire - motivation scolaire (5 sous-échelles) - importance de la vie intellectuelle - satisfaction de la vie intellectuelle - redoublement scolaire - aspirations scolaires réalistes - aspirations professionnelles - type d'entreprise visé - caractéristique idéale d'un emploi - carrière décidé et confortable ou non - besoin d'aide/choix de carrière	VIII	Réseau social : - nbre mois depuis dernier déménagement - perception des relations sociales - présence de confidents - sensibilité à l'influence des amis - perception du soutien des amis - avoir un chum ou une blonde - importance des relations avec les amis - satisf. des relations avec les amis - sentiment de solitude	XIV	Consommation de drogues : - niveaux de consommation d'alcool et de drogues - polyconsommation - âge d'initiation - conséquences liées à l'alcool et aux drogues - intention d'arrêter - avoir déjà consulté pour arrêter
		IX	Localité de résidence : indice d'urbanisation	XV	Activités délinquantes : échelle d'activités délinquantes
		X	Loisirs : - activités et occupations - importance des loisirs - satisfaction des loisirs - fréquentation d'un « camp » - fréquence des activités physiques - party rave - nombre d'années/cours de musique	XVI	Jeux de hasard : - heures consacrées aux jeux/sem. - proportion de joueurs - disputes pour des jeux d'argent - avoir emprunté ou volé pour parier - avoir parié à différents jeux
				XVII	Sexualité : - attirance sexuelle - activité sexuelle - utilisation des moyens de contraception - relations forcées
				XVIII	Habitudes alimentaires : - quantité de boisson gazeuse - consommation de sucre - avoir tenté de perdre du poids - moyens pour contrôler le poids - avoir tenté de gagner du poids - moyens pour gagner du poids - régimes dans entourage - commentaires négatifs reçus pour le poids
				XIX	Sommeil : - heure du couche/réveil - heures de sommeil - sommeil de rattrapage - délai du coucher le week end - insomnie - somnolence diurne

CHAPITRE 1 : ASPIRATIONS SCOLAIRES

« Mesure tes forces d'après tes aspirations
et non tes aspirations d'après tes forces. »

Adam Mickiewicz

1.1. UNE SCOLARISATION PLUS ACCESSIBLE

Depuis les années 1960, les recherches portant sur la démocratisation de l'enseignement se sont multipliées. Ces recherches ont mené à la restructuration du système scolaire québécois dans la foulée du Rapport Parent en 1963. Ainsi, d'un système élitiste, nous sommes passés à un système d'éducation considéré par plusieurs comme davantage accessible pour l'ensemble de la population (Trottier et Turcotte, 2003). De fait, un peu moins de 5 % des Québécois de 15 ans et plus étaient titulaires d'un diplôme universitaire en 1971, alors que cette proportion est passée à un peu plus de 17 % en 2001 (tableau 1.1).

T A B L E A U 1 . 1

Distribution (%) de la population québécoise âgée de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, 1971-2001

Plus haut niveau de scolarité atteint	Année			
	1971 (%)	1981 (%)	1991 (%)	2001 (%)
Primaire (8 ^e et -)	40,9	27,2	20,1	15,1
Secondaire (9 ^e à 13 ^e + métiers)	38,7	40,0	41,5	44,5
Postsecondaire	15,9	25,8	20,3	23,2
Universitaire	4,6	7,1	18,1	17,2
Total (N)	4 208 270	4 975 830	5 433 245	5 832 350
%	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Langlois, 2003. « Le système d'éducation face au défi démographique », dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*, Montréal, Éditions Fides, pp. 458-465.



1.2. LE SYSTÈME D'ÉDUCATION FACE À DE NOUVEAUX DÉFIS

Depuis quelques années, le système d'éducation québécois est confronté aux nouvelles réalités démographiques. Effectivement, le déclin de la natalité et les dynamiques démographiques inégales entre les différentes régions administratives entraînent différents inconvénients, tout particulièrement dans les régions ressources. Ainsi, il semble que le secteur de l'enseignement doive maintenant composer avec une décroissance globale de sa clientèle. En contrepartie, l'importance relative des dépenses en éducation dans l'ensemble des programmes du gouvernement québécois est en baisse, bien que le quart des ressources financières de l'État québécois soit encore aujourd'hui alloué à l'éducation (Langlois, 2003).

Par ailleurs, le taux de décrochage des élèves au niveau secondaire est en constante régression depuis 1980 pour l'ensemble du Québec, notamment parce que le système d'éducation réussit à rattraper la majorité des jeunes qui renoncent au cheminement régulier du système d'enseignement secondaire (Bushnik *et al.*, 2004). À ce titre, soulignons les récents résultats rendus publics par le Ministère de l'éducation, où le Saguenay-Lac-Saint-Jean obtient de bons résultats, particulièrement au plan du décrochage scolaire (MEQ, 2003). Par ailleurs, la valorisation de la formation technique à travers les récentes campagnes de promotion a eu pour effet d'accroître les inscriptions dans les programmes d'études professionnelles et techniques. Cette orientation nouvelle s'inscrirait vraisemblablement dans une stratégie d'ajustement des qualifications des travailleurs aux besoins d'une économie de plus en plus soumise aux diktats de la libéralisation des marchés (Gemme, 2003).

Inversement, les inscriptions et le nombre de diplômés au niveau collégial essuient une décroissance qui s'est amorcée dès 1990 dans certaines régions. Il faut également souligner que le nombre d'étudiants inscrits au secteur technique est demeuré quant à lui relativement stable, alors que la clientèle du secteur préuniversitaire a diminué de façon marquée. Enfin, du côté universitaire, notons simplement que les inscriptions plafonnent depuis 1993 (Langlois, 2003).

1.3. LES ASPIRATIONS SCOLAIRES COMME INDICE DE DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

En comparant les taux de scolarisation pour les décennies 1960 et 1980 au Québec, Bélanger (1986 : 377) a démontré qu'il n'y a pas eu de véritable réduction des inégalités dans les chances d'accès à l'instruction pour les étudiants d'origines sociales différentes, et ce, en dépit d'une augmentation considérable des taux

de scolarisation. Au début des années 1990, une étude menée par le Groupe ÉCOBES a en effet confirmé que le destin scolaire des élèves résidant dans l'agglomération de Chicoutimi-Jonquière continuait d'être largement tributaire de l'origine sociale malgré les efforts consentis. De plus, aux inégalités d'accès semblent se superposer des inégalités de choix (filières et domaines de formation) selon l'origine sociale (Veillette *et al.*, 1993). En conséquence, les bagages socioculturels déterminent d'une part le niveau de scolarité atteint et, d'autre part, le type de formation suivie (Lucas, 2001).

En 2002, la situation des élèves diffère de celle de 1997 de façon probante. En effet, il s'est produit un changement qualitatif majeur lié à la scolarisation des parents; le niveau global de scolarité des parents a sensiblement augmenté, ce qui laisse présager une augmentation des aspirations scolaires dans la mesure où nous adhérons à l'hypothèse voulant que celles-ci soient fortement influencées par la scolarisation des parents. Par exemple, la proportion des mères n'ayant pas complété leurs études secondaires est passée de 26,4 % en 1997 à 19,1 % en 2002, alors que chez les pères cette proportion est passée de 28,3 % à 21,1 % au cours de la même période (tableau 1.2). Notons qu'à l'opposé, la proportion de pères et de mères ayant effectué des études collégiales a augmenté entre 1997 et 2002, à l'instar des mères ayant réalisé des études universitaires.

T A B L E A U 1 . 2

Niveau de scolarité des parents des élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 1997 et en 2002

Plus haut niveau de scolarité atteint	Mère		Père	
	1997 (%)	2002 (%)	1997 (%)	2002 (%)
Secondaire non complété	26,4 ^a	19,1 ^a	28,3 ^b	21,1 ^b
Secondaire complété	33,3 ^a	29,2 ^a	30,9	30,8
Collégial complété ou non	22,1 ^a	29,1 ^a	20,1 ^b	26,6 ^b
Universitaire complété ou non	18,2 ^a	22,6 ^a	20,7	21,5
Total (n)	1 619	1 870	1 601	1 844
%	100,0	100,0	100,0	100,0

^a Différence de proportions statistiquement significative à 99 % (mère).

^b Différence de proportions statistiquement significative à 99 % (père).

Les questions relatives aux aspirations scolaires des élèves du SLSJ ont été élaborées en référence aux travaux réalisés dans les années 1970 dans le cadre du projet québécois ASOPE qui portait sur les



aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. Il faut savoir que les aspirations scolaires des adolescents, soit le niveau scolaire qu'ils souhaitent atteindre, représente un important indicateur de leurs futures réalisations académiques (Redd *et al.*, 2001). La définition du concept d'« aspiration » proposée par ASOPE a retenu notre attention : il s'agit « d'un désir tourné vers un objet », l'aspiration étant « un mode d'expression symbolique des besoins ou d'une orientation à l'action dotée d'un caractère symbolique » (Rocher, 1981 : 45). Il faut également noter que l'aspiration se construit en interaction avec l'environnement socioculturel. D'une part, « la culture fournit l'univers des symboles et des valeurs par lesquels s'élaborent, s'expriment et se diffusent les aspirations chez les personnes et dans les collectivités » (Ibid., 1981 : 52). D'autre part, la société propose également des objectifs de scolarisation, des niveaux d'éducation considérés comme souhaitables. Par exemple, la valorisation de la formation professionnelle établit des normes au regard du niveau d'éducation socialement souhaitable et favorise par le fait même un certain type de carrière. Cependant, il faut garder à l'esprit que cette même société amène son lot de contraintes (frais de scolarité, rendement académique minimal pour accéder à certaines formations, contingentement des filières, etc.) qui risquent d'entraîner un réajustement des aspirations scolaires vers un niveau plus réaliste.

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

Le tableau 1.3 présente la distribution des élèves en fonction de leurs aspirations idéales et de leurs aspirations réalistes. Conformément à nos résultats de 1997 et à ceux obtenus par ASOPE, encourager les élèves à être plus réalistes a aussi produit en 2002 une révision à la baisse de leurs aspirations. Particulièrement, la proportion d'élèves ayant le projet de se rendre à l'université a diminué de 9,4 points de pourcentage (51,5 % comparativement à 42,1 %), tandis que la proportion d'élèves ne visant que le secondaire a augmenté de 3,5 points (18,1 % contre 21,6 %).

Au total, 13,4 % des élèves ont des aspirations idéales plus élevées que leurs aspirations réalistes; les aspirations idéales et réalistes coïncident donc parfaitement dans 83,5 % des cas alors que 3,0 % des jeunes ont des aspirations idéales moins élevées que leurs aspirations réalistes.

L'enquête sur les jeunes en transition (EJET), réalisée en l'an 2000, qui collige les aspirations idéales d'un échantillon d'élèves canadiens révèle qu'à l'âge de 15 ans, les aspirations des Québécois francophones sont tout à fait comparables à celles exprimées par les participants à notre enquête (Looker et Thiessen, 2004 : 7). Toutefois, l'enquête canadienne démontre que les aspirations des Québécois anglophones du même âge sont nettement plus élevées que celles des autres Canadiens anglophones. À titre d'exemple, approfondissons les constats effectués par l'EJET en ce qui a trait aux études universitaires. La proportion d'élèves qui souhaitent réaliser de telles études s'établit à 55 % chez les Québécois francophones alors qu'elle s'élève à 77 % chez les anglophones du Québec, à 73 % chez les anglophones des autres provinces et à 69 % chez les francophones des autres provinces. Comme le soulignent Looker et Thiessen, ces données suggèrent que la présence du réseau collégial au Québec n'est pas le seul facteur explicatif. Des facteurs culturels doivent aussi être suspectés.

Examinons maintenant les aspirations scolaires **réalistes** des élèves. Malheureusement, l'EJET ne mesure pas ces dernières. Seule l'enquête ASOPE (Bédard *et al.*, 1980) fournit des données comparables. Ces dernières offrent en outre l'occasion d'étudier l'évolution des aspirations de deux générations d'élèves québécois.

T A B L E A U 1 . 3

Distribution (%) des élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean selon leurs aspirations scolaires idéales et réalistes en 2002

Aspirations scolaires	Aspirations scolaires	
	Idéales (%)	Réalistes (%)
Secondaire au plus	18,1**	21,6**
Abandon avant la fin du secondaire	1,4	1,0
Secondaire professionnel	10,9**	14,0**
Secondaire général	5,8	6,6
Collégial	30,4**	36,2**
Université	51,5**	42,1**
Total (%)	100,0	100,0
(n)	1 897	1 876

** Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

Au cours de la décennie 1970, 24,9 % des élèves québécois du secondaire aspiraient de façon réaliste à se rendre à l'université, alors que 38,4 % désiraient terminer un cours secondaire (Bédard *et al.*, 1980 : 228). En comparant les données du Saguenay-Lac-Saint-Jean de 2002 à celles du Québec 30 ans plus



ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

tôt, il appert que des gains relativement importants ont été enregistrés quant aux aspirations scolaires réalistes. De fait, nous observons une augmentation de 17,2 points de pourcentage en faveur de l'université. De même, nous notons pour la même période une diminution de 16,8 points quant à la proportion de ceux qui ne désirent pas poursuivre des études au-delà du secondaire.

Par ailleurs, en comparant ces observations à nos résultats de 1997 (tableau 1.4), on observe qu'en 2002 la proportion d'élèves s'attendant à faire des études collégiales est plus faible (36,2 % comparativement à 39,7 % en 1997) et la proportion d'élèves s'attendant à se rendre à l'université est plus élevée (42,1 % comparativement à 37,8 % en 1997).

T A B L E A U 1 . 4
Répartition des aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 1997 et en 2002

Aspirations scolaires	Aspirations scolaires			
	1997		2002	
	Idéales (%)	Réalistes (%)	Idéales (%)	Réalistes (%)
Secondaire au plus	18,8	22,5	18,1	21,6
Abandon avant la fin du secondaire	1,2	1,0	1,4	1,0
Secondaire professionnel	11,6	12,7	10,9	14,0
Secondaire général	6,0	8,8 ^b	5,8	6,6 ^b
Collégial	35,0^{aa}	39,7^b	30,4^{aa}	36,2^b
Université	46,2^{aa}	37,8^{bb}	51,5^{aa}	42,1^{bb}
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	1 659	1 654	1 897	1 876

^{aa} Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

^{bb} Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

^b Différence de proportions statistiquement significative à 95 %.

Dans l'enquête régionale de 2002 (tableau 1.5), 9,6 % des jeunes évaluent qu'il leur sera très difficile d'atteindre le niveau scolaire souhaité et 39,9 % que cela leur sera difficile. À l'opposé, seulement 8,2 % prévoient atteindre le niveau qu'ils souhaitent sans aucune difficulté alors que 42,3 % estiment que cela sera peu difficile. Ces proportions sont relativement conformes à celles fournies par les élèves québécois de même niveau au cours des années 1970 (Bédard *et al.*, 1980 : 227) et tout à fait comparables à celles observées dans Charlevoix en 2002. Elles diffèrent cependant légèrement de ce que nous avons observé

en 1997, mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Effectivement, nous constatons une très faible diminution de la proportion d'élèves anticipant qu'il sera très difficile de réaliser leurs aspirations scolaires idéales.

TABLEAU 1.5

Niveau de difficulté anticipé par l'ensemble des élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean pour réaliser leurs aspirations scolaires idéales en 1997 et en 2002

Niveau de difficulté	1997 (%)	2002 (%)
Très difficile	11,1	9,6
Difficile	38,4	39,9
Peu difficile	43,7	42,3
Pas du tout difficile	6,8	8,2
Total	100,0	100,0
(n)	1 626	1 857

Aux élèves qui ont répondu qu'il sera très difficile ou difficile (n = 919) de réaliser leurs aspirations scolaires idéales, quelles qu'elles soient, nous avons demandé d'identifier la principale raison associée aux difficultés anticipées. La répartition des réponses données par ces derniers est dévoilée au tableau 1.6. Ainsi, plus de la moitié des répondants (55,0 %) considèrent que leurs faibles résultats scolaires seront la source de problèmes, cette proportion étant plus élevée que celle enregistrée en 1997, à savoir 47,7 %. En deuxième lieu, 12,6 % des répondants affirment en avoir assez de l'école, alors que 11,5 % jugent que les dépenses liées aux études constitueront un frein à leurs aspirations. En comparaison à 1997, la proportion de ces élèves évoquant les frais liés aux études a cependant diminué de moitié.

Soulignons qu'une partie des élèves (11,4 %) évoquent d'autres raisons pour justifier l'écart qui existe entre leurs aspirations idéale et réaliste. Parmi les autres raisons avancées, notons que 6,1 % des élèves déclarent être obligés de travailler pour gagner leur vie, tandis que 3,4 % comptent voyager.



T A B L E A U 1 . 6

Répartition des principales raisons évoquées par les élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean qui estiment difficile ou très difficile la réalisation de leurs aspirations scolaires idéales (1997 et 2002)

Principale raison évoquée	1997 (%)	2002 (%)
Mes notes sont trop faibles	47,7**	55,0**
J'en ai assez de l'école	10,8	12,6
Je suis obligé(e) de travailler pour gagner ma vie	7,0	6,1
Je veux voyager	4,3	3,4
Les études coûtent cher	24,3**	11,5**
Autres raisons	5,9**	11,4**
Total	100,0	100,0
(n)	791	908

** Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

Lorsque l'on examine la concordance entre les aspirations idéales et réalistes des jeunes du SLSJ selon le degré de difficulté anticipé (tableau 1.7), il appert que les élèves qui considèrent qu'il sera très difficile de réaliser leurs aspirations scolaires idéales ajustent à la baisse ces dernières. Alors que près de 60 % de ces élèves affirment qu'idéalement ils continueraient leurs études jusqu'à l'université, seulement 30 % maintiennent qu'ils se rendront jusqu'à ce niveau lorsque confrontés à une évaluation réaliste de leurs projets d'études futurs. En contrepartie, lorsque les répondants qui anticipent de grandes difficultés tiennent un propos plus réaliste, la proportion de ceux qui comptent atteindre le niveau collégial passe de 23,8 % à 36,9 %, tandis que la proportion de ceux qui prévoient terminer au plus des études secondaires double (16,3 % à 32,3 %). Enfin, les élèves qui n'entrevoient aucune difficulté notable ne font pas de réajustement majeur lorsque nous leurs demandons d'être réalistes.

Il nous semble finalement opportun de souligner un dernier point concernant l'abandon scolaire. Comme nous l'avons présenté au tableau 1.3, seulement 1,0 % (n = 19) des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean affirment songer sérieusement à abandonner l'école avant la fin de leurs études secondaires. La question A.10 permet justement de sonder cette volonté précoce d'abandonner les études. Questionnés sur ce qu'ils ont l'intention de faire l'an prochain, la presque totalité des répondants (99,2 %) expriment leur désir de continuer à étudier. Comme les taux annuels de sorties sans diplôme se maintiennent à 5 % ou 6 %, faut-il s'étonner du fait que moins de 0,1 % (n = 2) des élèves interrogés aient l'intention d'abandonner l'école définitivement et que 0,7 % (n = 14) de ceux-ci comptent le faire temporairement? Aucunement

puisque la collecte des données a eu lieu en mai alors que plusieurs élèves ont déjà abandonné leurs études, principalement à la suite des deuxième et troisième bulletins. Cela sans compter que la décision d'abandonner les études est rarement le fruit d'une longue réflexion.

T A B L E A U 1 . 7

Répartition des aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves selon le degré de difficulté anticipé à les réaliser

Aspirations scolaires	Degré de difficulté anticipé			
	Très difficile		Très facile	
	Aspirations idéales (%)	Aspirations réalistes (%)	Aspirations idéales (%)	Aspirations réalistes (%)
Secondaire au plus	16,3^{aa}	32,3	34,9^{aa}	35,1
Abandon avant la fin du secondaire	0,0	1,7	0,0	1,2
Secondaire professionnel	7,4 ^{aa}	19,5 ^{bb}	34,3 ^{aa}	33,5 ^{bb}
Secondaire général	8,9 ^{aa}	11,1 ^{bb}	0,6 ^{aa}	0,4 ^{bb}
Collégial	23,8	36,9^b	23,5	24,0^b
Université	59,9^{aa}	30,7	41,5^{aa}	40,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	178	178	153	153

^{aa} Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

^{bb} Différence de proportions statistiquement significative à 99 %.

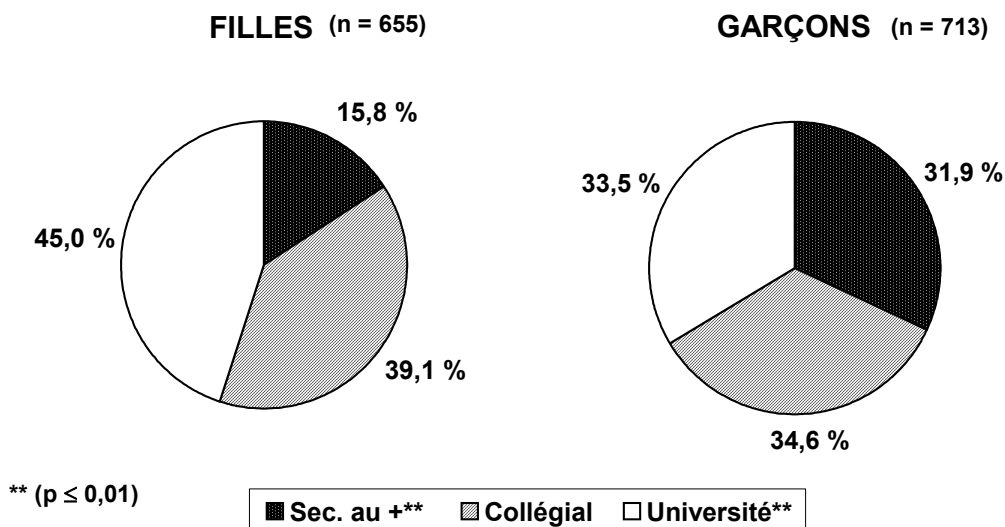
^b Différence de proportions statistiquement significative à 95 %.

1.4. DES ASPIRATIONS SCOLAIRES STÉRÉOTYPÉES

Depuis plusieurs années, d'aucuns ont noté que la réussite scolaire des garçons et des filles à l'ordre primaire et secondaire est fortement différenciée (St-Pierre, 2003; Trottier et Turcotte, 2003). De fait, les études ont démontré que les filles réussissent généralement mieux que les garçons et qu'elles accèdent aux études postsecondaires en proportion plus élevée, à l'exception du doctorat.

Nos résultats concernant les aspirations scolaires corroborent cet écart entre garçons et filles. Tel qu'illustré à la figure 1.1, les filles sont beaucoup plus nombreuses (45,0 % comparativement à 33,5 %) que les garçons à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'université. En corollaire, les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à ne pas vouloir poursuivre leurs études au-delà du secondaire (31,9 % contre 15,8 %).

FIGURE 1.1
Aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus selon le sexe

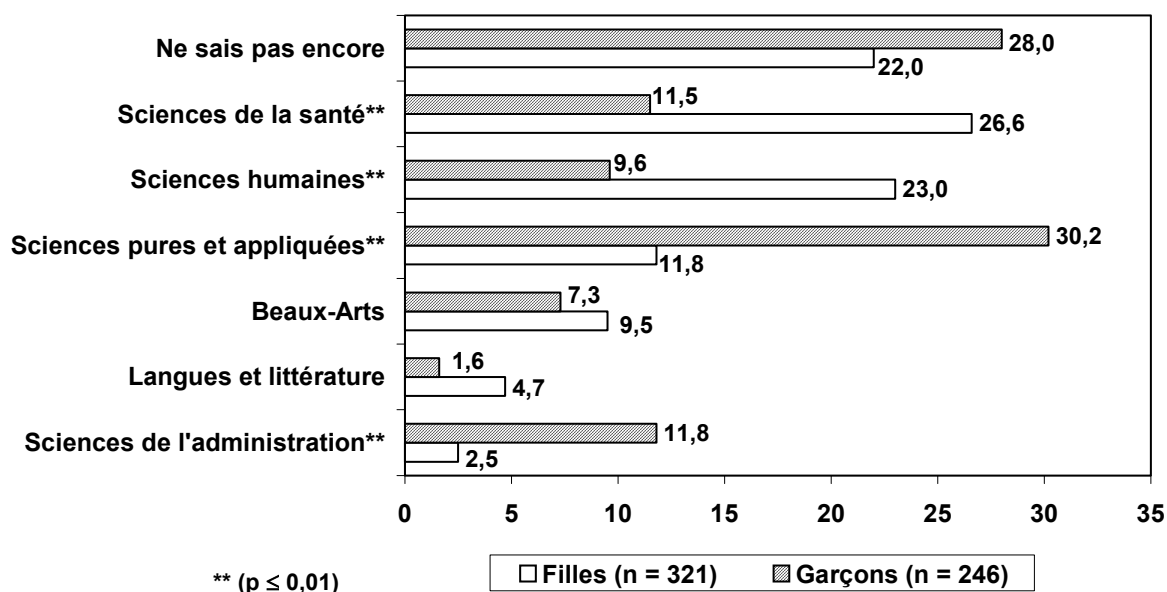


Par ailleurs, les proportions de garçons et de filles qui projettent de réaliser des études collégiales sont relativement semblables, respectivement 34,6 % pour les garçons et 39,1 % pour les filles. La répartition des élèves dans ces trois groupes fera l'objet d'analyses plus élaborées dans les pages qui suivent afin d'identifier les groupes susceptibles d'avoir des aspirations scolaires limitées de même que les facteurs associés à ce phénomène. Auparavant, il convient de préciser les domaines d'études envisagés par les élèves saguenéens et jeannois.

1.5. DOMAINES D'ÉTUDES ENVISAGÉS

Parmi ceux et celles qui souhaitent effectuer des études universitaires, plus d'un garçon sur quatre (28,0 %) et plus d'une fille sur cinq (22,0 %) ne peuvent encore préciser un domaine d'études en particulier (figure 1.2). À l'instar de Schoon (2001), nous observons également qu'il existe d'importantes disparités entre les domaines d'études privilégiés par les garçons et les filles qui sont en mesure de nous révéler leur choix.

FIGURE 1.2
Domaines d'études envisagés à l'université par les répondants
âgés de 14 ans et plus selon le sexe

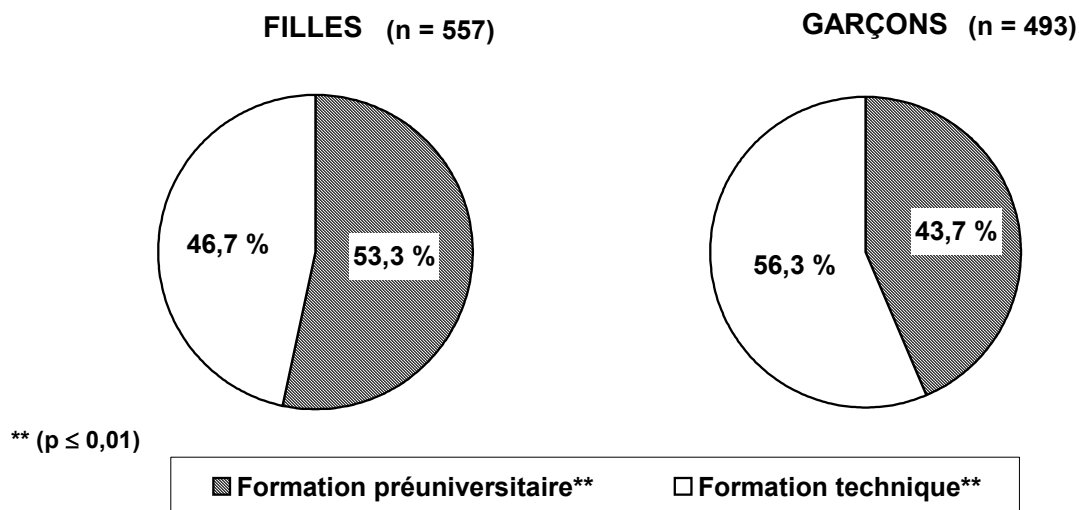


Ainsi, une proportion plus grande de filles que de garçons pensent étudier en sciences de la santé (26,6 % contre 11,5 %) et en sciences humaines (23,0 % contre 9,6 %). À l'opposé, les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à se destiner vers des études en sciences pures et appliquées (30,2 % contre 11,8 %), et en sciences de l'administration (11,8 % contre 2,5 %).

En ce qui a trait aux études collégiales, les filles sont plus nombreuses que les garçons à privilégier la formation préuniversitaire (53,3 % contre 43,7 %; figure 1.3). En revanche, les garçons optent davantage pour la filière technique après les études secondaires (respectivement 56,3 % et 46,7 %).



FIGURE 1.3
Types de programmes envisagés au cégep par les répondants
âgés de 14 ans et plus selon le sexe

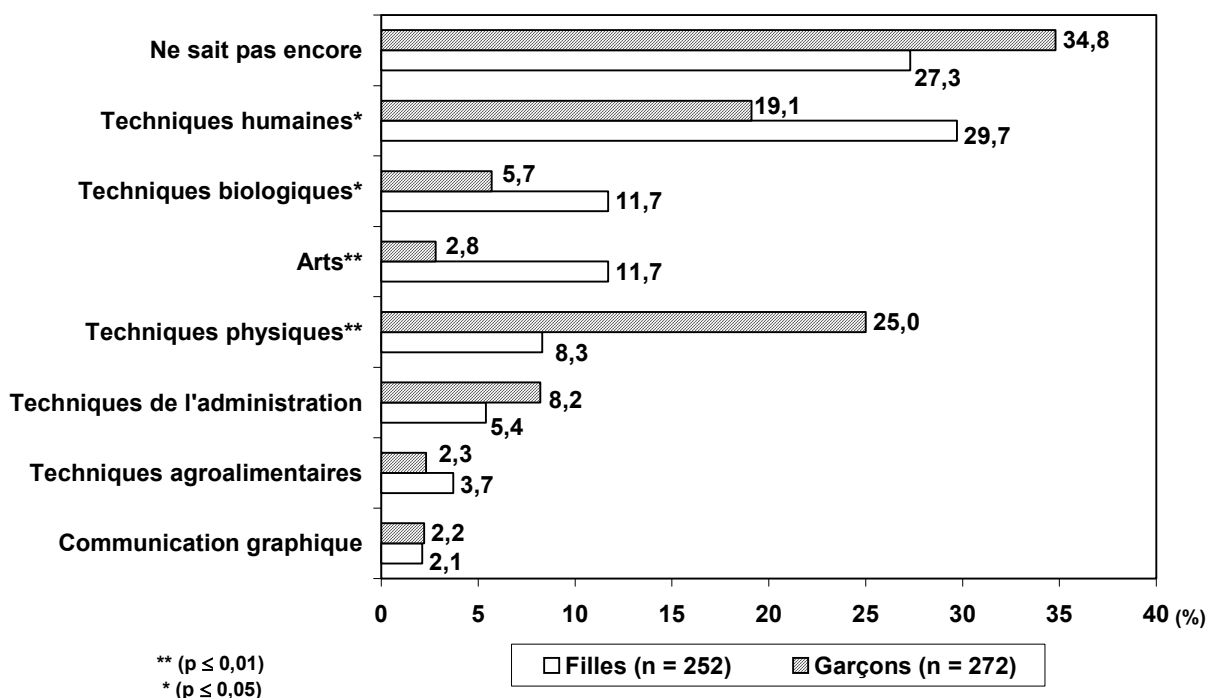


Mentionnons finalement que les choix de programmes au niveau collégial sont tout aussi stéréotypés en formation technique (figure 1.4) qu'en formation préuniversitaire (figure 1.5). Ainsi, pour la filière technique, nous observons une proportion plus grande de garçons dans les techniques physiques (25,0 % comparativement à 8,3 % pour les filles).

À l'inverse, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à compter faire des études en techniques humaines (29,7 % comparativement à 19,1 %), en techniques biologiques (11,7 % comparativement à 5,7 %) et en arts (11,7 % comparativement à 2,8 %).

FIGURE 1.4

Formations techniques envisagées par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe



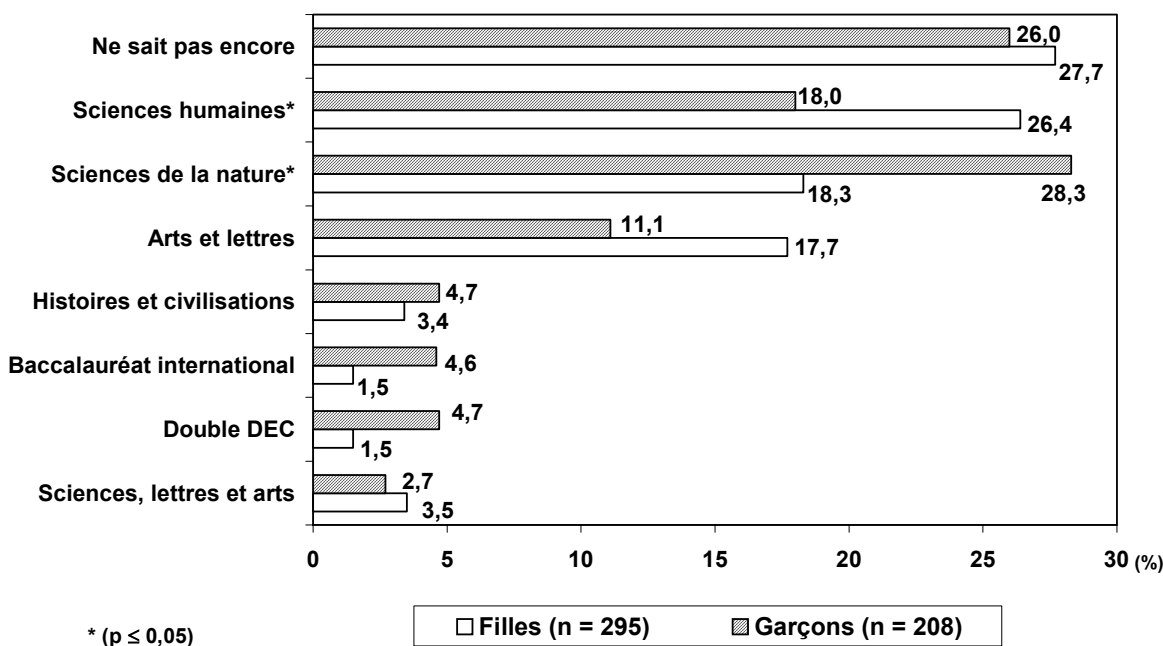
Du côté de la formation préuniversitaire (figure 1.5), l'indécision quant au programme d'études est sensiblement la même pour les garçons et les filles. Cependant, une proportion plus grande de filles que de garçons envisagent d'étudier en sciences humaines (26,4 % contre 18,0 %) et en arts et lettres (17,7 % contre 11,1 %).

À l'opposé, les garçons sont plus nombreux que les filles à privilégier des études en sciences de la nature (28,3 % comparativement à 18,3 % pour les filles).



FIGURE 1.5

Formations préuniversitaires envisagées par les répondants âgés de 14 ans et plus selon le sexe



1.6. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AUX ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Les caractéristiques sociodémographiques des adolescents sont examinées à l'aide de l'analyse discriminante pour repérer les types d'élèves les plus susceptibles d'entretenir des aspirations scolaires limitées.

Parmi l'ensemble des caractéristiques considérées, quatre facteurs discriminent les aspirations scolaires en permettant de bien classer 46,9 % des élèves (tableau 1.8). Ce résultat est considéré comme satisfaisant puisque nous parvenons à surpasser le critère de chance proportionnelle qui s'établit ici à 34,6 %. Ce modèle est particulièrement approprié pour prédire l'appartenance au groupe d'élèves qui aspirent réaliser des études universitaires (70,8 %). Quant aux élèves qui présumant s'en tenir à des études secondaires ou arrêter à la fin des études collégiales, ils sont beaucoup plus difficiles à repérer à partir des caractéristiques sociodémographiques retenues, puisque seulement 38,0 % et 27,2 % de ceux-ci sont respectivement bien classés.

Deux fonctions discriminantes statistiquement significatives (au seuil choisi; $p \leq 0,05$) permettent de bien classer les répondants ($n = 1\,571$) dans chacun des quatre groupes. Le sexe, le secteur sociosanitaire de résidence et le secteur d'études permettent de cibler des groupes pour d'éventuelles interventions. Ainsi, étudier en cheminement particulier de formation (0,79), le genre (0,49), habiter le secteur sociosanitaire Des-Prés-Bleus (0,27) et Le Norois (0,06) ont ici été retenus.

T A B L E A U 1 . 8

Aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque d'entretenir des aspirations scolaires limitées

Description du modèle retenu ¹ ($n = 1\,571$)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Université 70,8 %	Collégial 27,2 %	Secondaire au plus 38,0 %	Total ² 46,9 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec les fonctions	
		1	2
Étudier en cheminement particulier		0,79	- 0,28
Sexe		0,49	0,16
Élèves du secteur sociosanitaire Des-Prés-Bleus		0,27	0,01
Élèves du secteur sociosanitaire Le Norois		0,06	0,94

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,85 ($p \leq 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 34,6 %.

Le tableau 1.9 illustre la mesure dans laquelle ces quatre facteurs se trouvent associés aux aspirations scolaires des élèves du SLSJ en présentant les rapports des cotes (RC) accompagnés d'intervalles de confiance à 95 %. Pour chacune des différentes caractéristiques repérées par les analyses discriminantes, deux séries de rapports des cotes ont été calculées, la première établissant la probabilité que les élèves désirent s'arrêter au niveau collégial (colonne E) et la seconde, la probabilité que les élèves se limitent à des études secondaires (colonne F).

Nous constatons ainsi que la probabilité de désirer s'arrêter au secondaire plutôt que de vouloir se rendre à l'université est sept fois plus élevée chez les élèves en cheminement particulier de formation que chez ceux des autres secteurs d'études ($RC = 7,4$). Toutefois, le secteur d'études ne discrimine pas le fait de



ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

vouloir compléter des études collégiales puisque l'intervalle de confiance de la colonne E inclut la valeur 1. D'autre part, les résultats permettent de confirmer que les garçons ont une probabilité trois fois plus grande que les filles (RC = 2,69) de ne pas vouloir poursuivre leurs études au-delà du secondaire, conformément à nos observations antérieures (Veillette *et al.*, 1993; Perron *et al.*, 1999).

TABLEAU 1.9

Association¹ entre les aspirations scolaires réalistes des élèves âgés de 14 ans et plus et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires				
		Univ. (%)	Coll. (%)	Sec. au + (%)	Collégial (RC) ²	Secondaire au + (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES						
Autres secteurs d'études ⁴	1 221	41,6	38,7	19,7	1	1
Étudier en cheminement particulier	139	18,0	19,4	62,6	1,16 (0,66-2,03)	7,37 (4,60-11,79)
Filles ⁴	655	45,0	39,1	15,9	1	1
Garçons	712	33,6	34,6	31,9	1,19 (0,93-1,51)	2,69 (2,02-3,59)
Autres secteurs ⁴	1 212	40,1	37,5	22,4	1	1
Secteur sociosanitaire Des- Prés-Bleus	158	30,4	32,3	37,3	1,14 (0,75-1,72)	2,20 (1,46-3,31)
Autres secteurs ⁴	1 087	41,1	35,0	23,9	1	1
Secteur sociosanitaire Le Norois	282	30,9	44,3	24,8	1,69 (1,24-2,29)	1,38 (0,97-1,96)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

En dernière analyse, il faut souligner que les résidents des secteurs sociosanitaires Des-Prés-Bleus et Le Norois expriment des aspirations scolaires différentes de celles des élèves domiciliés dans les autres secteurs. Dans la foulée des travaux de Veillette *et al.* (1993) qui avaient noté certaines disparités géographiques en matière d'accessibilité au collégial, nous notons effectivement que les élèves du secteur

sociosanitaire Des-Prés-Bleus ont une probabilité deux fois plus grande que celle des autres élèves de vouloir suspendre leurs études après le secondaire (RC = 2,2) et que des aspirations scolaires de niveau collégial sont plus courantes dans le secteur du CLSC Le Norois qu'ailleurs.

1.7. LES FACTEURS PRÉDICTIFS DES ASPIRATIONS SCOLAIRES

On sait que l'éducation joue un rôle déterminant dans le cursus personnel et professionnel des jeunes, notamment en offrant de meilleurs revenus, en diminuant les probabilités de connaître des périodes de chômage et en contribuant à une amélioration substantielle de la qualité de vie. Or, les recherches concernant les aspirations scolaires des adolescents ne sont pas très courantes. Il se peut que les difficultés inhérentes à la mesure des aspirations idéales et réalistes aient poussé les chercheurs à favoriser la mesure des résultats scolaires. Par ailleurs, les recherches menées dans ce domaine, comme dans celui de la réussite scolaire, ont eu régulièrement une propension à négliger les facteurs socioaffectifs. En somme, c'est essentiellement la motivation scolaire qui a mobilisé l'attention des chercheurs, que ce soit pour comprendre les causes de l'abandon scolaire (Gilbert *et al.*, 1993; Vallerand et Sénécal, 1992) ou encore les facteurs associés au rendement différentiel selon le sexe (St-Pierre, 2003; Terrill et Ducharme, 1994; Zabbo, 1993; Bédard-Hô, 1992). Au Québec, il convient d'affirmer que c'est l'enquête réalisée dans les années 1970 par ASOPE qui a suscité les travaux les plus abondants et les résultats les plus originaux à propos des variables associées aux aspirations scolaires. Plusieurs années après ces travaux, notre enquête au SLSJ (Veillette *et al.*, 1998) a permis de revisiter cette thématique et y apporter un éclairage nouveau. Dans la section qui s'amorce, les aspirations scolaires des élèves du SLSJ sont étudiées en fonction du sexe des répondants.

1.7.1 LES FACTEURS ASSOCIÉS AUX ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES DES GARÇONS

À la suite des analyses discriminantes unidimensionnelles réalisées distinctement pour chacune des dimensions de la vie des garçons âgés de 14 ans et plus et fréquentant les écoles secondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 53 variables, indices ou échelles ont été pris en considération pour réaliser une analyse multidimensionnelle finale. L'analyse discriminante est utilisée pour identifier l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des élèves à l'un des trois groupes formés à partir des aspirations scolaires exprimées : le groupe de ceux qui ne prévoient pas dépasser le secondaire, celui des élèves qui comptent faire des études collégiales et celui des élèves visant des études universitaires. Comme le



présente le tableau 1.10, parmi les 53 variables soumises à l'analyse finale (colonne B), seulement dix-sept d'entre elles (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p \leq 0,05$).

TABLEAU 1.10
Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des garçons
âgés de 14 ans et plus

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale	26	4	1
Culturelle	42	8	2
Scolaire et professionnelle	29	9	7
Économique	6	1	0
Famille	25	5	2
École	17	4	0
Réseau social	8	2	0
Localité de résidence	3	1	0
Loisirs	19	6	1
Événements préoccupants	3	1	0
Consommation de tabac	8	3	1
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	5	1	0
Activités délinquantes	1	1	1
Jeux de hasard	12	1	1
Sexualité	1	1	0
Habitudes alimentaires	7	3	1
Sommeil	10	2	0
TOTAL	224	53	17

Près de la moitié des dix-sept facteurs finalement retenus sont issus de la dimension scolaire et professionnelle. Trois autres facteurs sont d'ordre psychosocial ou culturel alors que deux facteurs sont issus de la dimension familiale, tandis que les dimensions loisirs, consommation de tabac, activités délinquantes, jeux de hasard et habitudes alimentaires présentent chacune un facteur discriminant. Ces dix-sept facteurs permettent de classer correctement une proportion substantielle (71,8 %) des garçons en fonction du niveau d'aspirations scolaires qu'ils expriment (tableau 1.11).

T A B L E A U 1 . 1 1

Aspirations scolaires réalistes des garçons de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 538)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Université 70,0 %	Collégial 66,9 %	Secondaire au plus 80,9 %	Total ² 71,8 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaires et professionnelles			
1. Profession attendue : un travail professionnel	0,38	- 0,46	
2. Avoir redoublé un an au secondaire	- 0,35	- 0,19	
3. Avoir redoublé un an au primaire	- 0,33	- 0,16	
4. L'amotivation pour expliquer ses difficultés à arrêter son choix de carrière	- 0,25	0,27	
5. Espérer travailler dans une organisation gouvernementale	0,13	0,23	
6. Profession attendue : un travail technique	0,10	0,36	
7. Motivation extrinsèque à régulation externe	0,09	0,15	
Psychosociales			
8. Indice d'insatisfaction de l'image corporelle	0,09	0,20	
Culturelles			
9. Désir d'enracinement : ailleurs au Québec	0,26	- 0,13	
10. Degré d'ambition	0,21	0,21	
Famille			
11. Scolarité de la mère	0,26	0,06	
12. Soutien affectif du père dans les études	0,20	- 0,11	
Activités délinquantes			
13. Indice d'activités délinquantes	- 0,24	0,02	
Loisirs			
14. Heures consacrées à la lecture	0,21	- 0,14	
Tabac			
15. Opinion sur une interdiction de fumer dans la cour d'école	0,20	0,24	
Jeux de hasard			
16. Avoir participé à un pari sportif	0,07	- 0,30	
Habitudes alimentaires			
17. Avoir diminué le sucre ou le gras	- 0,01	0,28	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,36 (p ≤ 0,001).

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



Le modèle final est donc hautement performant puisque le critère de chance proportionnelle s'établit à 33,4 %. L'analyse discriminante réussit plus particulièrement à bien prédire l'appartenance de ceux qui ne pensent pas continuer au-delà du secondaire, soit une proportion de 80,9 % des cas. Le taux de classement des élèves qui compléteraient des études collégiales est aussi relativement élevé (66,9 %), à l'instar du taux de classement de ceux qui visent les études universitaires (70,0 %).

Un **premier ensemble** de sept caractéristiques rattachées à la dimension scolaire et professionnelle sont discriminantes. Ainsi, vouloir devenir un professionnel (0,38), avoir redoublé une année au secondaire (- 0,35), avoir redoublé une année au primaire (- 0,33), expliquer ses difficultés à arrêter son choix de carrière par l'amotivation⁵ (- 0,25), espérer travailler dans une organisation gouvernementale (0,13), vouloir devenir un technicien (0,10) et la motivation extrinsèque à régulation externe (0,09)⁶, influencent le niveau d'aspirations scolaires des garçons.

De façon générale, les garçons du SLSJ qui ont des objectifs professionnels élevés ont aussi des aspirations scolaires élevées. Il semble donc qu'aspirations scolaires et aspirations professionnelles aillent de pair. Guichard et ses collaborateurs (1994) ont déjà démontré que les élèves plus performants souhaitent étudier plus longuement et envisagent plus souvent des métiers qui nécessitent une formation universitaire. À l'opposé, les élèves qui se heurtent à des difficultés scolaires répétées sont plus susceptibles de limiter ou de réajuster à la baisse leurs aspirations scolaires, notamment parce qu'ils échafaudent en partie leurs aspirations sur la perception de leurs capacités académiques. Fait à souligner, Rosenberg *et al.* (1995) ont montré que, comparativement à la mesure globale de l'estime de soi, l'estime de soi « académique » (l'indice d'habiletés cognitives) constitue un meilleur facteur prédictif des résultats scolaires. Quelques années auparavant, Alsaker (1989) a montré le lien entre l'estime de soi à l'école et l'accomplissement (achievement). En ce qui concerne le redoublement, Picard et ses collaborateurs (1995) ont pour leur part avancé l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant cumulé deux années et plus de retard scolaire manifestent plus de troubles de comportement et moins d'habiletés sociales que leurs pairs n'ayant qu'une année de retard. De la même manière, ces derniers devraient présenter plus de troubles de comportement et moins d'habiletés sociales que les élèves n'ayant aucun retard scolaire. Connaissant

⁵ Cette échelle a été élaborée par Jones (1989) afin de caractériser les raisons évoquées par les participants pour expliquer leur difficulté à effectuer un choix de carrière. Cette échelle regroupe les items n), o) et p) de la question G.8 qui renvoie au désintérêt de choisir maintenant une profession.

⁶ La motivation extrinsèque à régulation externe est mesurée à l'aide de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) de Vallerand et de ses collaborateurs (1989). Ce type de motivation regroupe des comportements effectués pour des raisons instrumentales qui sont régularisées par un contrôle externe, telles des récompenses matérielles ou des conduites imposées par d'autres personnes. Les items a), f), k) et p) de la question A.13 composent cette échelle.

l'impact du retard scolaire à l'arrivée au secondaire sur la probabilité de persévérer jusqu'à la fin du secondaire et sur celle d'accéder au collégial (Veillette *et al.*, 1993 : 65), nous ne sommes donc pas étonnés de constater que le redoublement soit associé aux aspirations scolaires. Soulignons au passage qu'avoir une représentation négative de l'éducation est parfois associé à un doute concernant ses aptitudes et à une perception négative du processus scolaire, sans oublier une certaine diminution de la motivation (Deci et Ryan, 1991; Vallerand et Senécal, 1992; Garg, *et al.*, 2002).

Par ailleurs, des aspects plus spécifiques de la même théorie renvoient aux stratégies cognitives attributionnelles. Le schéma cognitif qu'un individu a élaboré dans des situations antérieures similaires constitue une base pour des anticipations sur ses résultats et ses réussites liées à la situation présente. Selon Nurmi, « cela n'est pas seulement reflété par les attentes cognitives de ce qui va se passer mais aussi par l'optimisme ou le pessimisme de l'individu concernant ses propres possibilités de gérer le défi qui lui est lancé » (1998 : 532). On est bien là au cœur de nos préoccupations puisqu'il s'agit d'analyser les réponses aux questions posées aux élèves sur ce qu'ils anticipent pouvoir accomplir de façon réaliste en termes de parcours scolaire.

Le facteur issu de la dimension psychosociale constitue le **deuxième ensemble** associé au niveau d'aspirations scolaires des garçons. L'insatisfaction de l'image corporelle⁷ chez les garçons influence leur niveau d'aspirations scolaires (0,09). Nous reviendrons d'ailleurs plus longuement sur cette insatisfaction au chapitre 4 alors qu'il sera question de l'estime de soi.

La **troisième dimension** retenue, la dimension « culturelle » regroupe deux variables. Il s'agit d'abord du fait de se sentir chez soi ailleurs au Québec (0,26), appuyant ce que nous avons préalablement observé pour le SLSJ, à savoir que ce sont les jeunes les plus instruits qui sont davantage enclins à quitter leur région d'origine (Perron, 1997). Par surcroît, Deschenaux et Molgat (2003) ont récemment souligné que le motif le plus souvent évoqué chez les individus qui migrent des régions périphériques vers les grands centres urbains est la poursuite des études. Conséquemment, des aspirations scolaires élevées favoriseraient l'exode des jeunes vers les milieux où se concentrent les établissements postsecondaires.

⁷ Invités à choisir une silhouette correspondant à leur perception de leur image corporelle (question D.3a), les participants sont aussi amenés à choisir la silhouette qu'ils aimeraient avoir (D.3b). Si les participants ne choisissent pas la même silhouette, ils sont considérés insatisfaits.



Le second facteur culturel relié au niveau d'aspirations scolaires est le degré d'ambition (0,21). Ici, plus le garçon est ambitieux, plus son niveau d'aspirations scolaires est élevé.

Le **quatrième ensemble** de facteurs tirés de la dimension familiale vient en quelque sorte confirmer l'importance de l'origine sociale sur l'élaboration des aspirations scolaires. De fait, la scolarité de la mère (0,26) est l'un des facteurs abondamment documentés lorsque l'on cherche à mettre à l'épreuve la théorie de la reproduction sociale. Ces résultats appuient les conclusions de Massot (1979) qui a démontré que les enfants de parents professionnels possédant un diplôme universitaire persévèrent davantage que ceux de parents moins instruits. Par ailleurs, la scolarité des parents est l'un des facteurs les plus déterminants selon les analyses effectuées au SLSJ (Perron *et al.*, 1999). Il est également plausible que le parcours académique des parents contribue à modeler les aspirations scolaires de leurs enfants en procurant un schéma normatif sur lequel le jeune oriente certaines de ses actions (Garg *et al.*, 2002). Tout bien considéré, les aspirations scolaires des élèves vont donc de pair avec le statut socioéconomique des parents, relation ici confirmée par l'influence du niveau de scolarité de la mère. Quant au soutien affectif du père relativement aux études⁸ (0,20), son rôle a déjà été largement documenté (Epstein, 1987; Looker et Thiessen, 2004). Claes et Comeau (1996) ont établi que les enfants des parents dits « autoritatifs » connaissent le succès scolaire et une bonne adaptation à l'école. Les parents « autoritatifs » imposent des règles et exigences fermes, manifestent une grande implication, ont confiance en leurs enfants et enfin, ils démontrent de l'affection et une présence chaleureuse.

Le facteur issu de la **cinquième dimension**, les activités délinquantes⁹, rejoint en partie l'hypothèse élaborée par Willis (1977). Selon ce dernier, les comportements délinquants sont suscités lorsque les jeunes se trouvent amenés à adopter certaines attitudes de contestation, lesquelles les entraînent sur un sentier qui les mène hors du système scolaire et contribuent par le fait même à modifier leur cursus scolaire et à ainsi limiter l'horizon de leurs opportunités. Il s'agit, en bout de ligne, de la reproduction des conditions qui ont elles-mêmes causé les contestations. Il est intéressant de noter que les données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* permettent d'observer une corrélation entre les entorses aux règles de l'école et les aspirations scolaires des garçons, mais aussi des filles (Looker et Thiessen, 2004). De plus, désobéir aux règles à la maison et à l'école sont deux autres indicateurs qui se sont révélés

⁸ L'échelle du soutien affectif du père dans les études comporte les items c), d), e) et j) de la question B.22.

⁹ L'indice de fréquence d'activités délinquantes a été élaboré par Deschesnes (1992) en s'inspirant des travaux de Leblanc et Fréchette (1990). Cet indice est constitué des huit items de la question L.15. Voir Perron *et al.* (1999) pour obtenir plus de détails.

associés aux aspirations scolaires des élèves canadiens. Dans une perspective plus large, peut-on y voir un mécanisme de reproduction de la culture ouvrière qui contribue à renouveler la main-d'œuvre?

Un autre facteur issu de la **sixième dimension**, les loisirs, influence les aspirations scolaires : il s'agit ici du temps consacré à la lecture. En fait, nous posons l'hypothèse que le nombre d'heures consacrées à la lecture à la maison est intimement lié aux attitudes vis-à-vis de l'école. En réalité, dans la mesure où un élève s'investit par lui-même dans la lecture, il est possible de croire qu'il dispose d'une représentation positive de l'éducation et considère le processus éducationnel comme valorisant (Garg *et al.*, 2002). De fait, un intérêt plus marqué pour la lecture est lié à un meilleur comportement scolaire et à une motivation plus grande pour les études (Zohor *et al.*, 2003). Enfin, les résultats issus de l'EJET confirment que le temps consacré aux études constitue l'un des principaux facteurs associés aux aspirations scolaires des filles et des garçons canadiens âgés de 15 ans (Looker et Thiessen, 2004).

Trois autres facteurs sont finalement associés aux aspirations scolaires des garçons. L'opinion sur une interdiction de fumer dans la cour d'école et le fait d'avoir participé à un pari sportif pourraient être interprétés comme des indicateurs révélant les difficultés de certains élèves à respecter les règles établies. De plus, le fait de participer fréquemment à un pari sportif, bien que nous ne connaissions pas les sommes impliquées ni le contexte dans lequel ces paris ont été effectués, pourrait avoir modifié la vie de certains élèves de manière significative, ce qui pourrait expliquer qu'ils se projettent plus difficilement dans des professions nécessitant de longues études.

Au final, peut-on voir dans le dernier facteur retenu (le fait d'avoir diminué le sucre ou le gras dans son alimentation), une préoccupation pour sa qualité de vie future? Dans ce cas, cette même préoccupation devrait faire croître les aspirations scolaires de ces adolescents. À notre connaissance, aucun chercheur n'a auparavant établi de relation entre l'alimentation et les variables scolaires. Cependant, Koivusilta et ses collaborateurs (1995) ont déjà observé une certaine relation entre l'état de santé et la réussite scolaire. Logiquement, avoir diminué le gras ou le sucre dans son alimentation devrait faire montre d'une certaine discipline ou prudence et être associé à une même conscience vis-à-vis de son cheminement scolaire.

Or, nos résultats (tableau 1.12) indiquent que les élèves qui n'ont pas diminué leur consommation de gras et de sucre sont les plus nombreux à vouloir réaliser des études collégiales (36,9 % comparativement à 29,6 % chez ceux qui ont diminué leur consommation quelques fois et à 12,1 % parmi ceux qui l'ont fait



souvent). Faut-il simplement y voir un signe des difficultés d'intégration au collégial qu'anticipent les garçons qui souffrent d'embonpoint? Les jeunes d'aujourd'hui vivent certes de nombreuses problématiques liées à l'alimentation mais le lien avec leurs aspirations scolaires doit être étudié plus en profondeur.

1.7.2 LES GARÇONS AYANT DES ASPIRATIONS SCOLAIRES LIMITÉES

Les analyses présentées jusqu'alors ont permis de mettre à jour les principaux facteurs prédictifs de l'appartenance des garçons à l'un des trois niveaux d'aspirations scolaires. Il convient maintenant de mesurer concrètement l'effet de chacune des caractéristiques retenues et d'identifier ainsi les types d'élèves qui ont des aspirations plus limitées.

Les données sont présentées de façon à illustrer comment chacune des caractéristiques d'un jeune augmente la probabilité qu'il arrête sa scolarisation au secondaire ou au collégial. La discussion n'a pas pour but de réorganiser l'ordre des différents facteurs de risque, l'importance de chacun ayant déjà été déterminée lors de l'analyse discriminante. Ce qui doit maintenant retenir notre attention, c'est l'ampleur des rapports des cotes calculés (RC) pour chacun des dix-sept facteurs associés aux faibles aspirations scolaires (tableau 1.12).

Tel que mentionné précédemment, désirer détenir un emploi de professionnel constitue le meilleur facteur prédictif des aspirations scolaires des garçons. Ainsi, un élève qui ne souhaite pas devenir professionnel a une probabilité 14 fois plus grande ($RC = 14,4$) de ne pas vouloir continuer au-delà du secondaire et une probabilité sept fois plus grande de souhaiter arrêter après le collégial en comparaison à un élève qui souhaite devenir un professionnel (tableau 1.12). Ensuite, les RC chez les élèves qui ont redoublé un an au secondaire ou au primaire sont également élevés. En effet, les élèves qui ont redoublé un an au secondaire ont une probabilité six fois plus grande ($RC = 6,3$) de ne pas vouloir poursuivre des études au-delà du secondaire, tandis que cette probabilité est 12 fois plus grande si l'élève a redoublé un an au primaire. Cependant, avoir redoublé un an, que se soit au primaire ou au secondaire, n'augmente pas le désir de suspendre ses études après le collégial. D'autre part, l'amotivation élevée pour expliquer ses difficultés à réaliser son choix de carrière, c'est-à-dire la motivation minimale, augmente de six fois ($RC = 5,9$) les probabilités de ne pas vouloir poursuivre ses études au-delà du secondaire et de trois fois ($RC = 3,4$) les probabilités de souhaiter terminer après ses études collégiales, en comparaison aux garçons qui ont une motivation élevée.

Quant au cinquième facteur de cette dimension, ne pas souhaiter travailler dans une organisation gouvernementale, il multiplie par deux les probabilités de ne pas vouloir poursuivre des études au-delà du secondaire, tandis que ce même facteur fait diminuer les probabilités de souhaiter faire des études collégiales ($RC = 0,7$). De la même manière, ne pas souhaiter un travail technique augmente les probabilités ($RC = 2,0$) des garçons de ne pas aspirer à des études postsecondaires, mais diminue de moitié les probabilités de ne pas vouloir poursuivre les études au-delà du collégial ($RC = 0,5$). Enfin, le fait de rechercher ou non des retombées tangibles et immédiates pour leurs études (motivation extrinsèque à régulation externe basse) n'a pas d'effet direct sur les aspirations scolaires des garçons lorsque ce facteur est le seul considéré.

Examinons maintenant la dimension psychosociale en rappelant d'entrée de jeu qu'un seul facteur a été retenu dans l'analyse. Les garçons qui sont satisfaits de leur image corporelle ont des probabilités plus grandes ($RC = 1,6$) de ne pas vouloir poursuivre des études au-delà du secondaire, en comparaison aux garçons insatisfaits de leur image corporelle. Par ailleurs, nous n'observons pas de différence statistiquement significative pour le niveau collégial.

Voyons l'effet des deux facteurs retenus en rapport avec la dimension culturelle. Pour les garçons qui ne se sentent pas chez-eux ailleurs au Québec, les probabilités qu'ils désirent poursuivre au plus tard après le secondaire sont six fois ($RC = 5,5$) plus grandes que celles des autres garçons. C'est donc dire qu'un élève qui s'identifie d'abord à la région du SLSJ a de plus grandes probabilités de ne pas poursuivre ses études au-delà du secondaire. De même, chez ceux qui ne souhaitent pas s'établir ailleurs au Québec, les chances de vouloir sortir du système scolaire après leurs études collégiales sont deux fois plus grandes ($RC = 2,3$) que celles des garçons qui se sentent chez-eux ailleurs au Québec. Ensuite, les garçons qui déclarent mettre autant d'efforts dans leurs entreprises que la moyenne des gens, ont une plus grande probabilité de vouloir terminer leurs études au plus tard après le secondaire ($RC = 5,8$) que celle des garçons qui mettent les efforts nécessaires pour être parmi les meilleurs. Cependant, le niveau d'effort n'influence pas le souhait de réaliser des études collégiales ($RC = 1,0$).

Lorsque l'on s'attarde aux facteurs liés à la dimension familiale, nous observons que la scolarité de la mère et le soutien affectif du père ont une incidence considérable sur les aspirations scolaires. En effet, les garçons dont la mère n'a pas complété ses études secondaires voient leurs probabilités de vouloir décrocher du système scolaire au plus tard après le secondaire se multiplier par huit ($RC = 7,5$).



comparativement aux garçons dont la mère est allée à l'université. Ces probabilités sont également quatre fois (RC = 3,9) plus grandes pour les garçons dont la mère a obtenu un diplôme d'études secondaires sans toutefois poursuivre plus avant sa scolarité. D'un autre côté, les garçons qui estiment bénéficier d'un soutien affectif faible de la part du père en ce qui a trait à leurs études ont une probabilité trois fois plus élevée de ne pas envisager poursuivre des études au-delà du secondaire (RC = 3,0) comparativement à ceux qui bénéficient d'un soutien élevé de leur père. Enfin, ces mêmes garçons qui déclarent recevoir un soutien affectif relatif aux études que l'on peut qualifier de faible de la part de leur père présentent également des probabilités plus grandes (RC = 1,8) de ne pas souhaiter persévérer au-delà du cégep.

T A B L E A U 1.12

Association¹ entre les aspirations scolaires réalistes des garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Aspirations scolaires					
	Sujets	Univ.	Coll.	Sec. au +	Collégial	Secondaire au +
	(n)	(%)	(%)	(%)	(RC) ²	(RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES						
Profession attendue : un travail professionnel⁴	130	73,8	17,7	8,5	1	1
Autres	553	23,1	38,7	38,2	6,98 (4,21-11,56)	14,39 (7,43-27,87)
Ne pas avoir redoublé un an au secondaire⁴	562	38,4	37,4	24,2	1	1
Avoir redoublé un an au secondaire	151	15,2	24,5	60,3	1,65 (0,95-2,88)	6,28 (3,79-10,41)
Ne pas avoir redoublé un an au primaire⁴	606	37,8	37,6	24,6	1	1
Avoir redoublé un an au primaire	106	9,4	17,0	73,6	1,81 (0,82-4,00)	11,99 (6,01-23,90)
<i>Amotivation :</i>						
Basse⁴	234	50,4	28,2	21,4	1	1
Moyenne	201	34,8	40,8	24,4	2,09 (1,35-3,25)	1,65 (1,01-2,70)
Élevée	276	18,5	35,5	46,0	3,44 (2,18-5,40)	5,88 (3,70-9,34)
Espérer travailler dans une organisation gouvernementale⁴	252	34,5	45,6	19,8	1	1
Ne pas espérer travailler dans une organisation gouvernementale	430	33,3	29,1	37,7	0,66 (0,46-0,96)	1,97 (1,30-2,98)
Profession attendue : un travail technique⁴	119	29,4	54,6	16,0	1	1
Autres	564	33,7	30,3	36,0	0,48 (0,31-0,77)	1,97 (1,09-3,56)

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 1.12 (SUITE)

Association¹ entre les aspirations scolaires réalistes des garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Aspirations scolaires					
	Sujets	Univ.	Coll.	Sec. au +	Collégial	Secondaire au +
	(n)	(%)	(%)	(%)	(RC) ²	(RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
<i>Motivation extrinsèque à régulation externe :</i>						
Élevée ⁴	213	32,4	40,4	27,2	1	1
Moyenne	305	36,4	34,1	29,5	0,75 (0,50-1,14)	0,96 (0,62-1,51)
Basse	193	30,6	29,0	40,4	0,76 (0,47-1,24)	1,57 (0,97-2,56)
PSYCHOSOCIALES						
Insatisfait de son image corporelle ⁴	466	36,9	34,1	29,0	1	1
Satisfait de son image corporelle	236	28,0	36,4	35,6	1,41 (0,96-2,07)	1,62 (1,09-2,40)
CULTURELLES						
Désir d'enracinement : ailleurs au Québec ⁴	143	55,9	30,8	13,3	1	1
Désir d'enracinement : autres choix	560	28,0	35,5	36,4	2,30 (1,51-3,52)	5,47 (3,18-9,40)
<i>Degré d'ambition : être...</i>						
Le meilleur de tous ⁴	102	42,2	45,1	12,7	1	1
Beaucoup mieux que la moyenne des gens	133	38,3	37,6	24,1	0,92 (0,52-1,62)	2,08 (0,97-4,45)
Un peu mieux que la moyenne des gens	193	35,8	37,3	26,9	0,98 (0,57-1,66)	2,49 (1,22-5,11)
Comme la moyenne des gens	264	25,8	28,8	45,5	1,04 (0,62-1,77)	5,84 (2,93-11,61)
FAMILLE						
<i>Scolarité de la mère</i>						
Études universitaires complétées ou non ⁴	143	51,0	30,8	18,2	1	1
Études collégiales complétées ou non	191	38,7	44,0	17,3	1,88 (1,16-3,07)	1,25 (0,68-2,30)
Études secondaires complétées	232	26,7	36,2	37,1	2,25 (1,37-3,70)	3,89 (2,24-6,78)
Études secondaires non complétées	136	20,6	24,3	55,1	1,96 (1,04-3,66)	7,52 (4,03-14,03)
<i>Niveau de soutien affectif du père pour les études</i>						
Élevé ⁴	178	44,4	34,3	21,3	1	1
Moyen	206	41,3	32,0	26,7	1,01 (0,63-1,60)	1,35 (0,80-2,25)
Faible	267	26,2	35,6	38,2	1,76 (1,12-2,77)	3,03 (1,85-4,96)

...suite/



ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABEAU 1.12 (SUITE)

**Association¹ entre les aspirations scolaires réalistes des garçons âgés de 14 ans et plus
et les facteurs discriminants**

CARACTÉRISTIQUES	Aspirations scolaires					
	Sujets	Univ.	Coll.	Sec. au +	Collégial	Secondaire au +
	(n)	(%)	(%)	(%)	(RC) ²	(RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
ACTIVITÉS DÉLINQUANTES						
<i>Indice d'activités délinquantes</i>						
Nulle⁴	255	44,3	30,6	25,1	1	1
Faible	208	31,7	42,8	25,5	1,95 (1,27-3,00)	1,42 (0,88-2,28)
Élevée	223	22,4	33,2	44,4	2,14 (1,35-3,40)	3,50 (2,21-5,53)
LOISIRS						
<i>Heures consacrées à la lecture</i>						
Plus de 6 heures semaine⁴	47	57,4	40,4	2,1	1	1
De 2 à 5 heures semaine	91	46,2	26,4	27,5	0,81 (0,38-1,76)	16,07 (2,06-125,65)
Moins de 2 heures semaine	211	39,8	33,6	26,5	1,20 (0,62-2,34)	18,00 (2,38-136,29)
Aucune heure semaine	359	24,0	36,8	39,3	2,18 (1,14-4,16)	44,27 (5,91-331,67)
TABAC						
En accord pour interdire de fumer dans la cour d'école⁴	315	40,0	42,2	17,8	1	1
Contre l'interdiction de fumer dans la cour d'école	359	28,7	29,2	42,1	0,97 (0,67-1,39)	3,30 (2,21-4,93)
JEUX DE HASARD						
<i>Avoir déjà participé à un pari sportif</i>						
Jamais de pari sportif⁴	327	33,6	30,6	35,8	1	1
Pas la dernière année	188	46,8	27,1	26,1	0,64 (0,41-0,99)	0,52 (0,34-0,81)
Au moins une fois au cours de la dernière année	98	20,4	55,1	24,5	2,97 (1,66-5,31)	1,13 (0,59-2,16)
Plus d'une fois par mois	79	16,5	48,1	35,4	3,22 (1,62-6,38)	2,02 (1,00-4,11)
HABITUDES ALIMENTAIRES						
<i>Avoir diminué le sucre ou le gras</i>						
Souvent⁴	33	42,4	12,1	45,5	1	1
Quelques fois	27	51,9	29,6	18,5	2,00 (0,49-8,20)	0,33 (0,10-1,17)
Rarement ou presque jamais	612	32,0	36,9	31,0	4,04 (1,31-12,46)	0,90 (0,43-1,93)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

Nous avons observé que les garçons qui ont des comportements délinquants sont également plus susceptibles d'avoir des aspirations scolaires limitées. Effectivement, les garçons ayant un indice élevé d'activités délinquantes voient leurs probabilités de ne pas poursuivre leurs études au-delà du secondaire multipliées par quatre (RC = 3,5) par rapport à ceux dont l'indice d'activités délinquantes est nul. Qui plus est, les premiers voient aussi doubler leurs probabilités d'arrêter leurs études après le cégep (RC = 2,1). Dans le même ordre d'idées, les garçons qui ont régulièrement participé à un pari sportif plus d'une fois par mois sont généralement plus enclins à avoir des aspirations scolaires qui se limitent au secondaire (RC = 2,0), comparativement aux garçons qui n'ont jamais fait de pari sportif. Notons que ce rapport de cotes s'élève à 3,2 pour les aspirations scolaires de niveau collégial. Enfin, les garçons qui s'opposent à l'interdiction de fumer dans la cour d'école voient leurs probabilités de ne pas poursuivre leurs études après le secondaire multipliées par trois (RC = 3,3).

L'un des facteurs prédictifs des aspirations scolaires, bien qu'il ne présente pas le score discriminant le plus élevé, demeure particulièrement important. Ainsi, le nombre d'heures consacrées à la lecture présente des rapports des cotes extrêmement élevés. De fait, les garçons qui ne consacrent aucune heure par semaine à la lecture ont des probabilités de ne pas poursuivre leurs études après le secondaire 44 fois plus grandes (RC = 44,3), si on les compare aux garçons qui réservent plus de six heures par semaine à la lecture. Mentionnons finalement que les garçons qui n'ont jamais diminué le sucre ou le gras dans leur alimentation sont davantage prédisposés (RC = 4,0) à limiter leurs études au niveau collégial alors que ce facteur n'augmente pas les probabilités de quitter ses études durant ou après le secondaire.

1.7.3 LES FACTEURS ASSOCIÉS AUX ASPIRATIONS SCOLAIRES DES FILLES

Comme nous l'avons souligné précédemment, les filles ont généralement des aspirations scolaires plus élevées que les garçons. Alors que 31,9 % des garçons souhaitent entreprendre des études universitaires, 45 % des filles font état du même désir. Par ailleurs, elles sont sensiblement plus nombreuses que les garçons à désirer faire des études collégiales (39,1 % contre 34,6 %). À l'inverse, les filles sont moins nombreuses que les garçons à ne pas vouloir continuer leurs études au-delà du secondaire (15,8 % contre 31,9 %). L'analyse discriminante multidimensionnelle finale (tableau 1.13) réalisée sur les aspirations scolaires des filles révèle que seulement douze (colonne C) facteurs parmi les 224 facteurs testés (colonne A) s'avèrent discriminants.



T A B L E A U 1 . 1 3

Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des filles âgées de 14 ans et plus

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale	26	3	0
Culturelle	42	8	0
Scolaire et professionnelle	29	9	5
Économique	6	3	0
Famille	25	4	3
École	17	5	4
Réseau social	8	2	0
Localité de résidence	3	1	0
Loisirs	19	3	0
Événements préoccupants	3	1	0
Consommation de tabac	8	2	0
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	5	1	0
Activités délinquantes	1	1	0
Jeux de hasard	12	2	0
Sexualité	1	1	0
Habitudes alimentaires	7	2	0
Sommeil	10	2	0
TOTAL	224	50	12

Chez les filles, les facteurs discriminants retenus lors de l'analyse finale appartiennent à seulement trois dimensions (tableau 1.14). La dimension familiale comporte les facteurs les plus discriminants. De fait, la scolarité du père (0,45) et la scolarité de la mère (0,39) sont retenues ici comme étant les meilleurs facteurs prédictifs des aspirations scolaires des filles. Bien que beaucoup moins importante, la satisfaction de la vie familiale est également retenue (- 0,02). En ce qui a trait à la dimension « scolaire et professionnelle », les analyses permettent de conserver cinq facteurs discriminants. Ainsi, avoir redoublé au primaire (- 0,39), avoir redoublé au secondaire (- 0,37), espérer devenir une professionnelle (0,34), l'importance accordée aux études (- 0,31) et le risque de désenchantement à l'arrivée sur le marché du

travail¹⁰ (0,29) sont les facteurs qui contribuent à différencier les aspirations scolaires des filles. Finalement, pour la dimension « école », les facteurs discriminants qui suivent ont été retenus : aller à l'école pour développer ses capacités intellectuelles (0,39), avoir de la difficulté à réussir ses cours (0,38), avoir des amis qui ont abandonné leurs études (- 0,25) et considérer que le secondaire professionnel est plus utile aux garçons (0,09).

Les douze facteurs présentés au tableau 1.14 permettent de répartir correctement 69,8 % des filles en fonction du niveau d'aspirations scolaires exprimé, alors que le critère de chance proportionnelle est de 38,0 %. Ce modèle est donc légèrement moins performant pour distinguer les niveaux d'aspirations scolaires des filles que celui préalablement examiné pour les garçons (71,8 %).

Bien que les aspirations scolaires des filles soient généralement plus élevées, certaines similitudes entre filles et garçons peuvent être constatées au plan des facteurs retenus par l'analyse discriminante. Alors que le niveau de scolarité de la mère permettait de distinguer les aspirations scolaires des garçons, le niveau de scolarité du père et de la mère constituent les meilleurs facteurs prédictifs des aspirations scolaires des filles de 14 ans et plus du SLSJ. De même, il appert que vouloir occuper un poste de professionnel, mais aussi avoir redoublé un an au niveau primaire ou au secondaire, font également partie des facteurs discriminants chez les filles comme c'était le cas pour les garçons.

Fait à noter, le destin professionnel régional apparaît ici comme étant un facteur discriminant des aspirations scolaires. Or, Furlong et ses collaborateurs (1996) ont démontré que les opportunités d'emplois d'une région donnée ont un effet marqué sur les aspirations des garçons, et ce, principalement dans les régions périurbaines. En fait, il semble que les garçons des régions périurbaines soient plus fortement importunés par un éventail limité de professions disponibles, ce qui se traduirait par un réajustement des aspirations scolaires. Inversement, ces auteurs avaient noté que les filles semblaient relativement indifférentes face aux caractéristiques conjoncturelles du marché du travail, notamment en raison de la nature restreinte des possibilités d'emplois « féminins » dans un marché du travail encore fortement stéréotypé.

¹⁰ En comparant les aspirations professionnelles des élèves à la structure actuelle du marché du travail au SLSJ, nous avons dérivé une variable mesurant le « destin » professionnel des jeunes. Ce marché peut soit apparaître prometteur ou au contraire être à risque de désenchantement.



T A B L E A U 1.14

Aspirations scolaires réalistes des filles de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 695)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Université 71,6 %	Collégial 64,4 %	Secondaire au plus 78,7 %	Total ² 69,8 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec les fonctions	
		1	2
Famille			
1. Scolarité du père		0,45	- 0,13
2. Scolarité de la mère		0,39	- 0,24
3. Satisfaction de la vie de famille		- 0,02	0,48
Scolaires et professionnelles			
4. Avoir redoublé un an au primaire		- 0,39	- 0,20
5. Avoir redoublé un an au secondaire		- 0,37	- 0,16
6. Profession attendue : un travail professionnel		0,34	- 0,62
7. Importance accordée aux études		- 0,31	0,15
8. Destin professionnel		0,29	- 0,35
École			
9. Va à l'école pour développer ses capacités intellectuelles		0,39	0,24
10. Difficulté à réussir les cours		0,38	0,14
11. Amis ont abandonné les études		- 0,25	0,16
12. Opinion : le secondaire professionnel est plus utile aux garçons		0,09	0,22

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,44 (p ≤ 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 38,0 %.

1.7.4 LES FILLES AYANT DES ASPIRATIONS SCOLAIRES LIMITÉES

Examinons maintenant comment chacun des douze facteurs distinguent les groupes de filles selon leur niveau d'aspirations scolaires (tableau 1.15). D'abord, pour l'ensemble des variables de la dimension familiale, nous observons que comparativement aux filles de 14 ans et plus dont le père a effectué des études universitaires, celles dont le père n'a pas complété d'études secondaires ont des probabilités 17 fois plus grandes de vouloir limiter leurs études au niveau secondaire (RC = 17,0) et cinq fois plus élevés d'envisager suspendre leurs études au collégial (RC = 4,9). Quant aux filles de 14 ans et plus dont le père a complété des études secondaires, elles entendent dix fois plus souvent cesser leurs études au

niveau secondaire que les filles de 14 ans et plus dont le père a effectué des études universitaires (RC = 10,3). De plus, en comparaison des filles de 14 ans et plus dont la mère a réalisé des études universitaires, les filles dont la mère n'a pas complété d'études secondaires ont des probabilités 14 fois plus grandes de vouloir suspendre leurs études au niveau secondaire (RC = 14,2) et six fois plus élevées de vouloir arrêter au collégial (RC = 6,2). Fait à noter, l'influence de la scolarité des parents vient tout juste d'être reconfirmée à l'échelle canadienne. En effet, à l'aide des données de *l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Looker et Thiessen observent que l'« un des plus importants prédicteurs des aspirations scolaires des jeunes est le niveau d'instruction de leurs parents » (2004 : 9).

Finalement, les filles insatisfaites de leur vie familiale ont des probabilités deux fois plus grandes de vouloir terminer leurs études au secondaire (RC = 2,0) et des probabilités près de trois fois plus élevées de compter mettre un terme à leurs études au niveau collégial (RC = 2,6), en comparaison à leurs homologues qui se disent satisfaites de leur vie de famille.

L'ensemble des facteurs appartenant à la dimension « scolaire et professionnelle » a aussi des effets marqués sur les probabilités d'observer des aspirations scolaires limitées. D'abord, il appert que les filles ayant redoublé un an au primaire ont des probabilités 16 fois plus grandes de ne pas souhaiter continuer leurs études au-delà du secondaire (RC = 15,9) et trois fois plus élevées de vouloir terminer au collégial (RC = 3,0), comparativement aux filles n'ayant pas connu de redoublement au primaire. De même, les filles ayant redoublé un an au secondaire ont des probabilités multipliées par 10 de vouloir au plus terminer leurs études secondaires (RC = 10,1) et trois fois plus grandes de souhaiter terminer au niveau collégial (RC = 2,9), en comparaison aux filles n'ayant pas redoublé. Le redoublement, qu'il ait eu lieu lors des études primaires ou secondaires est donc l'un des principaux facteurs associés aux aspirations scolaires des filles et des garçons comme nous l'aurons vu précédemment. Il faut souligner que les effets du redoublement sur les aspirations scolaires sont aussi importants dans les autres provinces canadiennes (Looker et Thiessen, 2004). Finalement, en comparaison de celles qui désirent devenir des professionnelles, les filles qui ne convoitent pas ce genre d'emploi ont huit fois plus de chances de croire qu'elles interrompront leurs études au niveau secondaire ou encore au niveau collégial (RC respectivement de 8,2 et 8,1).



T A B L E A U 1 . 1 5

Association¹ entre les aspirations scolaires des filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires				
		Univ. (%)	Coll. (%)	Sec. au + (%)	Collégial (RC) ²	Secondaire au + (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
FAMILLE						
Scolarité du père						
Études universitaires complétées ou non ⁴	114	69,3	26,3	4,4	1	1
Études collégiales complétées ou non	177	59,3	36,2	4,5	1,61 (0,95-2,71)	1,20 (0,38-3,82)
Études secondaires complétées	195	33,8	44,1	22,1	3,43 (2,02-5,82)	10,29 (3,86-27,49)
Études secondaires non complétées	153	25,5	47,1	27,5	4,86 (2,74-8,62)	17,02 (6,24-46,41)
Scolarité de la mère						
Études universitaires complétées ou non ⁴	126	70,6	22,2	7,1	1	1
Études collégiales complétées ou non	170	51,8	42,9	5,3	2,64 (1,56-4,46)	1,01 (0,38-2,67)
Études secondaires complétées	189	41,3	42,9	15,9	3,30 (1,95-5,59)	3,80 (1,70-8,50)
Études secondaires non complétées	162	22,8	44,4	32,7	6,19 (3,46-11,06)	14,17 (6,34-31,65)
Satisfaction de sa vie de famille						
Totalement satisfaite ⁴	268	51,1	29,5	19,4	1	1
Plutôt satisfaite	294	42,5	43,5	13,9	1,78 (1,23-2,57)	0,86 (0,54-1,39)
Plutôt insatisfaite	68	36,8	58,8	4,4	2,77 (1,57-4,91)	0,32 (0,09-1,09)
Totalement insatisfaite	13	30,8	46,2	23,1	2,60 (0,71-9,50)	1,98 (0,43-9,13)
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES						
Ne pas avoir redoublé un an au primaire ⁴	555	50,3	39,6	10,1	1	1
Avoir redoublé un an au primaire	99	15,2	36,4	48,5	3,04 (1,62-5,70)	15,94 (8,35-30,45)
Ne pas avoir redoublé un an au secondaire ⁴	547	50,3	38,8	11,0	1	1
Avoir redoublé un an au secondaire	108	18,5	40,7	40,7	2,85 (1,63-4,99)	10,08 (5,55-18,33)
Profession attendue : un travail professionnel ⁴	136	81,6	13,2	5,1	1	1
Autres	499	35,3	46,5	18,2	8,13 (4,76-13,88)	8,20 (3,67-18,33)
Importance des études						
Très important ⁴	358	55,9	33,5	10,6	1	1
Assez important	253	34,8	46,6	18,6	2,23 (1,56-3,19)	2,81 (1,71-4,61)
Peu ou pas important	36	8,3	44,4	47,2	8,89 (2,54-31,14)	29,82 (8,33-106,78)
Destin professionnel régional						
Vers un marché à risque de désenchantement ⁴	464	51,7	33,8	14,4	1	1
Vers un marché équilibré ou prometteur	146	21,9	55,5	22,6	3,88 (2,46-6,12)	3,71 (2,12-6,47)

TABLEAU 1.15 (SUITE)

Association¹ entre les aspirations scolaires des filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires				
		Univ. (%)	Coll. (%)	Sec. au + (%)	Collégial (RC) ²	Secondaire au + (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
ÉCOLE						
Va à l'école pour développer ses capacités intellectuelles ⁴	577	49,6	38,8	11,6	1	1
Va à l'école pour d'autres raisons	77	10,4	41,6	48,1	5,11 (2,31-11,30)	19,74 (8,79-44,34)
Difficulté à réussir les cours						
Peu ⁴	385	55,8	36,6	7,5	1	1
Assez	233	30,9	46,4	22,7	2,29 (1,59-3,30)	5,46 (3,23-9,23)
Beaucoup	36	22,2	19,4	58,3	1,33 (0,47-3,76)	19,46 (7,90-47,96)
Ne pas avoir des amis qui ont abandonné les études ⁴	505	51,1	36,6	12,3	1	1
Avoir des amis qui ont abandonné les études	138	21,7	50,0	28,3	3,21 (2,01-5,12)	5,41 (3,12-9,38)
Croire que le secondaire professionnel est plus utile aux garçons ⁴						
	70	47,1	51,4	1,4	1	1
Ne pas croire que le secondaire professionnel est plus utile aux garçons	582	45,0	37,5	17,5	0,76 (0,46-1,26)	12,85 (1,73-95,18)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A * C) / (A * B)]_i}{[(A * C) / (A * B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A * D) / (A * B)]_i}{[(A * D) / (A * B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

L'importance des études est un autre facteur de la dimension scolaire et professionnelle retenue par l'analyse multidimensionnelle finale. Lorsqu'elles sont comparées aux filles qui considèrent les études comme très importantes, celles qui ne leur donnent que peu ou pas d'importance ont des probabilités 30 fois plus élevées de ne pas vouloir poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire (RC = 29,8) et



neuf fois plus grandes de désirer terminer au niveau collégial (RC = 8,9). Enfin, les filles qui se dirigent vers une destination professionnelle à risque de désenchantement¹¹ ont quatre fois plus de chances de limiter leurs aspirations scolaires au niveau secondaire ou au niveau collégial (RC respectivement de 3,7 et 3,9), lorsqu'elles sont comparées aux filles qui s'orientent vers des carrières professionnelles prometteuses en termes d'opportunités d'emplois.

Les **quatre derniers facteurs** retenus par l'analyse multidimensionnelle finale font partie de la dimension « école ». D'abord, comparativement aux filles qui vont à l'école pour développer leurs capacités intellectuelles, celles qui y vont pour d'autres raisons ont des probabilités 20 fois plus grandes de ne pas aspirer à la poursuite d'études au-delà du niveau secondaire (RC = 19,7) et cinq fois plus élevées de ne pas vouloir continuer leurs études après le niveau collégial (RC = 5,1). De plus, celles qui éprouvent beaucoup de difficulté à réussir leurs cours ont des probabilités 20 fois plus grandes de ne pas envisager étudier au-delà du secondaire (RC = 19,5) comparativement aux filles qui déclarent éprouver peu de difficulté à réussir leurs cours.

L'influence des pairs est également évidente. Ainsi, les filles dont certains amis ont abandonné leurs études au secondaire ont des probabilités cinq fois plus grandes de croire qu'elles feront de même (RC = 5,4) et trois fois plus élevées de ne pas vouloir poursuivre au-delà du niveau collégial (RC = 3,2), comparativement aux filles qui déclarent ne pas avoir d'amis qui ont abandonné leurs études.

Finalement, les filles qui ne considèrent pas que le secondaire professionnel est plus utile aux garçons ont des probabilités 13 fois plus grandes de ne pas vouloir continuer leurs études après le secondaire (RC = 12,9), comparativement aux filles qui déclarent le contraire.

1.8. CONCLUSION

Alors que le système d'éducation québécois postsecondaire est encore une fois sur la sellette (financement des universités, commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial), plus des trois quarts des élèves du SLSJ (78,3 %) aspirent de manière réaliste à continuer leurs études au-delà du niveau secondaire, alors que seulement 1 % des participants de l'enquête affirment songer sérieusement à

¹¹ Les élèves dont le destin professionnel est à risque de désenchantement sont ceux qui s'orientent vers des secteurs d'emploi saturés du marché du travail du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

abandonner avant la fin de leurs études secondaires. Les analyses ont toutefois démontré que les aspirations scolaires, à l'instar du domaine d'études envisagé, sont largement stéréotypées.

Chez les garçons du SLSJ, l'analyse discriminante nous a permis de constater que vouloir devenir professionnel, avoir redoublé une année au primaire ou au secondaire, l'amotivation, se sentir chez soi ailleurs au Québec, la scolarité de la mère et l'indice d'activités délinquantes sont des facteurs fortement associés à leurs aspirations scolaires.

Chez les filles de la région, les principaux facteurs retenus sont la scolarité du père et de la mère, avoir redoublé une année au primaire ou au secondaire, l'importance accordée aux études, vouloir devenir professionnelle, aller à l'école pour développer ses capacités intellectuelles et reconnaître avoir de la difficulté à réussir ses cours. Ainsi, bien que les aspirations scolaires des jeunes du SLSJ soient fortement stéréotypées, les facteurs qui les déterminent sont quant à eux relativement similaires indépendamment du genre. Les résultats obtenus sont par ailleurs relativement semblables à ceux rapportés par Looker et Thiessen (2004) à partir de l'*Enquête auprès des jeunes en transition*.

Quarante ans après la démocratisation du système d'éducation au Québec, force est de constater que l'intérêt vis-à-vis des études supérieures varie grandement selon l'origine sociale. L'amélioration de l'accessibilité vers les études postsecondaires a non pas favorisé les enfants provenant de familles au statut socioéconomique plus faible mais bel et bien ceux dont les parents sont les plus scolarisés. Comment donc encourager **tous** les jeunes à développer leur plein potentiel?

Au moment où nous écrivons ces lignes, nous apprenons que le taux d'obtention d'un diplôme au secondaire chez les jeunes de 20 ans et moins a encore chuté l'année dernière (2002-2003) pour atteindre 65,8 % (MEQ, 2004; 104). Nous nous éloignons donc de la cible ministérielle de 85 % en 2010! La plupart des commentateurs appelés à réagir à cette dernière statistique s'accordent pour dire que l'augmentation des exigences combinée au manque de support des élèves expliquent cette situation. À la lumière des résultats de la présente enquête, nous pouvons affirmer que les aspirations, les attitudes et les valeurs des élèves ne doivent pas être négligées. Il nous apparaît essentiel de promouvoir la diplomation et la réussite chez les élèves, dans les écoles comme dans les familles, deux institutions chargées de transmettre les valeurs aux générations montantes.



CHAPITRE 2 : ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES

« L'aspiration professionnelle
est une projection de soi dans l'avenir. »

Bédard *et al.*, 1980

2.1. DES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES MÉCONNUES

Qui n'a jamais demandé à un jeune : « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard »? Généralement, les réponses obtenues ressemblent à pompier, professeur, camionneur, médecin ou « comme maman » chez les plus jeunes. Au fur et à mesure qu'ils vieillissent, la réponse attendue doit être plus précise et ignorer ce que l'on veut faire plus tard devient généralement moins bien accepté. Dès la 4^e année du niveau secondaire, on demande aux adolescents de prendre des décisions concernant leur avenir scolaire et professionnel par des choix de cours et de programmes. Quelques-uns de ces choix limitent les élèves à certains programmes collégiaux, ce qui peut avoir des conséquences notables sur leur avenir professionnel.

Outre la période de profonde remise en question sur soi et sur les autres, typique de l'adolescence, les bouleversements biologiques et physiologiques peuvent être des sources d'anxiété. L'orientation professionnelle est une autre obligation qui s'ajoute à tous ces bouleversements pouvant créer de l'indécision lors de cette période charnière. Cette indécision ou la prise de décision peuvent également ajouter des tensions puisque cette période d'orientation correspond, pour la plupart des jeunes, à un long processus qui peut être ponctué d'embûches. Devant le large éventail de métiers et de professions disponibles, il est possible, voire normal, que le jeune se sente dépassé.

Du point de vue du système éducatif, les nombreux changements de programmes observés chez les élèves des niveaux collégial et universitaire sont souvent considérés comme des tergiversations indues et improductives. Il y a quelques mois, on a même reproché aux étudiants du collégial qui ont diplômé en 0,4 année de plus que la durée prescrite en formation préuniversitaire et en 0,5 année de plus en formation technique d'engendrer des coûts excédentaires de l'ordre de 271 millions de dollars annuellement (Bédard, 2003 : 49).



Dans ces conditions, il est particulièrement étonnant de constater que les aspirations professionnelles des jeunes fassent encore très peu l'objet de travaux scientifiques. Dans le cadre de notre enquête qui a eu lieu en 2002, les aspirations professionnelles des adolescents de la région du SLSJ ont été analysées pour la première fois à notre connaissance depuis la recherche ASOPE du début des années '70 (Bédard *et al.*, 1980). Les analyses sur les aspirations professionnelles demeurent toutefois exploratoires. C'est pour cette raison qu'à la différence des autres dimensions analysées dans ce rapport (aspirations scolaires, intention de migrer et estime de soi), nous ne pouvons présenter ici les facteurs associés au choix de carrière.

Néanmoins, il est à espérer que les informations recueillies dans le but de mieux comprendre les mécanismes inhérents à la construction des aspirations professionnelles pourront être utilisées rapidement par différents intervenants et instances, et ce, afin de rendre plus faciles les choix de carrière des adolescents. Il s'avère important de mieux seconder les adolescents saguenéens et jeannois au cours de ce processus. À terme, c'est l'ensemble de la collectivité qui en retirera des bénéfices car non seulement les jeunes pourraient vivre plus sereinement cette période de grande réflexion, mais ils pourraient aussi y trouver une source de motivation supplémentaire pouvant les aider à persévérer dans leurs études. De plus, la durée de leurs études pourrait s'en trouver globalement raccourcie car ils seraient peut-être moins nombreux à « changer de cap » (Falardeau, 1992) en formation professionnelle, au collégial ou à l'université.

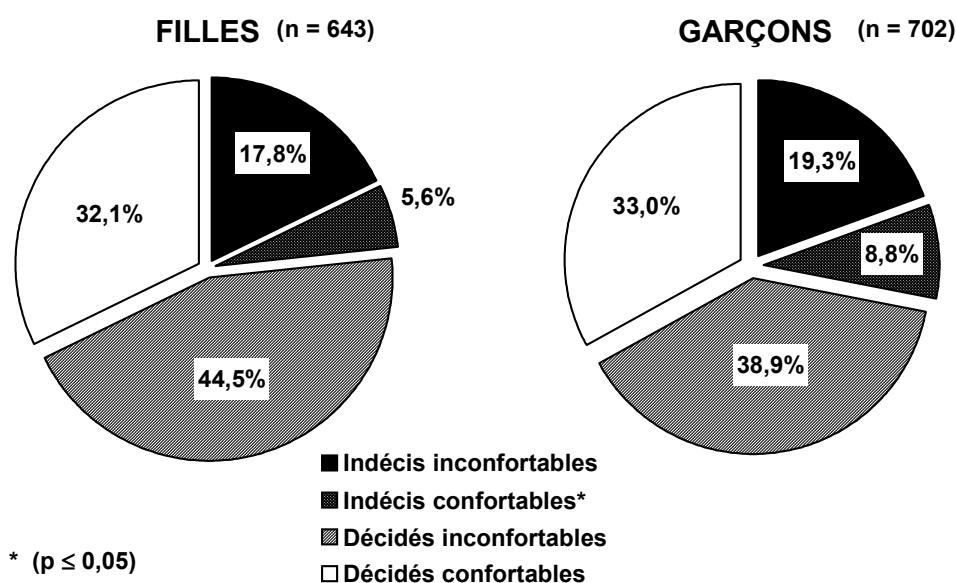
Dans ce chapitre seront donc présentées les principales attentes des jeunes envers le marché du travail en général de même que leurs aspirations professionnelles. Plusieurs des dimensions analysées ici permettent, d'une part, une comparaison des attentes des jeunes d'aujourd'hui envers le marché du travail à celles de la génération précédente grâce à l'enquête ASOPE des années '70. D'autre part, une attention particulière sera portée sur les différences entre les attentes des jeunes filles et celles des garçons en ce qui a trait à leur avenir professionnel.

2.2. LES DIFFICULTÉS DE FAIRE UN CHOIX DE CARRIÈRE

Spécifions d'abord que les résultats de l'enquête révèlent que les trois quarts des élèves de 14 ans et plus du SLSJ ont déjà en tête un domaine ou un métier dans lequel ils aimeraient travailler. À partir d'une typologie élaborée par Jones (1989), il a été possible de déterminer si les jeunes peuvent être qualifiés de « décidés » face à leur choix de carrière et s'ils sont confortables ou non face à cette décision.

D'après cette typologie, 76,6 % des filles et 71,9 % des garçons peuvent être qualifiés de décidés face à leur choix de carrière. Par contre, parmi ces jeunes dits décidés, plusieurs sont inconfortables avec leur choix de carrière. La figure 2.1 montre bien que plusieurs jeunes identifient un domaine ou un métier dans lequel ils aimeraient travailler, mais demeurent pourtant relativement inconfortables avec ce choix. Soulignons toutefois que les indécis sont plus souvent inconfortables (71,9 % de tous les indécis) dans leur situation que les décidés (56,1 %).

FIGURE 2.1
Typologie des élèves âgés de 14 ans et plus du Saguenay-Lac-Saint-Jean
face à leur choix de carrière selon le sexe, 2002



Par ailleurs, notons aussi que de façon générale les garçons sont plus souvent confortables dans leur indécision quant à leur choix de carrière que les filles. C'est effectivement le cas chez 8,8 % des garçons qui sont indécis et confortables par rapport à 5,6 % des filles ($p \leq 0,05$).

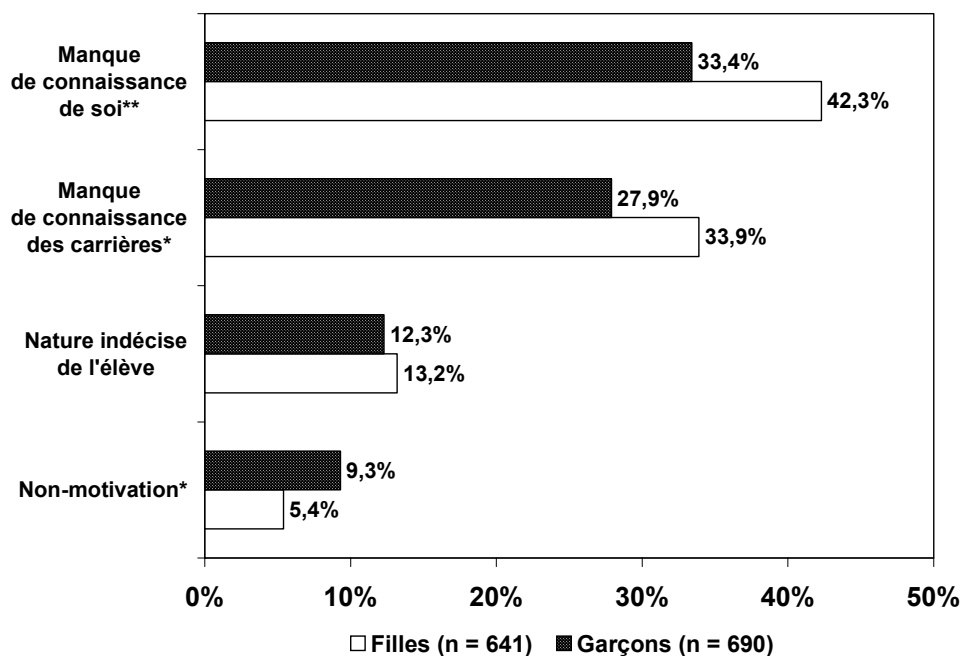
Doit-on s'inquiéter outre mesure de la proportion d'élèves indécis ou inconfortables avec leur choix de carrière? Le choix d'une carrière est en quelque sorte un *work-in-progress*; tout au long de l'adolescence, ce choix évolue et se précise. Certes, cette forte proportion de jeunes dits « inconfortables » avec leur choix montre bien qu'il s'agit d'une source très courante de préoccupations, ce qui constitue là une preuve



de l'importance de recueillir des renseignements sur ce processus décisionnel qui s'échelonne souvent tout au long de l'adolescence et même au-delà.

Pour identifier les élèves ayant besoin d'aide et pour préciser quel type d'aide est requis, quatre sous-échelles ont été utilisées (figure 2.2). Chacune de ces sous-échelles est composée de trois des énoncés de la question G.8 (Jones, 1989). Les jeunes devaient préciser jusqu'à quel point ils étaient en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés. Ainsi, il est possible d'établir que 37,5 % des élèves, filles et garçons, auraient besoin d'aide pour mieux se connaître¹² eux-mêmes afin d'effectuer leur choix de carrière. D'ailleurs les filles se distinguent des garçons quant à ce point précis. Effectivement, elles sont plus nombreuses à exprimer le besoin de mieux se connaître avant de faire leur choix de carrière (42,3 % d'entre elles, contre 33,4 % chez les garçons; $p \leq 0,01$).

FIGURE 2.2
Proportion d'élèves âgés de 14 ans et plus du Saguenay-Lac-Saint-Jean ayant besoin d'aide concernant différents aspects de leur choix de carrière selon le sexe, 2002



* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

¹² Les trois items de la sous-échelle « manque de connaissance de soi » sont : quel genre d'emploi correspond à ma personnalité; besoin de connaître davantage mes intérêts; besoin de connaître mieux mes aptitudes, mes forces et mes faiblesses.

Le manque de connaissance des carrières et des programmes de formation¹³ (33,9 % des filles contre 27,9 % des garçons) arrive au deuxième rang des types de besoins qu'expriment les jeunes en ce qui a trait à leur choix de carrière. Ici aussi, les filles sont plus nombreuses que les garçons à signifier leur besoin d'aide pour mieux connaître les carrières et les programmes d'études ($p \leq 0,05$).

Notons que les deux besoins les plus fréquemment exprimés par les jeunes (manque de connaissance de soi et manque de connaissance des programmes de formation et des carrières) pourraient être comblés par une sensibilisation accrue de la part des personnes dispensant de l'information scolaire et professionnelle auprès des élèves. On pourrait croire à la lumière de ces résultats que les ressources professionnelles doivent être beaucoup en demande par les élèves afin de les aider dans leur orientation. Malheureusement, contre toute attente, une faible proportion d'étudiants semblent recourir aux conseillers d'orientation pour les aider dans leur recherche avant de décider quel secteur d'activités professionnelles choisir. En effet, « les étudiants, en particulier les plus jeunes, consultent surtout des ouvrages de référence généraux et saisissent au vol des bribes d'information auprès des proches, des parents, des professeurs et des médias. Ils choisissent ensuite l'option qui offre le meilleur taux de placement parmi celles qui correspondent à l'intuition qu'ils ont de leurs goûts et affinités » (Gemme, 2003 : 213).

Les troisième et quatrième besoins exprimés ont trait, dans l'ordre, à leur nature indécise¹⁴ (13,2 % des filles et 12,3 % des garçons) et à leur non-motivation à préciser leur choix de carrière¹⁵. Pour ce dernier point, les garçons se distinguent des filles (9,3 % des garçons contre 5,4 % des filles; $p \leq 0,05$). Ces deux situations sont plus difficiles à changer et à corriger que les deux premières, car il ne s'agit pas d'un manque de connaissance, mais elles ont plutôt trait à l'attitude même de certains jeunes.

Il faut par contre souligner que les garçons semblent être moins éprouvés par la pression sociale et scolaire de se trouver un emploi que les filles. Ils étaient effectivement plus nombreux à être indécis quant à leur choix de carrière, mais aussi, et surtout, à se sentir confortables dans cette position lorsqu'on les

¹³ Les trois items de la sous-échelle « manque de connaissance des carrières et des programmes d'études » sont : avoir besoin d'information à propos des programmes d'études dans lequel j'aimerais m'inscrire; degré de connaissance des emplois auxquels je m'intéresse; comment trouver un emploi qui correspond à mes intérêts et aptitudes.

¹⁴ Les trois items de la sous-échelle mesurant la « nature indécise de l'élève » sont : je me sens soulagé quand quelqu'un d'autre prend une décision à ma place concernant mon choix de carrière; je prends du temps à décider et j'ai de la difficulté à me faire une idée quant à ma carrière; j'ai souvent de la difficulté à prendre des décisions concernant la carrière que je dois choisir.

¹⁵ Les trois items de la sous-échelle mesurant la « non-motivation des élèves à faire leur choix de carrière » sont : je n'ai pas besoin de faire mon choix de carrière dès maintenant; mon choix de carrière n'est pas si important dans le moment; je n'ai pas d'intérêt dans quelque domaine d'emploi que ce soit.



compare aux filles de leur âge. De plus, ils sont aussi plus nombreux que les filles à se dire tout simplement non motivés à effectuer un choix de carrière.

2.3. LA NATURE DES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES DES JEUNES

Précisons que dans le cadre de l'enquête de 2002 sur les habitudes de vie des jeunes du SLSJ plusieurs questions étaient posées concernant les aspirations professionnelles. Les questions utilisées mesurent les aspirations réalistes des jeunes¹⁶, c'est-à-dire les aspirations qu'ils croient pouvoir atteindre **dans les faits**. Précisons que la question qui fera l'objet des présentes analyses est une question ouverte où le jeune indique quel métier il croit occuper à la fin de ses études et le lieu où il le pratiquera. Nous avons ensuite classé ces métiers ou professions selon la Classification nationale des professions à 26 catégories (CNP-26) et l'avons ensuite réduite à 10 catégories (CNP-10) pour pouvoir comparer plus facilement les réponses des jeunes à la structure d'emploi du marché du travail actuel.

2.3.1 LES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES DES FILLES

Notons d'abord qu'il y a un écart considérable entre les aspirations professionnelles des garçons et des filles et les structures d'emploi du Québec et du Saguenay-Lac-Saint-Jean (tableaux 2.1 et 2.2).

Les filles de 14 à 18 ans ont des aspirations professionnelles concordant peu avec le marché de l'emploi régional. Considérons les trois secteurs d'emploi auxquels aspirent le plus les jeunes filles du Saguenay-Lac-Saint-Jean : la santé (27,4 %), les sciences sociales, l'enseignement et l'administration publique (24,1 %) et enfin les arts, la culture, les sports et les loisirs (16,2 %). Plus de deux filles sur trois (67,7 %) aspirent à des professions ou à des métiers qui, dans les faits, correspondent à moins d'un emploi sur six (16,6 %) au SLSJ en 2001 (Compilation spéciale réalisée par Emploi-Québec).

¹⁶ La question était : « 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? ».

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 2.1

Répartition des secteurs d'emploi correspondant aux aspirations professionnelles des filles âgées de 14 à 18 ans du SLSJ en 2002 et répartition des emplois au SLSJ selon la Classification nationale des professions (CNP-10), sexes réunis et femmes en 2001¹

Secteurs d'emploi	Aspirations professionnelles des filles de 14 à 18 ans	Structure d'emploi SLSJ Sexes réunis	Structure d'emploi SLSJ Femmes
	2002 (%)	2001 (%)	2001 (%)
Gestion	2,9	6,2	4,9
Affaires, finances et administration	4,2	16,2	27,5
Sciences naturelles et appliquées et professions apparentées	5,3	5,7	2,2
Secteur de la santé	27,4	5,8	11,0
Sciences sociales, enseignement, administration publique	24,1	9,4	13,5
Arts, culture, sports et loisirs	16,2	1,4	1,9
Ventes et services	15,4	26,2	34,7
Métiers, transport et machinerie	1,4	18,5	1,8
Secteur primaire	2,4	2,8	1,0
Transformation, fabrication et services d'utilité publique	0,7	7,8	1,5
TOTAL	100,0 (n = 619)	100,0	100,0

¹ La répartition des emplois a été effectuée par Emploi-Québec à partir des données du recensement de 2001.

Considérons maintenant la situation inverse. Prenons l'exemple de la catégorie d'emploi « ventes et services » apparaissant au tableau 2.1. Une proportion de 15,4 % des filles aspirent à des métiers classés dans cette catégorie. Celles-ci n'auront vraisemblablement pas de difficulté à se trouver un travail, car ce domaine représente 26,2 % des emplois occupés au SLSJ en 2001. Par contre, il en va tout autrement pour celles souhaitant travailler dans le domaine de la santé. En effet, 27,4 % des adolescentes souhaitent occuper un métier ou une profession associés à ce domaine. Plusieurs pourraient vivre un désenchantement, car seulement 5,8 % des emplois du SLSJ sont dans ce domaine. Si l'on regarde les emplois occupés par les femmes au SLSJ, ce domaine correspond à 11 % des emplois féminins. Ceci fait craindre que bon nombre de jeunes filles éprouveront des difficultés à dénicher un emploi dans ce domaine si elles maintiennent leurs intentions. Seuls deux secteurs d'emploi sur dix semblent s'harmoniser avec les



aspirations des filles en se basant sur leur importance relative dans le marché de l'emploi. Il s'agit du secteur primaire et des sciences naturelles et appliquées.

2.3.2 LES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES DES GARÇONS

Le tableau 2.2 illustre que les aspirations professionnelles des garçons sont, comme celles des filles, peu harmonisées au marché du travail en 2001. Pour les garçons, prenons cette fois l'exemple des secteurs d'emploi liés aux métiers, transport et machinerie (28,3 % des aspirations des jeunes garçons) et des sciences naturelles et appliquées et professions apparentées (25,6 % des aspirations), ces deux secteurs d'emploi mis ensemble correspondent à 24,2 % des emplois du SLSJ en 2001, mais plus d'un jeune garçon sur deux s'y destine (53,9 %). Ces jeunes garçons, s'ils ne changent pas d'idées, vont vraisemblablement peiner à trouver l'emploi souhaité et éventuellement se retrouver plutôt désenchantés par le marché du travail.

T A B L E A U 2 . 2

Répartition des secteurs d'emploi correspondant aux aspirations professionnelles des garçons âgés de 14 à 18 ans du SLSJ en 2002 et répartition des emplois au SLSJ selon la Classification nationale des professions (CNP-10), sexes réunis et hommes en 2001¹

Secteurs d'emploi	Aspirations professionnelles des garçons de 14 à 18 ans	Structure d'emploi SLSJ Sexes réunis	Structure d'emploi SLSJ Hommes
	2002	2001	2001
	(%)	(%)	(%)
Gestion	1,1	6,2	7,3
Affaires, finances et administration	0,7	16,2	7,2
Sciences naturelles et appliquées et professions apparentées	25,6	5,7	8,5
Secteur de la santé	8,1	5,8	1,7
Sciences sociales, enseignement, administration publique	6,5	9,4	6,2
Arts, culture, sports et loisirs	9,2	1,4	1,0
Ventes et services	14,8	26,2	19,4
Métiers, transport et machinerie	28,3	18,5	31,7
Secteur primaire	3,3	2,8	4,3
Transformation, fabrication et services d'utilité publique	2,4	7,8	12,7
TOTAL	100,0 (n = 704)	100,0	100,0

¹ La répartition des emplois a été effectuée par Emploi-Québec à partir des données du recensement de 2001.

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

2.3.3 LA RÉPARTITION DES EMPLOIS AU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN ET AU QUÉBEC

L'on pourrait croire que le marché de l'emploi du SLSJ n'est pas suffisamment diversifié pour permettre aux jeunes de se réaliser sur le marché du travail. On peut aussi supposer que la situation puisse être fort différente ailleurs. Mais il n'en est rien. Si plusieurs jeunes risquent de ne pas trouver l'emploi correspondant à leurs désirs au SLSJ, rien ne dit qu'ils le trouveront plus facilement ailleurs. Le tableau 2.3 illustre effectivement que le marché de l'emploi du SLSJ se distingue très peu de la répartition des emplois occupés au Québec dans son ensemble.

TABLEAU 2.3

Répartition des aspirations professionnelles des élèves âgés de 14 à 18 ans (sexes réunis) et répartition des emplois au SLSJ et dans l'ensemble du Québec selon la Classification nationale des professions (CNP-10), hommes, femmes et sexes réunis, 2001¹

Secteurs d'emploi	Aspirations des élèves	Structure d'emploi					
		Saguenay-Lac-Saint-Jean			Ensemble du Québec		
		Hommes	Femmes	Sexes réunis	Hommes	Femmes	Sexes réunis
	Sexes réunis						
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Gestion	1,9	7,3	4,9	6,2	10,1	6,0	8,1
Affaires, finances et administration	2,4	7,2	27,5	16,2	10,2	29,9	19,7
Sciences naturelles et appliquées et professions apparentées	16,1	8,5	2,2	5,7	10,1	3,2	6,8
Secteur de la santé	17,3	1,7	11,0	5,8	2,0	10,0	5,9
Sciences sociales, enseignement, administration publique	14,7	6,2	13,5	9,4	5,6	12,2	8,7
Arts, culture, sports et loisirs	12,5	1,0	1,9	1,4	2,1	2,9	2,5
Ventes et services	15,0	19,4	34,7	26,2	20,7	26,7	23,6
Métiers, transport et machinerie	15,8	31,7	1,8	18,4	24,9	2,1	13,9
Secteur primaire	2,9	4,3	1,0	2,8	2,7	0,7	1,7
Transformation, fabrication et services d'utilité publique	1,6	12,7	1,5	7,8	11,7	6,3	9,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

¹ La répartition des emplois a été effectuée par Emploi-Québec à partir des données du recensement de 2001.



Il apparaît alors important de transmettre le message aux adolescents que le marché du travail du SLSJ n'est pas foncièrement différent de celui de l'ensemble du Québec. En réalité, avoir la tentation de quitter son patelin ou sa région natale parce qu'on croit que la situation sera meilleure ailleurs n'est pas une idée fondée sur des faits, du moins en 2001.

2.3.4 DES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES STÉRÉOTYPÉES

Il semble que les jeunes aspirent encore à des métiers et professions largement stéréotypés. Cette constatation fut aussi soulevée par une étude du Conseil du statut de la femme : « Quel que soit le moment où les jeunes effectuent leur choix d'étude et éventuellement de carrière, on observe une divergence entre les préférences des garçons et des filles. Ces dernières se concentrent souvent, de plus, dans un éventail restreint de programmes » (Conseil du statut de la femme, 2002 : 28).

Soulignons aussi que si l'on compare la répartition actuelle des emplois au SLSJ selon le sexe aux aspirations professionnelles des jeunes du SLSJ, les ratios hommes/femmes sont quasiment collés à la réalité. L'exemple le plus remarquable est celui du secteur des métiers, transports et machinerie où la proportion de garçons qui aspirent à œuvrer dans ce secteur est 20 fois plus élevée ($28,3 \div 1,4 = 20,2$) que la proportion de filles (tableaux 2.1 et 2.2). Ce ratio est effectivement de 17,6 ($31,7 \div 1,8 = 17,6$) dans la répartition actuelle des emplois au SLSJ comme le montre le tableau 2.3. Le secteur des sciences naturelles et appliquées illustre bien aussi ce propos. Pour ce secteur, le ratio garçons/filles est de 4,8 ($25,6 \div 5,3 = 4,8$), alors qu'il est actuellement de 3,9 hommes pour 1 femme ($8,5 \div 2,2 = 3,9$) dans la région du SLSJ. Dans la majorité des secteurs d'emploi, qu'ils soient à forte composante masculine ou féminine, les ratios garçons/filles s'y dirigeant se trouvent très régulièrement reproduits dans les aspirations révélées par les élèves du secondaire.

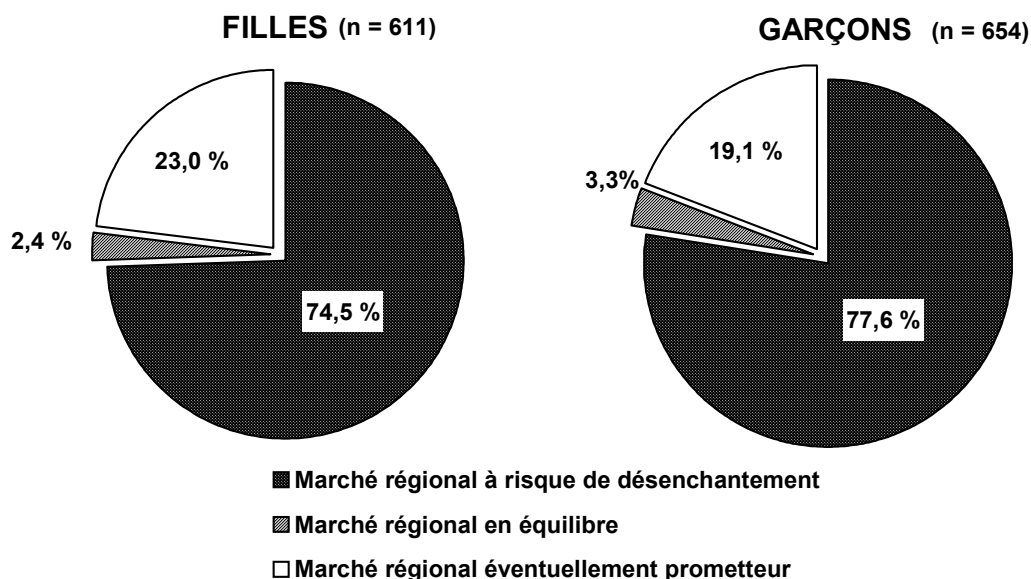
2.3.5 EN ROUTE VERS UN DÉSENCHANTEMENT?

La mesure du destin professionnel régional (voir la figure 2.3) a été conçue en vue d'anticiper comment les élèves s'intégreraient au marché du travail régional si leurs aspirations professionnelles ne changeaient pas et si la structure régionale du marché du travail demeurerait similaire à celle de 2001. À l'aide de tests de différences de proportions entre les aspirations professionnelles de tous les participants âgés de 14 à 18 ans (classés en utilisant la CNP-10 telle que présentée à la première colonne du tableau 2.3) et la structure régionale du marché de l'emploi en 2001 (sexes réunis, présentée à la quatrième colonne du

tableau 2.3), nous avons dérivé une typologie qualifiant le marché du travail en vue d'induire le « destin » professionnel des jeunes.

La première catégorie correspond à un « marché régional éventuellement prometteur ». Elle représente les métiers ou professions où la proportion d'emplois occupés sur le marché régional de l'emploi en 2001 est supérieure à la proportion de jeunes s'y dirigeant. Nous parlons ici de marché éventuellement prometteur puisqu'il semble que les jeunes s'y orientant vivront vraisemblablement peu de compétition pour les différents postes alors offerts. La deuxième catégorie correspond à un « marché régional à risque de désenchantement » qui représente les emplois où la proportion de jeunes s'y destinant est plus élevée que la proportion des emplois effectivement occupés sur le marché du travail en 2001. C'est la raison pour laquelle nous parlons de désenchantement éventuel. Enfin, la dernière catégorie réfère à un « marché régional en équilibre », celle-ci représentant les secteurs où la proportion de jeunes qui s'y dirigent est plutôt comparable à la proportion des emplois occupés dans ce secteur en 2001 au SLSJ selon la CNP-10.

FIGURE 2.3
Destin professionnel régional des élèves âgés de 14 à 18 ans
du Saguenay-Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002





Malheureusement, la majorité des jeunes de 14 à 18 ans semblent se diriger vers des créneaux d'emplois correspondant à des marchés plutôt à risque de désenchantement. À ce titre, la situation des garçons est très comparable à celle des filles (76,6 % contre 74,5 %). De plus, les filles se destinent aussi rarement que les garçons vers un marché régional en équilibre (respectivement 2,4 % et 3,3 %). Enfin, seulement un jeune sur cinq (23,0 % des filles et 19,1 % des garçons) a choisi un métier où le marché régional pourrait éventuellement s'avérer promoteur. Par leurs aspirations professionnelles qui semblent somme toute peu ajustées au marché de l'emploi régional, les jeunes garçons tout comme les jeunes filles témoignent à ce propos d'un grand besoin d'information. Il en va de même en ce qui a trait aux métiers et aux professions de l'avenir.

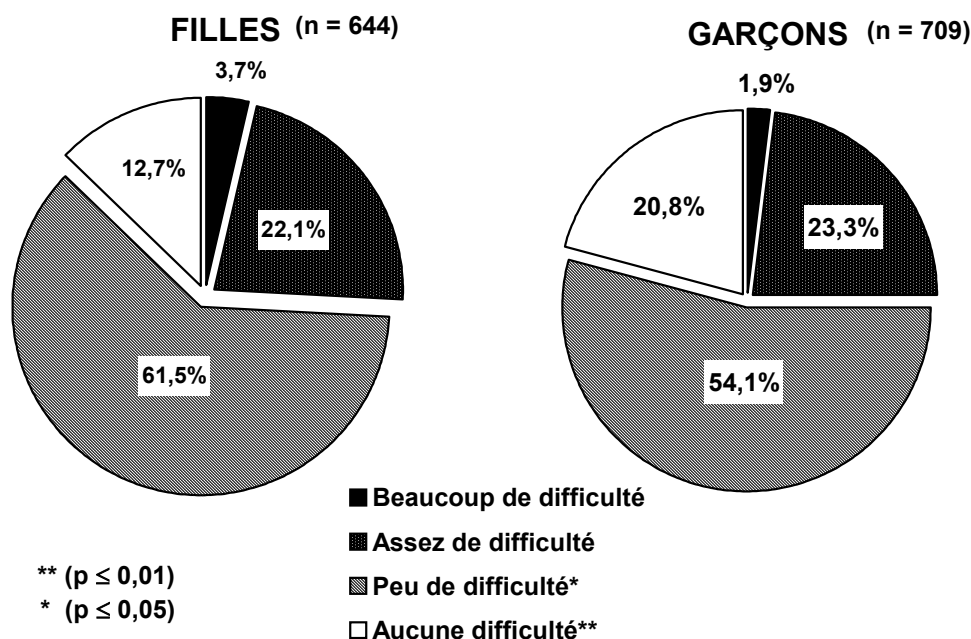
Il faut toutefois spécifier que cette analyse ne tient aucunement compte des prévisions d'embauche des entreprises et des départs anticipés à la retraite dans les différents secteurs d'emploi (Emploi-Québec, 2003). Les aspirations professionnelles sont plus intéressantes à regarder du point de vue des jeunes eux-mêmes. Il ne faut pas les considérer comme étant prédictrices du marché du travail de demain. Rappelons que les analyses concernent des jeunes du secondaire et que plusieurs années passeront avant qu'ils effectuent leur transition de l'école au travail. Dans la majorité des cas, le cheminement scolaire de chacun se chargera de les réorienter : programmes contingentés, résultats scolaires trop faibles pour accéder à certains programmes, formation non disponible dans la région, ressources financières insuffisantes pour poursuivre leurs études, etc. Mais leur cheminement de vie entraînera aussi des changements difficiles à prévoir : nouveaux intérêts, changements de goûts ou tout simplement la découverte d'un nouveau créneau ou d'un autre métier ou d'une autre profession. Ces facteurs peuvent entraîner d'éventuels « changements de cap » chez les jeunes. Soulignons aussi que la structure du marché du travail du SLSJ pourrait bien se transformer au cours des prochaines années.

Tous ces facteurs sont pratiquement impossibles à prévoir à moyen et à long termes. Il reste que de telles incertitudes et les « changements de cap » sont souvent préoccupants et difficiles à vivre pour les adolescents. Dans l'objectif d'aider les jeunes à mieux traverser cette période de remises en question et d'incertitudes, il ne faut pas négliger le soutien dont ils auront éventuellement besoin ainsi que l'importance de combler leur manque d'information à l'égard du marché de l'emploi, tant local que provincial.

2.4. LA VISION OPTIMISTE DES JEUNES À L'ÉGARD DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Dans la mesure où les choix de carrière des jeunes ne semblent pas être influencés par la composition du marché du travail actuel, il est particulièrement surprenant qu'ils démontrent un réel optimisme quant à leurs chances de dénicher l'emploi désiré lorsqu'on leur demande s'ils prévoient rencontrer des difficultés à trouver l'emploi qu'ils désirent à la fin de leurs études. Il faut aussi garder à l'esprit que la jeunesse d'aujourd'hui est caractérisée par la diversité. Ils vivent dans un milieu où prédomine l'incertitude de l'avenir professionnel liée à la précarisation des emplois qui entraîne la nécessité de constamment refaire ses choix (Gauthier et Bernier, 1997).

FIGURE 2.4
Prévision des élèves âgés de 14 à 18 ans du Saguenay-Lac-Saint-Jean
quant à leur difficulté à trouver l'emploi souhaité selon le sexe, 2002



La figure 2.4 montre effectivement que la majorité des jeunes prévoient rencontrer peu ou pas de difficulté à trouver l'emploi désiré une fois arrivés sur le marché du travail. Les garçons sont notamment plus nombreux que les filles à croire qu'ils n'en rencontreront *aucune* (20,8 % contre 12,7 %). Cependant, la majorité croit plutôt rencontrer *peu* de difficulté à dénicher l'emploi convoité; plus de filles que de garçons



se trouvent dans cet état d'esprit (61,5 % contre 54,1 %). Il n'y a pas de différence selon le sexe pour les élèves qui estiment qu'ils vont rencontrer *assez* ou *beaucoup* de difficulté à trouver l'emploi désiré; ce qui représente environ le quart des adolescents et des adolescentes.

Ces résultats divergent nettement de ceux observés 30 ans plus tôt lors de l'enquête ASOPE. Les jeunes d'aujourd'hui sont beaucoup plus optimistes quant à leurs chances de trouver l'emploi souhaité. Il y a 30 ans, les jeunes de 3^e secondaire croyaient que trouver l'emploi désiré allait être *très difficile* dans une proportion de 6,7 % et s'avèrerait *difficile* dans une proportion de 35,3 %. En 5^e secondaire, ils étaient encore plus pessimistes car le choix *très difficile* récoltait la faveur de 7,3 % d'entre eux alors qu'ils étaient 41,9 % à estimer que ce serait *difficile*. En 2002, pareils choix de réponses récoltaient à peine 2,5 % (*beaucoup de difficulté*) et 22,7 % (*assez de difficulté*) chez les jeunes inscrits en 3^e secondaire et des proportions similaires chez ceux inscrits en 5^e secondaire (respectivement de 3,1 % et de 21,8 %). La majorité des répondants en 2002 croyaient rencontrer *peu de difficulté* (57,2 % en 3^e secondaire et 56,9 % en 5^e secondaire) ou *pas du tout de difficulté* (16,3 % en 3^e secondaire et 18,2 % en 5^e secondaire). Il est difficile de trouver une explication à l'optimisme des jeunes d'aujourd'hui, par rapport au relatif pessimisme des jeunes d'il y a 30 ans. Rappelons qu'une forte majorité de jeunes semblent de plus être à risque de désenchantement à leur arrivée sur le marché du travail puisqu'ils ont en tête un métier ou une profession où la proportion de jeunes s'y destinant est plus élevée que la proportion d'emplois existants dans la structure du marché du travail en 2001. On a tellement médiatisé les défis démographiques qui attendent le Québec que les jeunes ont peut-être déjà compris qu'il y aura tellement de départs à la retraite et si peu de candidats pour prendre la relève qu'ils bénéficieront d'une forte demande de main-d'œuvre.

2.5. QU'ATTENDENT LES JEUNES DU MARCHÉ DE L'EMPLOI?

Dans les conditions actuelles du marché du travail dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, marqué par un taux de chômage relativement élevé et une précarisation accrue des emplois, il est intéressant de connaître les attentes et les aspirations des jeunes envers leur emploi idéal.

2.5.1 D'ABORD UN EMPLOI STABLE

En raison, entre autres, du processus de globalisation des marchés et de la rapidité des développements technologiques, les deux ou trois dernières décennies furent marquées par la montée de la précarité de nouvelles formes d'emplois qui touchent plus particulièrement les jeunes travailleurs. Selon cette thèse, la

désaffectation à l'égard du travail, voire la multi-activité, devrait se substituer au travail salarié traditionnel. Dubar souligne ainsi que :

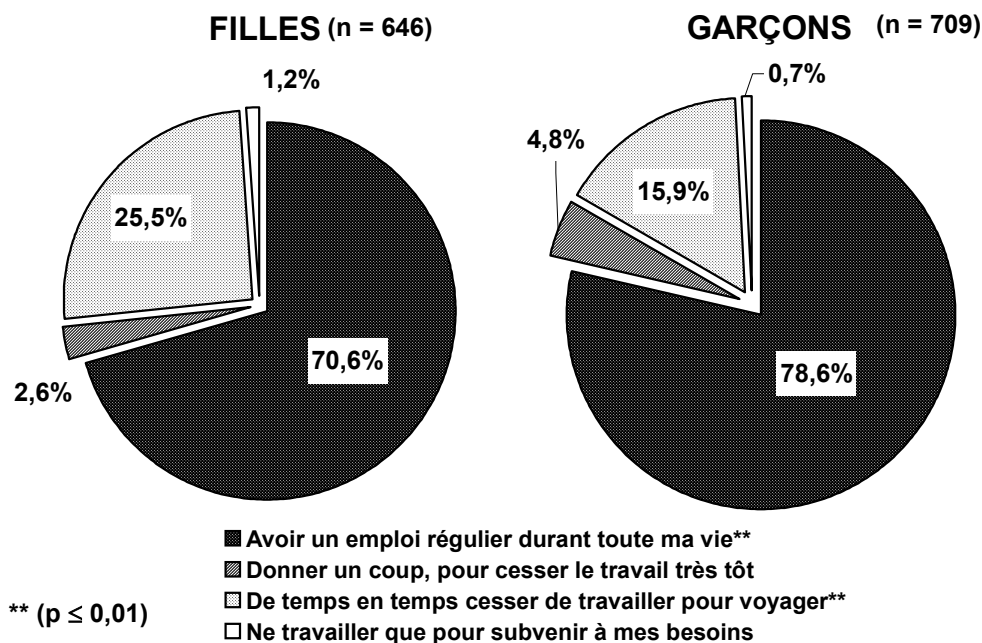
« les changements dans le travail, repérables à travers les travaux des chercheurs sont contradictoires. Des évolutions, amorcées pendant un temps, sont, plus tard bloquées, des tendances manifestes dans un contexte donné, sont très incertaines dans un autre, des transformations impressionnantes dans un secteur sont quasi invisibles, et parfois inverses, dans un autre secteur. C'est la raison pour laquelle l'invention d'une nouvelle forme identitaire, à la fois organisation du NOUS (sociétaire) et une nouvelle configuration du JE (relationnelle et biographique) qui a pu être repérée ici ou là ne paraît pas se réaliser. » (2000 : 106)

On pourrait croire qu'il est ainsi plus difficile d'entrevoir la vie professionnelle comme l'occupation continue d'un même emploi, des mêmes tâches, pendant toute la vie active d'un individu. Dans une certaine mesure, les compétences nécessaires à l'accès au marché du travail ne seraient plus produites par le système scolaire ou l'entreprise, mais bien par l'individu lui-même (Dubar, 2000 : 112). Le travail devient un enjeu pour la reconnaissance de soi. Dans ces conditions, on est à même de se demander à quoi peuvent bien s'attendre les jeunes d'un emploi. Quel type d'emploi désirent-ils? Préfèrent-ils avoir un emploi stable dans une grande entreprise ou un emploi atypique avec des horaires flexibles dans leur propre entreprise?

La figure 2.5 démontre que la majorité des filles (70,6 %) et encore plus de garçons (78,6 %), aspirent à *avoir un emploi régulier durant toute leur vie*. Les filles semblent être plus nombreuses à rechercher le plaisir; car elles sont effectivement plus du quart (25,5 %) à *vouloir travailler de temps en temps pour cesser ensuite quelques temps afin de voyager*. Celles-ci pourraient-elles être qualifiées « d'hédonistes »? Ce serait le cas chez seulement 15,9 % des garçons (Giguère, 2000).

Il n'y a pas de différences significatives selon le sexe pour ceux qui veulent donner *un coup pour cesser le travail tôt*; c'est le cas respectivement pour 2,6 % des filles et 4,8 % des garçons. Il semble alors qu'ils soient peu nombreux à espérer la « liberté 55 ». Heureusement, car en raison du vieillissement de la population accéléré par une faible natalité, les travailleurs de demain devront vraisemblablement travailler beaucoup plus longtemps que leurs grands-parents et peuvent difficilement rêver de prendre leur retraite à 55 ans. Enfin, désirer vivre selon le principe de la simplicité volontaire, c'est-à-dire souhaiter « *travailler que pour subvenir à ses besoins* », ne récolte la faveur que de 1,2 % des filles et de 0,7 % des garçons.

FIGURE 2.5
Alternative idéale en matière d'emploi chez les élèves âgés de 14 à 18 ans
du Saguenay-Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002



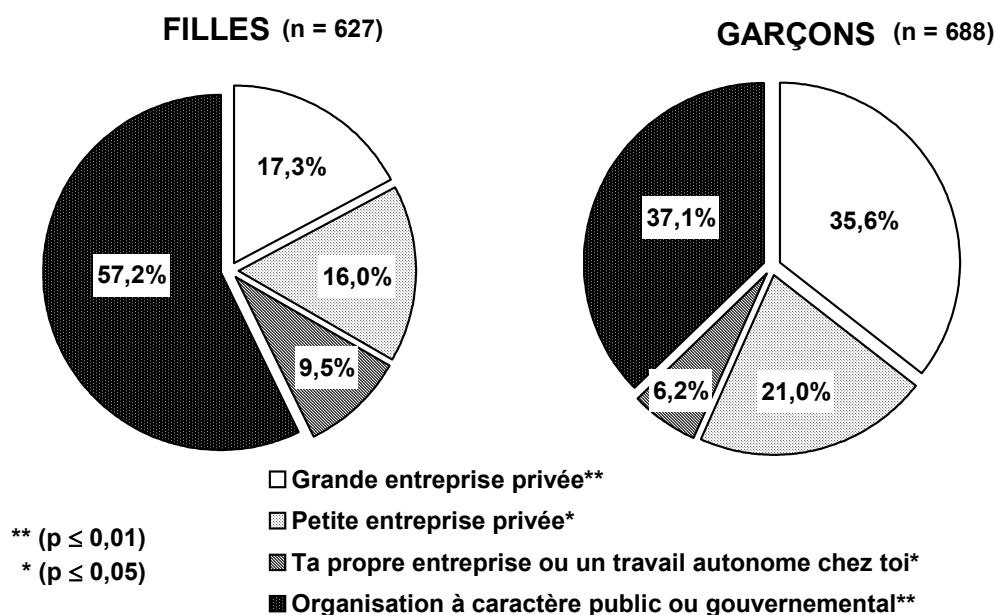
Bref, en 2002 avoir un emploi pour la vie est encore le premier choix des adolescents et adolescentes. D'ailleurs, sur ce point précis les jeunes du SLSJ ne se distinguent pas tellement des jeunes québécois d'il y a 30 ans. Effectivement, l'enquête ASOPE avait aussi soumis cette question aux élèves francophones inscrits en 3^e secondaire et en 5^e secondaire. Ainsi en 1972, 67,6 % des jeunes en 3^e secondaire et 55,0 % des jeunes inscrits en 5^e secondaire voulaient *occuper un emploi régulier toute leur vie*. En 2002, la proportion de ceux voulant occuper un emploi régulier toute leur vie est de 79,8 % chez les élèves de 3^e secondaire et de 65,5 % chez ceux inscrits en 5^e secondaire. Il s'agit dans les deux cas d'une augmentation de plus de 10 points de pourcentage. Peut-être est-ce là un indicateur supplémentaire démontrant que le travail prend une place grandissante dans la vie des Québécois?

2.5.2 TRAVAILLER DANS LE SECTEUR PUBLIC OU DANS UNE GRANDE ENTREPRISE?

Nous venons de voir que la forte majorité des jeunes souhaitent occuper un emploi stable durant toute leur vie ce qui signifie vraisemblablement occuper un emploi longtemps dans une même entreprise. Ce désir de stabilité est congruent avec le lieu où les filles et les garçons veulent davantage travailler. De fait, la majorité des adolescentes (57,2 %) envisagent se dénicher un emploi dans une *organisation à caractère public ou gouvernemental* (figure 2.6). Il faut rappeler qu'elles sont relativement nombreuses à avoir déclaré qu'elles aimeraient exercer une profession dans le secteur de la santé. Quant aux garçons, ils sont partagés entre la *grande entreprise privée* qui récolte 35,6 % de leur faveur contre 17,3 % chez les filles et *l'organisation à caractère public ou gouvernemental* (37,1 %). Finalement, la *petite entreprise privée*, qui pourrait être associée en général à un emploi plus précaire, intéresse 16,0 % des filles et 21,0 % des garçons.

FIGURE 2.6

**Types d'entreprises ou d'organisations visées par les élèves âgés de 14 à 18 ans
du Saguenay-Lac-Saint-Jean selon le sexe, 2002**





Soulignons toutefois que *posséder sa propre entreprise privée ou travailler de façon autonome à la maison* ne récoltent que 9,5 % de la faveur des filles et 6,2 % de celle des garçons. Ces données viennent confirmer le choix des Centres locaux de développement (CLD) et des Carrefours jeunesse-emploi qui ont choisi de mettre la priorité sur le développement de l'entrepreneuriat chez les jeunes. Malgré tout, ce développement doit se poursuivre pour contribuer à un meilleur arrimage formation-emploi. Fait à souligner, ces proportions ne sont pas très différentes de ce qui est observé dans la population active où il est généralement admis que les entrepreneurs représentent environ 10 % des adultes.

Si l'on compare maintenant ces résultats à ceux des jeunes de 1972, on s'aperçoit rapidement de l'essor des petites et moyennes entreprises (PME). Effectivement, il y a 30 ans, les jeunes francophones espéraient travailler dans ce type d'entreprises dans une proportion de seulement 8,0 % (pour les jeunes en 3^e secondaire) et 9,7 % (en 5^e secondaire). En 2002, la *petite entreprise privée* comme milieu de travail est espérée par 19,0 % des jeunes en 3^e secondaire et par 22,4 % de ceux en 5^e secondaire. Ce qui représente encore une fois une augmentation de plus de 10 points de pourcentage. Il semble donc que la popularité de la PME s'est faite au détriment de l'option *travailler à son compte*. En effet, en 1972, cette option récoltait la faveur de 22,7 % des jeunes en 3^e secondaire et de 16,4 % des jeunes de 5^e secondaire. En 2002, ce choix ne concerne même pas un jeune sur dix : 7,7 % en 3^e secondaire et 7,6 % des jeunes de 5^e secondaire. Pour ce qui est de la *grande entreprise* et des *organisations à caractère public ou gouvernemental*, les proportions ne semblent pas avoir grandement changé en 30 ans.

2.5.3 L'IMPORTANCE DU SALAIRE

Il existe des différences notables entre les jeunes garçons et filles en ce qui a trait à la plus importante condition que doit remplir l'emploi idéal (voir tableau 2.4). En effet, le choix « *gagner pas mal d'argent* » récolte la faveur de 32,0 % des garçons contre seulement 13,5 % des filles. Les garçons sont aussi proportionnellement plus nombreux à considérer qu'un emploi idéal doit permettre d'*utiliser leurs aptitudes personnelles* (24,0 % des garçons et 17,7 % des filles).

Les filles se distinguent, quant à elles, par leur désir de *travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses* (16,0 %, ce qui est près de 4 fois plus que les 4,9 % observés chez les garçons) et par celui d'« *être utile aux autres* » qui est la plus importante condition de l'emploi idéal chez 14,9 % des filles contre seulement 6,5 % chez les garçons. Notons aussi que les filles choisissent deux fois plus la condition « *être créateur et original* » que les garçons (8,0 % des filles contre 3,4 % des garçons).

TABLEAU 2.4

Répartition de la plus importante condition qu'un emploi doit remplir pour qu'il soit considéré idéal selon les adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2002

Conditions d'un emploi idéal ¹	Jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean					
	Garçons		Filles		Total	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Utiliser mes aptitudes personnelles	24,0**	(178)	17,7**	(113)	21,1	(291)
Gagner pas mal d'argent	32,0***	(237)	13,5***	(86)	23,4	(323)
Être créateur et original	3,4***	(25)	8,0***	(51)	5,5	(76)
Me procurer une bonne place dans la société et du prestige	3,6	(27)	5,2	(33)	4,3	(60)
Travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses	4,9***	(36)	16,0***	(102)	10,0	(138)
Envisager un futur assuré et stable	22,0	(163)	20,0	(128)	21,1	(291)
Être utile aux autres	6,5***	(48)	14,9***	(95)	10,4	(143)
Contribuer à la solution des problèmes de notre société	3,6	(27)	4,9	(31)	4,2	(58)
Total	100,0	(741)	100,0	(639)	100,0	1 380

¹ Un test de différence de proportions a été effectué entre les deux sexes.

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

Pour les autres conditions d'un emploi idéal, les garçons et les filles ne diffèrent pas de façon significative : *me procurer une bonne place dans la société* (3,6 % des garçons et 5,2 % des filles); *envisager un futur assuré et stable* (22,0 % des garçons et 20,0 % des filles) et *contribuer à la solution des problèmes de notre société* (3,6 % des garçons et 4,9 % des filles).

Ces résultats semblent confirmer les constatations de Robert (1991) qui décrit les préoccupations des garçons comme étant plus matérialistes que celles exprimées par les filles. D'une part, l'univers des filles est généralement d'ordre relationnel, où les contacts humains sont plus fréquents tandis que d'autre part, elles se distinguent par une absence de « projet vocationnel ».

Les conditions que doit remplir l'emploi idéal ne semblent pas être très différentes de celles des jeunes d'il y a 30 ans. Prenons l'exemple des jeunes francophones inscrits en 5^e secondaire en 1972 versus ceux de 2002 : 15,3 % souhaitaient *utiliser ses aptitudes personnelles* (Bédard *et al.*, 1980) contre 19,5 % en 2002; 15,1 % espéraient plutôt *gagner pas mal d'argent* contre 14,2 %; 5,2 % souhaitaient avoir un métier leur



permettant *d'être créateur et original* contre 5,4 % aujourd'hui; 5,1 % voulaient *se procurer une bonne place dans la société* contre 5,9 % en 2002; 13,9 % préféraient *travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses*, tandis que cette proportion est de 11,3 % en 2002; 20,0 % souhaitaient pouvoir *envisager un futur assuré et stable*, alors que cette option récolte maintenant la faveur de 25,2 % et, finalement, *apporter une contribution à la société* récoltait la faveur de 8,5 % des jeunes en 1972 comparativement à 3,8 % en 2002.

2.6. CONCLUSION

Souvenons-nous que dans la société québécoise contemporaine, la profession d'un individu fait partie intégrante de l'identité individuelle. Le choix de carrière s'accompagne donc souvent de remises en question profondes qui ont des répercussions identitaires et émotives non négligeables. La problématique centrale du choix de carrière ne porte pas justement sur le choix d'une profession mais bien sur la construction même de l'identité.

La construction identitaire des individus n'est plus aussi déterminée par ses origines que dans le passé. Dubar (2000), reprenant une thèse de Luhmann, fait remarquer que l'individu se trouve maintenant souvent exclu *a priori* de tous les groupes, ce qui veut dire que, contrairement aux sociétés traditionnelles, il ne se retrouve pas dès sa naissance identifié à un groupe. Paradoxalement, cette exclusion lui confère une potentialité d'inclusion dans chacun des sous-systèmes. Ce qui revient à dire qu'il est parfaitement libre, qu'il n'est plus exclusivement « son statut », mais qu'il peut être inclus dans l'ensemble des sous-systèmes de la société.

Comme nous l'avons souligné, le choix d'une profession est sans doute l'un des mécanismes contemporains les plus efficaces permettant d'acquérir une identité. On saisit dès lors toute la complexité et l'importance du choix de carrière. Ce processus est composé de périodes d'orientation, marquées par certaines restrictions des possibilités d'avenir, par le réajustement des attentes et finalement par l'importance progressive du principe de réalité, lequel prend alors le dessus sur le principe d'idéal. Le choix de l'orientation résulte donc, pour l'essentiel, de l'interaction entre deux systèmes de représentations; d'une part, la représentation de soi et, d'autre part, la représentation de l'environnement socioprofessionnel. Bref, une première étape préalable à celle du choix de carrière consiste, en quelque sorte, en une exploration de soi et du monde du travail.

Selon Solaux (1999), l'interaction entre les deux niveaux résulte en une confrontation intériorisée et effectuée de manière rationnelle. Cette confrontation se réaliserait selon le modèle de *l'homo oeconomicus*, estimé capable de maximiser les avantages d'un choix sur la base d'une analyse coûts-bénéfices. Néanmoins, toujours selon Solaux, l'adolescence serait marquée par la connaissance continue de soi qui s'effectue en deux temps : une instabilité dans le comportement traduisant des interrogations, la perplexité et l'incertitude et par un sentiment de dépendance à l'égard des idées des autres dans un premier temps, pour culminer ensuite en une réflexion sur soi-même dans un deuxième temps.

Au plan intellectuel, l'adolescence se caractériserait également par la possibilité d'inventorier les possibles et, plus fondamentalement, par la régression de l'égoïsme. En fait, il appert que l'adolescent comprend le monde depuis son point de vue, c'est-à-dire « depuis un point d'où la vue sur le social demeure synchrétique et éminemment relative à la manière dont le milieu social d'origine lui a jusqu'alors présenté l'environnement (monde de solidarité ou d'individualités, perception optimiste ou pessimiste de l'avenir...) » (Solaux, 1999 : 315), d'où l'importance de décrire aux adolescents le plus précisément possible les choix de carrière qui s'offrent à eux (inventorier les possibles) et la composition du marché du travail (lui présenter l'environnement).

Informé du mieux que l'on peut les jeunes sur le marché de l'emploi semble être la solution la plus appropriée pour tenter de faciliter leur choix de carrière qui, comme on l'a vu, est plus qu'une simple orientation professionnelle; c'est aussi, avant tout, une profonde recherche de leur identité, de leur raison de vivre. Fournir une bonne information sur le marché du travail demeure d'autant plus important que l'absence d'orientation professionnelle et le manque de connaissances des professions et des programmes d'études sont également considérés comme des obstacles aux études postsecondaires (Statistique Canada, 2000 : 39). En guise de conclusion, nous reprenons les propos de Bédard et de ses collaborateurs qui décrivent ainsi le rôle potentiel des aspirations professionnelles dans la quête de l'identité chez les adolescents lors de l'enquête ASOPE des années '70 : « L'aspiration est un projet d'avenir qu'entretient un acteur social, à qui elle fournit un but en même temps qu'un espoir, et souvent même une raison de vivre et de faire quelque chose » (Bédard *et al.*, 1980 : 42).

CHAPITRE 3 : DÉSIR D'ENRACINEMENT DES JEUNES AU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

« On ne peut donner que deux choses à ses enfants :
des racines et des ailes. »

Proverbe juif

3.1. UN PROFIL DÉMOGRAPHIQUE EN PROFONDE MUTATION

Au cours des dix dernières années, les effectifs composant le groupe des jeunes ont baissé dans plusieurs régions du Québec et si l'on se réfère aux projections, la migration des jeunes à partir des régions ressources va se poursuivre, sinon s'accélérer (R. A. Malatest and Associates Ltd., 2002). Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, le phénomène de l'émigration des jeunes a pris de l'importance entre 1996 et 2001, une situation exacerbant d'autant les effets de la baisse de la natalité. En 1971, la cohorte des 5-14 ans comprenait au total 69 895 jeunes en comparaison de 35 520 en 2001, ce qui constitue une diminution des cohortes décennales de près de 50 % en 30 ans (tableau 3.1). Pour chaque période décennale, le groupe des 5-14 ans devenus les 15-24 ans dix ans plus tard a connu une migration notable, phénomène qui s'est accentué au cours de la période 1991-2001.

TABLEAU 3.1
Évolution de six cohortes de 5-14 ans au Saguenay-Lac-Saint-Jean, 1971 à 2001

Groupes d'âge	Recensement							Variation des effectifs de chaque cohorte d'âge				
	1971	1976	1981	1986	1991	1996	2001	1971-1981	1976-1986	1981-1991	1986-1996	1991-2001
5 à 14 ans	69 895	53 425	44 615	48 545	48 565	41 480	35 520					
10 à 19 ans		67 710	53 450	43 110	47 420	48 200	40 180					
15 à 24 ans			63 265	46 960	38 310	43 565	41 290	- 6 630	- 6 465	- 6 305	- 4 980	- 7 275
								-9,5 %	- 12,1 %	- 14,1 %	- 10,3 %	- 15,0 %

Sources : Statistique Canada, 1971 à 2001; compilations spéciales réalisées pour la Direction des Ressources humaines Canada ; 2001 : catalogue 95F0486XCB01001.



Pour les communautés des régions ressources du Québec, la question de la place des jeunes et de leur poids démographique en est une de développement à long terme et parfois même de survie. Lorsque ces derniers décident de migrer hors de leur milieu d'origine, leur communauté est ainsi privée de talents qui pourraient contribuer à son développement (Gauthier, 1997; Ley *et al.*, 1996). Mais en quoi exactement les jeunes qui ont l'intention de quitter les régions périphériques diffèrent-ils de ceux qui comptent y demeurer? Qui sont ces adolescents qui deviennent de moins en moins intéressés à vivre auprès de leur famille au terme de leurs études secondaires? Dans quelle mesure des facteurs telles la prise de conscience du peu d'emplois offerts dans leur région ou une mécontentement croissante avec les parents jouent un rôle? Quelle est la part respective des attitudes dans la quête d'un avenir meilleur et des facteurs psychologiques dans la détermination de l'intention de mobilité des jeunes? Ces réponses nécessitent en fait de l'information sur les caractéristiques individuelles des jeunes *avant* leur départ (Dupuy *et al.*, 2000). Étudier *l'intention de migrer* permet justement de mettre en lumière des faits relatifs au moment où et au contexte dans lequel la décision de migrer peut être prise (De Jong *et al.*, 1996).

Selon Pollard et ses collaborateurs (1990), l'émigration des régions périphériques ne constitue pas un événement fortuit mais plutôt un processus sélectif; les jeunes migrants ne représentent pas un échantillon aléatoire de la population totale de jeunes de ces milieux et doivent donc posséder, *avant* leur départ, des caractéristiques différentes de celles des non-migrants. De fait, l'âge, le genre et des aspirations scolaires élevées ont maintes fois été liés à la sélectivité du processus migratoire (Gauthier, 1997; Pollard *et al.*, 1990). Des comparaisons effectuées auprès de 2 637 jeunes américains ayant terminé leurs études secondaires dans des milieux ruraux ont révélé, six ans après leur migration, que ceux ayant migré avaient des parents avec un niveau de scolarité plus élevé, étaient engagés dans des programmes menant à des études postsecondaires et possédaient des habiletés cognitives supérieures (Pollard *et al.*, 1990).

Comme le disent fort justement Assogba et Fréchette (1997 : 235), étudier la migration des jeunes, c'est bien sûr parler de mouvements de populations mais aussi de dynamiques individuelles : « Lorsqu'il a migré ou cherche à le faire, l'acteur social est une personne individuelle et sociale intentionnelle qui s'inscrit dans un processus psychologique et social (...) ». Pour Gauthier (1997), la migration est intimement associée au processus de socialisation, parce que quitter sa région, son lieu de naissance, constituerait un moyen, mais aussi une condition d'accès aux apprentissages formels et informels requis par diverses inscriptions dans le monde contemporain. Il importe donc de circonscrire les facteurs psychologiques et sociaux qui contribuent à enclencher le processus migratoire, une meilleure connaissance de ceux-ci pouvant aider les décideurs à cerner les facteurs qui caractérisent les modèles de migration de la population des jeunes

issus des régions périphériques et ainsi mieux asseoir les politiques locales visant à endiguer le départ des jeunes les plus fortement scolarisés ou ce que les élites locales se représentent comme un exode des cerveaux.

Parmi les multiples influences qui peuvent agir sur la migration des jeunes, la littérature révèle entre autres des facteurs reliés aux aspirations professionnelles. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les aspirations professionnelles des jeunes filles sont différentes de celles des jeunes garçons. Certains auteurs soutiennent en effet que, dans les milieux ruraux notamment, ces aspirations distinctes rendent les jeunes filles plus enclines que les garçons à s'éloigner de leur milieu d'origine afin d'atteindre leurs objectifs (Andres *et al.*, 1999). Lorsque le milieu n'offre pas les conditions propices à la poursuite des études et à la formation professionnelle, la migration peut en effet devenir un impératif (Gauthier, 1997). Les jeunes femmes seraient spécialement enclines à mentionner les multiples occasions de travail offertes par les grandes villes dans leurs motifs de migration (Roy, 1992).

La façon dont les jeunes perçoivent leur communauté a aussi été identifiée comme étant une dimension cruciale dans l'intention de migrer (Roy, 1997). Un manque de foi dans la capacité de leur communauté à engendrer des conditions économiques favorables poussera inévitablement certains individus à rechercher ailleurs une vie meilleure (Pollard *et al.*, 1990). Comme le soulignent Elder et ses collaborateurs (1996), à la suite de Hummon (1992), Salamon (1992) et Stinner (1992), les liens avec la famille et l'église, en tant qu'institutions, ainsi que les liens avec les amis peuvent directement influencer sur l'attachement des jeunes. À l'instar d'aspirations scolaires élevées, une faible participation communautaire ou des liens ténus avec sa famille ou sa communauté religieuse ont été identifiés comme facteurs augmentant la probabilité de s'établir à l'extérieur de sa communauté d'origine (Elder *et al.*, 1996).

Le statut socioéconomique des parents jouerait également un rôle important dans le comportement migratoire des jeunes, notamment en milieu rural, (Elder *et al.*, 1996) pouvant par exemple influencer le moment où le jeune quitte la maison (Aquilino, 1991). Pour Elder et ses collaborateurs (1996), l'élucidation du rôle des facteurs sociaux et comportementaux dans le processus décisionnel menant à la migration nécessite d'abord de clarifier la relation entre le désir d'enracinement des jeunes d'une part, et leurs comportements actuels et leurs plans à la fin des études, d'autre part. L'identification de comportements spécifiquement associés à l'intention de migrer pourrait permettre d'agir en amont de la situation, en élaborant des stratégies axées sur les facteurs qui prédisposent un jeune à quitter son lieu de naissance ou son milieu d'origine.



À la suite d'une première enquête sur les habitudes de vie des élèves du SLSJ menée en 1997, des analyses furent réalisées sur le désir d'enracinement des jeunes (Gaudreault *et al.*, 2002). La présente étude vise à poursuivre l'investigation des facteurs reliés plus spécifiquement à l'intention de migrer et, plus particulièrement, à décrypter comment la perception et l'attachement des jeunes face à leur famille, leurs amis et leur communauté, leurs aspirations professionnelles et le statut socioéconomique des parents conditionnent leurs intentions de migrer. Elle cherche aussi à approfondir le rôle des comportements à risque en regard du phénomène de la migration dans l'optique de mieux comprendre cette culture des jeunes qui demeure méconnue et mal comprise des leaders, voire des chercheurs (LeBlanc *et al.*, 2003; Gaudreault *et al.*, 2002).

En 2002, on observe que plus de quatre filles sur dix (41,3 %) et près de trois garçons sur dix (29,8 %) ont l'intention de migrer hors du SLSJ une fois leurs études terminées (figure 3.1). Ces proportions sont importantes et elles questionnent au plus haut point les décideurs régionaux qui s'acharnent à soutenir le développement économique d'une région aux prises avec une décroissance démographique.

En comparaison des résultats de l'enquête de 1997 (Gaudreault *et al.*, 2002), la présente étude révèle qu'une proportion grandissante de filles du secondaire ont l'intention de migrer. Il s'agit plus précisément d'une augmentation correspondant à 6 points de pourcentage ($p \leq 0,05$). De plus, aussi bien chez les filles que chez les garçons, la proportion de répondants se déclarant indifférents quant à leur lieu de résidence futur, a beaucoup diminué entre 1997 et 2002. En fait, les positions des participants se sont radicalisées. Ainsi, il y a plus d'élèves désirant demeurer au SLSJ après leurs études en 2002 qu'il n'y en avait en 1997 ($p \leq 0,01$). Est-il possible qu'une reconnaissance accrue des élèves face à la situation démographique (baisse du taux de natalité, vieillissement de la population, exode des jeunes) et économique souvent discutée dans les médias locaux leur ait fourni un incitatif à se positionner par rapport à la problématique du phénomène de la migration? Roy (1997) considère que les médias conditionnent la représentation que le jeune se fait de son milieu et que les résultats de recherche légitiment simplement l'expression de cette influence.

FIGURE 3.1
Désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des élèves
âgés de 14 ans et plus selon le sexe, 2002

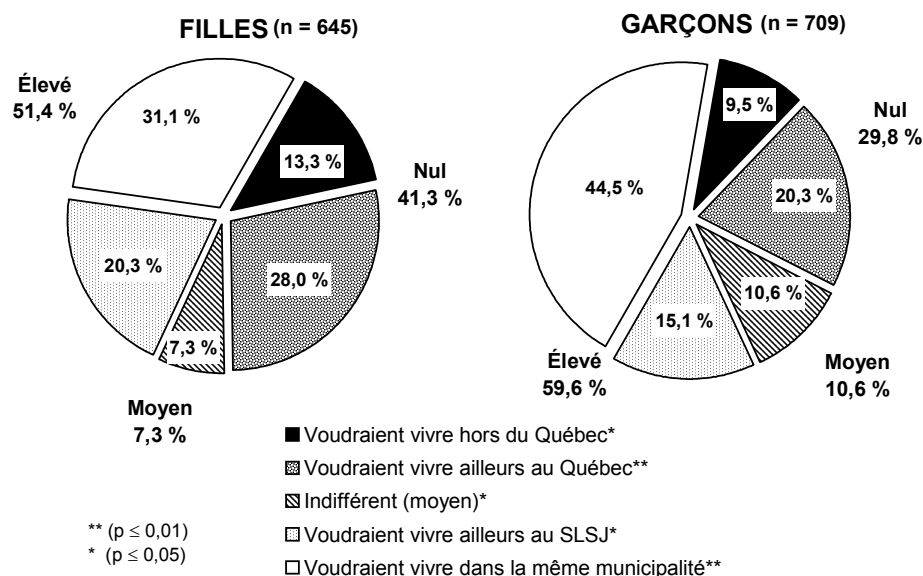
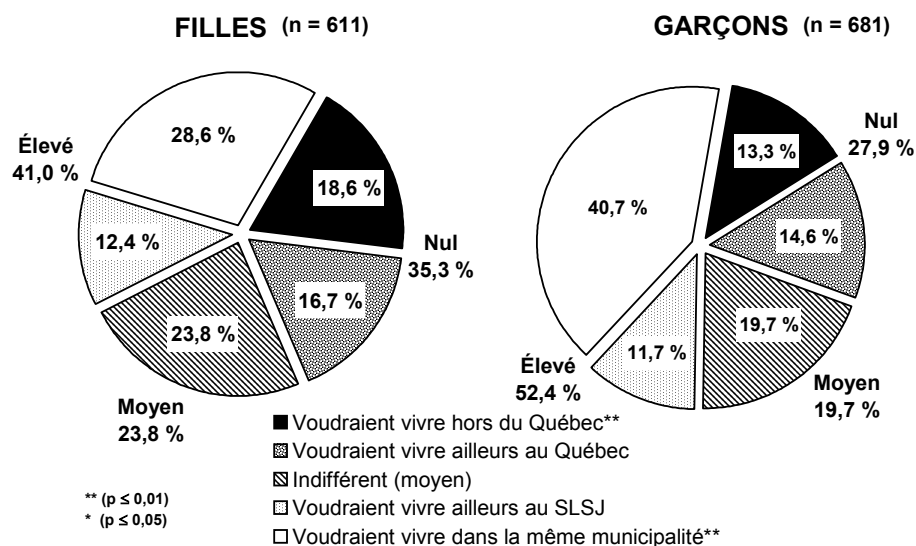


FIGURE 3.2
Désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des élèves
âgés de 14 ans et plus selon le sexe, 1997



**3.2. CERTAINS JEUNES SONT PLUS À RISQUE QUE D'AUTRES**

Comme ce fut le cas au premier chapitre à propos des aspirations scolaires, des analyses ont été réalisées afin d'identifier les groupes les plus susceptibles de vouloir quitter le SLSJ. Les résultats démontrent qu'en utilisant seulement des caractéristiques sociodémographiques, il est très difficile de distinguer ceux qui veulent partir de ceux qui préféreraient rester dans leur région. En fait, les quatre caractéristiques retenues pour les analyses discriminantes permettent de classer correctement les répondants dans une proportion de 33,7 %, ce qui est nettement en deçà du critère de chance proportionnelle (44,3 %).

T A B L E A U 3 . 2

Désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean
Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque des élèves
du Saguenay-Lac-Saint-Jean âgés de 14 ans et plus

Description du modèle retenu ¹ (n = 1 552)			
Désir d'enracinement (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevé 22,9 %	Moyen 51,5 %	Nul 45,9 %	Total ² 33,7 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction 1	
Élèves du secteur sociosanitaire Le Norois		- 0,62	
Sexe		0,55	
Étudier au secteur régulier		0,39	
Niveau scolaire		0,38	

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

² Le critère de chance proportionnelle est de 44,3 %.

Outre le genre des adolescents ($RC = 1,6$), l'analyse discriminante cherchant à identifier des groupes à risque a d'autre part révélé que l'intention de migrer est associée au fait que les élèves fréquentent ou non la cinquième année du secondaire ($RC = 3,0$), qu'ils appartiennent ou non au secteur sociosanitaire Le Norois (dont le pôle urbain est la ville d'Alma) ($RC = 2,3$) et qu'ils étudient ou non au secteur régulier ($RC = 2,0$). La faiblesse des rapports des cotes calculés (tableau 3.3) démontre bien comment il est difficile d'identifier des caractéristiques sociodémographiques permettant de cibler certains groupes à risque.

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.3

Association¹ entre le désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons et les caractéristiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Désir d'enracinement					
	Sujets (n)	Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES						
<i>Secteur sociosanitaire</i>						
Le Norois⁴	277	68,2	9,7	22,0	1	1
Autres	1 079	52,4	8,9	38,7	1,19 (0,75-1,88)	2,29 (1,67-3,14)
Garçons⁴	708	59,6	10,6	29,8	1	1
Filles	645	51,3	7,3	41,4	0,80 (0,54-1,18)	1,61 (1,28-2,03)
Autres secteurs d'études⁴	142	66,2	10,6	23,2	1	1
Secteur régulier	1 204	54,3	8,7	37,0	1,01 (0,56-1,80)	1,94 (1,28-2,93)
<i>Niveau de scolarité</i>						
Secondaire 1⁴	65	67,7	10,8	21,5	1	1
Secondaire 2	251	59,0	9,2	31,9	0,98 (0,39-2,43)	1,70 (0,88-3,29)
Secondaire 3	363	57,0	8,8	34,2	0,97 (0,40-2,34)	1,88 (0,99-3,58)
Secondaire 4	291	56,4	8,6	35,1	0,96 (0,39-2,36)	1,95 (1,02-3,75)
Secondaire 5	344	46,5	9,9	43,6	1,34 (0,55-3,22)	2,95 (1,55-5,60)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100% en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A * C) / (A * B)]_r}{[(A * C) / (A * B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A * D) / (A * B)]_r}{[(A * D) / (A * B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

La recension de la littérature ainsi que l'évidence d'une dynamique différente entre les filles et les garçons quant à l'intention de migrer ont ensuite justifié la réalisation d'analyses discriminantes distinctes pour chaque sexe.



3.3. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU DÉSIR D'ENRACINEMENT DES FILLES

Afin de repérer les facteurs associés à l'intention de migrer des filles, 215 facteurs concernant les diverses dimensions de leur vie ont été successivement intégrés dans des analyses discriminantes unidimensionnelles (tableau 3.4). De ce nombre, 33 facteurs ont été retenus et par la suite, intégrés à l'analyse multidimensionnelle finale.

TABLEAU 3.4
Réduction des facteurs associés au désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des filles âgées de 14 ans et plus

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale	16	4	2
Culturelle	44	7	5
Scolaire et professionnelle	31	4	1
Économique	7	1	0
Famille	20	4	2
École	17	2	1
Réseau social	8	1	0
Loisirs	19	3	0
Localité de résidence	3	1	0
Événements préoccupants	3	0	0
Consommation de tabac	8	1	0
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	6	1	0
Activités délinquantes	1	0	0
Jeux de hasard	12	1	0
Sexualité	1	0	0
Habitudes alimentaires	7	1	0
Sommeil	10	2	2
TOTAL	215	33	13

L'analyse multidimensionnelle finale a permis de retenir 13 facteurs discriminants. Deux facteurs relevant de la dimension « psychosociale », cinq facteurs de la dimension « culturelle », deux facteurs de la dimension « famille », deux facteurs de la dimension « sommeil » et un facteur des dimensions « scolaire et professionnelle » et « école » permettant de discriminer les filles selon leur intention de migrer. Sur les 215 facteurs considérés, ces 13 facteurs permettent le meilleur classement possible des filles selon leur intention de migrer.

Selon la corrélation avec la première fonction discriminante (tableau 3.5), les 13 facteurs significatifs sont, en ordre décroissant, le désir de vivre dans une grande ville dans 15 ans (0,49), penser que l'avancement est impossible dans sa région (- 0,44), le degré d'ambition (0,28)¹⁷, l'heure du coucher pendant la semaine (0,24), se sentir chez soi dans sa municipalité (- 0,22), la scolarité du père (0,22), se sentir chez soi au SLSJ mais non dans sa municipalité de résidence (- 0,21), l'indice d'habiletés cognitives (0,21)¹⁸, la satisfaction de sa vie familiale (0,17), concevoir l'école comme une façon d'apprendre à fonctionner en société (0,16), l'absence de motivation à la source de l'incertitude vis-à-vis du choix de carrière (0,15), le fait de prétendre qu'elle pourrait avoir recours au culturisme pour améliorer son apparence corporelle (0,05) et l'indice d'insomnie (0,04)¹⁹.

Pris ensemble, ces facteurs classent correctement 66,9 % des jeunes filles, ce qui représente un résultat significativement supérieur au hasard estimé par le critère de chance proportionnelle dont la valeur est de 44,0 %. Ce modèle permet de classer correctement deux tiers des filles qui désirent migrer (66,1 %) ou à l'opposé demeurer au SLSJ (66,4 %) une fois leurs études complétées et trois quarts (75,0 %) de celles qui sont indifférentes par rapport à l'endroit où elles vivront une fois leurs études terminées.

¹⁷ Le degré d'ambition est mesuré à la question L.13. On y demande aux participants de préciser s'il faut faire aussi bien que la moyenne, un peu mieux, beaucoup mieux ou s'il faut être le meilleur dans ce que l'on entreprend.

¹⁸ L'indice d'habiletés cognitives a été élaboré par Marthe Deschesnes et ses collaborateurs à partir de deux échelles d'appréciation de soi, le « *Competence Scale for Children* » (Harter, 1982) et le « *Osgood Semantic Differential* » (Nielsen et Metha, 1994). Il comporte trois items : 1) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement; 2) De façon générale, je suis déçu(e) de mes résultats scolaires, et; 3) Je me considère certainement aussi intelligent(e) que les autres.

¹⁹ L'indice d'insomnie est calculé à partir des questions « As-tu de la difficulté à t'endormir? » et « Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement? ».



T A B L E A U 3 . 5

Désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des filles âgées de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 744)			
Désir d'enracinement (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevé 66,4 %	Moyen 75,0 %	Nul 66,1 %	Total ² 66,9 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction	
		1	2
Culturelles			
1. Où vivre dans 15 ans : grande ville		0,49	0,15
2. Penser que l'avancement est impossible dans sa région		- 0,44	- 0,23
3. Degré d'ambition		0,28	0,16
4. Se sentir chez soi dans sa municipalité		- 0,22	0,24
5. Se sentir chez soi ailleurs au SLSJ		- 0,21	0,23
Psychosociales			
6. Indice d'habiletés cognitives		0,21	- 0,22
7. Aurait recours au culturisme		0,05	- 0,39
Sommeil			
8. Heure du coucher la semaine		0,24	0,05
9. Indice d'insomnie		0,04	0,42
Famille			
10. Scolarité du père		0,22	- 0,31
11. Satisfaction de sa vie de famille		0,17	0,21
École			
12. Raison d'aller à l'école : apprendre à fonctionner dans la société		0,16	- 0,11
Scolaires et professionnelles			
13. Raisons pour avoir de la difficulté à arrêter son choix de carrière : non-motivation		0,15	0,28

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,58 (p ≤ 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 44,0 %.

Pour décrire l'effet de chacun des facteurs discriminants sur l'intention de migrer, la probabilité qu'une jeune fille désire quitter sa région selon que ces facteurs sont présents ou non pour elle a été calculée au moyen de rapports des cotes (RC).

De façon plus spécifique (tableau 3.6), il appert que la chance qu'une jeune fille ait l'intention de migrer est multipliée par dix lorsque son heure de coucher la semaine se situe après 23 h 30 (RC = 9,7), par huit lorsqu'elle est entièrement d'accord avec l'idée que l'avancement est impossible au SLSJ (RC = 7,9), par quatre lorsque la jeune fille s' imagine vivre dans une grande ville dans 15 ans (RC = 4,1), par trois lorsqu'elle ne se sent pas chez soi ailleurs au SLSJ (RC = 3,2), lorsqu'elle croit que chacun devrait s'efforcer d'être le meilleur de tous dans ce que l'on entreprend (RC = 2,8), lorsque son père a fréquenté l'université (RC = 2,8), lorsqu'elle est insatisfaite de sa vie familiale (RC = 2,8), et lorsque son indice d'habiletés cognitives²⁰ est élevé (RC = 2,6). Son désir de quitter le SLSJ est également multiplié par deux lorsqu'elle ne se sent pas chez soi dans sa municipalité (RC = 2,0) ou lorsque la raison donnée pour aller à l'école est d'apprendre à fonctionner dans la société (RC = 1,9). Enfin, trois facteurs contribuant à classer correctement les répondantes selon leur niveau d'enracinement au SLSJ quand tous ces facteurs sont considérés simultanément ne sont pas directement corrélés au désir d'enracinement lorsqu'ils sont pris un à un. Ces trois facteurs sont le fait d'envisager pratiquer le culturisme, souffrir d'insomnie et être non motivée à choisir sa carrière.

TABLEAU 3.6
Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean
des filles âgées de 14 ans et plus

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Culturelles						
Ne pas vouloir vivre dans une grande ville dans 15 ans ⁴	410	62,0	8,5	29,5	1	1
Vouloir vivre dans une grande ville dans 15 ans	224	32,1	5,4	62,5	1,21 (0,60-2,45)	4,08 (2,86-5,83)
<i>Penser que l'avancement est impossible dans sa région</i>						
Tout à fait en désaccord ⁴	85	69,4	10,6	20,0	1	1
Plutôt en désaccord	282	56,7	10,3	33,0	1,19 (0,53-2,66)	2,02 (1,11-3,66)
Plutôt en accord	189	43,4	3,2	53,4	0,48 (0,16-1,42)	4,27 (2,32-7,89)
Tout à fait d'accord	75	29,3	4,0	66,7	0,89 (0,22-3,61)	7,89 (3,78-16,48)

...suite/

²⁰ Cette échelle, élaborée par Deschenes (1997), est inspirée des échelles d'appréciation de soi dans des domaines spécifiques de Harter (1982) et de Nielsen et Metha (1994). Elle est constituée des items r), o) et s) de la question D.1.



TABLEAU 3.6 (SUITE)

**Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean
des filles âgées de 14 ans et plus**

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<i>Degré d'ambition : être</i>						
Aussi bien que la moyenne des gens⁴	307	60,3	8,5	31,3	1	1
Un peu mieux que la moyenne des gens	194	44,3	7,7	47,9	1,24 (0,63-2,46)	2,08 (1,42-3,06)
Beaucoup mieux que la moyenne des gens	96	45,8	3,1	51,0	0,49 (0,14-1,68)	2,15 (1,33-3,45)
Le meilleur de tous	40	40,0	2,5	57,5	0,44 (0,06-3,49)	2,77 (1,40-5,49)
Se sentir chez soi dans sa municipalité⁴	439	57,2	5,9	36,9	1	1
Ne pas se sentir chez soi dans sa municipalité	197	39,1	10,7	50,3	2,63 (1,40-4,94)	1,99 (1,39-2,85)
Se sentir chez soi ailleurs au SLSJ⁴	66	77,3	1,5	21,2	1	1
Ne pas se sentir chez soi ailleurs au SLSJ	569	48,7	8,1	43,2	8,47 (1,14-62,80)	3,24 (1,75-5,99)
Psychosociales						
<i>Indice d'habiletés cognitives</i>						
Faible⁴	242	59,5	6,6	33,9	1	1
Moyen	257	51,8	6,6	41,6	1,15 (0,56-2,37)	1,41 (0,97-2,05)
Élevé	141	36,9	9,2	53,9	2,25 (1,01-5,00)	2,57 (1,64-4,00)
N'aurait pas recours au culturisme dans l'avenir⁴	536	53,2	6,0	40,9	1	1
Aurait recours au culturisme dans l'avenir	96	38,5	15,6	45,8	3,61 (1,79-7,29)	1,55 (0,97-2,48)
Sommeil						
<i>Heure du coucher la semaine</i>						
Avant 21 h 30⁴	139	62,6	10,1	27,3	1	1
Entre 21 h 31 et 22 h 30	352	49,4	6,3	44,3	0,79 (0,38-1,61)	2,05 (1,32-3,18)
Entre 22 h 31 et 23 h 30	133	49,6	8,3	42,1	1,04 (0,44-2,43)	1,94 (1,15-3,27)
Après 23 h 31	22	18,2	4,5	77,3	1,55 (0,16-14,93)	9,73 (3,07-30,85)
Souffre d'insomnie⁴	463	52,7	4,8	42,5	1	1
Ne souffre pas d'insomnie	181	48,1	13,8	38,1	3,19 (1,71-5,94)	0,98 (0,68-1,42)

TABEAU 3.6 (SUITE)
Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean
des filles âgées de 14 ans et plus

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Famille						
<i>Scolarité du père</i>						
Études secondaires non complétées ou moins ⁴	151	65,6	3,3	31,1	1	1
Études secondaires complétées	195	52,8	6,7	40,5	2,50 (0,86-7,27)	1,62 (1,03-2,54)
Études collégiales complétées ou non	173	45,1	6,9	48,0	3,05 (1,03-9,01)	2,24 (1,41-3,57)
Études universitaires complétées ou non	110	37,3	13,6	49,1	7,24 (2,47-21,24)	2,77 (1,63-4,73)
<i>Niveau de satisfaction de sa vie de famille</i>						
Totalement satisfaite ⁴	267	55,8	8,6	35,6	1	1
Plutôt satisfaite	292	51,0	7,5	41,4	0,96 (0,51-1,79)	1,27 (0,90-1,81)
Insatisfaite	81	35,8	1,2	63,0	0,22 (0,03-1,72)	2,76 (1,63-4,66)
École						
Va à l'école pour d'autres raisons ⁴	104	64,4	4,8	30,8	1	1
Va à l'école pour apprendre à fonctionner dans la société	541	48,8	7,8	43,4	2,13 (0,81-5,60)	1,86 (1,18-2,94)
Scolaires et professionnelles						
Difficulté à arrêter son choix de carrière : non-motivation ⁴	33	60,6	12,1	27,3	1	1
Autres raisons ou sans difficulté	603	50,7	7,0	42,3	0,69 (0,22-2,11)	1,85 (0,83-4,14)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_f}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_f}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).



3.4. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU DÉSIR D'ENRACINEMENT DES GARÇONS

Pour les garçons, l'analyse discriminante multidimensionnelle a porté sur 37 facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles (tableau 3.7). Quatre dimensions ont été totalement exclues à l'étape des analyses unidimensionnelles (réseau social, consommation d'alcool, consommation de drogues et activités délinquantes), et les 14 facteurs retenus pour l'analyse finale proviennent de huit dimensions distinctes : psychosociale, culturelle, scolaire et professionnelle, économique, famille, loisirs, événements préoccupants, consommation de tabac et jeux de hasard.

TABLEAU 3.7

Réduction des facteurs associés au désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale	16	4	0
Culturelle	44	6	5
Scolaire et professionnelle	31	3	1
Économique	7	2	1
Famille	20	5	3
École	17	2	0
Réseau social	8	0	0
Loisirs	19	6	1
Localité de résidence	3	1	0
Événements préoccupants	3	1	1
Consommation de tabac	8	1	1
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	6	0	0
Activités délinquantes	1	0	0
Jeux de hasard	12	2	1
Sexualité	1	1	0
Habitudes alimentaires	7	1	0
Sommeil	10	2	0
TOTAL	215	37	14

Les 14 facteurs dotés d'un pouvoir discriminant chez les garçons (tableau 3.8) sont, en ordre décroissant, désirer vivre dans une grande ville dans 15 ans (0,51), l'intérêt pour l'avenir de sa région (0,28), les aspirations scolaires réalistes (0,27), penser que l'avancement est impossible dans sa région (- 0,26), fréquenter un camp dans le bois (0,23), avoir une mère qui travaille à temps plein (0,22), avoir déjà parié dans sa vie (0,22), avoir des parents qui

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

orient ou s'insultent entre eux (0,20), vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire²¹ (- 0,18), désirer vivre en banlieue dans 15 ans (0,17), avoir vécu plusieurs événements préoccupants (0,15)²², la scolarité du père (0,13), avoir déjà essayé de fumer (0,13) et penser que les grandes villes rapprochent des services (- 0,12).

T A B L E A U 3 . 8

Désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 529)			
Désir d'enracinement (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevé	Moyen	Nul	Total ²
61,8 %	51,0 %	79,4 %	66,4 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction	
		1	2
Culturelles			
1. Où vivre dans 15 ans : grande ville		0,51	0,05
2. Intéressé par l'avenir de sa région		0,28	0,16
3. Penser que l'avancement est impossible dans sa région		- 0,26	0,27
4. Où vivre dans 15 ans : banlieue		0,17	- 0,20
5. Opinion : les grandes villes permettent d'être plus proches des services		- 0,12	0,39
Scolaires et professionnelles			
6. Aspirations scolaires réalistes		0,27	- 0,19
Loisirs			
7. Fréquentation d'un camp dans le bois		0,23	- 0,27
Famille			
8. Mère travaille à temps plein		0,22	0,07
9. Parents crient ou s'insultent entre eux		0,20	- 0,17
10. Scolarité du père		0,13	- 0,42
Jeux de hasard			
11. Avoir déjà parié dans sa vie		0,22	- 0,11
Économiques			
12. Vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire		- 0,18	- 0,10
Événements préoccupants			
13. Indice d'événements préoccupants -II		0,15	0,31
Tabac			
14. Avoir déjà essayé de fumer		0,13	0,37

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,51 ($p \leq 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 45,5 %.

²¹ L'indice d'insécurité alimentaire est repris des enquêtes sociales et de santé de Santé Québec. Il a cependant été adapté aux adolescents. Si un jeune vit l'une ou l'autre des situations présentées aux questions J.11, J.12 et J.13, il est réputé être confronté à l'insécurité alimentaire.

²² L'indice d'événements préoccupants tente de vérifier si le jeune a été préoccupé par les situations suivantes au cours des 6 derniers mois : résultats scolaires, son choix de programme scolaire, une grossesse non planifiée, le décès d'un proche, des démêlés avec la police, un rejet par les amis, une fugue de la maison familiale pendant plus de 24 heures ou un abus sexuel.



ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

Au total, 66,4 % des garçons fréquentant les écoles secondaires du SLSJ sont classés correctement par ces 14 facteurs alors que le hasard n'aurait permis d'en classer correctement que 45,5 %. Le modèle des garçons est davantage performant que celui des filles pour classer correctement ceux qui ont l'intention de migrer une fois leurs études complétées (79,4 %). Il est cependant moins efficace pour classer correctement les garçons qui comptent demeurer dans leur région une fois leurs études terminées (61,8 %) et encore moins pour ceux qui sont indifférents par rapport à leur lieu futur de résidence (51,0 %).

TABLEAU 3.9

Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Culturelles						
Ne pas vouloir vivre dans une grande ville dans 15 ans⁴	466	71,2	11,8	17,0	1	1
Vouloir vivre dans une grande ville dans 15 ans	224	35,7	8,0	56,3	1,36 (0,76-2,44)	6,62 (4,56-9,61)
<i>Intéressé par l'avenir de sa région</i>						
Très intéressé⁴	142	81,7	6,3	12,0	1	1
Assez intéressé	350	56,9	15,1	28,0	3,43 (1,63-7,21)	3,36 (1,91-5,90)
Peu ou pas intéressé du tout	199	48,7	6,0	45,2	1,59 (0,64-3,94)	6,33 (3,53-11,36)
<i>Penser que l'avancement est impossible dans sa région</i>						
Tout à fait en désaccord⁴	117	70,9	5,1	23,9	1	1
Plutôt en désaccord	324	69,8	8,6	21,6	1,71 (0,69-4,29)	0,92 (0,55-1,52)
Plutôt d'accord	203	40,4	17,7	41,9	6,07 (2,43-15,19)	3,07 (1,82-5,19)
Tout à fait d'accord	45	42,2	8,9	48,9	2,91 (0,75-11,34)	3,43 (1,62-7,26)
N'aimerait pas vivre en banlieue dans 15 ans⁴	552	63,2	9,8	27,0	1	1
Aimerait vivre en banlieue dans 15 ans	139	45,3	14,4	40,3	2,05 (1,15-3,66)	2,08 (1,38-3,13)

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 3.9 (SUITE)

Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<i>Les grandes villes permettent d'être plus près des services</i>						
En désaccord ⁴	70	74,3	2,9	22,9	1	1
Plutôt d'accord	225	66,2	8,0	25,8	3,14 (0,70-14,00)	1,27 (0,67-2,39)
Tout à fait d'accord	396	53,5	13,6	32,8	6,62 (1,56-28,05)	1,99 (1,09-3,64)
Scolaires et professionnelles						
<i>Aspirations scolaires réalistes</i>						
Secondaire au plus ⁴	223	74,0	8,1	17,9	1	1
Collégial	242	60,3	12,8	26,9	1,95 (1,04-3,63)	1,84 (1,17-2,89)
Université	238	44,5	10,9	44,5	2,25 (1,18-4,30)	4,13 (2,66-6,39)
Loisirs						
Fréquenter un « camp dans le bois » ⁴	407	62,2	10,8	27,0	1	1
N'a jamais ou pratiquement jamais fréquenté un « camp dans le bois »	291	56,0	10,7	33,3	1,09 (0,66-1,80)	1,37 (0,98-1,92)
Famille						
Mère ne travaille pas à temps plein ⁴	339	66,7	11,2	22,1	1	1
Mère travaille à temps plein	361	52,6	10,2	37,1	1,16 (0,71-1,89)	2,13 (1,51-2,99)
<i>Parents crient ou s'insultent entre eux</i>						
Souvent ou très souvent ⁴	53	71,7	7,5	20,8	1	1
Rarement	263	65,4	9,9	24,7	1,44 (0,47-4,36)	1,31 (0,63-2,71)
Jamais	330	53,3	12,1	34,5	2,16 (0,73-7,70)	2,24 (1,10-4,56)
<i>Scolarité du père</i>						
Études secondaires non complétées ou moins ⁴	152	63,8	11,8	24,3	1	1
Études secondaires complétées	239	68,2	4,6	27,2	0,36 (0,16 -0,80)	1,05 (0,65-1,68)
Études collégiales complétées ou non	174	55,7	8,0	36,2	0,78 (0,37-1,65)	1,70 (1,04-2,79)
Études universitaires complétées ou non	125	44,8	20,8	34,4	2,50 (1,26-4,96)	2,01 (1,16-3,49)

...suite/



TABLEAU 3.9 (SUITE)

Facteurs discriminants¹ du désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean des garçons âgés de 14 ans et plus

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désir d'enracinement				
		Élevé (%)	Moyen (%)	Nul (%)	Moyen (RC) ²	Nul (RC) ³
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Jeux de hasard						
N'avoir jamais parié dans sa vie ⁴	320	69,1	10,0	20,9	1	1
Avoir déjà parié dans sa vie	369	51,2	11,1	37,7	1,50 (0,91-2,47)	2,43 (1,71-3,44)
Économiques						
Vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire ⁴	81	77,8	9,9	12,3	1	1
Vivre dans un ménage qui ne connaît pas l'insécurité alimentaire	603	56,6	10,9	32,5	1,52 (0,70-3,33)	3,62 (1,82-7,22)
Évènements préoccupants						
<i>Indice d'évènements préoccupants - II</i>						
Aucun ⁴	327	62,4	11,6	26,0	1	1
Un seul	231	58,4	10,8	30,7	0,99 (0,57-1,72)	1,26 (0,86-1,85)
Deux et plus	148	55,4	8,8	35,8	0,85 (0,43-1,68)	1,55 (1,01-2,38)
Tabac						
Ne jamais avoir essayé de fumer ⁴	263	62,4	15,6	22,1	1	1
Avoir déjà essayé de fumer	422	57,6	7,3	35,1	0,51 (0,31-0,85)	1,72 (1,20-2,47)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

Particulièrement, le fait de désirer vivre dans une grande ville dans 15 ans (RC = 6,6) et d'être peu ou pas du tout intéressé par l'avenir de sa région (RC = 6,3) multiplient environ par six fois la chance qu'un garçon souhaite vivre ailleurs qu'au SLSJ une fois ses études achevées (tableau 3.9). Onze des quatorze facteurs

discriminants accroissent par ailleurs de deux à quatre fois chacun la chance qu'un garçon ait l'intention de migrer hors du SLSJ une fois ses études complétées : avoir vécu deux événements préoccupants ou plus (RC = 1,6), avoir déjà essayé de fumer (RC = 1,7), être entièrement d'accord avec l'idée que les grandes villes permettent d'être plus près des services (RC = 2,0), avoir un père qui a fréquenté l'université (RC = 2,0), désirer vivre en banlieue dans 15 ans (RC = 2,1), avoir une mère qui travaille à temps plein (RC = 2,1), avoir des parents qui jamais ne crient ou s'insultent entre eux (RC = 2,2), avoir déjà fait des paris (RC = 2,4), être entièrement d'accord avec l'idée que l'avancement est impossible au SLSJ (RC = 3,4), ne pas avoir connu l'insécurité alimentaire (RC = 3,6) et avoir des aspirations scolaires de niveau universitaire (RC = 4,1). Enfin, un des facteurs retenu pour ses fonctions discriminantes n'est pas corrélé directement lorsqu'il est considéré isolément. Il s'agit de la fréquentation d'un « camp dans le bois ».

3.5. MIEUX COMPRENDRE L'INTENTION DE MIGRER DES JEUNES

3.5.1 RAISONS ÉCONOMIQUES OU CULTURELLES?

Tel qu'attendu, les présents résultats confirment une grande tendance révélée par la littérature scientifique (LeBlanc *et al.*, 2003; Gaudreault *et al.*, 2002; Roy, 1997; Seyfrit, 1986; Murray *et al.*, 1983), à savoir des intentions migratoires plus fréquentes chez les filles que chez les garçons. Pour Glendinning *et al.* (2003), le genre influencerait notamment le sentiment des jeunes à l'égard de leur communauté et par suite, leur comportement migratoire. Selon Murray *et al.* (1983), la vie en région conviendrait davantage aux jeunes garçons, les encourageant ainsi à demeurer dans leur communauté. Il est également possible que le marché local de l'emploi corresponde mieux aux aspirations professionnelles des garçons du SLSJ. À titre d'exemple, comme nous l'avons vu au chapitre précédent sur les aspirations professionnelles de élèves du SLSJ, 28 % des garçons comptaient en 2002 se diriger vers une carrière dans le secteur des métiers, du transport et de la machinerie alors que ce secteur représente environ 20 % des emplois du marché local. D'un autre côté, plus de deux filles sur trois (67,7 %) se destinent toujours vers des domaines dits traditionnels (santé, sciences sociales, enseignement, administration publique, arts et culture) qui représentent quelque 17 % des emplois présentement occupés au SLSJ (Blackburn *et al.*, 2003). Même si les jeunes obtenaient l'emploi souhaité au sein de leur collectivité, Roy (1997) estime que quatre jeunes sur dix seraient toujours disposés à s'exiler vers les grands centres. Certains auteurs ont d'ailleurs observé qu'un développement économique rapide ou la croissance de l'emploi local n'influaient pas de manière significative sur la probabilité de migrer des jeunes (Pollard *et al.*, 1990; Seyfrit *et al.*, 1986); ils seraient si



empressés de migrer après leurs études secondaires que la question économique jouerait un rôle négligeable dans leur décision de partir (Garasky, 2002; Beale, 1973 et Murdock, 1984, cités dans Seyfrit, 1986).

À cet égard, les élèves du secteur sociosanitaire Le Norois étaient moins nombreux à avoir l'intention de migrer en comparaison aux autres élèves du SLSJ. Ce résultat n'est pas conforme à ce qui est exposé ci-dessus puisque la présence entre 1998 et 2000 du plus grand chantier en Amérique du Nord dans la communauté de ces élèves, c'est-à-dire la construction d'un complexe industriel de 2,2 milliards de dollars par la multinationale Alcan, semble être associée chez eux à un plus grand désir d'enracinement. Il faut toutefois souligner que l'enquête régionale de 1997 avait révélé que les élèves de ce même secteur se démarquaient des autres élèves du SLSJ en ce qu'ils visaient moins souvent des études de niveau universitaire (Perron *et al.*, 1999). Le cégep d'Alma offre notamment des programmes en adéquation avec le marché du travail local, lequel est davantage axé sur les secteurs primaire et secondaire. Parallèlement, les présents résultats montrent que les jeunes qui comptent migrer une fois leurs études complétées sont plus nombreux à penser que l'avancement est impossible au SLSJ, un résultat qui ne peut être complètement étranger aux forts taux de chômage observés au SLSJ depuis de nombreuses années. Pour terminer, les garçons qui comptent migrer n'ont qu'un faible intérêt pour l'avenir du SLSJ et sont plus souvent d'avis que les grandes villes rapprochent des services. Tel que précédemment exposé (Roy, 1997; Elder *et al.*, 1996), une perception négative par rapport aux possibilités d'emploi et à l'accès aux services semble donc plus spécifiquement le fait des futurs migrants.

3.5.2 DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ÉLEVÉES SONT-ELLES LE PREMIER PAS VERS UNE MIGRATION?

À la différence de notre précédente enquête (Gaudreault *et al.*, 2002), les analyses multivariées ont cette fois démontré une corrélation entre l'avancement dans les études secondaires et l'intention de migrer des adolescents. Ces résultats concordent avec des données récentes issues de la région de Charlevoix (Gaudreault *et al.*, 2004). Il appert par ailleurs que les élèves du secteur régulier entendent plus souvent vivre ailleurs qu'au SLSJ une fois leurs études complétées par rapport à ceux n'étudiant pas au secteur régulier mais en formation professionnelle ou dans des classes ayant un cheminement particulier. Cela accredit l'idée que la mobilité s'accroît proportionnellement aux aspirations scolaires (Kodrzycki, 2001; Roy, 1997; Pollard *et al.*, 1990). Certains auteurs conçoivent d'ailleurs une opposition entre des aspirations scolaires élevées et le désir de vivre auprès de sa famille ou le dessein de demeurer dans sa communauté.

Les jeunes dont la réussite scolaire est moindre porteraient un regard plus positif sur leur communauté et seraient ainsi moins susceptibles de poursuivre des études en dehors de leur milieu d'origine (Elder *et al.*, 1996).

Dans la mesure où la probabilité qu'un jeune poursuive des études postsecondaires est liée positivement au degré d'instruction de ses parents, et dans la mesure où les régions ressources comptent un nombre plus limité de programmes postsecondaires comparativement aux régions métropolitaines, il est permis de penser que les jeunes dont les parents sont plus scolarisés ont une probabilité plus élevée de migrer à l'extérieur de leur région pour poursuivre leurs études. Conformément à la littérature sur la migration des jeunes des milieux périphériques (Gaudreault *et al.*, 2002; Mulder et Clark, 2000; Elder *et al.*, 1996), les présents résultats montrent que la scolarité du père est bien un facteur discriminant dans l'intention de migrer des adolescents du SLSJ. Les parents dont la scolarité est plus élevée mettraient plus d'emphasis sur l'importance de la scolarisation; en offrant le support nécessaire pour que le jeune réussisse au plus haut niveau, ils installeraient ainsi un climat motivant le jeune à se rendre le plus loin possible à l'école (Pollard *et al.*, 1990).

De plus, certains auteurs ont rapporté que les aspirations professionnelles des filles provenant des communautés rurales seraient plus élevées que celles des garçons, et que les plus douées d'entre elles ne choisiraient que rarement de demeurer dans leur communauté (Andres *et al.*, 1999; Elder *et al.*, 1996). Alors que les garçons qui ont l'intention de migrer hors du SLSJ envisagent plus nettement de réaliser des études supérieures et ont plus souvent une mère qui travaille à temps plein par rapport aux garçons qui veulent y demeurer, les filles ayant l'intention de migrer sont caractérisées par un indice d'habiletés cognitives élevé et la conviction d'être excellente dans ce qu'elles entreprennent. Aussi, elles sont plus nombreuses à affirmer fréquenter l'école pour apprendre à fonctionner dans la société. Ces résultats peuvent dénoter, en regard de l'intention de migrer, des aspirations plus ou moins rationalisées et des attitudes davantage passives ou actives selon que l'on est garçon ou fille. Cela peut ainsi donner à penser que les filles qui envisagent de migrer sont particulièrement engagées dans un projet scolaire soutenant leurs aspirations, plus centrées sur la réalisation de leur objectif, alors que les garçons auraient plutôt une attitude de type pragmatique, par exemple liée à l'espoir de revenus supérieurs. Au total, ces analyses prises dans leur ensemble réaffirment l'influence prééminente des facteurs associés à la scolarisation sur la migration.



3.5.3 L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL ET DES HABITUDES DE VIE

Le statut socioéconomique des parents influencerait également le comportement migratoire des jeunes (Elder *et al.*, 1996; Pollard *et al.*, 1990). Par exemple, les familles aux prises avec un stress socioéconomique ne représenteraient pas un environnement favorable au développement du sentiment d'indépendance nécessaire à la prise de distance d'avec le milieu d'origine (Conger *et al.*, 1992). Les présentes données indiquent qu'avoir vécu de l'insécurité alimentaire est un facteur qui, chez les garçons, augmente considérablement la probabilité de demeurer dans le giron familial, rejoignant en quelque sorte le point de vue de Blackwell et McLaughlin (1999) selon lequel la pauvreté familiale serait plus préjudiciable aux garçons qu'aux filles des milieux ruraux. Comme l'ont avancé Mullet et ses collaborateurs (2002), les facteurs émotionnels peuvent jouer un rôle considérable en matière d'intention de mobilité chez les jeunes. Particulièrement, l'absence de crainte serait davantage déterminante que la présence d'une incitation personnelle. D'autre part, les garçons qui comptent vivre à l'extérieur du SLSJ après leurs études sont beaucoup plus nombreux à vivre dans un ménage exempt de cris ou d'insultes entre les parents comparativement à ceux qui comptent demeurer au SLSJ. Il faut noter au surplus que les filles qui ont l'intention de migrer hors du SLSJ sont significativement plus nombreuses à être insatisfaites de leur vie familiale (tableau 3.6). Les conflits au sein de la famille semblent donc constituer une importante dimension concernant le désir d'émigration. Les adolescentes s'identifiant davantage à leurs parents et celles plus proches de leur parenté seraient notamment plus enclines à s'établir près de leur famille (Elder *et al.*, 1996). Chez les garçons cependant, les conflits familiaux ont un effet totalement inversé, c'est-à-dire que les garçons qui vivent dans une famille où les parents ne crient ou ne s'insultent jamais sont ceux qui pensent le plus à quitter la région comparativement à ceux dont les parents démontrent de la violence verbale (tableau 3.9).

Lors de notre enquête de 1997, l'intention de migrer était associée à des mœurs plus libérales chez les filles et à certains comportements à risque chez les garçons. Alors que les filles avec un faible désir d'enracinement jugeaient plus acceptables des comportements tels l'avortement, la consommation de drogues, l'homosexualité, la prostitution et le suicide, les garçons du même groupe révélaient plus souvent pour leur part un niveau de consommation de drogues excessif. Dans cette seconde enquête, les garçons qui ont l'intention de migrer sont plus nombreux à avoir déjà essayé de fumer du tabac et à s'être adonné à des jeux de hasard, confirmant ainsi cette tendance voulant que l'intention de migrer soit associée avec une plus grande ouverture vis-à-vis diverses expériences de vie, même si certains de ces comportements peuvent être délétères. Il ne faut cependant pas oublier que ces comportements sont corrélés avec l'âge,

c'est-à-dire qu'ils sont plus fréquents chez les adolescents plus âgés. Or, comme le laisse supposer l'effet de l'avancement dans les études (tableau 3.3), une variable fortement corrélée à l'âge, plus les élèves ont un niveau de scolarité élevé (et vieillissent), plus ils sont nombreux à vouloir quitter le SLSJ.

On observe d'autre part à l'adolescence une diminution de la durée du sommeil nocturne, principalement en raison d'un délai progressif de l'heure du coucher (Laberge *et al.*, 2001). Tandis que les parents abandonnent graduellement leur contrôle sur l'heure du coucher et se concentrent davantage à réveiller le jeune en temps et lieu pour les classes, la pression sociale se fait de plus en plus sentir, c'est-à-dire que les pairs exercent parallèlement une influence grandissante sur l'horaire veille-sommeil du jeune (Dornbusch, 2002). De fait, les recherches sur le sommeil montrent que les élèves du secondaire qui se couchent le plus tard pendant les jours d'école ont davantage d'activités parascolaires, regardent la télévision ou des films jusque tard dans la nuit et travaillent longuement dans des emplois à temps partiel (Carskadon, 1990). En comparaison aux filles qui désirent demeurer au SLSJ une fois leurs études terminées, celles qui comptent migrer ont des heures de coucher plus tardives pendant la semaine. Peut-on considérer que la liberté de se coucher à une heure plus tardive lors des jours de classe est le reflet d'une certaine indépendance d'action chez les jeunes filles, sorte de prise de distance à l'égard du contrôle des parents, ou observe-t-on encore une fois l'effet de l'âge?

3.5.4 OUVERTURE SUR LE MONDE OU ATTACHEMENT À LA COMMUNAUTÉ D'ORIGINE

Dans le même ordre d'idées, Garneau (2003) allègue qu'au moment de quitter leur communauté d'origine, les jeunes conçoivent leur espace d'action et de réalisation à l'échelle de la province, voire au-delà, et ce, même s'ils se sentent appartenir à une unité plus restreinte. D'après les théoriciens de la post-modernité, le processus d'individualisation repose sur un mécanisme de détachement vis-à-vis des relations sociales; les interactions au niveau local sont redéfinies dans un continuum espace-temps donné (Giddens, 1994). Eu égard à la problématique de la migration, cela pourrait impliquer que les individus plus disposés à partir sont moins attachés à leur statut social et à leur milieu d'origine et qu'ils font toujours plus de choix indépendants en ce qui a trait à leur identité, leur groupe social et leur style de vie (Molgat, 2002). Les présents résultats permettent de nuancer ces affirmations compte tenu que l'intention de migrer n'est associée à aucun facteur relié au réseau social, dimension pourtant relativement bien couverte dans la présente enquête. On trouve cependant chez les jeunes ayant l'intention de migrer plusieurs facteurs pouvant indiquer un détachement vis-à-vis de leur région, notamment l'idée que l'avancement y est



impossible, un certain désintérêt pour l'avenir de celle-ci (chez les garçons) et le sentiment de ne pas s'y sentir chez soi (chez les filles). Si la migration implique effectivement un détachement vis-à-vis son milieu d'origine, signe potentiel du sentiment identitaire, les présents résultats suggèrent aussi une certaine distinction entre les garçons et les filles. En plus de faire les apprentissages formels dans les organisations dispensatrices de connaissances, les filles qui ont l'intention de migrer semblent davantage conscientes d'y faire ce que Gauthier (1997) appelle les apprentissages des codes de la vie en société, apprentissages qui participeront vraisemblablement à leur insertion à une nouvelle communauté.

À l'instar de Jones (1999) et Gauthier (1997), on estime que la communauté et la famille peuvent encourager chez certains jeunes un comportement migratoire alors que d'autres pourraient autrement être influencés à demeurer en région, même si ce n'est pas leur choix premier. En cela, le niveau de scolarité concrétisant les différences de classe sociale et un statut social élevé, par le biais d'une éducation supérieure des parents, contribuerait à une vision élargie du monde et à un attachement moindre à la communauté (Mulder et Clark, 2000). Les présents résultats suggèrent que la scolarité du père agirait comme un facteur propice à ce choix de vie qu'est la migration, aussi bien pour les garçons que pour les filles. À la lumière de nos analyses multivariées, qui classent correctement deux filles sur trois et quatre garçons sur cinq parmi ceux qui entendent migrer une fois leurs études complétées, nous constatons cependant que la démarche des garçons se fait dans un cadre différent. Ceux-ci visent nettement un niveau scolaire plus élevé, proviennent de foyers vraisemblablement plus stables et vivent diverses expériences. Les filles s'inscrivent quant à elle davantage en faux par rapport à leur famille ou à leur milieu et semblent résolument branchées sur le développement de leur potentiel. Ces résultats suggèrent donc la possibilité d'univers expérientiels différents (Assogba et Fréchette, 1997) chez les garçons et les filles alors que des interactions particulières entre leurs aspirations, leurs vulnérabilités ainsi que leurs rapports à la famille et à la communauté mènent pourtant à une même résolution, celle de migrer.

L'attachement à la famille ou à la communauté peut être conçu comme une importante contrainte à la migration (Elder *et al.*, 1996). Dès lors, cette donnée peut être informative du choix des adolescents quant à leur lieu de résidence futur. Le désir de demeurer dans sa communauté près de sa famille et de ses amis peut ainsi provoquer un véritable dilemme pour ceux qui doivent partir malgré tout pour atteindre leur but (Sarigiani *et al.*, 1990; Ovando, 1984). Ce que certains auteurs ont convenu d'appeler des préférences résidentielles contradictoires, i.e., vouloir vivre près de sa famille mais devoir partir afin de trouver un emploi intéressant après avoir complété ses études, a été associé à des sentiments dépressifs et à des

frustrations vis-à-vis du futur (Elder *et al.*, 1996; Hektner, 1995). Dans la présente étude, ni la détresse psychologique ou le mal-être à l'école n'ont toutefois pu différencier les jeunes désirant demeurer ou quitter la région du SLSJ après leurs études. Ces résultats correspondent donc plutôt à ceux de Silva et Neto (1993), à savoir que le futur migrant risque davantage de se trouver parmi les adolescents qui conçoivent quitter amis, communauté et famille sans trop de heurts.

Nonobstant les biais inhérents aux réponses fournies par les jeunes sur leur migration établie à partir de questions sur le futur, les divers facteurs ici identifiés rejoignent les principales tendances préalablement observées chez les jeunes ruraux (la différence entre garçons et filles, les facteurs reliés à la scolarisation et le plus faible attachement des élèves désirant quitter leur région). Fait intéressant, Lu (1999) a démontré que les jeunes qui réalisaient le plus souvent leur désir de migrer étaient les femmes ainsi que les individus âgés de moins de 26 ans. Au demeurant, nous sommes d'avis qu'un suivi longitudinal jusqu'au début de l'âge adulte permettra notamment de documenter la relation entre l'intention et le fait de migrer. De ce point de vue, il faut noter qu'une baisse de la population de 15 % (tableau 3.1) équivaut à moins de deux fois les intentions de migrer actuelles des jeunes. Devons-nous nous attendre à voir doubler la proportion de jeunes qui migreront ou cela nous indique-t-il plutôt qu'il y a beaucoup moins de jeunes qui partent qu'il y en a qui comptent partir pendant l'adolescence? Un suivi longitudinal permettra en outre d'effectuer une étude plus complète du rôle de l'attachement dans l'intention de migrer et de comprendre encore mieux comment émerge, se consolide et s'effectue le choix de migrer à l'adolescence, de façon à documenter l'ordonnancement des divers facteurs associés à ce phénomène complexe qu'est la migration.

3.6. CONCLUSION

Au SLSJ, la migration des jeunes n'est ni un phénomène passager ou spontané mais en est un bien campé dans la réalité régionale. Comme le souligne Gauthier (2003), la plupart des jeunes ne choisiraient pas de quitter leur région, mais plutôt de poursuivre leurs études. Seulement, la réalité veut aussi qu'une faible proportion de jeunes reviennent s'établir dans leur milieu d'origine. En effet, les élèves du secondaire qui ont l'intention de migrer comptent majoritairement vivre dans une grande ville dans 15 ans. Or, migrer est nécessairement l'aboutissement d'un processus complexe. Une analyse transversale de l'intention de migrer se doit donc d'identifier l'ensemble des facteurs pouvant jouer un rôle dans le déroulement du processus menant à la décision de migrer et, aussi, d'en saisir les possibles nuances entre les garçons et les filles. Il appert ici que les futurs migrants diffèrent de ceux qui désirent demeurer au SLSJ en ce qu'ils



ont plus souvent un père de niveau de scolarité élevé, sont plus nombreux à avoir de fortes aspirations scolaires ou une forte estime de soi académique et entretiennent plus souvent une image négative de la situation économique régionale. En outre, l'intention de migrer semble être une démarche hautement différenciée selon le sexe, tantôt façonnée chez les garçons par l'occupation de la mère, un foyer empreint de sécurité et la présence d'événements préoccupants et de comportements à risque, tantôt associée chez les filles au sentiment de ne pas se sentir chez soi au SLSJ, à l'insatisfaction de sa vie familiale, à l'accumulation consciente de savoirs et d'outils lors du passage à l'école et à des habitudes de sommeil reflétant une certaine autonomie. On peut donc reconnaître, en substance, la prépondérance de l'influence des facteurs associés aux dimensions psychosociales et culturelles, familiales et scolaires sur l'intention de migrer des adolescents du SLSJ.

Documenter les opinions, les aspirations et les comportements des jeunes lorsque migrer est toujours une intention fournit une information qui peut certainement s'avérer utile pour intervenir tôt. À cet égard, une initiative de choix pour les élus et autres décideurs de la vie régionale consisterait à élaborer des plans d'action destinés à faire connaître aux jeunes les avantages liés à leur retour en région avant même qu'ils ne la quittent, parce que la disposition à revenir s'établir dans son milieu d'origine serait liée à l'image que les jeunes migrants ont de celui-ci (Roy, 1997). Même si la question économique semble ici ne constituer qu'un facteur plus ou moins important dans l'intention de migrer, l'emploi peut certainement être le gage d'un retour réussi dans sa région (Côté, 1997). Il est dès lors impératif de transmettre toute l'information pertinente aux adolescents concernant les possibilités d'emplois et les services offerts dans leur région car un long séjour au collège ou à l'université favorise assurément l'éclosion d'un nouveau réseau social et, par le fait même, l'apparition de débouchés professionnels souvent sans égal dans le milieu d'origine (Roy, 1997). Seulement, les stratégies d'intervention ne doivent pas se limiter à favoriser uniquement les perspectives professionnelles, au risque d'ignorer tout un pan des facteurs associés à la migration des régions périphériques.



CHAPITRE 4 : ESTIME DE SOI

« On surestime ce que l'on n'est pas
et on sous-estime ce que l'on est. »

Malcolm Forbes

4.1. POSITION DU PROBLÈME ET MESURE DU PHÉNOMÈNE

Les intervenants auprès des jeunes le savent, le renforcement de l'estime de soi est incontournable dans l'élaboration de plans d'action jeunesse ou encore dans les projets éducatifs des écoles. En fait, rares sont les notions qui ont fait l'objet d'autant de publications et de communications scientifiques au cours des trois dernières décennies. Pourtant, aucun consensus ne se dégage quant à la définition de l'estime de soi. Les moyens qui contribuent à son renforcement constituent même une source de nombreux débats chez les chercheurs. Dans une intéressante recension critique des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire, Cameron (1991) mettait d'abord en évidence les difficultés conceptuelles et questionnait ensuite la performance des programmes de renforcement de l'estime de soi comme méthode de modification des attitudes ou des comportements des élèves. Plus particulièrement, cette auteure démontrait l'impossibilité de réaliser une évaluation comparative de l'effet de divers programmes sur l'estime de soi des élèves car chacun réfère à une définition distincte de l'estime de soi. Celle-ci est généralement entendue de l'une ou l'autre des manières suivantes. Il y a ceux, à l'instar de Cooley (1902) et de Mead (1925), qui conçoivent l'estime de soi comme l'intériorisation du regard des autres (autrui significatif) sur soi. Il y a ceux qui la définissent comme le résultat de la discordance entre un soi idéal et un soi réel (Higgins, 1991; Markus et Nurus, 1986). Viennent enfin ceux qui considèrent que l'estime de soi découle d'évaluations partielles à l'égard de ses propres performances dans divers domaines (Emery *et al.*, 1993; Harter, 1985; Openshaw *et al.*, 1981; Rosenberg, 1965).

En se basant sur les travaux de Rosenberg et de ses collaborateurs (1995), l'estime de soi globale et différentes mesures spécifiques de l'estime de soi (habiletés cognitives, compétences interpersonnelles, satisfaction de son apparence physique et satisfaction de sa réussite sociale) sont considérées ici comme des réalités différentes. Ce qui n'empêche pas, comme nos travaux antérieurs l'ont déjà démontré



(Perron *et al.*, 1999), que les différentes mesures plus spécifiques soient intimement liées au développement de l'estime de soi globale.

À l'instar de Beane et Lypka (1986), rapporté dans Cameron (1991), nous présumons que :

« la perception de soi est un terme générique qui désigne à la fois **la notion** et **l'estime** que l'on a de soi. La **notion de soi** décrit l'idée qu'une personne se fait d'elle-même en tant qu'être humain, notamment de ses qualités, de ses talents, de ses attitudes et de ses croyances. L'**estime de soi** correspond au jugement de valeur que l'on porte sur la définition donnée à la notion de soi (Beane et Lipka, 1984; Coopersmith, 1967). En d'autres termes, l'estime de soi est la manifestation du sentiment de satisfaction que l'on éprouve au regard de la définition que l'on se donne ou de l'amour que l'on se donne à soi-même. Cette définition peut s'avérer ou ne pas s'avérer conforme ou réaliste selon la personne » (1991 : 20).

La dernière phrase de cette citation appelle quelques précisions. Dans leur manuel *Psychologie et hygiène mentale*, Giroux et Payette (1969) stipulent que la principale condition pour une bonne santé mentale est justement la connaissance de soi. Depuis Socrate qui proclamait « Connais-toi toi-même », jusqu'à nos jours, cette aptitude apparaît toujours comme étant une exigence en vue de l'adaptation de l'être humain et de l'adéquation homme/milieu. Ces mêmes auteurs précisent qu'un « individu en santé mentale connaît ses capacités à leur juste valeur » (1969 : 130).

L'instrument utilisé dans l'enquête « Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? » pour évaluer le niveau d'estime de soi est celui élaboré par Rosenberg (1965). Cet instrument avait déjà été administré aux élèves en 1997 et aux participants de l'enquête auprès des adolescents de l'Outaouais (Deschesnes *et al.*, 1997). À noter que différentes mesures spécifiques d'estime de soi élaborées par Rosenberg (habiletés cognitives, compétences interpersonnelles, satisfaction de son apparence physique, satisfaction de sa réussite sociale) ainsi que d'autres instruments du même type (insatisfaction de l'image corporelle) ont été inclus au questionnaire et que leur pouvoir discriminant a été mis à l'épreuve dans les analyses multivariées.

L'échelle de Rosenberg comporte dix items²³ pour lesquels le répondant reçoit une cote de 1 à 4 selon le choix de réponse exprimé. La somme des cotes est établie pour chacun des répondants. **Plus le score est élevé, plus le niveau d'estime de soi est élevé.** Afin de préciser les groupes à risque et les facteurs de risque associés à une faible estime de soi, les répondants ont été regroupés en trois catégories constituées sur la base des quintiles observés en 1997 pour permettre d'établir des comparaisons :

- 1) les individus ayant une estime de soi **faible**. Ce sont ceux qui obtiennent les scores les plus bas sur l'échelle, soit ceux situés dans le quintile inférieur (1^{er});
- 2) les trois quintiles suivants (2^e, 3^e et 4^e) regroupent les individus dont l'estime de soi est considérée **moyenne**;
- 3) le dernier quintile (5^e) regroupe ceux ayant une estime de soi **élevée**.

TABLEAU 4.1
Répartition des répondants selon le niveau d'estime de soi

Estime de soi	1997 (%)	2002 (%)
Faible	19,2*	15,2*
Moyenne	60,8*	65,1*
Élevée	20,0	19,7
Total	100,0 (n = 1 659)	100,0 (n = 1 897)

* $p \leq 0,05$.

Le lecteur comprendra que la répartition présentée au tableau 4.1 est donc, d'une certaine manière, arbitraire et qu'elle n'est fournie que dans le but de bien distinguer les regroupements d'élèves utilisés pour réaliser les analyses discriminantes. Comme l'échelle est constituée sur la base des quintiles de 1997, il est normal que la proportion de jeunes qui présentent une faible estime de soi se situe autour de 20 % cette année là, soit 19,2 %. En utilisant le même point de césure qu'en 1997, il faut néanmoins retenir qu'il y a moins d'élèves en 2002 qui se trouvent confrontés à une faible estime de soi (15,2 %).

²³ Les items a) à j) de la question D.1 composent l'échelle d'estime de soi.

**4.2. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES
À L'ESTIME DE SOI**

À l'instar des problématiques précédemment abordées, nous examinerons trois caractéristiques sociodémographiques des adolescents du Saguenay–Lac-Saint-Jean afin d'identifier les groupes les plus susceptibles d'éprouver une faible estime de soi.

D'une part, les analyses réalisées démontrent que l'âge et le secteur sociosanitaire de résidence ne permettent pas de classer les participants de l'enquête âgés de 14 ans et plus ($n = 1\,598$) selon leur niveau d'estime de soi. À l'exemple des analyses menées lors de l'enquête de 1997, le sexe ne permet de discriminer qu'une faible proportion (21,9 %) des répondants, ce qui est bien en deçà du critère de chance proportionnelle (48,6 %), notamment à cause de la difficulté de classer les jeunes dont l'estime de soi est qualifiée de moyenne (0,0 %). Par contre, le sexe est très performant dans la mesure où l'on considère uniquement les taux de classement des élèves dont l'estime de soi est faible (63,8 %) ou élevée (61,8 %).

TABLEAU 4.2**Niveau d'estime de soi****Analyse discriminante pour l'identification des groupes à risque chez les élèves âgés de 14 ans et plus**

Description du modèle retenu ¹ ($n = 1\,598$)			
Niveau d'estime de soi (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevée 61,8 %	Moyenne 0,0 %	Faible 63,8 %	Total ² 21,9 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction	
		1	
1. Sexe		1,00	

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

² Le critère de chance proportionnelle est de 48,6 %.

Le tableau 4.3 permet pour sa part d'apprécier l'orientation et l'intensité de la relation entre le sexe et le niveau d'estime de soi des élèves du SLSJ. Pour y parvenir, l'utilisation de rapports des cotes (RC), accompagnés d'intervalles de confiance à 95 % est indiquée. Deux séries de rapports des cotes ont été calculées : la première établit la probabilité que les élèves connaissent un niveau d'estime de soi moyen (colonne E), alors que la seconde indique la probabilité que les jeunes éprouvent un niveau d'estime de soi faible (colonne F).

T A B L E A U 4 . 3

Association¹ entre l'estime de soi chez les élèves âgés de 14 ans et plus et le sexe

CARACTÉRISTIQUES	Estime de soi					
	Sujets (n)	Élevée (%)	Moyenne (%)	Faible (%)	Moyenne (RC) ²	Faible (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
CARACTÉRISTIQUE SOCIODÉMOGRAPHIQUE						
Garçons⁴	717	23,0	66,2	10,7	1	1
Filles	655	15,6	63,8	20,6	1,42 (1,08-1,88)	2,84 (1,95-4,12)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100% en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

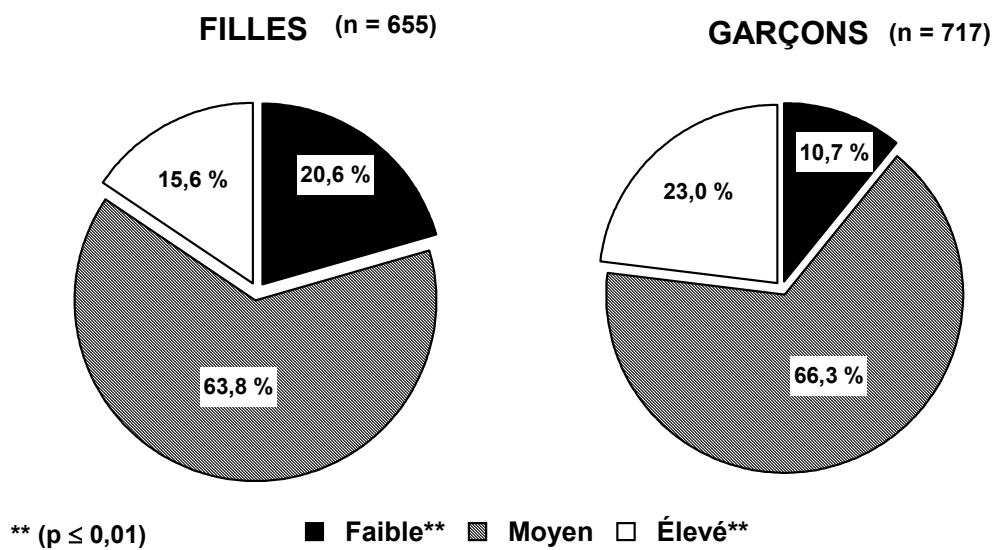
$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

Ainsi, la probabilité de ressentir un faible niveau d'estime de soi plutôt qu'un niveau élevé est presque trois fois plus grande chez les filles que chez les garçons (RC = 2,8). Qui plus est, celles-ci sont également plus susceptibles d'avoir un niveau d'estime de soi moyen que les garçons (RC = 1,4).

En d'autres termes, les filles ont généralement un niveau d'estime de soi plus bas que leurs homologues masculins (figure 4.1). Alors que 10,7 % des garçons ont un faible niveau d'estime de soi, c'est le cas chez 20,6 % des filles. À l'inverse, elles sont également beaucoup moins nombreuses que les garçons à présenter un niveau élevé d'estime de soi (15,6 % contre 23,0 %). Cette situation ne surprendra pas puisqu'elle a précédemment été rapportée au SLSJ (Perron *et al.*, 1999) et dans d'autres populations (Quatman et Watson, 2001).

FIGURE 4.1
Niveau d'estime de soi selon le sexe



Avant d'aborder l'analyse des facteurs associés à l'estime de soi chez les garçons et les filles, il convient de revenir sur le fait que le niveau d'estime de soi n'est pas associé à l'âge des participants, en conformité avec d'autres recherches transversales (Bolognini *et al.*; 1996; Wylie, 1979). Cependant, nombreux sont les chercheurs qui ont observé que l'estime de soi décline (Brown *et al.*, 1998; Simmons et Rosenberg, 1975) ou s'accroît (Cairns *et al.*, 1990; Chiam, 1987) durant l'adolescence. Ces résultats contradictoires peuvent laisser perplexes de nombreux intervenants et chercheurs. Tout dépendrait en fait de la période d'âge observée et du fait que garçons et filles voient leur niveau d'estime de soi évoluer de manière opposée durant l'adolescence. Baldwin et Hoffman (2002) ont démontré, à partir d'une enquête longitudinale, que l'estime de soi des garçons croît jusqu'à l'âge de 14 ans, diminue entre 14 et 16 ans pour recommencer à croître par la suite. Quant aux filles, elles verraient décroître leur estime de soi dès l'âge de 12 ans et ne verraient celle-ci remonter qu'à l'âge de 17 ans. La relation entre l'âge et le niveau d'estime de soi pourrait donc être curvilinéaire, ce qui expliquerait le fait que cette relation soit ignorée par notre analyse discriminante. En effet, cette méthode d'analyse a été élaborée pour identifier des relations linéaires. Par ailleurs, comme nous avons restreint nos analyses aux élèves âgés de 14 ans et plus, les changements qui ont cours au début de l'adolescence ne sont pas examinés, ce qui peut contribuer à laisser une fausse image statique du niveau d'estime de soi tout au long de l'adolescence. Lorsque les

résultats de l'*Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois* (ELESJ) actuellement en cours seront connus, il sera possible de vérifier ce qu'il en est au SLSJ.

4.3. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU NIVEAU D'ESTIME DE SOI CHEZ LES GARÇONS

Après les analyses discriminantes unidimensionnelles réalisées distinctement pour chacune des dimensions de la vie des garçons âgés de 14 ans et plus fréquentant les écoles secondaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 40 variables, indices ou échelles ont été pris en considération pour réaliser une analyse multidimensionnelle finale. L'analyse discriminante canonique est utilisée pour identifier l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des élèves à l'un des trois groupes constitués suivant le niveau d'estime de soi exprimé. Comme le présente le tableau 4.4, parmi les 40 variables soumises à l'analyse finale (colonne B), seulement dix variables (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p \leq 0,05$).

TABLEAU 4.4

Réduction des facteurs associés au niveau d'estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale et culturelle	16	7	5
Culturelle	51	8	1
Scolaire et professionnelle	29	4	0
Économique	6	1	0
Famille	25	3	0
École	17	2	0
Réseau social	8	2	0
Localité de résidence	3	1	0
Loisirs	19	3	1
Événements préoccupants	3	2	0
Consommation de tabac	8	0	0
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	5	1	0
Activités délinquantes	1	0	0
Jeux de hasard	12	1	1
Sexualité	1	0	0
Habitudes alimentaires	7	2	1
Sommeil	10	3	1
TOTAL	223	40	10



La moitié des facteurs retenus proviennent de la dimension « psychosociale ». Les cinq autres facteurs sont respectivement issus des dimensions « culturelle », « habitudes alimentaires », « loisirs », « sommeil » et « jeux de hasard ». Ces dix facteurs permettent de classer correctement une proportion considérable (69,9 %) des garçons en fonction du niveau d'estime de soi qu'ils manifestent (tableau 4.5). Le modèle final est donc relativement approprié puisque le critère de chance proportionnelle s'établit à 50,4 %. L'analyse discriminante permet plus particulièrement de bien prédire l'appartenance de ceux qui ont un niveau élevé d'estime de soi, soit une proportion de 82,6 % des cas. Le taux de classement des élèves qui éprouvent une faible estime de soi est également assez élevé (70,7 %). Enfin, le modèle final permet de bien classer 65,7 % des élèves âgés de 14 ans et plus qui connaissent un niveau moyen d'estime de soi.

T A B L E A U 4 . 5

Estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 631)			
Estime de soi (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevée 82,6 %	Moyenne 65,7 %	Faible 70,7 %	Total ² 69,9 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Psychosociales			
1. Indice de compétences interpersonnelles	- 0,68	0,28	
2. Détresse psychologique	0,61	0,37	
3. Satisfaction de son corps (grandeur, poids, beauté)	0,53	0,02	
4. Satisfaction de son look vestimentaire	0,41	- 0,17	
5. Indice des idées et gestes suicidaires	0,38	0,48	
Culturelles			
6. Aimerais vivre en campagne dans 15-20 ans	- 0,17	0,19	
Habitudes alimentaires			
7. Avoir tenté de perdre du poids	0,11	0,29	
Loisirs			
8. Heures consacrées à la télévision/vidéo	- 0,05	0,29	
Sommeil			
9. Heure du coucher la semaine	0,04	- 0,28	
Jeux de hasard			
10. Avoir acheté des billets de loteries	0,00	0,32	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,47 ($p \leq 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 50,4 %.

Un **premier ensemble de cinq caractéristiques** rattachées à la dimension « psychosociale » s'avèrent ici discriminantes. Ainsi, l'indice de compétences interpersonnelles²⁴ (- 0,68), l'échelle de détresse psychologique²⁵ (0,61), la satisfaction de son corps²⁶ (0,53), la satisfaction de son look vestimentaire²⁷ (0,41) et l'indice des idées et gestes suicidaires²⁸ (0,38) influencent le niveau d'estime de soi des garçons. Le fait d'espérer vivre en campagne ou non dans 15 à 20 ans est un trait « culturel » qui s'avère également associé à l'estime de soi de ceux-ci.

Les **quatre derniers facteurs discriminants** sont issus de quatre autres dimensions distinctes. Il s'agit d'abord d'avoir tenté de perdre du poids au cours des six mois qui précédaient l'enquête (0,11), du nombre d'heures consacrées à la télévision (- 0,05), de l'heure du coucher la semaine (0,04) et d'avoir déjà acheté des billets de loteries (0,00).

Ces résultats sont pleinement congruents avec ceux des travaux de recherche effectués à partir de l'enquête réalisée en 1997 (Perron *et al.*, 1999). En effet, la satisfaction de son apparence physique et l'évaluation qu'un jeune faisait de ses habiletés sociales comptaient alors aussi parmi les principaux facteurs associés au niveau d'estime de soi. De plus, l'estime de soi y était l'un des facteurs les plus fortement associés au niveau de détresse psychologique. Enfin, si les idéations suicidaires n'avaient pas été retenues lors des analyses de 1997, le niveau de bonheur ressenti, une mesure relativement comparable, s'était néanmoins révélé discriminant. Quant aux autres facteurs retenus dans la présente analyse, rappelons qu'ils n'avaient tout simplement pas été inclus au questionnaire de l'enquête de 1997.

Ce qui retient particulièrement l'attention dans la prédiction de l'estime de soi chez les garçons, c'est l'importance déterminante de la satisfaction de son corps, de la satisfaction de son look vestimentaire et d'avoir tenté de perdre du poids.

²⁴ Cette échelle, élaborée par Deschesnes (1997), est inspirée des échelles d'appréciation de soi dans des domaines spécifiques de Harter (1982) et de Nielsen et Metha (1994). Elle est constituée des items k), m), p) et r) de la question D.1.

²⁵ Cette échelle (question C.2) est une version abrégée de celle de Ilfeld (Psychiatric Symptom Index). Elle fut mise au point par Prévaille et ses collaborateurs (1990) afin d'être utilisée dans les enquêtes sociales et de santé de Santé Québec.

²⁶ Item v) de la question D.1.

²⁷ Item w) de la question D.1.

²⁸ L'indice sur les idées et gestes suicidaires est inspiré de l'instrument de Tousignant (1988) mais a été adapté à une clientèle d'âge scolaire. Les questions K.2 à K.6 sont utilisées pour séparer les répondants en cinq catégories : les suicidaires avec tentative ayant conduit le jeune à consulter une clinique d'urgence; les suicidaires avec tentative n'ayant pas amené le jeune à consulter une clinique d'urgence; les idéations suicidaires; les cas limites (plus de trois ans) et les non-suicidaires.



L'adolescence est un âge de transformations physiologiques marqué par une multitude de phénomènes : transformation de la stature, brusques changements de la taille et du poids, maturité sexuelle, etc. Selon Champagne-Gilbert, « cette transformation physique a fréquemment pour effet d'entraîner une insatisfaction quant à l'apparence physique (...) » (1980 : 144).

À cet égard, il est pertinent de considérer jusqu'à quel point l'image corporelle des garçons correspond à ce qu'ils aimeraient être. Invités à préciser, à l'aide de neuf silhouettes variant de très maigres à plus enveloppées²⁹, quelle est leur apparence corporelle actuelle et comment ils aimeraient être, les garçons ont révélé vouloir devenir plus costauds dans une proportion de 39 %. Environ le quart d'entre eux (27,3 %) aimerait être plus maigres tandis que le tiers (33,7 %) sont satisfaits de leur apparence corporelle actuelle. Si aucun des garçons se déclarant les plus maigres (les deux premières silhouettes) et les plus gras (les deux dernières silhouettes) ne sont pas satisfaits de leur apparence corporelle, cette proportion atteint 55 % chez ceux qui ont choisi la cinquième silhouette (une image plutôt athlétique) pour se décrire et 45 % de ceux ayant opté pour la sixième silhouette.

En outre, les garçons dont l'image corporelle correspond aux silhouettes 1 à 4 aspirent à devenir plus corpulents dans des proportions supérieures à 80 %. Ces données révèlent assez clairement un désir d'être plutôt costaud chez les garçons. D'ailleurs, 28,7 % des garçons ont déjà pratiqué le culturisme et 48,6 % disent qu'ils pourraient y recourir.

4.3.1 LES GARÇONS AYANT UN FAIBLE NIVEAU D'ESTIME DE SOI

Les analyses présentées jusqu'ici ont permis de mettre en évidence les principaux facteurs prédictifs de l'appartenance des garçons à l'un des trois niveaux d'estime de soi. Dès lors, nous nous attardons à mesurer plus concrètement l'effet de chacune des caractéristiques retenues sur le niveau d'estime de soi des garçons.

D'abord, conformément à ce que nous avons indiqué précédemment, l'indice de compétences interpersonnelles constitue le meilleur facteur prédictif du niveau d'estime de soi pour les garçons. Ainsi, comparativement à un élève qui estime posséder des compétences interpersonnelles élevées, l'élève affichant un indice de compétences interpersonnelles faible a une probabilité 173 fois plus grande

²⁹ Le lecteur est invité à examiner la figure 4.3 fournie vers la fin du présent chapitre pour voir les silhouettes proposées aux élèves à la question D.3.

(RC = 172,5) d'avoir aussi une faible estime de soi globale et une probabilité huit fois plus grande qu'elle s'avère moyenne.

Pour les garçons qui présentent un niveau élevé de détresse psychologique, les probabilités qu'ils connaissent un faible niveau d'estime de soi sont 52 fois (RC = 52,4) plus grandes que celles des garçons qui ont un bas niveau de détresse psychologique et 5 fois (RC = 4,9) plus grandes qu'ils éprouvent un niveau d'estime de soi moyen. Ensuite, comparativement aux garçons entièrement satisfaits de leur corps, les garçons qui en sont complètement insatisfaits ont une probabilité 59 fois plus grande (RC = 58,6) de ressentir un faible niveau d'estime de soi. Parallèlement, les garçons qui se déclarent plutôt insatisfaits de leur corps ont des probabilités 45 fois plus grandes (RC = 45,4) que les garçons entièrement satisfaits de connaître un faible niveau d'estime de soi. De plus, comparativement aux garçons pleinement satisfaits de leur look vestimentaire, ceux qui en sont totalement insatisfaits (ils sont seulement 12 toutefois) ont des probabilités 61 fois plus grandes (RC = 60,6) d'éprouver un faible niveau d'estime de soi. Chez les garçons plutôt insatisfaits du style de leurs vêtements, les probabilités d'exprimer un faible niveau d'estime de soi sont 26 fois plus grandes (RC = 26,2), en comparaison des garçons totalement satisfaits de leur look vestimentaire. Par ailleurs, les garçons qui ont des tendances suicidaires ont des probabilités 17 fois plus grandes (RC = 17,2) que les non-suicidaires de présenter un faible niveau d'estime de soi et des probabilités deux fois plus élevées (RC = 2,3) de ressentir un niveau d'estime de soi moyen. Enfin, les garçons âgés de 14 ans et plus qui déclarent ne pas vouloir vivre en campagne dans 15 ans ont, par rapport aux garçons qui entretiennent ce rêve, des probabilités quatre fois plus grandes (RC = 3,6) de connaître un faible niveau d'estime de soi et deux fois plus élevées (RC = 2,2) d'éprouver un niveau d'estime de soi moyen.

Lorsque nous nous attardons aux derniers facteurs prédictifs du niveau d'estime de soi chez les garçons, il appert que ceux qui ont tenté de perdre du poids risquent trois fois plus (RC = 2,7) que les garçons qui n'ont pas essayé de perdre du poids de présenter un faible niveau d'estime de soi. Par contre, il n'y a pas de différences significatives quant au niveau d'estime de soi moyen. Il est utile d'insister sur ce dernier résultat car, si nous avons déjà démontré comment il semble préférable pour les garçons d'être assez costauds, cette donnée nous précise maintenant que le fait d'avoir essayé de perdre du poids est associé à une faible estime de soi des garçons. Il nous apparaît raisonnable de penser que, comme les filles, les garçons font eux aussi face à un modèle socialement admis pouvant engendrer une baisse d'estime de soi chez ceux qui ne s'y conforment pas.



ENQUÊTE RÉGIONALE 2002

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.6

Association¹ entre le niveau d'estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Estime de soi				
		Élevée (%)	Moyenne (%)	Faible (%)	Moyenne (RC) ²	Faible (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
PSYCHOSOCIALES						
<i>Indice de compétences interpersonnelles</i>						
Élevées⁴	228	46,1	53,1	0,9	1	1
Moyennes	297	15,5	74,7	9,8	4,19 (2,79-6,32)	33,10 (7,58-144,56)
Faibles	193	7,3	68,9	23,8	8,24 (4,48-15,17)	172,50 (37,6-789,9)
<i>Détresse psychologique</i>						
Faible⁴	509	28,9	66,6	4,5	1	1
Moyenne	105	12,4	76,2	11,4	2,67 (1,44-4,95)	5,90 (2,40-14,50)
Élevée	102	4,9	54,9	40,2	4,86 (1,91-12,37)	52,41 (18,76-146,39)
<i>Satisfaction de son corps</i>						
Totalement satisfait⁴	190	43,2	53,2	3,7	1	1
Plutôt satisfait	334	21,3	73,4	5,4	2,80 (1,89-4,15)	2,97 (1,17-7,52)
Plutôt insatisfait	153	5,2	74,5	20,3	11,57 (5,34-25,08)	45,39 (15,18-135,73)
Totalement insatisfait	39	10,3	38,5	51,3	3,04 (0,97-9,53)	58,57 (15,61-219,73)
<i>Satisfaction de son look vestimentaire</i>						
Totalement satisfait⁴	289	38,4	57,8	3,8	1	1
Plutôt satisfait	356	12,6	74,4	12,9	3,91 (2,63-5,82)	10,32 (4,90-21,69)
Plutôt insatisfait	57	8,8	68,4	22,8	5,18 (1,98-13,56)	26,24 (7,88-87,39)
Totalement insatisfait	12	8,3	41,7	50,0	3,32 (0,38-28,83)	60,55 (6,67-549,62)
<i>Être non suicidaire⁴</i>						
À tendances suicidaires	609	25,1	68,3	6,6	1	1
	95	8,4	53,7	37,9	2,34 (1,09-5,05)	17,21 (7,42-39,93)
CULTURELLES						
Aimerait vivre en campagne dans 15 ans	128	36,7	57,0	6,3	1	1
N'aimerait pas vivre en campagne dans 15 ans ⁴	570	20,0	67,9	12,1	2,19 (1,43-3,33)	3,56 (1,59-7,97)

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.6 (SUITE)

Association¹ entre le niveau d'estime de soi chez les garçons âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n) (A)	Estime de soi				
		Élevée (%) (B)	Moyenne (%) (C)	Faible (%) (D)	Moyenne (RC) ² (E)	Faible (RC) ³ (F)
HABITUDES ALIMENTAIRES						
Ne pas avoir tenté de perdre du poids ⁴	586	23,5	67,6	8,9	1	1
Avoir tenté de perdre du poids	85	22,4	55,3	22,4	0,86 (0,49-1,52)	2,65 (1,30-5,41)
LOISIRS						
<i>Heures consacrées à la télévision :</i>						
Plus de 20 heures/semaine ⁴	47	29,8	55,3	14,9	1	1
De 11 à 20 heures/semaine	137	29,2	57,7	13,1	1,06 (0,50-2,26)	0,90 (0,31-2,61)
De 6 à 10 heures/semaine	250	22,4	66,8	10,8	1,61 (0,78-3,29)	0,96 (0,35-2,67)
De 2 à 5 heures/semaine	179	20,1	70,9	8,9	1,90 (0,90-4,01)	0,89 (0,30-2,62)
Moins de 2 heures/semaine	101	15,8	74,3	9,9	2,52 (1,08-5,87)	1,25 (0,38-4,16)
SOMMEIL						
<i>Heure du coucher la semaine</i>						
Après 23 h 30 ⁴	49	30,6	61,2	8,2	1	1
Entre 22 h 31 et 23 h 30	182	15,4	75,3	9,3	2,45 (1,17-5,13)	2,28 (0,65-8,00)
Entre 21 h 31 et 22 h 30	369	22,8	65,9	11,4	1,45 (0,74-2,82)	1,88 (0,59-6,00)
Avant 21 h 30	99	34,3	52,5	13,1	0,76 (0,36-1,63)	1,43 (0,40-5,13)
JEUX DE HASARD						
<i>Avoir déjà participé à un pari sportif pendant la dernière année</i>						
Jamais ou pratiquement jamais ⁴	543	25,0	63,2	11,8	1	1
Au moins une fois au cours de la dernière année	103	10,7	81,6	7,8	3,03 (1,57-5,85)	1,55 (0,59-4,03)
Plus d'une fois par mois	50	16,0	76,0	8,0	1,88 (0,86-4,14)	1,06 (0,31-3,66)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100% en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

où f est le facteur de risque considéré et r, le groupe de référence.

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).



Lorsque l'on considère la consommation télévisuelle combinée avec les neuf autres facteurs retenus, les résultats de l'analyse discriminante démontrent que les heures consacrées à la télévision peuvent différencier les garçons selon leur niveau d'estime de soi. Par contre, l'ampleur des rapports des cotes ne permet généralement pas d'affirmer que cette variable a une incidence directe sur le niveau d'estime de soi. Nous pouvons faire le même constat pour l'heure du coucher pendant la semaine et pour le recours aux paris sportifs au cours de l'année qui a précédé l'enquête.

4.4. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU NIVEAU D'ESTIME DE SOI CHEZ LES FILLES

L'analyse discriminante multidimensionnelle finale (tableau 4.7) réalisée sur les niveaux d'estime de soi chez les filles révèle que seulement 11 facteurs (colonne C) parmi les 223 disponibles (colonne A) et les 50 soumis à l'analyse finale (colonne B) s'avèrent discriminants au seuil choisi ($p \leq 0,05$).

TABLEAU 4.7
Estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
Psychosociale	16	7	6
Culturelle	51	9	1
Scolaire et professionnelle	29	5	2
Économique	6	3	0
Famille	25	4	1
École	17	4	0
Réseau social	8	2	0
Localité de résidence	3	1	0
Loisirs	19	5	1
Événements préoccupants	3	3	0
Consommation de tabac	8	1	0
Consommation d'alcool	2	0	0
Consommation de drogues	5	1	0
Activités délinquantes	1	0	0
Jeux de hasard	12	1	0
Sexualité	1	0	0
Habitudes alimentaires	7	1	0
Sommeil	10	3	0
TOTAL	223	50	11

Chez les filles, les facteurs discriminants retenus lors de l'analyse finale appartiennent à cinq dimensions (tableau 4.7). Comme chez les garçons, la dimension « psychosociale » comporte les facteurs les plus discriminants (tableau 4.8). De fait, le niveau de détresse psychologique³⁰ (0,56), la satisfaction de son corps³¹ (0,54), la satisfaction de l'apparence physique³² (0,53), le niveau de bonheur ressenti (0,48), l'indice de compétences interpersonnelles³³ (- 0,48) et l'indice d'habiletés cognitives³⁴ (- 0,46) sont retenus ici comme étant les meilleurs facteurs prédictifs du niveau d'estime de soi chez les filles. Le fait de penser que les grandes villes sont violentes, variable appartenant à la dimension « culturelle », est également retenu (- 0,10). En ce qui a trait à la dimension « scolaire et professionnelle », nos analyses permettent de conserver deux facteurs discriminants, soit la satisfaction de la vie intellectuelle et créative (0,28) mais aussi l'importance de la vie intellectuelle et créative (0,25).

Finalement, le niveau de communication avec la mère au sujet des études³⁵ (- 0,24) et le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires (- 0,09) contribuent également à différencier les niveaux d'estime de soi chez les filles.

Les 11 facteurs présentés au tableau 4.8 permettent de répartir correctement 74,1 % des filles en fonction du niveau d'estime de soi, alors que le critère de chance proportionnelle est de 47,0 %.

Même si la distribution des filles selon le niveau d'estime de soi est relativement différente de celle des garçons (tableau 4.3), certaines similitudes peuvent être constatées quant aux principaux facteurs discriminants. Pour les garçons comme pour les filles, le niveau de détresse psychologique, la satisfaction de son corps et l'indice de compétences interpersonnelles sont des facteurs prépondérants pouvant influencer l'estime de soi. Ces facteurs, tel que mentionné précédemment, avaient d'ailleurs déjà démontré leur pouvoir discriminant quant au niveau d'estime de soi exprimé lors de l'enquête de 1997.

³⁰ Cette échelle est la version abrégée de celle de Ilfeld (1976) et reprise dans l'Enquête Santé Québec de 1987. Les 14 items considérés sont ceux de la question C.2.

³¹ Item v) de la question D.1.

³² Item u) de la question D.1.

³³ Autre indice élaboré pour Deschesnes (1992) comportant les items k), m), n), p), r) et q) de la question D.1.

³⁴ L'indice d'habiletés cognitives a été élaboré par Deschesnes (1997) en s'inspirant des travaux de Harter (1982) et de Nielsen et Metha (1994). Il comporte les items l), o) et s) de la question D.1.

³⁵ L'échelle de communication avec la mère au sujet des études de Epstein comporte les items g), h) et i) de la question B.22.



T A B L E A U 4 . 8

Estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus
Analyse discriminante pour l'identification des facteurs prédictifs

Description du modèle retenu ¹ (n = 772)			
Niveau d'estime de soi (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Élevée	Moyenne	Faible	Total ²
86,7 %	69,4 %	79,8 %	74,1 %
Variables contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec les fonctions	
		1	2
Psychosociales			
1. Détresse psychologique		0,56	0,29
2. Satisfaction de son corps (grandeur, poids, beauté)		0,54	0,16
3. Satisfaction de l'apparence physique		0,53	0,09
4. Niveau de bonheur ressenti		0,48	- 0,03
5. Indice de compétences interpersonnelles		- 0,48	0,36
6. Indice d'habiletés cognitives		- 0,46	0,07
Culturelles			
7. Opinion : les grandes villes sont violentes		- 0,10	- 0,40
Scolaires et professionnelles			
8. Satisfaction de la vie intellectuelle ou créative		0,28	- 0,22
9. Importance de la vie intellectuelle ou créative		0,25	0,16
Famille			
10. Niveau de communication avec la mère pour les études		- 0,24	0,31
Loisirs			
11. Heures consacrées aux travaux scolaires		- 0,09	- 0,36

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 47,0 %.

4.4.1 LES FILLES AYANT UN FAIBLE NIVEAU D'ESTIME DE SOI

Le tableau 4.9 présente les 11 facteurs distinguant les groupes de filles selon leur appartenance à l'un ou l'autre niveau d'estime de soi. D'abord, les filles âgées de 14 ans et plus qui présentent un niveau de détresse élevé ont, en comparaison des filles ayant un faible niveau de détresse psychologique, des probabilités 38 fois plus grandes (RC = 38,2) d'éprouver un faible niveau d'estime de soi et 3 fois plus élevées (RC = 3,3) de connaître un niveau moyen d'estime de soi. Ensuite, les filles qui sont entièrement insatisfaites de leur corps ont, par rapport à celles totalement satisfaites de leur corps, des risques 240 fois plus élevés (RC = 240,0) de présenter un faible niveau d'estime de soi. Quant aux filles qui s'en déclarent

plutôt insatisfaites, elles ont des probabilités 105 fois plus grandes ($RC = 105,1$) de présenter un faible niveau d'estime de soi comparativement aux filles complètement satisfaites de leur corps. D'autre part, les filles totalement insatisfaites de leur apparence physique ont, lorsque comparées aux filles qui en sont entièrement satisfaites, des probabilités 118 fois plus grandes ($RC = 118,3$) de présenter un faible niveau d'estime de soi et des probabilités 5 fois plus grandes de présenter un niveau moyen d'estime de soi. De même, les filles plutôt insatisfaites de leur apparence physique ont des risques 21 fois plus grands ($RC = 20,6$) que les filles complètement satisfaites d'éprouver un faible niveau d'estime de soi.

L'analyse des facteurs associés à l'estime de soi a également permis d'observer que les filles qui ne se sentent pas très heureuses ont, en comparaison des filles qui se sentent très heureuses, des probabilités 24 fois plus grandes ($RC = 24,0$) d'avoir un faible niveau d'estime de soi et six fois plus élevées ($RC = 5,7$) d'avoir un niveau moyen d'estime de soi. De plus, les filles qui présentent un indice de compétences interpersonnelles faible ont des probabilités 59 fois plus grandes ($RC = 58,6$) de présenter un faible niveau d'estime de soi que les filles qui ont un indice de compétences interpersonnelles élevé et 14 fois plus élevées ($RC = 14,1$) d'éprouver un niveau moyen d'estime de soi. Les filles qui montrent un indice d'habiletés cognitives faible ont, par rapport à celles qui présentent un indice d'habiletés cognitives élevé, des probabilités 26 fois plus grandes ($RC = 25,7$) de détenir un faible niveau d'estime de soi.

Parmi les facteurs de la dimension « culturelle », les filles qui estiment que les grandes villes sont violentes ont des probabilités sept fois plus grandes ($RC = 7,1$) de présenter un faible niveau d'estime de soi comparativement à celles qui ne sont pas de cet avis.

Deux autres facteurs sont issus de la dimension « scolaire et professionnelle ». D'abord, les filles qui sont insatisfaites de leur vie intellectuelle ont, comparativement aux filles totalement satisfaites de leur vie intellectuelle, des probabilités 15 fois plus grandes ($RC = 15,4$) de présenter un faible niveau d'estime de soi et quatre fois plus élevées ($RC = 4,3$) de montrer un niveau moyen d'estime de soi. Dans la même lignée, par rapport à celles pour qui cette vie intellectuelle est très importante, les filles qui considèrent que leur vie intellectuelle n'est pas importante du tout ont des risques 10 fois plus élevés ($RC = 9,6$) d'éprouver un faible niveau d'estime de soi. La présence de ces deux facteurs dans le modèle final rejoint les hypothèses de Neemann et de ses collaborateurs (1995) qui ont élaboré une échelle d'estime de soi mesurant spécifiquement la créativité intellectuelle. Ils ont conclu qu'il s'agit d'un domaine contribuant à la construction de l'estime de soi globale à la fin de l'adolescence.



TAB LEAU 4.9

Association¹ entre le niveau d'estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Estime de soi				
		Élevée (%)	Moyenne (%)	Faible (%)	Moyenne (RC) ²	Faible (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
PSYCHOSOCIALES						
<i>Détresse psychologique</i>						
Faible⁴	364	22,0	72,0	6,0	1	1
Moyenne	113	12,4	61,9	25,7	1,53 (0,82-2,86)	7,53 (3,41-16,65)
Élevée	178	4,5	48,3	47,2	3,28 (1,53-7,06)	38,18 (16,07-90,70)
<i>Satisfaction de son corps</i>						
Totalement satisfaite⁴	105	45,7	51,4	2,9	1	1
Plutôt satisfaite	270	15,9	74,4	9,6	4,16 (2,50-6,92)	9,67 (2,73-34,24)
Plutôt insatisfaite	190	3,7	72,1	24,2	17,40 (7,41-40,8)	105,14 (25,6-431,4)
Totalement insatisfaite	88	4,5	27,3	68,2	5,33 (1,73-16,47)	240,0 (51,2-1124,4)
<i>Satisfaction de son apparence physique</i>						
Totalement satisfaite⁴	110	43,6	50,0	6,4	1	1
Plutôt satisfaite	270	13,7	77,4	8,9	4,93 (2,93-8,31)	4,45 (1,73-11,44)
Plutôt insatisfaite	169	7,1	71,6	21,3	8,80 (4,33-17,87)	20,57 (7,36-57,48)
Totalement insatisfaite	102	3,9	28,4	67,6	6,33 (2,08-19,29)	118,29 (32,8-426,5)
Se sentir très heureuse⁴	284	28,5	64,1	7,4	1	1
Ne pas se sentir très heureuse	362	5,0	64,1	30,9	5,74 (3,32-9,91)	24,00 (12,02-47,92)
<i>Indice de compétences interpersonnelles</i>						
Élevé⁴	237	36,7	55,3	8,0	1	1
Moyen	242	4,1	74,8	21,1	12,02 (6,0-24,0)	23,35 (10,08-54,10)
Faible	175	2,9	60,6	36,6	14,08 (5,52-35,9)	58,61 (20,79-165,3)
<i>Indice d'habiletés cognitives</i>						
Élevé⁴	145	35,9	55,9	8,3	1	1
Moyen	259	13,1	76,1	10,8	3,72 (2,25-6,16)	3,57 (1,60-7,96)
Faible	246	6,5	54,9	38,6	5,42 (2,90-10,11)	25,73 (11,32-58,49)

E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

TABLEAU 4.9 (SUITE)

Association¹ entre le niveau d'estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Estime de soi				
		Élevée (%)	Moyenne (%)	Faible (%)	Moyenne (RC) ²	Faible (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
CULTURELLES						
<i>Penser que les grandes villes sont violentes</i>						
Tout à fait en désaccord⁴	31	22,6	71,0	6,5	1	1
Plutôt en désaccord	184	13,6	71,2	15,2	1,67 (0,64-4,32)	3,92 (0,74-20,65)
Plutôt d'accord	238	15,5	68,5	16,0	1,40 (0,56-3,53)	3,59 (0,70-18,45)
Tout à fait d'accord	191	15,7	52,4	31,9	1,06 (0,41-2,72)	7,12 (1,39-36,36)
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES						
<i>Satisfaction de sa vie intellectuelle</i>						
Totalement satisfaite⁴	176	30,7	58,5	10,8	1	1
Plutôt satisfaite	323	11,8	69,7	18,6	3,10 (1,93-5,00)	4,49 (2,31-8,70)
Insatisfaite	146	6,8	56,2	37,0	4,30 (2,06-8,96)	15,35 (6,54-36,04)
<i>Importance de sa vie intellectuelle</i>						
Très importante⁴	134	24,6	66,4	9,0	1	1
Assez importante	320	14,7	69,1	16,3	1,74 (1,05-2,90)	3,04 (1,41-6,57)
Pas très importante	160	10,6	55,0	34,4	1,92 (1,00-3,70)	8,90 (3,78-20,94)
Pas importante du tout	30	13,3	40,0	46,7	1,11 (0,34-3,69)	9,63 (2,64-35,06)
FAMILLE						
<i>Niveau de communication avec la mère pour les études</i>						
Élevé⁴	158	28,5	62,0	9,5	1	1
Moyen	261	12,6	65,5	21,8	2,38 (1,42-3,98)	5,18 (2,51-10,70)
Faible	220	8,6	64,5	26,8	3,43 (1,89-6,22)	9,32 (4,27-20,33)

...suite/



TABLEAU 4.9 (SUITE)

Association¹ entre le niveau d'estime de soi chez les filles âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Estime de soi				
		Élevée (%)	Moyenne (%)	Faible (%)	Moyenne (RC) ²	Faible (RC) ³
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
LOISIRS						
<i>Heures consacrées aux travaux scolaires</i>						
Plus de 6 heures semaine⁴	150	15,3	71,3	13,3	1	1
De 2 à 5 heures semaine	249	16,1	65,5	18,5	0,88 (0,50-1,55)	1,32 (0,63-2,76)
Moins de 2 heures semaine	190	15,8	63,7	20,5	0,87 (0,47-1,58)	1,50 (0,70-3,21)
Aucune heure semaine	63	14,3	39,7	46,0	0,60 (0,25-1,45)	3,71 (1,42-9,66)

¹ Il est possible que la somme des proportions présentées sur chacune des lignes ne corresponde pas à 100 % en raison des arrondissements.

² Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(E) = \frac{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot C) / (A \cdot B)]_r}$$

³ Il s'agit du rapport des cotes (RC) fourni avec, entre parenthèses, les intervalles de confiance à 95 %. Le RC est établi selon la formule suivante :

$$(F) = \frac{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}{[(A \cdot D) / (A \cdot B)]_r}$$

⁴ Il s'agit du groupe de référence pour le calcul du rapport des cotes (RC).

Les deux derniers facteurs proviennent respectivement de la dimension « famille » et de la dimension « loisirs ». D'une part, les filles qui ont un faible niveau de communication avec la mère au sujet des études ont, comparativement aux filles jouissant d'un niveau élevé de communication avec la mère en ce qui a trait à cet aspect de leur vie, des probabilités neuf fois plus grandes (RC = 9,3) de connaître un faible niveau d'estime de soi et trois fois plus élevées (RC = 3,4) d'avoir un niveau moyen d'estime de soi. Harter (1993) et Meyer (1987) ont déjà observé une telle relation entre l'estime de soi et l'implication des parents dans les études. D'autre part, les filles qui ne consacrent aucune heure par semaine aux travaux scolaires ont, par rapport à celles qui leur accordent plus de 6 heures par semaine, des probabilités quatre fois plus grandes (RC = 3,7) de présenter un faible niveau d'estime de soi.

À l'instar de Perrenoud, nous croyons qu'il ne faut pas nécessairement interpréter un faible investissement dans les travaux scolaires à la maison comme un manque de motivation de la part de l'élève. Bien que cela puisse être le cas chez certains, il est également possible que ces travaux n'aient tout simplement aucun sens aux yeux d'autres élèves. Perrenoud utilise des concepts forts pour illustrer cette possibilité : « l'école (...) impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles ou qui, plus simplement, ne correspondent pas à leur envie du moment » (1994 : 162). Ainsi, certains élèves ne verraient pas **pourquoi** ils devraient étudier ou faire des devoirs. La pédagogie par projet vise justement, entre autres, à « donner du sens » aux travaux scolaires.

4.5. L'INSATISFACTION DE L'IMAGE CORPORELLE

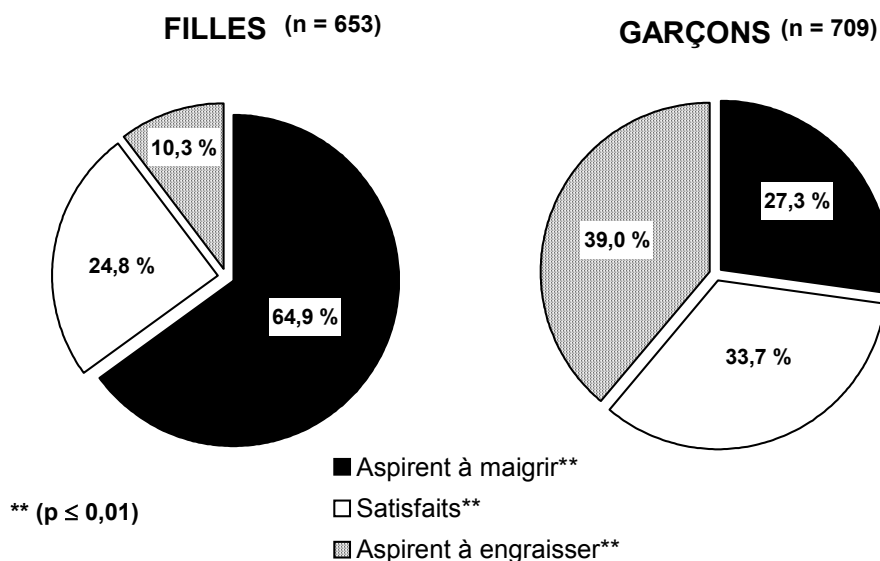
Les résultats présentés ici le soulignent à grands traits, l'apparence physique est fort déterminante pour l'estime de soi chez les filles. Contrairement à plusieurs garçons qui formulent le souhait d'être plus costauds (39 %), seulement 10,3 % des filles aimeraient être plus rondes. Chez les filles, la majorité (64,9 %) espèrent maigrir, tandis que seulement le quart d'entre elles (24,8 %) sont satisfaites³⁶ de leur silhouette. Fait à signaler, Bellerose et ses collaborateurs (2002) ont rapporté une proportion des jeunes filles satisfaites de 37,3 % en Montérégie³⁷.

Pourtant, si l'on en juge par leurs déclarations, il semble que plusieurs d'entre elles soient déjà relativement élancées. En effet, 61,3 % des filles âgées de 14 ans et plus décrivent leur image corporelle en choisissant l'une des quatre premières silhouettes (sur un total de neuf), alors que cette proportion n'est que de 24,8 % chez les garçons. Comme on pouvait s'en douter, il existe aussi chez les adolescentes une norme sociale par rapport au statut pondéral qui, à la différence de celle s'imposant aux garçons, les incite à souhaiter être minces.

³⁶ Les participants sont considérés satisfaits de leur image corporelle lorsque la perception qu'ils ont de leur silhouette actuelle correspond exactement à celle qu'ils aimeraient avoir.

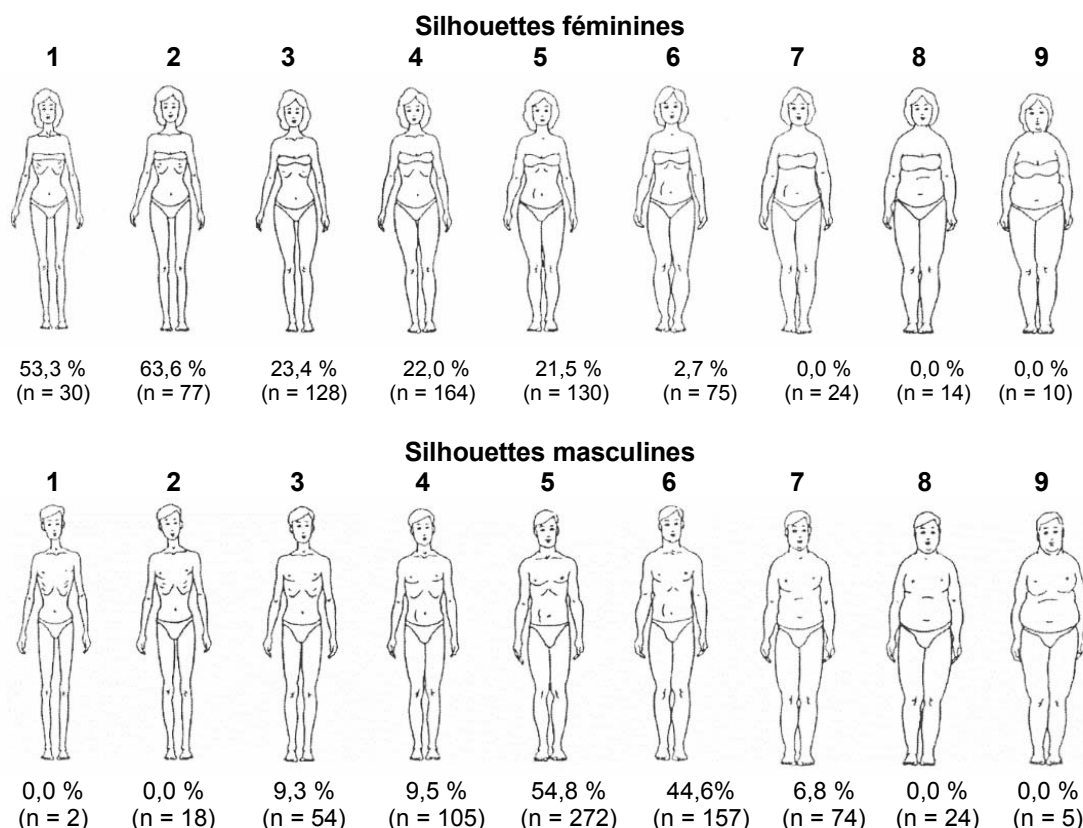
³⁷ Il faut cependant mentionner que cette différence pourrait être attribuable au fait que les participants à l'enquête de la Montérégie pouvaient choisir parmi sept silhouettes, tandis qu'au SLSJ, neuf silhouettes leur ont été présentées.

FIGURE 4.2
Satisfaction de l'image corporelle des élèves
âgés de 14 ans et plus selon le sexe



La figure 4.3 illustre très bien que les garçons et les filles répondent à des critères sociaux stéréotypés en matière d'image corporelle. En effet, la proportion d'adolescentes satisfaites de leur image corporelle est plus élevée parmi celles qui sont les plus minces (53,3 % et 63,6 % pour les silhouettes 1 et 2, respectivement) alors que chez les garçons, ce sont les cinquième et sixième silhouettes qui s'accompagnent d'une plus grande satisfaction (54,8 % et 44,6 %). Une seule situation engendre la même réaction chez les garçons et chez les filles : nul n'est satisfait si leur silhouette actuelle correspond à l'embonpoint, soit les silhouettes 8 et 9.

FIGURE 4.3
Proportion de filles et de garçons âgés de 14 ans et plus satisfaits¹
de leur image corporelle selon leur silhouette actuelle



¹ Les participants sont considérés satisfaits de leur image corporelle lorsque la perception qu'ils ont de leur silhouette actuelle correspond exactement à celle qu'ils aimeraient avoir.

Par ailleurs, l'image corporelle n'est pas le seul point qui divise les adolescentes et les adolescents en ce qui a trait à l'apparence physique. On pense par exemple à la proportion d'adolescents qui ont déjà eu recours au piercing. Si plus du tiers des filles âgées de 14 ans et plus l'ont déjà fait, ce n'est le cas que de 3,6 % des garçons. Autre différence déjà significative à cet âge, 11,6 % des filles affirment qu'elles ont déjà eu recours au maquillage permanent alors que cette proportion n'est que de 0,2 % chez les garçons. Un écart aussi marqué est observé entre les filles et les garçons lorsqu'on les questionne à propos de l'épilation permanente (10,3 % pour les filles et 0,9 % pour les garçons). À l'inverse, les garçons sont



beaucoup plus nombreux à pratiquer le culturisme que les filles (28,7 % contre 9,6 %). Quant à la proportion d'adolescentes s'étant fait tatouer, elle est de 16,2 % chez les filles, ce qui est deux fois plus que chez les garçons (7,9 %). Enfin, l'instrument de mesure comportait une dernière question relative à l'esthétique corporelle, soit les traitements d'orthodontie. Les filles révèlent y avoir eu recours dans une proportion de 19,3 % tandis que c'est le cas de 14,0 % des garçons. Que les adolescents aient eu recours ou non à ces différentes techniques modifiant l'image corporelle, ces faits ne sont pas associés à leur niveau d'estime de soi. Toutefois, nous pensons que les différences observées sur ce plan entre les garçons et les filles peuvent être utiles afin de bien démontrer qu'il existe bel et bien des stéréotypes à cet égard et qu'il faut en tenir compte pour intervenir efficacement sur l'estime de soi des adolescents aux prises avec une image qui engendre de l'insatisfaction.

4.6. CONCLUSION

Les résultats des analyses qui viennent d'être présentés reconduisent largement les constats de la première enquête réalisée auprès des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Perron *et al.*, 1999), à savoir que l'estime de soi des adolescents, leur niveau de détresse psychologique, la façon dont ils évaluent leur image corporelle, la perception de leurs compétences interpersonnelles, cognitives ou sociales ainsi que les idéations suicidaires s'avèrent des phénomènes intimement liés. Si les analyses à partir de l'enquête de 1997 ont été réalisées sans distinguer les garçons des filles, celles qui viennent d'être présentées l'étaient. Les similarités observées entre les deux séries d'analyses sont tout de même fort révélatrices. Si les mêmes facteurs sont associés à l'estime de soi chez les garçons et chez les filles, leur importance relative n'est pas toujours comparable pour l'un ou l'autre sexe. C'est notamment le cas de l'indice de compétences interpersonnelles qui est le facteur le plus discriminant chez les garçons alors qu'il vient au cinquième rang chez les filles. Chez ces dernières, il est surpassé par la détresse psychologique, par deux facteurs mesurant la perception de leur corps et de leur apparence physique ainsi que par l'autoévaluation de leur niveau de bonheur.

L'intime relation entre l'estime de soi globale et diverses perceptions des habiletés ou des performances de ces jeunes de 14 ans et plus dans des situations spécifiques est donc encore une fois confirmée. Cependant, comme il s'agit de données provenant d'une enquête transversale, il n'est pas encore possible de savoir si l'estime de soi globale est plutôt la source ou plutôt le résultat de l'autoévaluation que font les

jeunes de leurs habiletés ou compétences spécifiques. Il faudra pour cela attendre les résultats de l'enquête longitudinale présentement en cours. Celle-ci devrait permettre de clarifier le processus de construction de l'estime de soi et suggérer, par là, des moyens plus efficaces pour augmenter l'estime de soi des adolescents.

Les résultats différenciés selon le sexe font également ressortir combien les réalités scolaires sont vécues différemment à l'adolescence. Alors qu'aucune variable relevant de la dimension « scolaire et professionnelle » n'est associée à l'estime de soi des garçons, on en compte au moins deux chez les filles : la satisfaction de la vie intellectuelle ou créative et l'importance de la vie intellectuelle ou créative. S'ajoutent même trois autres variables absentes chez les garçons qui, de manière indirecte, mesurent l'investissement émotif et le degré d'engagement à l'égard des réalités scolaires : l'indice d'habiletés cognitives, le niveau de communication avec la mère au sujet des études et le temps consacré aux travaux scolaires. Ensemble, ces cinq facteurs sont révélateurs de la façon dont les filles intériorisent leur vécu scolaire, cette intériorisation se répercutant ensuite sur leur niveau d'estime de soi. On s'explique alors encore mieux les raisons pour lesquelles les filles manifestent un intérêt plus grand pour les réalités scolaires, cultivent de plus fortes aspirations scolaires que les garçons, comme on l'a vu précédemment, et se montrent plus satisfaites de l'école ou ont de meilleurs résultats scolaires (Perron *et al.*, 1997).

Les parents, les enseignants et tous les intervenants jeunesse doivent prendre bonne note de ces différences, comme ils doivent retenir l'importance que revêt l'image corporelle, la satisfaction de son corps ainsi que la satisfaction de son look vestimentaire chez les adolescents. De plus, les réponses des jeunes permettent de mettre en lumière l'incroyable pression sociale à laquelle sont soumis les adolescents eu égard à leur image corporelle dans notre société obnubilée par l'apparence. De manière différente, certes, mais non moins pressante, les attentes sociales sont ressenties aussi bien par les filles qui veulent être maigres que pour les garçons qui veulent devenir plus costauds. Par contre, il semble bien y avoir des différences dans la manière dont sont intériorisées les attentes sociales en ce qui a trait aux réalités scolaires. Pourquoi les garçons semblent-ils moins intéressés par tout ce qui entoure l'école et davantage par un ensemble de réalités relevant du monde des loisirs ou du sport?



E N Q U Ê T E R É G I O N A L E 2 0 0 2

LES JEUNES DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN.
QUI SONT-ILS? QUE FONT-ILS?

RAPPORT
DE RECHERCHE

L'occasion doit être saisie pour repenser les stratégies et les messages qui risquent d'être encore plus nombreux à être envoyés aux adolescents alors que l'obésité gagne du terrain année après année. Collectivement, tentons de trouver une manière d'inciter les jeunes à faire de meilleurs choix de vie pour améliorer leurs habitudes alimentaires et pour lutter contre la sédentarité, tout en n'hypothéquant pas l'estime de soi des adolescents aux prises avec un surplus de poids. De même, tout en valorisant l'activité physique et les qualités athlétiques, soyons attentifs au risque d'encourager ainsi les garçons maigrelets à consommer des stéroïdes ou, plus généralement, assurons-nous que ceux-ci ne soient pas plus nombreux à développer un complexe relatif à leur stature. Les comportements de certains garçons seraient-ils les mêmes s'ils savaient qu'il est normal à l'adolescence d'avoir une silhouette élancée après une poussée de croissance? Savent-ils qu'il est normal qu'ils n'aient pas tous la « carrure » d'un homme mature dès l'âge de 14 ou 16 ans? La question se pose également à propos des adolescentes qui optent pour des implants, la chirurgie esthétique ou pour le maquillage permanent. « Tout vient à point à qui sait attendre », dit le proverbe. La patience qui, il est vrai, n'a jamais été l'apanage de la jeunesse, est-elle pour autant une valeur qui doit céder le pas à la technologie esthétique?

Bref, qu'on y pense à deux fois avant de faire un commentaire désobligeant à un adolescent à propos de son poids ou de son apparence. Que l'on choisisse bien les messages qui seront mis de l'avant pour lutter contre l'obésité et la sédentarité croissantes. Il faut mettre l'accent sur l'importance de l'activité physique et d'une saine nutrition. Cependant, comment pourrions-nous encourager les adolescents à adopter des images et des identités moins centrées sur l'apparence? Différentes sources d'information nous rappellent que plusieurs garçons expriment un certain malaise relativement aux habitudes vestimentaires des filles dans les écoles. Par ailleurs, plusieurs élèves sont rejetés parce qu'ils n'arborent pas des vêtements griffés ou ne portent pas des souliers de course dernier cri. Les adolescents réclament souvent qu'on respecte leur code vestimentaire; à leur tour, peuvent-ils faire preuve d'ouverture envers les élèves qui ne suivent pas la mode?



CONCLUSION GÉNÉRALE

« Le moteur premier de la réussite éducative réside dans la capacité de voir clair dans son projet de vie, de le gérer d'une façon autonome et d'y consentir des investissements substantiels, ne se limitant pas nécessairement au temps des études. »

Dossier « Construire son projet de vie à l'école : pour une école orientante »,
Vie pédagogique, n° 117, 2000, pp. 20-49.

Établir son projet de vie ou se projeter dans l'avenir est une opération qui mobilise à la fois la vision que l'on se fait de soi-même et de ses ambitions, l'évaluation des ressources sur lesquelles on peut compter pour atteindre ses buts et une évaluation adéquate du support et des contraintes inhérentes au milieu dans lequel on évolue. Que ce soit pour les études que les adolescents souhaitent réaliser, pour la carrière envisagée ou pour le milieu où ils veulent s'établir, les perceptions d'eux-mêmes, de leurs ressources potentielles et de leur milieu sont déterminantes quant aux chemins qu'ils emprunteront et aux efforts qu'ils déploieront pour atteindre leurs buts.

Si la projection de soi dans l'avenir des adolescents est si fortement liée à leurs perceptions, mieux vaut qu'ils reçoivent des informations claires, justes et pertinentes en ce qui a trait à leurs habiletés ou compétences, à leurs forces et faiblesses et aux ressources qui leur sont accessibles. Les difficultés qu'ils risquent de rencontrer sur leur parcours doivent également être connues des adolescents, faute de quoi certains pourraient s'engager dans une voie trop ambitieuse pour leurs habiletés ou leurs ressources et plusieurs pourraient se décourager au premier obstacle.

Or, les réponses des participants concernant le choix de leur future profession sont très révélatrices à cet égard : les adolescents réclament plus d'information sur les programmes scolaires disponibles, les métiers et les professions. De plus, ils sont fort nombreux à déclarer qu'ils évaluent difficilement leurs forces et leurs faiblesses. Qui plus est, ils seront vraisemblablement un fort contingent à devoir réviser leurs aspirations professionnelles car le marché du travail permettra difficilement à chacun de trouver un emploi dans le domaine actuellement choisi. Certes, les adolescents d'aujourd'hui ne seront pas les premiers à devoir réajuster leurs projets de carrière. Cependant, sont-ils suffisamment préparés à ces heurts qui remettent souvent leurs choix initiaux en question? Il faut se demander si nous préparons suffisamment bien les jeunes à accepter les difficultés inhérentes au vécu scolaire et à l'insertion professionnelle dans un



monde de plus en plus complexe. Les élèves sont-ils toujours conscients du contingentement, des critères d'admission, des grandes distances qu'il faut parfois parcourir pour obtenir une formation, des avatars de la demande de main-d'œuvre? Ne devrions-nous pas les inciter à prévoir des solutions de rechange au cas où leurs projets s'avéraient irréalisables? Stimuler les rêves et les aspirations tout en préparant les adolescents à composer avec les contraintes scolaires et celles du marché du travail ainsi qu'avec les éventuels changements de cap est un art que les parents, les enseignants et les conseillers en orientation doivent maîtriser.

Par ailleurs, rien n'est aussi efficace pour stimuler les aspirations scolaires des élèves qu'un projet professionnel bien défini. Les résultats de cette recherche le prouvent encore une fois. En effet, le fait de vouloir devenir un professionnel s'est notamment avéré l'un des facteurs les plus fortement associés aux aspirations scolaires des adolescents. S'il a les habiletés nécessaires, un jeune motivé qui sait clairement quelle est la profession qu'il souhaite exercer dans l'avenir prendra les moyens pour y arriver. Seulement, le choix de carrière est parfois difficile à définir.

À l'école, les élèves reçoivent certaines informations sur les programmes scolaires et différentes professions. Ils sont ainsi amenés à explorer leurs aptitudes, leurs intérêts et leurs qualités afin de se préparer à choisir une filière de formation et éventuellement une profession. L'approche orientante qui se met progressivement en place dans toutes les écoles québécoises établira des mécanismes qui favoriseront les réflexions personnelles sur les intérêts, les forces et les faiblesses de chaque élève ainsi qu'un suivi individualisé permettant à chacun d'obtenir de l'information sur les métiers ou professions qui l'intéressent. Encore plus individualisée qu'auparavant, cette approche permettra vraisemblablement à un plus grand nombre d'élèves d'effectuer un choix de carrière éclairé.

Cependant, il y a des limites à ce que l'école québécoise peut offrir en termes de suivi individualisé. Chaque élève ne devrait-il pas s'attendre à ce que ses parents et son entourage immédiat le soutiennent aussi dans sa quête d'un programme d'études et d'une profession qui lui conviennent?

Bien souvent, les personnes qui entourent les adolescents n'osent pas remettre en question le choix de carrière d'un élève au nom du droit à la liberté de choix des individus. Comme il est question des goûts et des intérêts d'une personne, plusieurs refusent d'intervenir prétextant que les « goûts ne se discutent pas ». Pourtant, plusieurs professeurs pourraient en témoigner, les élèves visent souvent une profession par intérêt pour l'une de ses facettes sans avoir suffisamment pensé à l'ensemble des tâches qui

caractérisent son exercice? Par exemple, vouloir devenir avocat parce qu'on est attiré par la plaidoirie et les bons salaires tout en négligeant l'importance du temps consacré à la lecture de contrats arides et de jugements complexes. Ou encore, se peut-il que plusieurs jeunes qui aimeraient devenir enseignants parce qu'ils aiment évoluer dans leur école ou encore parce qu'ils admirent l'un de leurs professeurs évaluent mal les énergies nécessaires à la gestion de la classe ou le temps consacré à la correction les soirs et les fins de semaine? Une simple conversation avec un adulte exerçant la profession envisagée pourrait révéler aux jeunes certains aspects insoupçonnés d'un métier ou d'une profession. Ne serait-il pas préférable qu'un élève connaisse chacune des facettes d'une profession avant de s'engager dans de longues études au lieu de les découvrir uniquement lors de son insertion en emploi?

Mettre en contact un adolescent et un travailleur en fonction n'est pas une responsabilité exclusive à l'école. En effet, plusieurs parents sont en mesure de rendre ce type de rencontres possibles, comme l'a expérimenté le CRÉPAS dans le cadre des interventions des agentes de liaison école-milieu. Tous les parents connaissent-ils l'importance de supporter adéquatement les adolescents dans leur recherche d'un métier ou d'une profession? Collectivement, n'avons-nous pas tendance à prendre pour acquis le rôle des parents en ce qui a trait à la découverte et au développement des aptitudes de leurs enfants tout en s'en remettant presque exclusivement aux institutions scolaires pour aider les élèves à mieux connaître les programmes scolaires et les professions? L'école orientante n'aurait-elle pas intérêt à mobiliser aussi les parents dans la recherche d'un avenir professionnel de leurs enfants? Dans notre société, faut-il le rappeler, choisir une carrière c'est aussi actualiser un large pan de son identité.

Pour revenir sur les aspirations scolaires, nos résultats démontrent encore une fois qu'elles ne se distribuent pas au hasard parmi les groupes d'élèves. En 2002, elles sont en effet plus faibles dans les familles dont le niveau socioéconomique est plus bas. Considérant que les taux de diplomation au secondaire diminuent lentement depuis quelques années, nous partageons l'avis de l'équipe de *Vie pédagogique* (n° 117, 2000) à l'effet que la « réussite des jeunes est une responsabilité partagée qui s'inscrit dans la culture autant que dans les structures ». Ainsi, il ne devrait pas y avoir d'augmentation importante de la diplomation tant que les élèves de tous les milieux socioéconomiques ne ressentiront pas qu'il est socialement inacceptable d'abandonner les études avant d'avoir obtenu un diplôme. Nous croyons qu'il faudrait que la société québécoise envoie un signal fort à tous les adolescents, et particulièrement aux garçons, concernant l'importance de leurs études. Comme Haas (1992) le souligne, la communauté peut montrer son engagement face à l'éducation en octroyant un soutien financier adéquat aux étudiants, en



reconnaissant les progrès scolaires, en aidant à améliorer les écoles et en créant des opportunités de collaboration école-travail. Pourquoi ne pas transmettre le message aux élèves qu'il est essentiel de terminer ses études secondaires en remplaçant le critère d'âge (16 ans) pour fonder l'obligation légale de la fréquentation scolaire par celui de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (ASP, DES ou DEP)? Cela concorderait davantage avec les réalités actuelles du marché du travail qui exigent des travailleurs non qualifiés une certaine polyvalence assurant un apprentissage continu ou une requalification en cas de perte d'emploi. Les travailleurs du textile, du bois d'oeuvre ou du papier, dont plusieurs sont sans diplôme, qui perdent massivement leur emploi depuis quelque temps pourraient témoigner de leur difficile réinsertion en emploi.

En ce qui a trait au désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean, il convient de rappeler l'importance des facteurs psychosociaux, culturels, familiaux et scolaires pour discriminer les élèves qui désirent demeurer ou quitter le SLSJ une fois leurs études terminées. Notamment, le fait de vouloir vivre dans une grande ville plus tard constitue le facteur le plus fortement associé au désir d'enracinement aussi bien chez les filles que chez les garçons. Ce constat soulève une question fondamentale : est-ce que les adolescents souhaitent vivre dans une grande ville dans 15 ans pour la proximité des services, des activités culturelles et pour la qualité des emplois et des infrastructures qu'on y trouve ou serait-ce plutôt pour l'anonymat que procurent les grands centres urbains et leur besoin d'affirmation et d'autonomie? Autrement dit, leurs raisons sont-elles plutôt influencées par leur vision de l'avenir ou relèvent-elles d'un désenchantement face à la mentalité des « petits milieux »? Voilà une douloureuse question si l'on considère qu'il y a probablement des jeunes qui quittent le SLSJ pour les deux raisons évoquées. Ainsi donc, serions-nous avisés de travailler sur un ensemble de solutions pour tenter de faire de cette région un lieu attractif : l'image de la région, l'image des grands centres, la création d'emplois pour les jeunes, l'enrichissement de la carte des programmes au secondaire, au collégial et à l'université régionale, la diversification économique, la transformation des valeurs des gens afin qu'ils deviennent plus tolérants aux changements portés par la jeunesse. Ces stratégies devraient être mises en place, ou renforcées lorsqu'elles existent déjà, pour qu'un plus grand nombre de jeunes n'aient plus aucune raison de vouloir fuir son milieu d'origine ou de refuser de venir s'établir au SLSJ quand ils sont d'ailleurs. Cela dit, il ne faut pas s'accabler collectivement lorsque des jeunes décident de s'établir ailleurs. La migration est l'une des conditions essentielles d'un heureux métissage culturel.

Sur un tout autre registre, force est de constater que les résultats de cette recherche révèlent encore une fois des différences marquées entre les garçons et les filles en ce qui a trait aussi bien aux aspirations

scolaires et professionnelles qu'au désir d'enracinement au Saguenay-Lac-Saint-Jean de même qu'au niveau d'estime de soi des adolescents. Ces différences sont longuement discutées dans les quatre chapitres du présent ouvrage et abondamment documentées par des recherches antérieures; aussi nous n'insisterons pas sur toutes ces différences. Cependant, il importe de souligner aux intervenants jeunesse que la prise en compte des profils distincts est essentielle pour la mise en œuvre d'interventions plus efficaces auprès des filles et des garçons aux prises avec certains problèmes. Il pourrait toutefois être contreproductif de faire une diffusion tous azimuts des contrastes observés auprès des adolescents ou de la population en général. En effet, les risques de voir les adolescents s'approprier de tels constats pour légitimer leurs comportements ou attitudes sont suffisamment importants pour que la diffusion de ces différences selon le sexe soit limitée aux différents intervenants jeunesse. En d'autres mots, il s'agit d'éviter d'entraîner les effets pervers inhérents à la diffusion de tels résultats de recherche. Serions-nous plus avancés si un jeune homme nous disait un jour qu'il ne veut pas aller à l'université parce que ce sont surtout des filles qui ont de telles ambitions? De la même manière, il serait dommage de contribuer à légitimer les filles qui souhaitent être très maigres en leur confirmant qu'il s'agit là d'une « norme » largement répandue dans l'esprit de leurs compagnes de classe.

Les analyses ont été réalisées pour chacun des sexes séparément dans le but de fournir des pistes d'interventions mieux adaptées aux réalités des filles et des garçons. Améliorer les interventions et le support offert aux adolescents est notre unique objectif. Il faut pour cela que les intervenants, les professeurs, les parents, les chercheurs et les médias d'information utilisent avec beaucoup de discernement les présents résultats de recherche. D'ailleurs, cette mise en garde en appelle une autre. S'il est vrai que les filles aux prises avec une faible estime de soi sont plus nombreuses que les garçons, il ne faut pas oublier qu'il s'agit, en fait, d'une minorité (20,6 % contre 10,7 % chez les garçons). La grande majorité d'entre elles ne souffrent pas d'un niveau d'estime de soi problématique. Cette remarque s'applique aussi à la proportion d'élèves ayant de faibles aspirations scolaires (15,8 % chez les filles et 31,9 % chez les garçons). Si l'accent est ainsi mis sur les élèves en difficulté dans le présent document c'est simplement pour identifier les facteurs qui les différencient de ceux moins exposés à vivre des crises et des désenchantements majeurs. Notre objectif ultime est de fournir des pistes d'interventions efficaces auprès des élèves qui en ont le plus besoin. Il ne faudrait pas oublier que les élèves qui fréquentent les institutions d'enseignement secondaire forment, dans l'ensemble, une cohorte de jeunes en voie de devenir, pour la très grande majorité, des individus épanouis, équilibrés et bien préparés à relever les nombreux défis qui les attendent.



BIBLIOGRAPHIE

- ALSAKER, F. D. 1989. « School Achievement, Perceived Competence and Global Self-Esteem ». *School Psychology International*, 10 : 147-158.
- ANDRES, L., ANISEF, P., KRAHN, H., LOOKER, D. et V. THIESSEN. 1999. « The Persistence of Social Structure : Cohort, Class and Gender Effects on the Occupational Aspirations and Expectations of Canadian Youth », *Journal of Youth Studies*, 2, 3 : 261-282.
- AQUILINO, W. S. 1991. « Family Structure and Home-Leaving : A Further Specification of the Relationship », *Journal of Marriage and the Family*, 53, 999-1010.
- ASSOGBA, Y. et L. FRÉCHETTE. 1997. « Le concept d'aspiration et la démarche migratoire des jeunes », dans M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 217-241.
- BALDWIN, S. A. et J. P. HOFFMANN. 2002. « The Dynamics of Self-Esteem : A Growth-Curve Analysis », *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 2 : 101-113.
- BEALE, C. L. 1973. « Rural and Nonmetropolitan Population Trends of Significance to National Population Policy », dans *Where will all the people go?* Report of the Subcommittee on Rural Development of the Committee on Agriculture and Forestry, U.S. Senate, pp. 9-20.
- BEANE, J. A. et R. P. LYPKA. 1986. *Self-Concept, Self-Esteem and the Curriculum*, New York, Teachers College Press, 262 pages.
- BÉDARD, D. 2003. *Les études secondaires et postsecondaires. Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*. Fédération des commissions scolaires du Québec, 90 pages.
- BÉDARD, R., BÉLAND, F., BÉLAND, P., GARON-AUDY, M. et L. LAFORCE. 1980. *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les étudiants*. Les cahiers d'ASOPE. Volume 1. Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 233 pages.
- BÉDARD-HÔ, F. 1992. *Quand les choix débutent. Rapport d'un sondage fait auprès d'élèves de 3^e, de 4^e et de 5^e secondaires*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 92 pages.
- BÉLANGER, P. W. 1986 « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, XXIII, 3 : 365-384.
- BELLEROSÉ, C., BEAUDRY, J. et S. BÉLANGER. 2002. *Expériences de vie des élèves de niveau secondaire de la Montérégie*. Rapport général. Longueuil, Régie régionale de la santé et des services sociaux. Direction de la santé publique, 194 pages.
- BLACKBURN, M.-È., BOIVIN, M. et L. POIRIER (sous la direction de E. Dufour et M. Perron). 2003. *Consultation sur le faible taux d'activité des femmes au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Saguenay, Direction de la planification et du partenariat, Emploi Québec, 155 pages.



- BLACKWELL, D. L. et D. K. MCLAUGHLIN. 1999. « Do Rural Youth Attain their Educational Goals? », *Rural Development Perspectives*, 13, 3 : 37-44.
- BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B., BETTSCHART, W. et O. HALFON. 1996. « Self-Esteem and Mental Health in Early Adolescence : Development and Gender Differences ». *Journal of Adolescence*, 19 : 233-245.
- BROWN, K. M., MCMAHON, R. P., BIRO, F. M., CRAWFORD, P., SCHREIBER, G. B., SIMILO, S. L., WACLAWIW, M et R. STRIEGEL-MOORE. 1998. « Changes in Self-Esteem in Black and White Girls Between the Ages of 9 and 14 Years », *Journal of Adolescent Health*, 23 : 7-19.
- BUSHNIK, T., BARR-TELFORD, L. et P. BUSSIÈRE. 2004. *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition 2002*. Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 44 pages.
- CAIRNS, E., MCWHIRTER, L, DUFFY, U et R. BARRY. 1990. « The Stability of Self-Concept in Late Adolescence : Gender and Situational Effects », *Personality and Individual Differences*, 11 : 937-944.
- CAMERON, H. 1991. « L'amélioration de l'estime de soi en vue de favoriser l'adoption d'attitudes saines : une approche souhaitable dans le cadre de programmes scolaires de promotion de la santé? », *Journal de l'ACSEPL*, mars-avril : 20-23.
- CARSKADON, M. A. 1990. « Patterns of Sleep and Sleepiness in Adolescents », *Pediatrician*, 17, 1 : 5-12.
- CHAMPAGNE-GILBERT, M. 1980. *La famille et l'homme à délivrer du pouvoir*. Ottawa, Éditions Leméac, 415 pages.
- CHIAM, H. 1987. « Change in Self-Concept During Adolescence », *Adolescence*, 22 : 69-76.
- CLAES, M. et J. COMEAU. 1996. « L'école et la famille : deux mondes? », *Revue internationale d'action communautaire*, 35, printemps : 75-85.
- COOLEY, C. H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York, Charles Scribner and Sons, 444 pages.
- COOPERSMITH, S. 1967. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, W. H. Freeman.
- CONGER, R. D., CONGER, K. J., ELDER JR, G. H., 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 : 526-541.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. 2002. *Des nouvelles d'Elles. Les jeunes femmes du Québec*. Document d'information sur les jeunes Québécoises de 15 à 29 ans, 97 pages.



- CÔTÉ, S. 1997. « Migrer : un choix ou une nécessité », dans M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 63-85.
- DECI, E. L. et R. M. RYAN. 1991. « A Motivational Approach to Self : Integration in Personality », dans R. Dienstbier (éd.), *Nebraska Symposium on Motivation, Volume 38 : Perspectives on Motivation*, Lincoln, Nebraska, Presses de l'Université du Nebraska.
- DE JONG, G. F., RICHTER, K. et P. ISARABHAKDI. 1996. « Gender, Values, and Intentions to Move in Rural Thailand », *The International Migration Review*, 30, 3 : 748-770.
- DESCHENAUX, F. et M. MOLGAT. 2003. « De l'exode à la migration. Pourquoi les jeunes quittent-ils leur région? », dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*, Fides, Montréal, pp. 753-759.
- DESCHESNES, 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 et annexes.
- DESCHESNES, M. et al. 1992. *Le vécu psychosocial des élèves du secondaire dans la région de l'Outaouais. Rapport final*. Outaouais, DSC de l'Outaouais, 112 pages et annexes.
- DORNBUSCH, S. M. 2002. « Sleep and Adolescence : A Social Psychologist's Perspective », dans M. A. Carskadon (éd.), *Adolescent Sleep Patterns : Biological, Social, and Psychological Influences*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-3.
- DUBAR, C. 2000. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 255 pages.
- DUPUY, R., MAYER, F. et R. MORISSETTE. 2000. *Les jeunes ruraux : Rester, quitter, revenir*. Ottawa, Statistique Canada, A21-46/1-2000F.
- ELDER JR, G. H., KING, V. et R. D. CONGER. 1996. « Attachment to Place and Migration Prospects : A Developmental Perspective », *Journal of Research on Adolescence*, 6, 4 : 397-425.
- EMERY, E. M., MCDERMOTT, R. J., HOLCOMB, D. R. et P. J. MARTY. 1993. « The Relationship Between Youth Substance Use and Area-Specific Self-Esteem », *Journal of School Health*, 5 : 224-228.
- EMPLOI-QUÉBEC. 2003. *Le marché du travail dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Perspectives professionnelles 2002-2006*. Emploi-Québec, Information sur le marché du travail, 118 pages.
- EPSTEIN, J. L. 1987. *Target, an Examination of Parallel School and Family Structures that Promote Student Motivation and Achievement*. Baltimore, John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Report n° 6, 67 pages.
- FALARDEAU, I. 1992. *Les changements de programme au collégial : changer de cap sans perdre le nord*. Québec, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, 158 pages.
- FURLONG, A., BIGGART, A. et F. CARTMEL. 1996. « Neighbourhoods, Opportunity Structures and Occupational Aspirations », *Sociology*, 30, 3 : 551-565.



- GARASKY, S. 2002. « Where Are They Going? A Comparison of Urban and Rural Youths' Locational Choices After Leaving the Parental Home », *Social Science Research*, 31 : 409-431.
- GARNEAU, S. 2003. « La mobilité géographique des jeunes au Québec : la signification du territoire », *Recherches sociographiques*, XLIV, 1 : 93-112.
- GARG, R., KAUPPI, C., LEWKO, J. et D. URAJNIK. 2002. « A Structural Model of Educational Aspirations », *Journal of Career Development*, 29, 2 : 87-108.
- GAUDREAU, M., PERRON, M., GAGNÉ, M. et S. VEILLETTE. 2004. *Les aspirations scolaires, les aspirations professionnelles et le désir d'enracinement : visions d'avenir des élèves de Charlevoix. Enquête régionale 2002 : La vie des jeunes de Charlevoix. Qui sont-ils? Que font-ils?* Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, 62 pages.
- GAUDREAU, M., PERRON, M. et S. VEILLETTE. 2002. « La migration régionale : mieux comprendre le désir d'enracinement des élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, 31, 1 : 123-150.
- GAUTHIER, M. 2003. « Les jeunes québécois : des "nomades"? », *Recherches sociographiques*, XLIV, 1 : 19-34.
- GAUTHIER, M. 1997. *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*. Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, 315 pages.
- GAUTHIER, M. et L. BERNIER. 1997. *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 252 pages.
- GEMME, B. 2003. « Se choisir un métier : attention aux fausses promesses. Le cas des étudiants en informatique », dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*, Montréal, Éditions Fides, pp. 312-316.
- GIDDENS, A. 1994. *Les conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan, 192 pages.
- GIGUÈRE, A. 2000. *Les valeurs des jeunes : les 15 à 19 ans. Une présentation du 3SC*. Conférence d'ouverture du colloque « Besoins, aspirations et réalisations des adolescents en région ». Jonquière, 20-22 septembre.
- GILBERT, S., BARR, L., CLARK, W., BLUE, M. et D. SUNTER. 1993. *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 et 20 ans*. Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 76 pages.
- GIROUX, J. et P. PAYETTE. 1969. *Psychologie et hygiène mentale*. Québec, Éditions du Renouveau pédagogique, 180 pages.
- GLENDINNING, A., NUTTALL, M., HENDRY, L., KLOEP, M. et S. WOOD. 2003. « Rural Communities and Well-Being : A Good Place to Grow Up? », *The Sociological Review*, 51 : 129-156.



- GUICHARD, J., DEVOS, P. et H. BERNARD. 1994. « Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 4 : 409-437.
- HAAS, T. 1992. « What Can I Become : Educational Aspirations of Students in Rural America ». *Eric Digest, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*, Charleston, 4 pages.
- HARTER, S. 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques », dans M. Bolognini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi. Perspectives développementales*, Delachoux, Lausanne, pp. 57-81.
- HARTER, S. 1993. « Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents », dans R. Baumeister, (dir.), *Self-Esteem : The Puzzle of Low Self-Regard*. Plenum Press, New York, pp. 87-111.
- HARTER, S. 1985. « Self and Identity Development », dans R. Leahy (dir.), *The Development of the Self*. New York, Academic Press, pp. 352-387.
- HARTER, S. 1982. « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53 : 87-97.
- HEKTNER, J. M. 1995. « When Moving Up Implies Moving Out : Rural Adolescent Conflict in the Transition to Adulthood », *Journal of Research in Rural Education*, 11, 1 : 3-14.
- HIGGINS, E. T. 1991. « Development of Self-Regulatory and Self-Evaluative Processes : Costs, Benefits, and Tradeoffs », dans M. R. Gunnard et L. A. Sroufe (eds.), *Self-Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 23*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 125-165.
- HUMMON, D. M. 1992. « Community Attachment », dans I. Altman et S. M. Low, *Place Attachment*, New York, Plenum, pp. 253-278.
- JONES, G. 1999. « The Same People in the Same Places? Socio-Spatial Identities and Migration in Youth », *Sociology*, 33, 1 : 1-22.
- JONES, L. K. 1989. « Measuring a Three-Dimensional Construct of Career Indecision Among College Students : A Revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile ». *Journal of Counseling Psychology*, 36, 4 : 477-486.
- KODRZYCKI, Y. 2001. « Migration of Recent College Graduates : Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth », *New England Economic Review*, 1 : 13-34.
- KOIVUSILTA, L., RIMPELA, A. et M. RIMPELA. 1995. « Health Status : Does it Predict Choice in Further Education? », *Journal of Epidemiology and Community Health*, 49 : 131-138.
- LABERGE, L., PETIT, D., SIMARD, C., VITARO, F., TREMBLAY, R. E. et J. MONTPLAISIR. 2001. « Development of Sleep Patterns in Early Adolescence », *Journal of Sleep Research*, 10, 1 : 59-67.
- LANGLOIS, S. 2003. « Le système d'éducation face au défi démographique », dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*, Montréal, Éditions Fides, pp. 458-465.



- LEBLANC, P., GIRARD, C., CÔTÉ, S. et D. POTVIN. 2003. « La migration des jeunes et le développement régional dans le croissant péri-nordique du Québec », *Recherches Sociographiques*, XLIV, 1 : 35-55.
- LEBLANC, P. et M. FRÉCHETTE. 1990. *Manuel sur des mesures d'adaptation scolaire et professionnelle pour les adolescents québécois*. Montréal, Université de Montréal, 140 pages.
- LEY, J., NELSON, S. et S. BELTYUKOVA. 1996. « Congruence of Aspirations of Rural Youth With Expectations Held by Parents and School Staff », *Journal of Research in Rural Education*, 12, 3 : 133-141.
- LOOKER, D. et V. THIESSEN. 2004. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. Direction générale de la politique de l'apprentissage, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 70 pages.
- LUCAS, S. R. 2001. « Effectively Maintained Inequality : Education Transition, Track Mobility, and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, 106, 6 : 1642-1690.
- MARKUS, H. et P. NURUS. 1986. « Possible Selves ». *American Psychologist*, 41 : 954-969.
- MASSOT, A. 1979. « Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais ». *Recherches sociogéographiques*, XX, 3 : 383-401.
- MEAD, G. H. 1925. « The Genesis of the Self and the Social Control », *International Journal of Ethics*, 35 : 251-273.
- MEYER, R. 1987. « Image de soi et statut scolaire. Influence et déterminants familiaux et scolaires chez les élèves du cours moyen », *Bulletin de psychologie*, 4 : 933-942.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2004. *Indicateurs de l'éducation*. Secteur de l'information et des communications, 141 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2003. *Portrait statistique de l'éducation. Région administrative du Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)*. Gouvernement du Québec, 62 pages.
- MOLGAT, M. 2002. « Leaving Home in Quebec : Theoretical and Social Implications of (Im)mobility Among Youth », *Journal of Youth Studies*, 5, 2 : 135-152.
- MULDER, C. H. et W. A. V. CLARK. 2000. « Leaving Home and Leaving the State : Evidence from the United States », *International Journal of Population Geography*, 6 : 423-437.
- MULLET, É., COSSIN, S., IHALOUINE, F. et B. THOMAS. 2002. « La mobilité "Européenne" des jeunes : déterminants émotionnels, attitudinaux et circonstanciels », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 3 : 393-416.
- MURDOCK, T. B., ANDERMAN, L. H. et S. A. HODGE. 2000. « Middle-Grade Predictors of Students' Motivation and Behavior in High School », *Journal of Adolescent Research*, 15, 3 : 327-351.



- MURRAY, J. D., KELLER, P. A., MCMORRAN, B. J. et B. L. EDWARDS. 1983. « Future Expectations of Rural American Youth : Implications for Mental Health », *International Journal of Mental Health*, 12 : 76-88.
- NEEMANN, J., HUBBARD, J. et A. S. MASTEN. 1995. « The Changing Importance of Romantic Relationship Involvement to Competence from Late Childhood to Late Adolescence », *Development and Psychopathology*, 7, 4 : 727-750.
- NIELSEN, D. M. et A. METHA. 1994. « Parental Behavior and Adolescent Self-Esteem in Clinical and Non-Clinical Samples », *Adolescence*, 29, 115 : 525-542.
- NURMI, J.-E. 1998. « Le rôle des stratégies d'attributions causales dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle rencontrées par les jeunes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 4 : 529-543.
- OPENSHAW, D. K., THOMAS, D. L. et B. C. ROLLINS. 1981. « Adolescent Self-Esteem : A Multidimensional Perspective. », *Journal of Early Adolescence*, 1 : 273-282.
- OVANDO, C. J. 1984. « School and Community In the Athapaskan Bush Village », *Educational Research Quarterly*, 8 : 12-29.
- PARK, J. 2003. « L'image de soi à l'adolescence et la santé à l'âge adulte », Supplément aux Rapport sur la santé. *Statistique Canada*, 82-003 : 45-57.
- PERRENOUD, P. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF Éditeur, 207 pages.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 1999. *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2^e édition. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 260 pages.
- PERRON, M. 1997. *Sociogéographie de la santé à micro-échelle. Un modèle de différenciation spatiale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III. Montpellier, France, 470 pages.
- PICARD, Y., FORTIN, L. et M. BIGRAS. 1995. « Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire », *Revue québécoise de psychologie*, 16, 3 : 159-175.
- POLLARD, K., O'HARE, W. P. et R. BERG. 1990. *Selective Migration of Rural High School Seniors in the 1980s*. Washington, DC : Population Reference Bureau Inc.
- R. A. MALATEST AND ASSOCIATES LTD. 2002. *Jeunes des régions rurales, phase II, La migration des jeunes ruraux : explorer la réalité derrière les mythes*. Gouvernement du Canada, 45 pages.



- REDD, Z., BROOKS, J. et A. M. MCGARVEY. 2001. « Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence : Reviewing the Literature on Contributing Factors », *Child Trends*, John S. and James L. Knight Foundation, 112 pages.
- ROBERT, J. 1991. « Projet d'emploi et lieux d'apprentissage en fin de scolarité secondaire », *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 4 : 3-14.
- ROCHER, G. 1981. « Pour une théorie psycho-sociologique des aspirations », dans R. Bédard et al., *Le projet ASOPE : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Les Cahiers d'ASOPE, Montréal, Université de Montréal, pp. 39-83.
- 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.
- ROSENBERG, M. 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, University of Princeton Press, 326 pages.
- ROY, J. 1997. « La quête d'un espace sociétal », dans M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 87-103.
- ROY, J. 1992. « L'exode des jeunes du milieu rural : en quête d'un emploi ou d'un genre de vie », *Recherches sociographiques*, XXXIII, 3 : 429-444.
- SAINT-PIERRE, C. 2003. « La réussite scolaire des garçons et des filles », dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*, Montréal, Éditions Fides, pp. 465-473.
- SALAMON, S. 1992. *Prairie Patrimony : Family, Farming, and Community in the Midwest*. Chapel Hill, University of North Carolina, 297 pages.
- SARIGIANI, P. A., WILSON, J. L., PETERSEN, A. C. et J. R. VICARY. 1990. « Self-Image and Educational Plans of Adolescents From Two Contrasting Communities », *Journal of Early Adolescence*, 10 : 37-55.
- SCHOON, I. 2001. « Teenage Job Aspirations and Career Attainment in Adulthood : A 17-Year Follow-Up of Teenagers Who Aspired to Become Scientists, Health Professionals or Engineers », *International Journal of Behavior Development*, 25, 2 : 124-132.
- SEYFRIT, C. L. 1986. « Migration Intentions of Rural Youth : Testing an Assumed Benefit of Rapid Growth », *Rural Sociology*, 51, 2 : 199-211.
- SILVA, M. C. et F. NETO. 1993. « Psychosocial Predictors of Intent to Emigrate Among Portuguese Adolescents », *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 16 : 1285-1302.
- SIMMONS, R. G. et F. ROSENBERG. 1975. « Sex, Sex Roles, and Self-Image », *Journal of Youth and Adolescence*, 4 : 229-258.



- SOLAUX, G. 1999. « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *L'éducation à l'orientation*, 28, 2 : 299-325.
- STINNER, W. F., TINNAKUL, N., KAN, S. et M. B. TONEY. 1992. « Community Attachment and Migration Decision Making in Nonmetropolitan Settings », dans P. C. Jobes, W. F. Stinner et J. M. Wardwell, *Community, Society, and Migration : Noneconomic migration in America*, Landham, MD, University Press of America, pp. 47-84.
- TERRILL, R. et R. DUCHARME. 1994. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 379 pages.
- TROTTIER, C. et C. TURCOTTE. 2003. « La scolarisation des jeunes Québécois », dans M. Gauthier (dir.), *Regard sur... La jeunesse au Québec*, Sainte-Foy, Collection Regards sur la jeunesse du monde, Québec, Les Éditions de l'IQRC, Presses de l'Université Laval, pp. 39-56.
- VALLERAND, R. J. et C. B. SÉNÉCAL. 1992. « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et Socialisation*, 15, 1 : 49-62.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M. et L. G. PELLETIER. 1989. « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 3 : 323-349.
- VEILLETTE, S., PERRON, M., GAUDREAU, M., RICHARD, L. et R. LAPIERRE. 1998. *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire. Rapport de recherche*. Série enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, 184 pages.
- VEILLETTE, S., PERRON, M., HÉBERT, G., MUNGER, C. et J. THIVIERGE. 1993. *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES, 163 pages.
- WILLIS, P. 1977. *Learning of Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, Columbia University Press, 204 pages.
- WYLIE, R. 1979. *The Self-Concept : Volume 2. Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln, University of Nebraska Press, 825 pages.
- ZABBO, B. 1993. *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. Paris, Presses Universitaires de France, 203 pages.
- ZOHOR, D., MURAT, F. et I. ROBIN. 2003. « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *INSEE Première*, 886 : 4 pages.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE

Réservé

Questionnaire

Mai 2002

La vie des jeunes

Qui sont-ils?
Que font-ils?

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



CÉGEP de Jonquière



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

DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE

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 :

- a) en encerclant ta réponse; **ou**
- b) en inscrivant le nombre dans l'espace réservé; **ou**
- c) en cochant dans la case appropriée.

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 X)

Q.2 Combien as-tu de frère(s) et de sœur(s) issus des même parents que les tiens?

J'ai 3  frères et sœurs.

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.**

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

Section A – Toi et l'école

A.1 Étudies-tu...?

(Encercler 1 seul choix)

Au secteur régulier 1

Au cheminement particulier de formation (CPT, CPC ou ISPJ).... 2

En formation professionnelle (volets professionnels 2, 3, 4) 3

A.2 À quel niveau scolaire es-tu?

(Encercler 1 seul choix)

Secondaire 11

Secondaire 22

Secondaire 33

Secondaire 44

Secondaire 55

Autre6

Préciser : _____

A.3 Tu es...?

(Encercler 1 seul choix)

Un garçon 1

Une fille..... 2

A.4 Quel âge as-tu?

J'ai _____ ans.

A.5 En ce qui concerne l'école que tu fréquentes actuellement, dans quelle mesure es-tu satisfait...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très satisfait	Satisfait	Peu satisfait	Pas satisfait du tout
a) Du contenu des cours	1	2	3	4
b) Des méthodes d'enseignement	1	2	3	4
c) De la somme de travail demandé (devoirs)	1	2	3	4
d) Des relations avec les professeurs	1	2	3	4
e) Des relations avec les étudiants	1	2	3	4
f) Des relations avec la direction de l'école	1	2	3	4
g) De l'équipement et l'aménagement des locaux	1	2	3	4
h) De l'horaire des cours	1	2	3	4

A.6 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 3
- J'aimerais terminer mes études secondaires au
secteur général..... 4
- J'aimerais abandonner avant la fin de mes études
secondaires 5 ➔ *(Passer à la question A.9)*

A.7 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.9)*
- Cela ne me sera pas difficile du tout 4 ➔ *(Passer à la question A.9)*

A.8 Quelle est la principale raison pour laquelle tu crois que ce sera difficile de réaliser tes projets d'études?

(Encercler 1 seul choix)

- Mes notes sont trop faibles 1
- « J'en ai assez » de l'école 2
- Je suis obligé de travailler pour gagner ma vie 3
- Je veux voyager 4
- Les études coûtent cher 5
- Autre raison 6
- Préciser : _____

A.9 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 3
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur général..... 4
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études
secondaires 5

A.10 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.12)*
- Quitter l'école définitivement 2
- Quitter l'école temporairement 3

A.11 Quelle est la principale raison pour laquelle tu veux quitter l'école l'an prochain?

(Encercler 1 seul choix)

- Mes notes sont trop faibles 1
- « J'en ai assez » de l'école 2
- Je suis obligé de travailler pour gagner ma vie 3
- Je veux voyager 4
- Les études coûtent cher 5
- Je n'ai pas besoin d'étudier plus longtemps pour
faire le travail que je veux faire..... 6
- Autre raison 7

A.12 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
c) Pensent poursuivre leurs études	1	2
d) Estiment que les études sont très importantes	1	2
e) Estiment que les études ne sont pas du tout importantes	1	2

A.13 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 vraiment; 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
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

- A.14 Il existe différentes raisons pour aller à l'école. Pour chacune des raisons suivantes, précise si oui ou non elle s'applique dans ton cas.**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Développer mes capacités intellectuelles	1	2
b) Me préparer pour le marché du travail	1	2
c) Développer mes habiletés dans mes relations interpersonnelles	1	2
d) Acquérir des connaissances nouvelles	1	2
e) Acquérir des compétences professionnelles	1	2
f) Apprendre à fonctionner dans la société	1	2
g) Autre Préciser : _____	1	2

- A.15 Quels ont été tes résultats... lors de la dernière étape (dernier bulletin)? (Réponds le plus précisément possible.)**

- a) En français : _____ %
- b) En mathématiques : _____ %
- c) Ta moyenne générale : _____ %

- A.16 As-tu de la difficulté à réussir dans tes cours?**

(Encercler 1 seul choix)

Beaucoup 1

Assez 2

Peu 3

- A.17 As-tu déjà redoublé au primaire?**

(Encercler 1 seul choix)

Oui, une année 1

Oui, plusieurs années 2

Non 3

- A.18 As-tu déjà redoublé au secondaire?**

(Encercler 1 seul choix)

Oui, une année 1

Oui, plusieurs années 2

Non 3

A.19 Depuis le début de l'année scolaire, t'est-il arrivé de manquer l'école sans raisons valables?

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent.....1

Souvent2

Rarement.....3

Jamais4

A.20 Si tu as déjà été suspendu de l'école (« jeté en dehors de l'école »), peux-tu indiquer le nombre de fois approximativement où cela est arrivé? (Si cela ne t'est jamais arrivé, inscris 0.)

_____ fois.

A.21 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)	1	2	3	4
b) J'ai subi de la violence physique (gifles, menace avec un objet, bousculades, etc.) de la part des autres élèves	1	2	3	4
c) J'ai subi de la violence physique (gifles, menace avec un objet, bousculades, etc.) de la part du personnel de direction (directeur), des enseignants ou autres	1	2	3	4

A.22 Au cours du dernier mois, environ combien d'heures par semaine as-tu consacrées en participant ou en organisant les activités parascolaires suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Activités parascolaires...	Aucune heure/semaine	Moins de 2 heures/semaine	De 2 à 5 heures/semaine	De 6 à 10 heures/semaine	Plus de 10 heures/semaine
a) Sportives (sports scolaires, olympiades, sorties de ski, classe de neige, visite d'une base de plein-air, etc.)	1	2	3	4	5
b) Culturelles (théâtre, cinéma, harmonie, chorale, cours de peinture, cours de fabrication de bijoux, etc.)	1	2	3	4	5
c) Sociales (halloween, Saint-Valentin, échange de cadeaux, sortie à la cabane à sucre, visite à un parc d'amusement, enregistrement d'une émission de télévision, etc.)	1	2	3	4	5

- A.23** Voici des commentaires que les jeunes disent 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 compagnons qui m'aiment	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.24** À ton avis, les études universitaires sont...?

(Encercler 1 seul choix)

Plus utiles aux garçons qu'aux filles..... 1
 Aussi utiles aux garçons qu'aux filles..... 2
 Plus utiles aux filles qu'aux garçons..... 3

- A.25** À ton avis, la formation préuniversitaire de niveau collégial (cégep) est...?

(Encercler 1 seul choix)

Plus utile aux garçons qu'aux filles 1
 Aussi utile aux garçons qu'aux filles..... 2
 Plus utile aux filles qu'aux garçons 3

- A.26** À ton avis, la formation technique de niveau collégial (cégep) est...?

(Encercler 1 seul choix)

Plus utile aux garçons qu'aux filles 1
 Aussi utile aux garçons qu'aux filles..... 2
 Plus utile aux filles qu'aux garçons 3

- A.27** La formation professionnelle au secondaire est...?

(Encercler 1 seul choix)

Plus utile aux garçons qu'aux filles 1
 Aussi utile aux garçons qu'aux filles..... 2
 Plus utile aux filles qu'aux garçons 3

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui vis-tu actuellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Avec mes deux parents (ou tuteurs) 1
Avec ma mère (ou tutrice) seulement 2
Avec ma mère et son conjoint 3
Avec mon père (ou tuteur) seulement 4
Avec mon père et sa conjointe 5
Avec chacun des deux à tour de rôle 6
En famille d'accueil 7
Autre 8

Préciser : _____

B.2 Combien as-tu de frère(s) et de sœur(s) issus des même parents que les tiens? (Ne compte pas tes demi-frères et tes demi-sœurs si tu en as. Si tu n'as ni frère ni sœur, inscris 0 et passe à la question B.4)

J'ai _____ frères et sœurs.

B.3 Combien de tes frères ou sœurs ont :

(Inscris le nombre)

- | | |
|----------------|-------|
| Moins de 8 ans | _____ |
| 9 ans | _____ |
| 10 ans | _____ |
| 11 ans | _____ |
| 12 ans | _____ |
| 13 ans | _____ |
| 14 ans | _____ |
| 15 ans | _____ |
| 16 ans | _____ |
| 17 ans | _____ |
| 18 ans | _____ |
| 19 ans et plus | _____ |

B.4 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 1
- Elle travaille à temps partiel 2
- Elle est au chômage 3
- Elle tient maison..... 4
- Elle est aux études..... 5
- Elle est à la retraite 6
- Ne me concerne pas 7
- Autre..... 8
- (Passer à la question B.7)

B.5 Indique le titre précis du principal emploi de ta mère (ex. : professeure, 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 chômage, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.6 En te référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus du métier ou de la profession de ta mère?

(Encercler 1 seul choix)

Travail technique Ex. : technicien en informatique, dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc.	1
Ouvrier spécialisé ou contremaître Ex. : boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc.	2
Directeur ou administrateur Ex. : manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc.	3
Gérant Ex. : gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc.	4
Propriétaire Ex. : propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc.	5
Ouvrier semi-spécialisé Ex. : opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc.	6
Service Ex. : concierge, serveuse dans un restaurant, garçon de table, caissière dans une épicerie, etc.	7
Protection Ex. : policier, détective, pompier, soldat, etc.	8
Travail de bureau Ex. : caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis de bureau, facteur, messenger, etc.	9
Représentant de commerce Ex. : agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc.	10
Propriétaire ou gérant de ferme	11
Employé de ferme	12
Ouvrier ou manœuvre Ex. : journalier, travailleur forestier, préposé de poste d'essence, etc.	13
Profession Ex. : programmeur-analyste, psychologue, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc.	14
Autre travail professionnel Ex. : artiste, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc.	15

B.7 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 1
- Il travaille à temps partiel 2
- Il est au chômage..... 3
- Il tient maison 4
- Il est aux études 5
- Il est à la retraite..... 6
- Ne me concerne pas 7
- Autre..... 8
- (Passer à la question B.10)

B.8 Indique le titre précis du principal emploi de ton père (ex. : professeur, 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 chômage, réponds en pensant au dernier emploi occupé.)

B.9 En te référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus du métier ou de la profession de ton père?

(Encercler 1 seul choix)

Travail technique Ex. : technicien en informatique, dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc.	1
Ouvrier spécialisé ou contremaître Ex. : boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc.	2
Directeur ou administrateur Ex. : manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc.	3
Gérant Ex. : gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc.	4
Propriétaire Ex. : propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc.	5
Ouvrier semi-spécialisé Ex. : opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc.	6
Service Ex. : concierge, serveuse dans un restaurant, garçon de table, caissière dans une épicerie, etc.	7
Protection Ex. : policier, détective, pompier, soldat, etc.	8
Travail de bureau Ex. : caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis de bureau, facteur, messenger, etc.	9
Représentant de commerce Ex. : agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc.	10
Propriétaire ou gérant de ferme	11
Employé de ferme	12
Ouvrier ou manœuvre Ex. : journalier, travailleur forestier, préposé de poste d'essence, etc.	13
Profession Ex. : programmeur-analyste, psychologue, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc.	14
Autre travail professionnel Ex. : artiste, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc.	15

B.10 En comparaison avec les élèves de ton école, dirais-tu que dans ta famille tu vis dans des conditions économiques plus avantageuses ou moins avantageuses?

(Encercler 1 seul choix)

- Beaucoup plus avantageuses 1
Plus avantageuses 2
Plutôt semblables 3
Moins avantageuses 4
Beaucoup moins avantageuses 5

B.11 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 complétées 3
Études secondaires complétées 4
Études collégiales non complétées 5
Études collégiales complétées 6
Études universitaires non complétées (certificat ou autre) 7
Études universitaires complétées 8

B.12 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 complétées 3
Études secondaires complétées 4
Études collégiales non complétées 5
Études collégiales complétées 6
Études universitaires non complétées (certificat ou autre) 7
Études universitaires complétées 8

B.13 Tes parents savent-ils où tu es quand tu es en dehors de la maison?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2

B.14 Tes parents savent-ils avec qui tu es quand tu es en dehors de la maison?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

B.15 Es-tu satisfait de ta communication avec le ou les parents avec qui tu vis?

(Encercler 1 seul choix)

Très satisfait 1

Plutôt satisfait 2

Plutôt insatisfait 3

Très insatisfait 4

B.16

*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.17.

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
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.17

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.18.

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
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.18 Parles-tu de ces sujets de façon franche et ouverte 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

B.19 Est-ce que tes parents (les adultes avec qui tu vis) crient ou s'insultent entre eux?

(Encercler 1 seul choix)

- Très souvent..... 1
Souvent 2
Rarement..... 3
Jamais 4
Ne s'applique pas 5

B.20 Au cours des 12 derniers mois, est-ce qu'un ou l'autre de tes parents (les adultes avec qui tu vis) ont posé les gestes suivants envers toi?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Te gifler, te pousser ou te bousculer	1	2
b) Te frapper violemment	1	2
c) Te menacer avec une arme (ex. : couteau, objet)	1	2

B.21 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. (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.)

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

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

(Encercler 1 seul choix par parent 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

(suite...)

B.22 (suite)

(Encercler 1 seul choix par parent 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
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

Section C – Comment tu te sens

C.1 Da 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
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

C.3 **As-tu été préoccupé par les situations ou les choses suivantes au cours des 6 derniers mois?**

(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) Les relations avec ton père	1	2	3	4
e) Les relations 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

(suite...)

C.3 (suite)

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Non	Oui un peu	Oui beaucoup	Oui énormément
i) Les difficultés financières de ta famille	1	2	3	4
j) Tes résultats scolaires	1	2	3	4
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 moral par un proche	1	2	3	4
x) Un autre événement qui t'a effrayé	1	2	3	4
y) Autre chose. Préciser : _____	1	2	3	4

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)

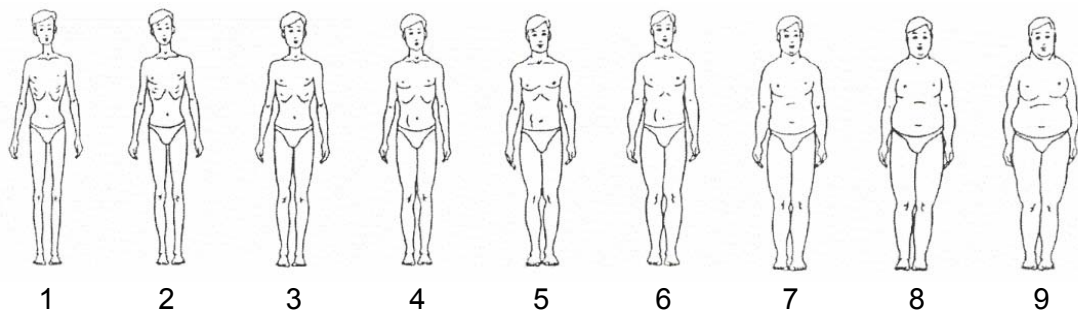
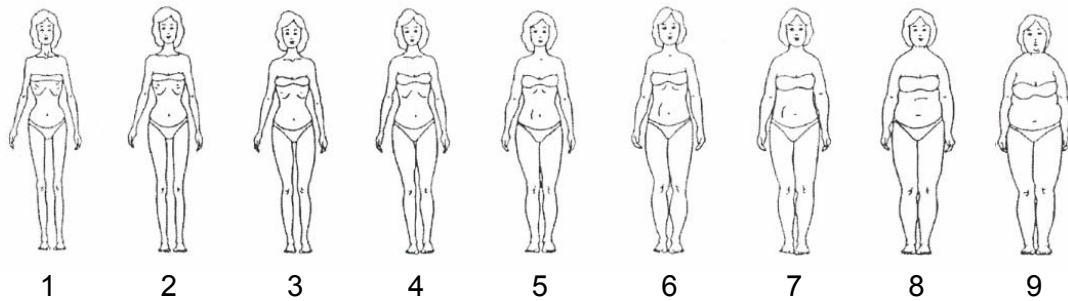
	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Globalement, je suis satisfait de qui je suis	1	2	3	4
b) À certains moments, je pense que je suis bon à rien	1	2	3	4
c) Je crois que je possède un bon nombre de qualités	1	2	3	4
d) Je suis capable de faire les choses aussi bien que 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 vaille 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
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

D.2 Pour chacun des rectangles ci-dessous, tu dois PREMIÈREMENT choisir si c'est la phrase A ou la phrase B qui te décrit le mieux et l'encrer. ENSUITE, tu encres la réponse (correspondant au chiffre 1 ou 2) pour dire si c'est un peu comme toi ou tout à fait comme toi.

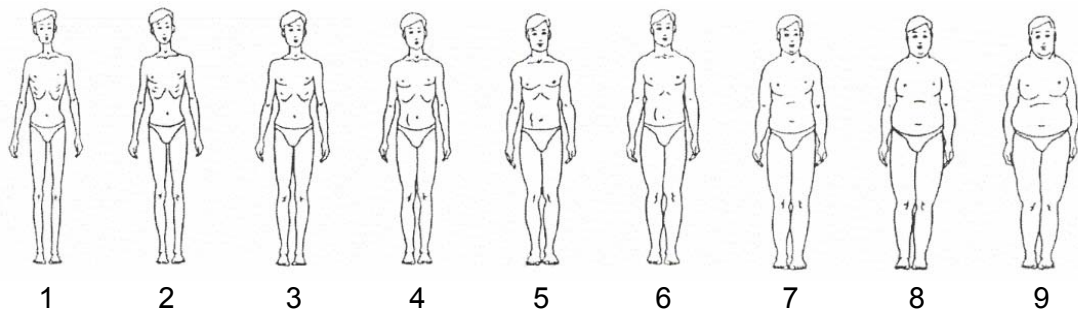
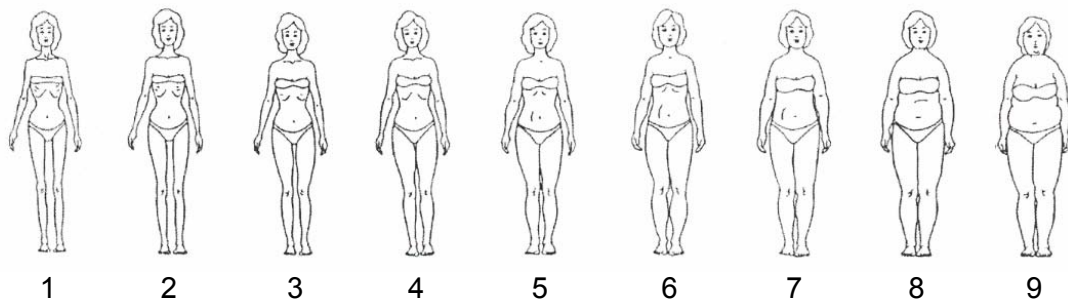
ÉTAPE 1		ÉTAPE 2	
Choisir entre A et B <i>(Encrer 1 seul choix par énoncé)</i>		Choisir entre 1 et 2 <i>(Encrer 1 seul choix par énoncé)</i>	
1)	A- Certains jeunes ont beaucoup d'amis	B- D'autres jeunes n'ont pas beaucoup d'amis	1- Un peu comme moi 2- Tout à fait comme moi
2)	A- Certains jeunes sont un peu plus difficiles à aimer	B- D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	1- Un peu comme moi 2- Tout à fait comme moi
3)	A- Certains jeunes font toujours des activités avec beaucoup d'autres jeunes	B- D'autres jeunes font habituellement des activités seuls ou par eux-mêmes	1- Un peu comme moi 2- Tout à fait comme moi
4)	A- Certains jeunes voudraient être aimés par plus de jeunes	B- D'autres jeunes pensent que la plupart des jeunes les aiment	1- Un peu comme moi 2- Tout à fait comme moi
5)	A- Certains jeunes sont populaires auprès des autres de leur âge	B- D'autres jeunes ne sont pas très populaires	1- Un peu comme moi 2- Tout à fait comme moi

Les prochaines questions portent sur la façon dont tu te perçois et sur comment tu aimerais être.

D.3 a) Vis-à-vis les figures de ton sexe, encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton apparence actuelle.



b) Vis-à-vis les figures de ton sexe, encerle le chiffre qui correspond le mieux à comment tu aimerais être.



D.4 Certaines personnes ont recours à différentes techniques afin d'améliorer leur image corporelle. Personnellement, AS-TU DÉJÀ EU RECOURS à l'une ou l'autre des techniques suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Piercing (autre que les oreilles)	1	2
b) Culturisme (body building)	1	2
c) Tatouage	1	2
d) Maquillage permanent	1	2
e) Épilation permanente (au laser) d'une partie du corps	1	2
f) Chirurgie esthétique (liposuccion, réduction des seins, implants mammaires, etc.)	1	2
g) Traitement d'orthodontie (broches) pour des raisons esthétiques	1	2

D.5 Certaines personnes ont recours à différentes techniques afin d'améliorer leur image corporelle. Personnellement, ENVISAGERAIS-TU AVOIR RECOURS à l'une ou l'autre des techniques suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Piercing (autre que les oreilles)	1	2
b) Culturisme (body building)	1	2
c) Tatouage	1	2
d) Maquillage permanent	1	2
e) Épilation permanente (au laser) d'une partie du corps	1	2
f) Chirurgie esthétique (liposuccion, réduction des seins, implants mammaires, etc.)	1	2
g) Traitement d'orthodontie (broches) pour des raisons esthétiques	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?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Aucune heure/ semaine	Moins de 2 heures/ semaine	De 2 à 5 heures/ semaine	De 6 à 10 heures/ semaine	De 11 à 20 heures/ semaine	Plus de 20 heures/ semaine
a) Tes travaux scolaires à la maison	1	2	3	4	5	6
b) Des jeux vidéo (sur console ou ordinateur)	1	2	3	4	5	6
c) Internet (Web, courriel et « chat »)	1	2	3	4	5	6
d) De l'informatique (autre que les jeux et Internet)	1	2	3	4	5	6
e) La télévision ou les vidéos	1	2	3	4	5	6
f) Écouter de la musique	1	2	3	4	5	6
g) La lecture	1	2	3	4	5	6
h) Des tâches domestiques	1	2	3	4	5	6
i) Des activités sportives	1	2	3	4	5	6
j) Des activités artistiques (faire du théâtre, jouer de la guitare, etc.)	1	2	3	4	5	6
k) Des activités culturelles (cinéma, théâtre, concert, etc.)	1	2	3	4	5	6
l) Des activités sociales (soirée, danse, discothèque)	1	2	3	4	5	6
m) Des jeux de hasard	1	2	3	4	5	6
n) Des activités scientifiques	1	2	3	4	5	6

E.2 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 E.5)

E.3 Pendant combien d'années as-tu suivi des cours de musique pour apprendre à jouer d'un instrument de musique (sans compter les cours obligatoires à l'école)?

_____ années.

E.4 Quel est (ou était) ton instrument principal?

E.5 Au cours de ta vie, as-tu déjà joué à des jeux d'argent (ex. : loterie, « gratteux », vidéo poker, casino, cartes, dés, bingo, paris sportifs, etc.)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ (Passer à la question E.9)

E.6 Au cours des 12 derniers mois, as-tu eu des discussions ou des disputes avec ta famille ou tes amis en ce qui concerne tes habitudes de jeu d'argent?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

E.7 Au cours des 12 derniers mois, as-tu emprunté de l'argent ou volé quelque chose pour jouer ou pour payer des dettes de jeu?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

E.8 Au cours des 12 derniers mois, as-tu parié de l'argent ou des biens qui te sont chers pour chacun des jeux suivants (incluant pour des œuvres de charité)?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tous les jours ou presque	3 à 5 fois par semaine	1 ou 2 fois par semaine	1 ou 2 fois par mois	Moins d'une fois par mois	Une seule fois	Non, je n'ai pas joué au cours de la dernière année
a) En achetant des billets de loteries (6/49, gratteux, mini, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
b) Dans une machine (vidéo-poker, machine à sous, slot)	1	2	3	4	5	6	7
c) Dans un bingo	1	2	3	4	5	6	7
d) Dans un casino	1	2	3	4	5	6	7
e) Lors d'une partie de cartes	1	2	3	4	5	6	7
f) Lors d'un jeu de dés ou d'un autre type de jeux ou les gens parient	1	2	3	4	5	6	7
g) Lors d'un pari sportif (ex. : parier sur la victoire des Canadiens)	1	2	3	4	5	6	7
h) Lors d'une compétition sportive à laquelle tu participes (ex. : parier 2 \$ que tu gagneras au soccer)	1	2	3	4	5	6	7
i) Dans un jeu d'adresse (ex. : billard, fléchette, golf, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
j) Dans un pari-mutuel (course de chevaux)	1	2	3	4	5	6	7
k) Dans une autre compétition d'animaux (course de chiens, combat de coqs)	1	2	3	4	5	6	7

E.9 **Au cours des 12 derniers mois, es-tu allé dans un « camp » ou « une cabane » située sur un terrain vacant ou en forêt? (Il s'agit d'un lieu fréquenté exclusivement par des jeunes.)**

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
- Trois à cinq fois par semaine 2
- Une à deux fois par semaine..... 3
- Une à deux fois par mois..... 4
- Moins d'une fois par mois..... 5
- J'y suis allé à quelques reprises..... 6
- Je n'y suis pas allé durant la dernière année 7 ➔ (Passer à la question E.11)
- Je n'y suis jamais allé 8 ➔ (Passer à la question E.11)

E.10 **Au cours des 12 derniers mois, t'est-il arrivé de faire les activités suivantes dans « un camp » ou dans une « cabane »?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a) Un « party »	1	2	3	4
b) Des discussions entre amis	1	2	3	4
c) Des jeux et des sports	1	2	3	4
d) Consommer de l'alcool	1	2	3	4
e) Consommer de la drogue	1	2	3	4
f) Avoir des expériences sexuelles	1	2	3	4
g) Autre	1	2	3	4

E.11 **Es-tu déjà allé dans un « party rave »?**

(Encercler 1 seul choix)

- Non 1 ➔ (Passer à la question E.13)
- 1 fois 2
- 2 ou 3 fois 3
- 4 fois et plus 4

E.12 **Lorsque tu es allé dans un « party rave », t'est-il arrivé de consommer...?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Des « smart drink »	1	2
b) De l'ecstasy	1	2
c) D'autres drogues	1	2

- E.13** En moyenne, combien d'heures par semaine as-tu occupé un travail rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire) pendant la présente année scolaire? (Tu dois inclure les heures de gardiennage ou les menus travaux d'entretien. Si tu n'as pas travaillé, inscris 0 et passe à la question E.17.)

_____ heure(s) par semaine.

- E.14** Pour toi, le travail rémunéré (salarié) occupé pendant l'année scolaire est-il plus important, aussi important ou moins important que tes études?

(Encercler 1 seul choix)

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

- E.15** Est-ce que pour toi concilier le travail rémunéré (salarié) et les études te pose des difficultés pour réussir dans tes cours?

(Encercler 1 seul choix)

Souvent 1
Parfois 2
Peu 3
Pas du tout 4

- E.16** 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.17** De combien d'argent de poche disposes-tu, par semaine, pour ton usage personnel?

(Encercler 1 seul choix)

Aucun1
1 à 10 dollars.....2
11 à 20 dollars.....3
21 à 30 dollars.....4
31 à 40 dollars.....5
41 à 50 dollars.....6
51 à 100 dollars.....7
Plus de 100 dollars.....8

Section F – Ton niveau d'activité physique

F.1 Si tu te compares avec les autres élèves de ton âge et de ton sexe, dirais-tu que tu es physiquement...?

(Encercler 1 seul choix)

Beaucoup plus actif.....1

Plus actif.....2

Aussi actif.....3

Moins actif.....4

Beaucoup moins actif.....5

F.2 Sans compter les cours d'éducation physique, combien de fois au cours des 3 derniers mois as-tu pratiqué des activités physiques de 20 à 30 minutes par séance?

(Encercler 1 seul choix)

Aucune fois1

Environ 1 fois par mois.....2

Environ 2 à 3 fois par mois.....3

Environ 1 fois par semaine.....4

Environ 2 fois par semaine.....5

Environ 3 fois par semaine.....6

4 fois ou plus par semaine7

F.3 T'arrive-t-il de faire de la marche rapide, du jogging, du vélo ou tout autre activité physique, suffisamment longtemps pour suer?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ *(Passer à la question F.5)*

F.4 Combien de jours par semaine cela t'arrive-t-il?

_____ jour(s) par semaine.



Pause santé!

Prends quelques minutes
pour te reposer
avant de poursuivre...

☛ Si tu es âgé de **moins de 14 ans**, coche ici ☐

et passe à la **Section J – Ta santé** en page 38.

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

Section G – Ton avenir

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus

Nous aimerions maintenant connaître plus précisément
tes projets d'études futurs.

G.1 Auparavant, veux-tu nous rappeler jusqu'où tu t'attends, compte tenu de ta situation, 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 ➔ *(Passer à la question G.3)*
- Je compte terminer mes études secondaires
au secteur professionnel 3
- Je compte terminer mes études secondaires au
secteur général 4 ➔ *(Passer à la question G.6)*
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études
secondaires 5

G.2 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier à l'université? Est-ce en...?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore 1
- Sciences de la santé 2
- Sciences pures et appliquées 3
- Sciences humaines 4
- Sciences de l'administration 5
- Beaux-Arts 6
- Langues et littérature 7

G.3 Dans quel type de programmes as-tu l'intention d'étudier au cégep?

(Encercler 1 seul choix)

- En formation préuniversitaire 1 ➔ (Passer à la question G.5)
- En formation technique 2

G.4 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier en formation technique? Est-ce en...?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore 1
- Techniques biologiques 2
- Technologie agroalimentaire 3
- Techniques physiques 4
- Techniques humaines 5 ➔ (Passer à la question G.6)
- Techniques de l'administration 6
- Arts 7
- Communications graphiques 8

G.5 Dans quel domaine as-tu l'intention d'étudier en formation préuniversitaire? Est-ce en...?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne sais pas encore 1
- Sciences de la nature 2
- Sciences humaines 3
- Arts et lettres/musique/danse/arts plastiques 4
- Histoire et civilisation 5
- Sciences, lettres et arts 6
- Double DEC 7
- Baccalauréat international 8

G.6 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 : professeur Emploi : menuisier
 Endroit : dans une école primaire 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)

c) Est-ce que cet endroit est...?

(Encercler 1 seul choix)

- Une grande entreprise privée..... 1
- Une petite entreprise privée 2
- Une organisation à caractère public ou gouvernemental..... 3
- Ta propre entreprise ou un travail autonome chez toi 4

G.7 En référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus du métier ou de la profession que tu viens de décrire?

(Encercler 1 seul choix)

Travail technique Ex. : technicien en informatique, dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc.	1
Ouvrier spécialisé ou contremaître Ex. : boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc.	2
Directeur ou administrateur Ex. : manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc.	3
Gérant Ex. : gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc.	4
Propriétaire Ex. : propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc.	5
Ouvrier semi-spécialisé Ex. : opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc.	6
Service Ex. : concierge, serveuse dans un restaurant, garçon de table, caissière dans un épicerie, etc.	7
Protection Ex. : policier, détective, pompier, soldat, etc.	8
Travail de bureau Ex. : caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis de bureau, facteur, messenger, etc.	9
Représentant de commerce Ex. : agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc.	10
Propriétaire ou gérant de ferme	11
Employé de ferme	12
Ouvrier ou manœuvre Ex. : journalier, travailleur forestier, préposé de poste d'essence, etc.	13
Profession Ex. : programmeur-analyste, psychologue, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc.	14
Autre travail professionnel Ex. : artiste, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc.	15

G.8 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 »	Fortement en désaccord ← → Fortement en accord							
	1	2	3	4	5	6	7	8
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'emplois 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

G.9 Pour qu'un emploi ou une occupation soit considéré comme idéal, certaines conditions doivent être remplies. Parmi les conditions qui suivent, indique celle que tu considères

la plus importante.

(Encercler 1 seul choix)

- Me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles 1
- Me permettre de gagner pas mal d'argent 2
- Me permettre d'être créateur et original 3
- Me procurer une bonne place dans la société et du prestige 4
- Me permettre de travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses 5
- Me permettre d'envisager un futur assuré et stable 6
- Me permettre d'être utile aux autres 7
- Me permettre de contribuer directement à la solution des problèmes de notre société 8

G.10 À la fin de tes études, prévois-tu avoir de la difficulté à trouver l'emploi que tu désires?

(Encercler 1 seul choix)

- Beaucoup de difficulté 1
- Assez de difficulté 2
- Peu de difficulté 3
- Aucune difficulté 4

G.11 Parmi les alternatives suivantes, laquelle correspond le plus à ce que tu comptes faire durant ta vie de travail?

(Encercler 1 seul choix)

- Je compte avoir un emploi régulier durant toute ma vie 1
- Je compte donner un coup pendant quelques années pour cesser le travail très tôt 2
- Je compte de temps en temps cesser de travailler temporairement pour voyager ou me payer de longues vacances 3
- Je compte ne travailler que de temps en temps, juste pour subvenir à mes besoins 4

Section H – Ton milieu de vie

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus

☛ Si tu habites à ton adresse actuelle depuis ta naissance,
coche ici ☐ et passe à la question H.3.

H.1 Quand as-tu emménagé à ton adresse actuelle? (ex. :

0	1
---	---

mois

1	9	9	9
---	---	---	---

année)

--	--

mois

--	--	--	--

année

H.2 Où habitais-tu avant d'emménager à l'adresse actuelle?

(Encercler 1 seul choix)

Dans la même municipalité qu'actuellement1

Ailleurs dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.....2

Ailleurs au Québec.....3

Hors du Québec.....4

Hors du Canada.....5

H.3 Penses-tu qu'il sera possible pour les jeunes générations de développer ta région de résidence actuelle ou qu'ils ne pourront rien faire?

(Encercler 1 seul choix)

Ils pourront développer la région..... 1

Ils ne pourront rien faire..... 2

H.4 Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les opinions suivantes concernant ta région de résidence actuelle?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Il n'y a pas d'emploi pour moi	1	2	3	4
b) La situation économique est difficile	1	2	3	4
c) Je ne pourrais pas avoir d'avancement dans cette région	1	2	3	4
d) Les décideurs (leaders) ne bougent pas assez vite	1	2	3	4
e) La population de cette région est trop vieille	1	2	3	4
f) Les gens n'ont pas le sens de l'entraide	1	2	3	4
g) Les services de santé sont déficients dans cette région	1	2	3	4
h) Il n'y a pas assez de loisirs	1	2	3	4
i) Il n'y a pas de place pour les jeunes	1	2	3	4
j) Il n'y a pas d'activités culturelles	1	2	3	4
k) Cette région est trop contrôlée par les générations plus âgées	1	2	3	4

H.5 De façon générale, dans quelle mesure es-tu intéressé par ce que va devenir dans le futur 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.6 Aujourd'hui, où dirais-tu que tu te sens le plus « chez toi »? Est-ce...?

(Encercler 1 seul choix)

- Dans la municipalité où tu habites actuellement 1
- Ailleurs dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean 2
- Ailleurs au Québec 3
- Hors du Québec 4
- Hors du Canada 5
- N'importe où, ça me laisse indifférent 6
- ➔ (Passer à la question H.8)

H.7 Si tu te sens le plus chez toi dans cette municipalité, est-ce à cause...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
a) De l'endroit lui-même	1	2	3	4
b) Des souvenirs que tu en as	1	2	3	4
c) Des rapports familiaux	1	2	3	4
d) Des amis	1	2	3	4
e) De la mentalité de la population	1	2	3	4

H.8 Où aimerais-tu vivre dans 15 ou 20 ans, si tu avais le choix?

(Encercler 1 seul choix)

- Dans une grande ville 1
- Dans une banlieue 2
- Dans une ville moyenne (plus de 5 000 habitants) 3
- Dans un village 4
- À la campagne 5

H.9 Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les opinions suivantes sur les grandes villes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Les grandes villes...	Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Permettent d'être plus proche des services	1	2	3	4
b) Sont violentes	1	2	3	4
c) Offrent plus d'activités culturelles	1	2	3	4
d) Isolent les individus les uns des autres	1	2	3	4

H.10 Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les opinions suivantes sur les régions (par opposition aux grandes villes)?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Les régions...	Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a) Nous rapprochent de la nature	1	2	3	4
b) Offrent peu de services	1	2	3	4
c) Connaissent trop de commérage	1	2	3	4
d) Offrent une vie paisible	1	2	3	4

H.11 Quand tu penses à ce que sera le Québec dans 15 ans, dirais-tu que les conditions de

vie seront plus favorables ou moins favorables qu'aujourd'hui?

(Encercler 1 seul choix)

- Beaucoup plus favorables..... 1
Plus favorables..... 2
Comparables..... 3
Moins favorables..... 4
Beaucoup moins favorables..... 5

Section I – L'amour et la sexualité

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus

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

(Encercler 1 seul choix)

- Oui..... 1
Non..... 2

I.2 Au niveau de ton attirance et de tes désirs sexuels, dirais-tu que tu es surtout attiré par...?

(Encercler 1 seul choix)

- Des personnes de sexe opposé..... 1
Des personnes de sexe opposé et aussi de même
sexe que toi..... 2
Des personnes de même sexe que toi..... 3

I.3 As-tu déjà eu une relation sexuelle complète avec pénétration?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui..... 1
Non..... 2 ➔ *(Passer à la question I.7)*

I.4 À quel âge as-tu eu ta première relation sexuelle complète?

À l'âge de _____ ans.

I.5 Au cours des 12 derniers mois, avec combien de personnes as-tu eu des relations sexuelles?

_____ personne(s).

I.6 Lors de tes relations sexuelles, utilises-tu...?

(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

I.7 Est-ce qu'une personne t'a déjà forcé à avoir des relations sexuelles avec lui ou elle?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ (Passer à la **Section J**)

I.8 Si oui, était-ce...?

(Au besoin, cocher plus d'un choix)

Ton père ☐ 1

Ta mère ☐ 2

Ton oncle ou ta tante ☐ 3

Un de tes grands-parents ☐ 4

Un autre membre de ta parenté ☐ 5

Un ami ☐ 6

Ton chum ou ta blonde ☐ 7

Un ami de la famille ☐ 8

Autre ☐ 9

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 On t'apprend qu'un membre de ta famille ou de ta parenté a une maladie héréditaire. S'il existait un test génétique te permettant de savoir si tu as le gène associé à cette maladie héréditaire, accepterais-tu de passer ce test?

(Encercler 1 seul choix)

- Définitivement oui 1
Probablement oui 2
Probablement pas 3
Définitivement pas 4
Je ne sais pas 5

J.3 Vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?

(ex. : 10 h 15 min)

(Répondre à chaque énoncé)

- a) La semaine (du dimanche au jeudi) : _____ h _____ min
b) Le week-end (le vendredi et le samedi) : _____ h _____ min

J.4 Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?

(ex. : 7 h 10 min)

(Répondre à chaque énoncé)

- a) La semaine (du lundi au vendredi) : _____ h _____ min
b) Le week-end (le samedi et le dimanche) : _____ h _____ min

J.5 Quelle est la durée de ton sommeil habituellement?

(Répondre à chaque énoncé)

- a) Du dimanche au jeudi : _____ h _____ min
b) Le vendredi : _____ h _____ min
c) Le samedi : _____ h _____ min

J.6 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.7 Es-tu somnolent 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.8 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.9 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.10 Généralement, combien de repas prends-tu chaque jour?

_____ repas.

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.

- J.11** 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
 Ne sait pas..... 4

- J.12** 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
 Ne sait pas..... 4

- J.13** Dans ma famille, nous ne pouvons pas offrir des repas équilibrés (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) aux enfants parce que nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement.

(Encercler 1 seul choix)

Souvent vraie..... 1
 Parfois vraie..... 2
 Jamais vraie 3
 Ne sait pas..... 4

- J.14** Au cours du dernier mois, combien de jours, toi et les membres de ta famille, avez-vous manqué de nourriture ou d'argent pour acheter de la nourriture?

(Inscris 0 si cela ne s'est pas produit. Si tu ne sais pas le nombre de jours précisément,

coche ici ☐ et passe à la question J.15.)

Précise le nombre de jours :

- J.15** Est-ce qu'il arrive que ton déjeuner te soit offert à l'école?

(Encercler 1 seul choix)

Souvent 1
 Quelques fois..... 2
 Rarement..... 3
 Jamais 4

➔ *(Passer à la **Section K**)*

- J.16** Si ce déjeuner ne t'était pas offert à l'école, est-ce que tu pourrais déjeuner à la maison

chaque matin?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

Section K – Le suicide

K.1 T'est-il arrivé de te sentir désespéré à un point tel que tu aurais voulu mourir?

(Encercler 1 seul choix)

Jamais 1

Rarement..... 2

Souvent 3

Très souvent..... 4

K.2 T'est-il déjà arrivé de penser SÉRIEUSEMENT au suicide (à t'enlever la vie)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ (Passer à la question K.7)

K.3 a) Cela s'est-il passé au cours des 3 dernières années?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2 ➔ (Passer à la question K.4)

b) Au cours des 12 derniers mois, as-tu sérieusement pensé à te suicider (à t'enlever la vie)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

K.4 As-tu déjà fait une tentative de suicide (essayé de t'enlever la vie)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2 ➔ (Passer à la question K.7)

K.5 Quand cela s'est-il passé?

(Encercler 1 seul choix)

Au cours de la dernière semaine 1

Au cours du dernier mois 2

Au cours des 12 derniers mois..... 3

Au cours des 3 dernières années 4

Il y a plus longtemps..... 5

K.6 À la suite de cette tentative de suicide, as-tu été conduit ou t'es-tu présenté à l'urgence pour y recevoir des soins?

(Encercler 1 seul choix)

Oui.....1

Non.....2

K.7 Selon toi, quel serait le meilleur moyen de prévenir le suicide chez les jeunes?

[illegible]

Section L – Ta vie en société

- L.1 Dans quelle ville, arrondissement ou village 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	Rivière-Éternité	30
Alma	2	Roberval	31
Anse-Saint-Jean	3	Saint-Ambroise	32
Bégin	4	Saint-André-du-Lac-Saint-Jean	33
Chambord	5	Saint-Augustin	34
Chicoutimi	6	Saint-Bruno	35
Delisle	7	Saint-Charles-de-Bourget	36
Desbiens	8	Saint-David-de-Falardeau	37
Dolbeau-Mistassini	9	Saint-Émond	38
Ferland-et-Boilleau	10	Saint-Eugène	39
Girardville	11	Saint-Félix-D'Otis	40
Hébertville	12	Saint-Félicien	41
Hébertville-Station	13	Saint-François-de-Sales	42
Jonquière	14	Saint-Fulgence	43
L'Ascension-de-Notre-Seigneur	15	Saint-Gédéon	44
La Baie	16	Saint-Henri-de-Taillon	45
La Doré	17	Saint-Honoré	46
Labrecque	18	Saint-Ludger-de-Milot	47
Lac-Bouchette	19	Saint-Méthode	48
Lac-Kénogami	20	Saint-Nazaire	49
Lamarche	21	Saint-Prime	50
Larouche	22	Saint-Stanislas	51
Laterrière	23	Saint-Thomas-Didyme	52
Mashteuiash	24	Sainte-Hedwidge	53
Métabetchouan-Lac-à-la-Croix	25	Sainte-Jeanne-D'Arc	54
Normandin	26	Sainte-Monique	55
Notre-Dame-de-Lorette	27	Sainte-Rose-du-Nord	56
Péribonka	28	Shipshaw	57
Petit-Saguenay	29	Tremblay	58

- L.2 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 L.5)
- Ailleurs dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean2 ➔ (Passer à la question L.4)
- Ailleurs au Québec.....3
- Hors du Québec.....4
- Hors du Canada5
- Ça me laisse indifférent6 ➔ (Passer à la question L.5)

L.3 Dans quelle mesure les affirmations suivantes correspondent-elles aux raisons qui expliquent ton désir de quitter ta région de résidence actuelle?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout
a) Je quitterais ma région parce que le programme d'études que je veux suivre ne s'y donne pas	1	2	3	4
b) Je quitterais ma région parce que je voudrais vivre le plus loin possible de chez mes parents	1	2	3	4
c) Je quitterais ma région pour avoir de meilleures conditions de travail et de salaire	1	2	3	4
d) Je quitterais ma région même si je n'y suis pas obligé	1	2	3	4
e) Je quitterais ma région parce que j'aspire à un autre style de vie	1	2	3	4
f) Je quitterais ma région parce que c'est un milieu trop contrôlant	1	2	3	4
g) Je quitterais ma région pour m'éloigner de ma « gang de jeunes »	1	2	3	4
h) Je quitterais ma région parce que j'ai d'autres ambitions que les gens de ce milieu	1	2	3	4
i) Je quitterais ma région parce que je veux augmenter mes chances dans la vie	1	2	3	4
j) Je quitterais ma région parce que je voudrais sortir de la routine	1	2	3	4
k) Je quitterais ma région parce que les valeurs des gens ne correspondent pas aux miennes	1	2	3	4
l) Je quitterais ma région parce que tout le monde est au courant de ma vie	1	2	3	4

L.4 Après quelques années, reviendrais-tu vivre dans ta localité de résidence actuelle si les circonstances s'y prêtaient?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2
- Peut-être 3

L.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

L.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 professeurs	1	2	3	8	9
f) D'autres personnes	1	2	3	8	9

L.7 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
a) Tes études	1	2	3	4
b) Ta vie de famille	1	2	3	4
c) Tes loisirs	1	2	3	4
d) Tes croyances ou activités religieuses	1	2	3	4
e) Ta vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4
f) Ta participation aux affaires de ta communauté ou de ton pays	1	2	3	4
g) Tes relations avec les amis ou avec les gens en général	1	2	3	4

L.8 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
a) Tes études	1	2	3	4
b) Ta vie de famille	1	2	3	4
c) Tes loisirs	1	2	3	4
d) Tes croyances ou activités religieuses	1	2	3	4
e) Ta vie intellectuelle ou créative	1	2	3	4
f) Ta participation aux affaires de ta communauté ou de ton pays	1	2	3	4
g) Tes relations avec les amis ou avec les gens en général	1	2	3	4

L.9 Si cela ne dépendait que de toi, que préférerais-tu?

(Encercler 1 seul choix)

Fréquenter ta famille 1
 Fréquenter tes amis 2
 Les 2 également 3

L.10 Si cela ne dépendait que de toi, que préférerais-tu?

(Encercler 1 seul choix)

Vivre dans la stabilité 1
 Vivre dans le changement 2
 Les 2 également 3

L.11 Si cela ne dépendait que de toi, que préférerais-tu?

(Encercler 1 seul choix)

- T'impliquer dans ton entourage 1
Vivre en solitaire 2
Les 2 également 3

L.12 Si cela ne dépendait que de toi, que préférerais-tu?

(Encercler 1 seul choix)

- Profiter du moment présent 1
Te priver pour l'avenir 2
Les 2 également 3

L.13 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

L.14 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	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(suite...)

L.14 (suite)

**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

L.15 Il peut arriver que l'on fasse des choses pas tout à fait légales. 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) Prendre de l'argent ou des objets de <u>moins de 100 \$</u> qui ne t'appartenaient pas	1	2	3	4
b) Prendre 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
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

- L.16** Sur cette liste figurent deux opinions que l'on entend parfois quand les gens discutent du bien et du mal. Laquelle correspond le mieux à ton point de vue?

(Encercler 1 seul choix)

Il y a des lignes directrices parfaitement claires pour savoir ce qui est bien et ce qui est mal. Elles s'appliquent toujours, quelles que soient les circonstances1

Il ne peut jamais y avoir de lignes directrices parfaitement claires pour savoir ce qui est le bien et le mal. Cela dépend entièrement des circonstances2

Pas d'accord ni avec l'une ni avec l'autre3

Je ne sais pas4

- L.17** Indépendamment du fait que tu es pratiquant ou non, dirais-tu que tu es...?

(Encercler 1 seul choix)

Quelqu'un de religieux1

Non religieux2

- L.18** Crois-tu ou non...?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non	Ne sais pas
a) En Dieu	1	2	3
b) À une vie après la mort	1	2	3
c) À l'âme	1	2	3
d) Au paradis	1	2	3

Section M – Le tabac

- M.1** Parmi les personnes QUI VIVENT avec toi, indique celles qui fument la cigarette?

(Au besoin, cocher plus d'un choix)

Personne ne fume la cigarette chez moi ☐ 1

Ma mère..... ☐ 2

Mon père..... ☐ 3

L'amie de mon père (sa blonde)..... ☐ 4

L'ami de ma mère (son chum)..... ☐ 5

Ma ou mes soeurs ☐ 6

Mon ou mes frères..... ☐ 7

Autre ☐ 8

M.2 Est-ce que tu fumes la cigarette...?

(Encercler 1 seul choix)

- À tous les jours 1
- Trois à cinq fois par semaine 2
- Une à deux fois par semaine..... 3
- Une ou deux fois par mois..... 4
- J'ai déjà fumé mais je ne fume plus 5
- Je n'ai jamais fumé..... 6

M.3 As-tu déjà essayé de fumer la cigarette, même si c'est juste quelques puffs?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2 ➔ *(Passer à la question M.10)*

M.4 As-tu déjà fumé une cigarette au complet?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2 ➔ *(Passer à la question M.6)*

M.5 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

M.6 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 ➔ *(Passer à la question M.8)*
- Oui, à tous les jours..... 2
- Oui, presque à tous les jours..... 3
- Oui, durant quelques jours 4

M.7 Les jours où tu as fumé, combien de cigarettes as-tu fumées en moyenne?

(Encercler 1 seul choix)

- Moins d'une cigarette par jour (quelques *puffs* par jour) 1
1 à 2 cigarettes par jour 2
3 à 5 cigarettes par jour 3
6 à 10 cigarettes par jour 4
11 à 20 cigarettes par jour 5
Plus de 20 cigarettes par jour 6

M.8 À quel âge as-tu commencé à fumer la cigarette?

À l'âge de _____ ans.

M.9 As-tu essayé d'arrêter de fumer au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai jamais fumé la cigarette ou je n'ai pas
vraiment fumé au cours des 12 derniers mois 1
Oui 2
Non 3

M.10 Serais-tu d'accord pour qu'il soit interdit de fumer dans la cour de ton école?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2

Section N – L'alcool

N.1 À quelle fréquence consommes-tu de l'alcool (de la bière, du vin ou du fort)...?

(Encercler 1 seul choix)

- À tous les jours ou presque 1
Trois à cinq fois par semaine 2
Une à deux fois par semaine 3
Une à deux fois par mois 4
Moins d'une fois par mois 5
J'en ai déjà consommé mais je n'en ai pas pris au
cours des 6 derniers mois 6
Je n'ai jamais consommé d'alcool 9 ➔ *(Passer à la Section O)*

N.2 Quand tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement?

*N. B. : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière OU 1 verre de vin OU 1 petit verre de fort (gin, rye, vodka).
Ne tiens pas compte des coolers.*

Nombre de consommations : _____.

N.3 Au cours des 12 derniers mois, combien de fois t'es-tu enivré (bu avec excès, « paqueté », soûlé, pris une « brosse »)? (Si cela ne t'est pas arrivé, inscris 0.)

Cela m'est arrivé _____ fois.

N.4 Sans compter les fois où tu as seulement goûté, à quel âge as-tu commencé à boire des boissons alcoolisées?

À l'âge de _____ ans.

Section 0 – La drogue

Marijuana et hachisch

O.1 Est-ce que tu fumes de la mari (du pot, du cannabis)...?

(Encercler 1 seul choix)

- À tous les jours ou presque.....1
Trois à cinq fois par semaine2
Une à deux fois par semaine3
Une à deux fois par mois.....4
Moins d'une fois par mois.....5
J'en ai déjà consommé mais je n'en ai pas pris au cours
des 6 derniers mois.....6 ➔ *(Passer à la question O.3)*
Je n'en ai jamais fumé.....9 ➔ *(Passer à la question O.4)*

O.2 Généralement, quand tu fumes de la mari (du pot), quelle quantité fumes-tu?

(Encercler 1 seul choix)

- Moins d'un joint1
Un joint2
Deux joints.....3
Trois joints4
Quatre joints ou plus5

O.3 À quel âge as-tu fumé de la mari ou du pot pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.4 Est-ce que tu consommes du hachisch...?

(Encercler 1 seul choix)

Tous les jours ou presque.....1

Trois à cinq fois par semaine2

Une à deux fois par semaine3

Une à deux fois par mois4

Moins d'une fois par mois5

J'en ai déjà consommé mais je n'en ai pas pris au cours
des 6 derniers mois.....6 ➔ *(Passer à la question O.6)*

Je n'en ai jamais consommé.....9 ➔ *(Passer à la question O.7)*

O.5 Généralement, quand tu consommes du hachisch, quelle quantité consommes-tu?

(Encercler 1 seul choix)

Moins d'une boule à 5,00 \$ 1

Une boule à 5,00 \$ 2

Entre une et deux boules à 5,00 \$ 3

Une boule à 10,00 \$ 4

Plus d'une boule à 10,00 \$ 5

O.6 À quel âge as-tu consommé du hachisch pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

Hallucinogènes

O.7 Est-ce que tu prends de l'ecstasy...?

(Encercler 1 seul choix)

Tous les jours ou presque.....1

À peu près chaque semaine2

Une à deux fois par mois.....3

Moins d'une fois par mois.....4

J'en ai déjà pris mais je n'en prends plus5

Je n'en ai jamais pris.....9 ➔ *(Passer à la question O.9)*

O.8 À quel âge as-tu pris de l'ecstasy pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.9 Est-ce que tu prends du PCP (parfois appelé « MES » ou mescaline)...?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque.....1
À peu près chaque semaine2
Une à deux fois par mois3
Moins d'une fois par mois4
J'en ai déjà pris mais je n'en prends plus5
Je n'en ai jamais pris.....9 ➔ *(Passer à la question O.11)*

O.10 À quel âge as-tu pris du PCP pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.11 Est-ce que tu prends d'autres hallucinogènes (LSD, champignon magique, buvard, acide)...?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
À peu près chaque semaine..... 2
Une à deux fois par mois..... 3
Moins d'une fois par mois..... 4
J'en ai déjà pris mais je n'en prends plus 5
Je n'en ai jamais pris 9 ➔ *(Passer à la question O.13)*

O.12 À quel âge as-tu pris l'un de ces hallucinogènes pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

Colle et solvants

O.13 Est-ce que tu respires de la colle...?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
Trois à cinq fois par semaine 2
Une à deux fois par semaine..... 3
Une à deux fois par mois..... 4
Moins d'une fois par mois..... 5
J'en ai déjà respiré mais je n'en respire plus 6
Je n'en ai jamais pris 9 ➔ *(Passer à la question O.15)*

O.14 À quel âge as-tu respiré de la colle pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.15 Est-ce que tu respirez des solvants (essence, vernis, décapant, etc.)...?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
Trois à cinq fois par semaine 2
Une à deux fois par semaine..... 3
Une à deux fois par mois..... 4
Moins d'une fois par mois..... 5
J'en ai déjà respiré mais je n'en respire plus 6
Je n'en ai jamais pris 9 ➔ *(Passer à la question O.17)*

O.16 À quel âge as-tu respiré des solvants pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.17 Est-ce que tu prends des stimulants sans ordonnance ou sans prescription (ritalin, « wake up pills », « pep pills », « speed », « upper », amaigrissant, amphétamines)...

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque1
Trois à cinq fois par semaine2
Une à deux fois par semaine3
Une à deux fois par mois.....4
Moins d'une fois par mois.....5
J'en ai déjà pris mais je n'en prends plus6
Je n'en ai jamais pris.....9 ➔ *(Passer à la question O.19)*

O.18 À quel âge as-tu pris des stimulants, sans ordonnance ou sans prescription, pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.19 Au cours des 12 derniers mois, as-tu pris des stéroïdes (exemple : « body builders », testostérone, dianabol, hormones de croissance ou « roids ») pour augmenter ta performance dans un sport ou une activité ou pour changer ton apparence physique?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai pas pris de stéroïdes..... 1 ➔ (Passer à la question O.21)
- Juste une fois pour essayer 2
- Moins d'une fois par mois (à l'occasion) 3
- Environ 1 fois par mois 4
- La fin de semaine ou 1 ou 2 fois par semaine 5
- 3 fois et plus par semaine mais pas tous les jours..... 6
- Tous les jours 7

O.20 À quel âge as-tu pris des stéroïdes pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

Autres drogues

O.21 T'es-tu déjà injecté un produit (autre que de l'insuline pour les diabétiques) avec une seringue?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1 ➔ (Passer à la question O.24)
- Une seule fois..... 2
- De deux à cinq fois 3
- Six fois ou plus 4

O.22 Peux-tu préciser à combien de reprises tu t'es injecté les substances suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Une fois	De 2 à 5 fois	6 fois ou plus
a) Cocaïne	1	2	3	4
b) Héroïne (mack)	1	2	3	4
c) Médicaments non prescrits	1	2	3	4
d) Speedball	1	2	3	4
e) Stéroïdes	1	2	3	4
f) Autres, préciser : _____ _____	1	2	3	4

O.23 As-tu déjà partagé ton matériel d'injection (seringue, cuillère, coton et filtre)?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
Non 2

O.24 As-tu déjà fumé du crack ou du freebase?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
Trois à cinq fois par semaine 2
Une à deux fois par semaine..... 3
Une à deux fois par mois..... 4
Moins d'une fois par mois..... 5
J'en ai déjà pris mais je n'en prends plus 6
Je n'en ai jamais pris 9 ➔ *(Passer à la question O.26)*

O.25 À quel âge as-tu fumé du crack ou du freebase pour la première fois?

À l'âge de _____ ans.

O.26 Lorsque tu consommes de la drogue, est-ce...?

☛ Si tu n'as pas consommé de drogues au cours des 12 derniers mois,
coche ici ☐ et passe à la question O.30.

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
a) Avec ta famille	1	2	3	4
b) Avec tes amis	1	2	3	4
c) Seul	1	2	3	4
d) À l'école ou juste avant d'aller à l'école	1	2	3	4
e) Lors d'activités sportives ou juste avant	1	2	3	4

O.27 As-tu présentement l'intention d'arrêter de prendre de la drogue?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai pas l'intention d'arrêter d'en prendre 1
J'ai l'intention d'arrêter d'en prendre, mais je m'en
sens incapable..... 2
J'ai l'intention de prendre les moyens pour arrêter
d'en prendre 3

O.28 T'es-tu déjà adressé à quelqu'un ou à un organisme pour qu'il t'aide à diminuer ou à arrêter de prendre de l'alcool, des médicaments ou de la drogue?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ (Passer à la question O.30)

O.29 Précise à quel type d'intervenants ou à quel organisme tu t'es déjà adressé (Évite d'écrire le nom des personnes. Utilise plutôt leur rôle ou leur profession. Ex. : l'infirmière scolaire, les alcooliques anonymes, etc.).

O.30 Les questions qui suivent portent sur ta consommation possible d'alcool OU de drogues.

 Si tu n'as pas consommé d'alcool ou de drogues au cours des 12 derniers mois,

coche ici ☐ et passe à la **Section P**.

(Encercler 1 seul choix
par énoncé)

Au cours des 12 derniers mois, ...?

	Oui	Non
a) T'est-il arrivé d'avoir une envie presque incontrôlable de consommer de l'alcool ou une drogue	1	2
b) As-tu augmenté de plus en plus ta consommation d'alcool ou de drogues pour obtenir l'effet que tu voulais	1	2
c) As-tu l'impression que tu ne pourrais pas contrôler ta consommation d'alcool ou de drogues	1	2
d) T'est-il arrivé de manquer l'école ou d'avoir été en retard à cause de ta consommation d'alcool ou de drogues	1	2
e) T'est-il arrivé d'abandonner une activité parce que ta consommation d'alcool ou de drogues te demandait trop de temps ou d'argent	1	2
f) As-tu volé ou fait des choses illégales parce que tu étais sous l'effet de l'alcool ou de la drogue	1	2
g) As-tu volé ou fait des choses illégales pour te procurer de l'alcool ou de la drogue	1	2
h) As-tu conduit en état d'ébriété ou lorsque tu étais « high » (drogué)	1	2
i) T'es-tu disputé sérieusement avec un ami ou un membre de ta famille à cause de ta consommation d'alcool ou de drogues	1	2
j) T'est-il arrivé de te sentir mal à l'aise ou coupable à cause de ta consommation de drogues ou d'alcool	1	2
k) Peux-tu passer deux semaines sans consommer de l'alcool ou de la drogue	1	2
l) T'est-il arrivé de ne plus te souvenir de ce que tu avais fait parce que tu étais sous l'effet de l'alcool ou de la drogue	1	2
m) T'est-il arrivé d'avoir des maux de tête, le mal de cœur, des tremblements ou de vomir après avoir consommé de l'alcool ou de la drogue	1	2
n) T'est-il arrivé de te blesser accidentellement ou de blesser quelqu'un d'autre, après avoir consommé de l'alcool ou de la drogue	1	2
o) Est-ce que ton humeur change rapidement de très joyeux à très malheureux ou l'inverse, quand tu consommes de l'alcool ou des drogues	1	2

Section P – Tes habitudes alimentaires

P.1 Combien de canettes de boisson gazeuse bois-tu par semaine?

(N. B. Un litre de boisson gazeuse = environ 3 canettes.)

_____ canettes.

P.2 En comparaison avec les autres élèves de ton école, dirais-tu que ta consommation de sucre (sucreries, desserts, boissons gazeuses, chocolat, etc.) est plus grande ou moins grande?

(Encercler 1 seul choix)

- Beaucoup plus grande 1
 Plus grande 2
 Plutôt semblable 3
 Moins grande 4
 Beaucoup moins grande 5

P.3 Au cours des 6 derniers mois, as-tu sérieusement tenté de perdre du poids ou de contrôler ton poids?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
 Non 2 ➔ (Passer à la question P.5)

P.4 Au cours des 6 derniers mois, as-tu essayé les méthodes suivantes afin de perdre du poids ou de contrôler ton poids?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
a) Suivre une diète (barres, diète à 1 000 calories, diète à la soupe, méthode Montignac, Weight Watchers, etc.)	1	2	3	4
b) Ne pas manger pendant toute une journée	1	2	3	4
c) Prendre des laxatifs (pilules qui font aller à la selle)	1	2	3	4
d) Prendre des coupe-faim (pilules qui enlèvent l'appétit)	1	2	3	4
e) Diminuer, réduire ou couper le sucre, le gras (friandises, chips, desserts, etc.)	1	2	3	4
f) T'entraîner de façon intensive	1	2	3	4
g) Commencer ou recommencer à fumer	1	2	3	4
h) Sauter des repas (déjeuner, dîner ou souper)	1	2	3	4
i) Te faire vomir après un repas	1	2	3	4
j) Autre, préciser : _____	1	2	3	4

P.5 Au cours des 6 derniers mois, as-tu sérieusement tenté de gagner du poids?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ (Passer à la question P.7)

P.6 Au cours des 6 derniers mois, as-tu essayé les méthodes suivantes afin de gagner du poids?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
a) Prendre des suppléments alimentaires pour faire augmenter la masse musculaire (ex. : créatine, acides aminés, suppléments pour gagner du poids)	1	2	3	4
b) Prendre des produits ergogéniques (stéroïdes, GH, DHEA)	1	2	3	4
c) T'entraîner de façon intensive	1	2	3	4
d) T'efforcer de manger plus	1	2	3	4
e) Autre, préciser : _____	1	2	3	4

P.7 Est-ce que cela arrive que les personnes suivantes fassent un régime pour maigrir ou contrôler leur poids? (Tu réponds « Ne s'applique pas » si cette personne n'est pas présente dans ta vie.)

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non	Ne sais pas	Ne s'applique pas
a) Ta mère ou l'adulte féminin qui vit avec toi	1	2	3	4
b) Ton père ou l'adulte masculin qui vit avec toi	1	2	3	4
c) Un de tes frères ou sœurs	1	2	3	4
d) Un de tes amis	1	2	3	4

- P.8** Est-ce que cela arrive que les personnes suivantes te fassent des commentaires négatifs sur ton poids? (Tu réponds « Ne s'applique pas » si cette personne n'est pas présente dans ta vie.)

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non	Ne s'applique pas
a) Ta mère ou l'adulte féminin qui vit avec toi	1	2	3
b) Ton père ou l'adulte masculin qui vit avec toi	1	2	3
c) Un de tes frères ou sœurs	1	2	3
d) Un de tes amis	1	2	3
e) Ton professeur d'éducation physique	1	2	3
f) Autre personne, précise qui : _____	1	2	3

- P.9** Si tu as des commentaires que tu aimerais nous communiquer, tu peux les inscrire ici.

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

