

Enquête interrégionale 2008

COMPRENDRE LES ASPIRATIONS, LES HABILITÉS COGNITIVES ET L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES JEUNES DES LAURENTIDES

Marco Gaudreault | Luc Parent | Marie-Ève Blackburn | Suzanne Veillette | Nadine Arbour | Julie Labrosse |
Michaël Gaudreault | Josée Thivierge | Michel Perron



ÉCOBES

RECHERCHE ET TRANSFERT

CEGEP DE JONQUIÈRE

Enquête interrégionale 2008

COMPRENDRE LES ASPIRATIONS, LES HABILITÉS COGNITIVES ET L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES JEUNES DES LAURENTIDES

Marco Gaudreault | Luc Parent | Marie-Ève Blackburn | Suzanne Veillette | Nadine Arbour | Julie Labrosse |
Michaël Gaudreault | Josée Thivierge | Michel Perron



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

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

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

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

PREL
125, rue Beauchamp, local 050
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5A4
Téléphone : 450-433-5432
Télécopieur : 450-433-5465
Adresse électronique : eric.cadieux@cssmi.qc.ca

Référence suggérée : Gaudreault, M., Parent, L., Blackburn, M., Veillette, S., Arbour, N., Labrosse, J., Gaudreault, M., , Thivierge, J. et M. Perron. 2009. *Comprendre les aspirations, les habiletés cognitives et l'engagement scolaire des jeunes des Laurentides*. Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, ÉCOBES Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 188 pages.

Le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination dans le texte.

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1^{er} trimestre 2010
Bibliothèque nationale du Canada, 1^{er} trimestre 2010

ISBN : 978-2-921250-69-6

REMERCIEMENTS

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

Tout d'abord, nous tenons à exprimer notre gratitude envers les autorités et le personnel des commissions scolaires et des écoles secondaires dans lesquelles des élèves ont été échantillonnés pour l'enquête. Nous remercions aussi chacune des personnes qui ont collaboré avec nous lors de notre venue dans leur école. Nous sommes conscients que leur temps est précieux et nous apprécions qu'elles nous aient ouvert les portes de leurs établissements et qu'elles nous aient soutenus au moment de la collecte des données. Du même élan, nous remercions les directions du Collège Lionel-Groulx et du Cégep de Saint-Jérôme ainsi que ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet.

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

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

Soulignons de plus, l'irremplaçable apport, tout au long du processus de recherche, des membres des comités-conseils de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides ainsi que celui du comité-conseil interrégional. Leur étroite collaboration lors de l'élaboration du questionnaire a été particulièrement remarquable. Nous tenons aussi à remercier les chercheurs qui nous ont alimentés tout au cours de nos réflexions sur les situations vécues par les jeunes. Enfin, il nous faut mentionner le travail minutieux de mesdames Lucie Néron et Marie-Ève Bouchard lors de la collecte des données et du travail d'édition.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - LES ASPIRATIONS SCOLAIRES	15
1.1. L'éducation au Québec : de la démocratisation de l'accessibilité à la démocratisation de la réussite	15
1.2. Les aspirations scolaires idéales et réalistes au secondaire.....	19
1.2.1. Les secteurs et les domaines envisagés au collégial et à l'université	23
1.2.2. Les aspirations scolaires menant à des carrières scientifiques.....	25
1.3. Les caractéristiques sociodémographiques associées aux aspirations scolaires réalistes	26
1.4. Les autres facteurs associés aux divers niveaux d'aspirations scolaires réalistes	28
1.4.1. L'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires des filles.....	28
1.4.2. L'association entre les divers niveaux d'aspirations scolaires chez les filles et les facteurs discriminants.....	31
1.4.3. L'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires des garçons.....	34
1.4.4. L'association entre les divers niveaux d'aspirations scolaires chez les garçons et les facteurs discriminants	37
1.5. Que faut-il retenir?.....	41
1.5.1. Pour les filles	42
1.5.2. Pour les garçons	43
1.5.3. Pour les filles et les garçons	45
CHAPITRE 2 - L'AUTOÉVALUATION DES HABILÉTÉS COGNITIVES	49
2.1. Un enjeu de taille pour la réussite des jeunes	49
2.2. Le niveau d'habiletés cognitives perçu	50
2.3. Les caractéristiques sociodémographiques associées aux divers niveaux d'habiletés cognitives.....	53
2.4. Les autres facteurs associés à la perception des divers niveaux d'habiletés cognitives	55
2.4.1. L'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles.....	56
2.4.2. L'association entre la perception du niveau d'habiletés cognitives chez les filles et les divers facteurs discriminants	58
2.4.3. L'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons.....	62
2.4.4. L'association entre la perception du niveau d'habiletés cognitives chez les garçons et les divers facteurs discriminants	64
2.5. Que faut-il retenir?.....	67

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

CHAPITRE 3 - L'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL DES ÉLÈVES	69
3.1. L'engagement scolaire : un concept aux multiples dimensions	71
3.2. Le niveau d'engagement des élèves	74
3.3. Les caractéristiques sociodémographiques associées au niveau d'engagement scolaire comportemental	77
3.4. Les autres facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental.....	79
3.4.1. Les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental chez les filles.....	80
3.4.2. Les caractéristiques des filles selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental	82
3.4.3. Les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental chez les garçons	87
3.4.4. Les caractéristiques des garçons selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental	90
3.5. Que faut-il retenir?.....	93
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE INTERRÉGIONALE – 2008	115

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU

A	Dimensions et indicateurs explorés dans le questionnaire d'enquête du secondaire en 2008.....	5
B	Information sur la population à l'étude et sur la collecte des données chez les élèves du secondaire dans la région des Laurentides.....	7
C	Notation utilisée dans les tableaux pour les comparaisons selon le sexe	8
1.1	Répartition des sortants du système d'éducation selon le plus haut diplôme obtenu, ensemble du Québec.....	16
1.2	Répartition des sortants et des sortantes du système d'éducation selon le plus haut diplôme obtenu et le sexe, ensemble du Québec.....	17
1.3	Participation à l'emploi selon le niveau de scolarité, ensemble du Québec	18
1.4	Aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe	20
1.5	Niveau de difficulté anticipé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides pour réaliser leurs aspirations scolaires idéales selon le sexe.....	22
1.6	Principale raison évoquée quant à la difficulté d'atteindre les aspirations scolaires idéales visées par les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe	23
1.7	Secteur d'études collégiales envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus selon le sexe.....	23
1.8	Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides envisageant une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé selon le sexe	26
1.9	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à divers niveaux d'aspirations scolaires chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides	27
1.10	Association entre les aspirations scolaires des élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes.....	27
1.11	Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires des filles du secondaire de la région des Laurentides âgées de 14 ans et plus.....	29

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (SUITE)

TABLEAU

1.12	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires chez les filles du secondaire de la région des Laurentides âgées de 14 ans et plus.....	30
1.13	Association entre les aspirations scolaires des filles du secondaire de la région des Laurentides âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants.....	32
1.14	Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires des garçons du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus.....	35
1.15	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus.....	36
1.16	Association entre les aspirations scolaires des garçons du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants.....	38
2.1	Perception des habiletés cognitives des élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe.....	51
2.2	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à la perception des habiletés cognitives chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides.....	54
2.3	Association entre la perception des habiletés cognitives chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes.....	55
2.4	Réduction des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides.....	56
2.5	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides.....	57
2.6	Association entre la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants.....	59
2.7	Réduction des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides.....	63
2.8	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides.....	64

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (SUITE)

TABLEAU

2.9	Association entre la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants	65
3.1	Nombre de périodes manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe.....	74
3.2	Participation active aux cours depuis le début de l'année scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe.....	74
3.3	Travail demandé par les enseignants depuis le début de l'année scolaire effectué par les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe	75
3.4	Beaucoup d'énergie exigée aux enseignants pour discuter et négocier avec les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe.....	76
3.5	Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe.....	76
3.6	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides.....	78
3.7	Association entre le désengagement scolaire comportemental des élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes	79
3.8	Réduction des facteurs associés au risque de présenter des manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la région des Laurentides.....	80
3.9	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la région des Laurentides	82
3.10	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants	84
3.11	Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides	88

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (SUITE)

TABLEAU

3.12	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides	89
3.13	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants	91

FIGURE

1.1	Domaine d'études collégiales au secteur préuniversitaire envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe	24
1.2	Domaine d'études collégiales au secteur technique envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe	24
1.3	Domaine d'études universitaires envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe.....	25
2.1	Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui considèrent apprendre facilement, selon le sexe.....	51
2.2	Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui sont généralement déçus de leurs résultats scolaires, selon le sexe	52
2.3	Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui se considèrent certainement aussi intelligents que les autres, selon le sexe.....	53

| **INTRODUCTION**





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

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

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

Pour cette troisième grande enquête réalisée par ÉCOBES, les Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides (PREL)¹, les signataires de l'Entente spécifique pour la persévérance et la réussite scolaires et les cheminements en science et en technologie dans la région de la Capitale-Nationale² ainsi que les responsables de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale et des Laurentides se sont montrés intéressés à réaliser une enquête conjointe avec le CRÉPAS et l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean auprès des élèves du secondaire de leurs régions respectives. Dans la région des Laurentides, les étudiants du collégial furent également invités à répondre à un questionnaire en ligne. Un nouveau partenaire s'est aussi associé au projet d'enquête interrégionale : la Fondation Lucie et André Chagnon. Cette dernière soutient notamment des projets visant l'amélioration des habitudes de vie des jeunes et de leurs aspirations scolaires.

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

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

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

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

Bien que les comportements à risque pour la santé, les expériences scolaires, les conduites sociales et le vécu psychoaffectif des élèves du secondaire constituent les principales préoccupations des instigateurs de cette enquête, l'éventail des sujets couverts est considérable. Le tableau A présente l'ensemble des dimensions explorées et des indicateurs inclus dans le questionnaire d'enquête du secondaire qui compte 157 questions. L'outil de collecte, présenté à l'annexe 1, a d'abord été administré une première fois à un petit groupe d'élèves de quatrième secondaire afin de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions. La version finale fut prétestée auprès de deux groupes d'élèves de la sixième année du primaire et de première secondaire afin de s'assurer que le temps prévu serait suffisant. Les participants disposaient de deux périodes de cours pour répondre au questionnaire qui fut préalablement soumis au Comité d'éthique de santé publique du Québec.

OBJECTIFS DE L'ANALYSE

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

Le présent document est d'un tout autre type. En effet, il s'agit ici d'identifier des groupes à risque et des facteurs associés à trois problématiques vécues par les jeunes du secondaire et qui furent jugées prioritaires par les membres du comité-conseil des Laurentides, à savoir, les aspirations scolaires, la perception des habiletés cognitives et l'engagement scolaire.



TABLEAU A

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

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

Les problématiques ont été choisies par les chercheurs après quelques séances de travail avec les membres du comité-conseil. Ce n'est pas un hasard si elles ont trait exclusivement à l'expérience scolaire des élèves du secondaire. En effet, les taux de diplomation décevants que l'on observe dans la région des Laurentides préoccupent toute la communauté. Si tous conviennent que l'épanouissement des jeunes et le développement de la collectivité sont tributaires d'une qualification répondant aux besoins du marché du travail et que des actions énergiques doivent être entreprises pour éviter de compromettre la santé et le bien-être des jeunes, aucune solution ne fait encore l'unanimité, sinon l'idée qu'il faille agir de manière concertée en favorisant les actions interordres et intersectorielles pour y parvenir. Voilà justement le défi ultime qui a été confié aux chercheurs : identifier des facteurs associés à ces problématiques et tenter de préciser, avec les acteurs du milieu, des pistes pour l'intervention qui pourront interpeller l'ensemble des intervenants gravitant autour des jeunes des Laurentides. Pour ce faire, une série d'analyses discriminantes ont été conduites en explorant l'ensemble des facteurs disponibles, ce qui correspond au parti pris que nous qualifierons d'holistique avec lequel nous préférons aborder les problématiques vécues par les jeunes. La multitude des comportements, attitudes et caractéristiques des jeunes documentés par l'enquête (la banque de données comporte plus de 1 000 variables) et l'absence d'hypothèses clairement structurées confèrent donc à l'analyse un caractère exploratoire. Néanmoins, les résultats obtenus corroborent très souvent les conclusions d'autres recherches scientifiques et la démarche privilégiée permet indéniablement une contribution significative à une planification intersectorielle des services.

QUELQUES REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Échantillon et taux de réponse

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

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

Parmi la population admissible qui compte 34 743 élèves, 2 389 élèves ont été choisis au hasard pour faire partie de l'échantillon initial. Au total, 1 039 questionnaires ont été remplis et retenus. Le tableau B présente les caractéristiques de l'échantillon ainsi que le taux de réponse et la marge d'erreur estimée pour une proportion de 30%.



TABLEAU B

Information sur la population à l'étude et sur la collecte des données chez les élèves du secondaire dans la région des Laurentides

Population admissible (N)	Taille de l'échantillon initial	Ne fréquentant plus l'école où il est inscrit	Absents de l'école ce jour-là	Refus ¹	Questionnaires non retenus ²	Nombre de répondants retenus (n)	Taux de réponse (%)	Marge d'erreur (%)
34 743	2 389	70	288	935	57	1 039	44,8	+/- 2,7

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

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

Au moment de la planification de l'enquête, un meilleur taux de réponse que celui obtenu (44,8 %) était espéré. En effet, lors d'enquêtes similaires effectuées en 1997 et en 2002 au Saguenay–Lac-Saint-Jean, les taux de réponse obtenus dépassaient 80 %. Cependant, lors de la tournée des écoles effectuée au printemps 2008, nous avons pu constater que la fin de l'année scolaire comportait un calendrier d'évaluation beaucoup plus chargé dans le contexte du renouveau pédagogique que celui de l'ancien régime pédagogique. En effet, plusieurs situations d'évaluation de fin d'année se déroulent sur plusieurs jours consécutifs pour une seule matière, ce qui n'était pas le cas lors des enquêtes de 1997 et de 2002. Cette situation a rendu plus difficile la tâche de nos collaborateurs dans les établissements, notamment en ce qui a trait au choix d'un moment propice à la passation du questionnaire, sachant qu'il fallait rassembler des élèves échantillonnés au hasard pour deux périodes consécutives. De plus, le milieu scolaire est plus que jamais sollicité pour participer à divers projets de recherche. Ainsi, même au Saguenay–Lac-Saint-Jean où les partenaires scolaires connaissaient bien le projet et y participaient pour une troisième fois, le taux de réponse obtenu en 2008 (67,3 %) était beaucoup plus bas que celui de 2002 (82,7 %).

Une précision concernant le nombre élevé de refus doit également être apportée. La majorité des refus est attribuable à l'impossibilité pour les élèves de s'absenter d'une période de révision ou d'un examen de fin d'année. La plupart du temps, l'élève échantillonné, qui est considéré « avoir refusé », ne s'est même pas présenté à la séance de passation du questionnaire. Dans certains cas isolés, le moment choisi par l'institution d'enseignement coïncidait avec une sortie de fin d'année d'un niveau scolaire, rendant impossible la participation d'une cohorte de l'échantillon de cette école. Les refus furent rarement associés à un manque d'intérêt des jeunes ayant assisté à la séance de présentation de l'enquête. Nous estimons toutefois que les refus n'ont engendré qu'un biais négligeable de la représentativité de l'échantillon, d'autant plus que ce dernier a été pondéré par sexe, par niveau scolaire, par territoire sociosanitaire et par réseau d'enseignement (public ou privé). Les coefficients de pondération appliqués ne dépassent pas la limite généralement acceptée de 4; ils varient notamment de 0,2 à 3,3.

Tableaux descriptifs

Au début de chaque chapitre, dans une section consacrée à la description du phénomène à l'étude, des tests d'indépendance du Chi-deux ont permis de déceler les problématiques pour lesquelles les filles et les garçons se distinguent. Lorsque la significativité observée (p-value) est inférieure à 5 %, des tests de différences de proportions sont effectués afin de discerner s'il existe des différences

significatives selon le sexe pour chaque modalité de la variable. La notation utilisée pour informer le lecteur de telles différences est présentée dans le tableau C.

TABLEAU C
Notation utilisée dans les tableaux pour les comparaisons selon le sexe

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

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

Analyse discriminante

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

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

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

Une approche en cascade fut utilisée pour réduire le nombre des facteurs associés à chacune des variables dépendantes considérées. Pour chaque problématique, des analyses discriminantes préliminaires, conduites pour chacune des dimensions identifiées au tableau A, réduisent le nombre de variables à inclure au modèle final. À partir de l'ensemble des variables retenues pour



chacune des dimensions prises séparément, une dernière analyse discriminante multidimensionnelle est réalisée. Les tableaux inclus dans le texte ne présentent que les variables reconnues discriminantes dans les modèles multidimensionnels.

L'analyse discriminante identifie l'ensemble des caractéristiques permettant de discriminer significativement le plus grand nombre de répondants selon les catégories de la variable dépendante. Le modèle multivarié obtenu est donc celui incluant les caractéristiques permettant de classer le plus efficacement les répondants. Aucune autre variable « éligible » de la banque de données ne saurait améliorer le classement effectué par le modèle retenu. Notons enfin que nous avons tenu à mener, pour chaque problématique, trois séries indépendantes d'analyses discriminantes : celle visant à identifier les caractéristiques sociodémographiques associées au phénomène (groupes à risque) et celles cherchant à repérer les facteurs de risque liés aux trois problématiques sur lesquelles les analyses ont été effectuées, et ce, pour chaque sexe considéré séparément. La première permet d'identifier, s'il y a lieu, la clientèle à privilégier en intervention (âge, sexe, secteur sociosanitaire de résidence), et les deux visant à identifier les facteurs de risque peuvent généralement orienter le contenu des programmes d'intervention et suggérer les priorités d'action.

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

Chacun des chapitres présente systématiquement les mêmes informations qui apparaissent dans le même ordre, c'est-à-dire :

- Chaque chapitre commence par une section descriptive présentant les prévalences observées pour les variables liées à la problématique à l'étude ou qui composent l'indice ou l'échelle utilisé.
- Chaque chapitre se poursuit par la présentation des résultats des analyses discriminantes. Ces analyses visent à identifier les facteurs qui permettent le mieux de distinguer les jeunes aux prises avec des situations problématiques de ceux qui n'en vivent pas. Les résultats de la première analyse portant sur les caractéristiques sociodémographiques associées au phénomène permettent de faire ressortir les groupes à risque.
- Dans les tableaux, il faut porter une attention particulière à la proportion de répondants bien classés par le modèle (total). Si cette proportion est plus élevée que le critère de chance proportionnelle (note 2 au bas du tableau), on conclura que le modèle classe mieux les répondants que le hasard. Les coefficients de corrélation avec la fonction discriminante indiquent dans quelle mesure chacune des variables retenues permet de classer correctement les répondants. Ce coefficient varie entre - 1 et + 1. Plus il se rapproche de 1, peu importe qu'il soit négatif ou positif, plus le facteur associé est discriminant. Seuls les coefficients de la première fonction discriminante sont commentés.
- Enfin, la note 1 au bas du tableau présente le lambda de Wilks. Il représente la proportion de la variance totale des scores discriminants qui n'est pas expliquée par les différences observées entre les catégories de la variable dépendante. Le lambda peut prendre des valeurs entre 0 et 1; plus il est petit, meilleur est le pouvoir discriminant du modèle.

- Les résultats des deuxième et troisième analyses discriminantes identifient les facteurs de risque associés au phénomène pour chacun des sexes considérés séparément. Le lecteur devra les apprécier de la même manière que les tableaux associés aux groupes à risque. Toutefois, un tableau préalable présentant le nombre de facteurs disponibles dans chaque dimension ainsi que le nombre de facteurs retenus dans les analyses unidimensionnelles puis dans l'analyse multidimensionnelle permet de faire ressortir les dimensions les plus fortement associées au phénomène à l'étude.
- Une fois identifiés les facteurs (sociodémographiques et autres) associés au phénomène, on présente la relation entre chacun de ces facteurs et le phénomène étudié. On y interprète ces distributions exactement de la même manière qu'un tableau croisé. Par la suite, des tests de différences de proportions ont été réalisés. Pour chaque variable, une même lettre apposée en indice à deux proportions indique une différence significative au seuil de 1 %.

Qualité des données et limites de l'enquête

Il convient d'abord de rappeler que les données utilisées proviennent de questionnaires autoadministrés auprès des élèves du secondaire. Dans certains cas, les questions correspondaient probablement à des situations sur lesquelles certains participants n'avaient pas encore une idée claire. Par exemple, il est probable que plusieurs, parmi les plus jeunes notamment, aient pu ressentir une certaine perplexité quant il s'agissait de préciser les raisons pour lesquelles il leur apparaissait difficile de réaliser leur choix de carrière. C'est pourquoi les analyses concernant les aspirations scolaires des élèves, présentées au premier chapitre, n'ont été réalisées que pour les élèves âgés de 14 ans ou plus. En dépit de cet ajustement, soulignons que les acteurs sociaux ne sont pas toujours conscients des mécanismes sous-jacents qui les poussent à prendre des décisions ou à entreprendre des actions, et ce, quel que soit leur âge.

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

Enfin, il est sans doute superflu de le rappeler, mais il est évident qu'une telle démarche de recherche vise à identifier les facteurs discriminants utiles pour distinguer de grands groupes



d'élèves. Au-delà de ces facteurs utiles au plan macrosociologique, il reste toujours des facteurs individuels qui expliquent parfaitement le comportement d'un ou de quelques élèves, mais qui ne s'avèrent pas pertinents quand il s'agit de discriminer un groupe de taille appréciable d'élèves selon leurs aspirations scolaires, la perception qu'ils ont de leurs habiletés cognitives ou encore selon leur niveau d'engagement scolaire. Ce sont précisément ces trois thématiques qui seront tour à tour analysées dans les chapitres subséquents.

Chapitre 1



LES ASPIRATIONS SCOLAIRES



Ce chapitre comporte cinq sections distinctes. La première propose une mise en contexte relatant à très grands traits les gains opérés en éducation au Québec depuis le rapport Parent de même que certains enjeux auxquels la société québécoise se trouve actuellement confrontée si elle veut sauvegarder ses acquis. Une fois distinguées les aspirations scolaires idéales et réalistes, la deuxième section présente de façon détaillée les aspirations scolaires exprimées par les filles et les garçons de la région des Laurentides lors de l'enquête interrégionale 2008. Par la suite, les troisième et quatrième sections font état des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps, les facteurs associés aux aspirations scolaires réalistes des jeunes de la région des Laurentides. Enfin, à la cinquième section, une réflexion est amorcée sur les stratégies et les interventions qui pourraient être déployées pour soutenir, voire accroître, les aspirations des jeunes de la région des Laurentides.

1.1. L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCESSIBILITÉ À LA DÉMOCRATISATION DE LA RÉUSSITE

Dans les années '60, la Commission royale d'enquête sur l'éducation, qui a conduit à la publication du rapport Parent, a lancé une transformation en profondeur du système de l'éducation au Québec. Le principal objectif poursuivi a été de mettre en place un système d'éducation publique, gratuit et accessible, qui favoriserait la scolarisation de toute personne ayant la volonté et les aptitudes requises pour la poursuite d'études supérieures. Au tournant du siècle, le niveau de la scolarisation de la population du Québec s'était apprécié et ce rehaussement était considéré comme étant l'un des principaux héritages de la Révolution tranquille. La quasi-totalité des jeunes de moins de 17 ans fréquente maintenant l'école, législation oblige, et de plus en plus de jeunes et d'adultes accèdent à une formation supérieure.

Cependant, au-delà de la question de l'accès, se pose de plus en plus celle de la réussite. Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) note que l'évolution du système d'éducation au Québec des vingt dernières années est marquée par deux préoccupations :

- La réussite du plus grand nombre; on veut, en outre, contrer le décrochage scolaire, faciliter le retour aux études et encourager l'obtention d'un diplôme;
- La formation d'un personnel qualifié en nombre suffisant pour répondre aux besoins changeants de la société.

En 1996, la Commission des états généraux de l'éducation a repris à son compte l'objectif d'une qualification professionnelle pour tous déjà énoncé dans les années '60. La Commission notait également que si le Québec a réussi un rattrapage important, la situation des jeunes d'origine modeste n'a pas changé d'une façon notable. Par la suite, le ministère de l'Éducation (1997) a lancé un énoncé de politique éducative dont l'idée directrice est de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre.

Plus récemment, le Rapport sur l'accès à l'éducation (MELS, 2005) démontrait que la valeur accordée à l'éducation semble moins élevée au Québec qu'ailleurs au Canada, et que le grand mouvement de rattrapage effectué au Québec pourrait s'essouffler. Dans ce rapport, les auteurs s'inquiétaient que : « Tout se passe comme si la société québécoise tenait ce succès pour acquis et considérait que l'on doit désormais passer à autre chose et s'occuper d'autres priorités, notamment de la santé ». (MELS, 2005 : 35).

Les aspirations scolaires des adolescents, soit le niveau scolaire qu'ils souhaitent atteindre, représentent un important indicateur de leurs futures réalisations scolaires (Redd, Brooks et Magarvey, 2001). De plus, si la réussite à l'école favorise des aspirations plus élevées, ces dernières peuvent aussi entraîner une plus grande réussite (Feinstein, Duckworth et Sabates, 2008).

Le tableau 1.1 témoigne des grands progrès de la diplomation et de la qualification enregistrés au Québec depuis 30 ans. Il présente la répartition des sortants selon le plus haut diplôme obtenu, pour une année scolaire donnée. Entre 1975-1976 et 2005-2006, la croissance de la diplomation au baccalauréat et à la formation professionnelle au secondaire a été remarquable. Cette croissance est liée à la baisse notable de la proportion de sortants sans diplôme et de ceux ayant une formation générale sans qualification pour entrer sur le marché du travail. Par contre, la proportion de sortants en formation technique a plafonné et il est préoccupant d'observer un rehaussement de la proportion des sortants sans diplôme entre 1995-1996 et 2005-2006.

Tableau 1.1
Répartition des sortants du système d'éducation selon le plus haut diplôme obtenu, ensemble du Québec

Plus haut diplôme obtenu	1975-1976 (%)	1985-1986 (%)	1995-1996 (%)	2005-2006 (%)
Baccalauréat ¹	14,9	19,0	29,0	31,4
Diplôme de formation technique au collégial	7,4	11,2	11,2	11,0
Diplôme de formation professionnelle au secondaire	14,5	17,7	19,4	30,6
Formation générale (DEC ou DES)	20,2	31,3	28,6	12,5
Aucun diplôme	43,0	20,8	11,8	14,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Édition 2009, fiche 5.1.

¹ Le niveau maximum considéré est le premier diplôme universitaire, soit le baccalauréat.

Selon Chenard et Levesque (1993), un des acquis les plus marquants de la réforme des années '60 a été de favoriser une plus grande égalité entre les sexes. Au tournant des années '80, les filles étaient aussi nombreuses que les garçons à accéder aux études postsecondaires. Elles ont, par la suite, accentué leur présence. On observe maintenant que les filles ont des aspirations plus élevées et réussissent mieux à l'école que les garçons, tant au Québec que dans la plupart des pays développés (MELS, 2009).

Le tableau 1.2 permet d'observer qu'entre 1975-1976 et 2005-2006, la proportion de sortants avec diplôme a progressé tant chez les garçons que chez les filles, mais de façon plus accentuée chez ces dernières. La progression de sortantes avec un baccalauréat a été spectaculaire, de même que la diminution des sortantes sans diplôme. La progression des garçons obtenant un diplôme de formation professionnelle a aussi été importante, de sorte que la proportion de sortants avec un diplôme de formation technique ou professionnelle est maintenant similaire à celle des filles. En 2005-2006, la somme des proportions de garçons sans aucun diplôme avec ceux ayant un diplôme de formation générale représente le double (35 %) de celle des filles (18 %).



Tableau 1.2
Répartition des sortants et des sortantes du système d'éducation selon le plus haut diplôme obtenu et le sexe, ensemble du Québec

Plus haut diplôme obtenu	Hommes		Femmes	
	1975-1976 (%)	2005-2006 (%)	1975-1976 (%)	2005-2006 (%)
Baccalauréat ¹	17,0	24,0	13,0	40,0
Formation technique ou professionnelle	17,0	41,0	27,0	42,0
Formation générale (DEC ou DES)	17,0	14,0	23,0	11,0
Aucun diplôme	49,0	21,0	37,0	7,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Édition 2008, fiche 5.1.

¹ Le niveau maximum considéré est le premier diplôme universitaire, soit le baccalauréat.

La proportion encore relativement élevée de personnes sans diplôme ou sans un diplôme qualifiant pour le marché du travail entraîne des conséquences sociales, familiales et économiques négatives et variées. Développement des ressources humaines Canada (2000) a mis en évidence que de nombreux coûts et avantages sont rattachés à l'éducation. Ceux-ci peuvent être évalués du point de vue de la personne ou de la société. Il y a des coûts et des avantages liés au marché plus facilement quantifiables et des avantages extérieurs non marchands plus difficiles à quantifier.

Sur le plan individuel, les personnes sans diplôme ou sans qualification font face à des possibilités d'emploi plus restreintes et plusieurs bénéficient des mesures de soutien public aux revenus. Quand elles travaillent, ces personnes occupent souvent des emplois précaires rapportant de plus faibles revenus. Fortin (2008) a montré que le gain cumulatif sur l'ensemble de la vie active résultant de la diplomation pour un seul jeune québécois est de 439 000 \$ (dollars de 2008) en comparaison de celui d'un non-diplômé. De plus, Parent (2008) précise que dans les pays développés, une année de plus d'éducation implique un salaire entre 6 % et 10 % plus élevé. Pour sa part, le tableau 1.3 montre que le nombre d'emplois occupés par les personnes sans diplôme au Québec a diminué de 41,6 % entre 1990 et 2008, alors que durant cette même période, il a progressé de 101,9 % pour les personnes ayant réussi des études universitaires et de 74,7 % pour celles ayant réussi des études postsecondaires³.

Par surcroît, l'éducation a un impact plus profond sur la vie des individus que ne le suggère les indicateurs économiques. L'OCDE (2007a) a fait ressortir que bien que les retombées sociales ne soient ni bien comprises, ni mesurées de façon systématique, l'accroissement de la scolarité est dans une large mesure associé à l'amélioration de la santé et du bien-être et à l'adoption de comportements sains. D'ailleurs, Hankivski (2008) a fait valoir que chaque décrocheur canadien doit assumer des coûts de santé privés⁴ de plus de 8 000 \$ par année. En outre, elle a fait ressortir

³ Cette catégorie utilisée par Statistique Canada comprend, pour le Québec, les personnes ayant réussi leurs études soit dans un cégep, soit dans un centre de formation professionnelle.

⁴ Les coûts de santé privés sont estimés à partir des différences quant à l'espérance de vie selon le niveau de scolarité. Il lui a été impossible de calculer les coûts annuels publics directs en santé, tels les coûts entraînés par les visites chez un médecin, les hospitalisations, les traitements et l'usage de médicaments.

que plusieurs études scientifiques prouvent l'existence de liens étroits entre l'éducation et bon nombre de maladies, y compris l'insuffisance coronaire, l'hypercholestérolémie, les cancers, l'Alzheimer, certaines maladies mentales, le diabète, la dépression, le stress, une faible capacité pulmonaire et l'obésité. Dans son estimation globale des coûts de la non-diplomation, Hankivski (2008) avance qu'une augmentation du nombre de diplômés équivalant à 1 % de la population canadienne permettrait une économie de plus 7,7 milliards de dollars par année (dollars de 2008).

Tableau 1.3
Participation à l'emploi selon le niveau de scolarité, ensemble du Québec

Plus haut diplôme obtenu	1990 (N) (‘000)	2008 (N) (‘000)	Variation 1990-2008 (%)
Études universitaires réussies	417,0	841,8	101,9 %
Études postsecondaires ¹ réussies	912,0	1 593,4	74,7 %
Études postsecondaires ¹ partielles	258,0	317,9	23,2 %
Études secondaires réussies	632,0	592,5	- 6,3 %
Sans diplôme du secondaire	922,0	538,8	- 41,6 %
Total (%)	3 140,0	3 884,5	23,7 %

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Édition 2009, fiche 6.2 (données non publiées).

¹ Cette catégorie utilisée par Statistique Canada comprend, pour le Québec, les personnes ayant réussi leurs études soit dans un cégep, soit dans un centre de formation professionnelle.

En plus de cela, le niveau d'éducation et l'engagement civique et social sont généralement liés. Les non-diplômés participent d'ordinaire moins à la vie citoyenne (taux de participation aux élections, bénévolat, dons de charité, etc.) que les diplômés. Enfin, Moisset et Toussaint (1992) soulignent que tous les bénéfices associés à un niveau de scolarité plus élevé apparaissent cumulatifs puisqu'ils sont généralement transmis de la génération des parents à celle des enfants.

Le sujet des impacts de l'éducation ayant été abordé, passons maintenant à celui des importantes disparités régionales au Québec quant à la persévérance des élèves québécois (ISQ, 2009). La région des Laurentides est une région où le taux d'abandon scolaire au secondaire (33,9 % en 2006-2007) est nettement plus élevé que la moyenne québécoise (25,3 %). En 2006-2007, le taux de sortie sans un diplôme ni une qualification se chiffre à 43,0 % chez les garçons et à 24,8 % chez les filles.

Les données disponibles sur la diplomation pour les régions ne sont pas comparables à celles présentées aux tableaux 1.1 et 1.2, car elles sont calculées en fonction de modalités précises (à un moment déterminé, après une certaine durée, à un âge donné) et souvent sur la base de la desserte des organismes scolaires qui ne respectent pas toujours les limites territoriales des régions du Québec. Les données (non présentées) permettent toutefois d'observer à plusieurs ordres d'enseignement pour la région des Laurentides un plus faible taux de diplomation en comparaison de la moyenne québécoise. Par exemple, au secondaire, le taux de diplomation après sept ans de la cohorte 2001-2002 des garçons s'élève à 57,8 % et celui des filles à 73,4 % en comparaison de 64,5 % et de 77,3 % pour les garçons et les filles de l'ensemble du Québec (CRÉPAS, 2009 : 6-7). À l'université, un plus faible taux d'obtention du baccalauréat des femmes (24,6 %) et des hommes



(13,7 %) de la région des Laurentides (Deschênes, 2007 : 14) a également été observé en 2003 en comparaison de la moyenne québécoise (29,5 % pour les femmes et 17,5 % pour les hommes).

Afin de mieux comprendre ces résultats plus faibles en termes de diplomation et de qualification, ce chapitre permet d'examiner l'influence des aspirations scolaires. Plusieurs études (Perron *et coll.*, 1999; Frenette, 2003; Thiessen et Looker, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Litalien, 2008) ont établi que les aspirations scolaires des jeunes des régions éloignées sont moins élevées que celles des jeunes des régions urbaines. Alors, qu'en est-il des aspirations des jeunes de la région des Laurentides, qui est à la fois banlieue de la région montréalaise, région manufacturière, région touristique et région rurale?

Voyons maintenant les résultats détaillés de l'enquête interrégionale 2008 relatifs aux aspirations scolaires des filles et des garçons de la région des Laurentides.

1.2. LES ASPIRATIONS SCOLAIRES IDÉALES ET RÉALISTES AU SECONDAIRE

Dans la présente enquête, une distinction a été effectuée entre les aspirations « idéales » et les aspirations « réalistes ». Pour ce faire, les jeunes ont répondu à une série de quatre questions empruntées à l'enquête ASOPE (Bélanger et Rocher, 1972) réalisée dans les années '70. Ces questions⁵ portaient, 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 jusqu'où l'élève s'attend à poursuivre ses études dans les faits (aspirations réalistes), en tenant compte de la situation dans laquelle il se trouve.

Les résultats de l'enquête (tableau 1.4) montrent que les jeunes de la région des Laurentides entretiennent des aspirations relativement élevées quant à leur niveau de scolarisation, et ce, particulièrement pour les filles qui expriment des projets d'études plus audacieux que ceux des garçons. Une majorité, tant chez les garçons que chez les filles, entendent idéalement fréquenter l'université.

Au regard des aspirations idéales, la proportion de filles envisageant de poursuivre des études universitaires est plus élevée que celle des garçons (66,7 % en comparaison de 53,1 %). En contrepartie, une plus faible proportion de filles que de garçons souhaitent ne pas poursuivre leurs études au-delà du secondaire (11,6 % en comparaison de 23,8 %). À cet égard, les différences proviennent de la proportion de garçons qui souhaitent compléter un diplôme d'études professionnelles (15,7 % en comparaison de 7,4 %) et un diplôme d'études secondaires en formation générale (4,6 % en comparaison de 1,2 %). Par contre, la proportion de garçons et de filles qui souhaitent poursuivre des études collégiales ne se distingue pas l'une de l'autre.

⁵ Voir les questions A.9, A.10, A.11 et A.12 du questionnaire fourni à l'annexe 1.

Tableau 1.4**Aspirations scolaires idéales et réalistes des élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe**

Aspirations scolaires	Garçons		Filles	
	Idéales (%)	Réalistes (%)	Idéales (%)	Réalistes (%)
Le secondaire ou moins	23,8***	28,5^{†††}	11,6***	14,1^{†††}
Abandon avant la fin	0,2	0,5	1,3	1,3
Parcours de formation axée sur l'emploi	2,2*	2,2	0,7*	0,7
Secondaire au secteur adulte	1,1	2,1 [†]	1,0	0,7 [†]
Secondaire professionnel (DEP)	15,7***	18,3 ^{†††}	7,4***	9,8 ^{†††}
Secondaire général (DES)	4,6***	5,3 ^{††}	1,2***	1,6 ^{††}
Le collégial	23,0	23,5	21,8	25,0
L'université	53,1***	48,0^{†††}	66,7***	60,9^{†††}
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(539)	(534)	(491)	(487)

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

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

Quand il est demandé aux jeunes jusqu'où ils s'attendent à poursuivre leurs études compte tenu des difficultés appréhendées, 10,4 % d'entre eux révisent à la baisse leurs aspirations, alors que 2,3 % (données non présentées) des jeunes déclarent des aspirations scolaires réalistes plus élevées que leurs aspirations idéales.

En termes nets, ce phénomène est reflété par un rehaussement de la proportion de jeunes anticipant terminer leurs études au collégial et au secondaire. La proportion de garçons ayant le projet de se rendre à l'université diminue de 5,1 points de pourcentage passant de 53,1 % à 48,0 %, alors qu'elle augmente de 0,5 point au collégial pour atteindre 23,5 % et surtout de 4,7 points au secondaire atteignant 28,5 %. Chez les filles, le recul se fait de façon plus pondérée entre les deux ordres d'enseignement. La proportion de filles ayant le projet de se rendre à l'université diminue de 5,8 points de pourcentage passant de 66,7 % à 60,9 %, alors qu'elle augmente de 3,2 points au collégial pour atteindre 25,0 % et de 2,5 points au secondaire atteignant 14,1 %.

Le réajustement des aspirations scolaires des jeunes vers le secondaire se fait principalement à la faveur du secondaire professionnel, et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Après cette révision, il y a encore davantage de garçons (18,3 %) que de filles (9,8 %) qui optent pour ce secteur. Des différences significatives sont aussi observées quant à la proportion de garçons et de filles qui se limiteraient à des études au secteur général (5,3 % comparativement à 1,6 %) et au secteur général des adultes (2,1 % comparativement à 0,7 %). Toutefois, un diplôme terminal dans ces deux derniers secteurs ne leur assurera pas une qualification professionnelle pour intégrer le marché du travail.



Dans une région au taux d'abandon aussi élevé, il peut sembler surprenant que seulement 1,3 % des filles, et encore une plus faible proportion de garçons, envisage d'abandonner leurs études avant l'obtention d'un premier diplôme. Mentionnons d'abord que les réponses à l'énoncé⁶: *j'aimerais abandonner avant la fin des mes études secondaires* ne se distinguent pas de celles observées au Québec dans d'autres enquêtes depuis plusieurs années (Perron *et coll.*, 1999; Gaudreault *et coll.*, 2004; Gaudreault, Perron et Veillette, 2004; Bernard, 1998; Saisset et Rheault, 2005). Ajoutons que l'abandon scolaire est reconnu comme étant l'aboutissement d'un processus de désintégration graduelle de l'appartenance scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Janosz, Fallu et Deniger, 2003; Fortin *et coll.*, 2004). L'abandon devient ainsi la phase ultime d'un processus qui a débuté par le cumul de difficultés scolaires non résolues, difficultés suivies d'échecs répétés.

Aussi, les aspirations réalistes des jeunes relèvent toujours de l'anticipation. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2004), le premier choix de beaucoup d'étudiants est de poursuivre leurs études aussi loin que leurs capacités et leurs ressources le leur permettent. Toutefois, en raison de leur intérêt personnel, de contraintes familiales ou d'expériences éducatives plus ou moins heureuses, bon nombre d'élèves sont contraints de revoir leurs options. Bowlby et McMullen (2002) ont aussi observé que même si beaucoup d'entre eux souhaitent terminer un jour leurs études secondaires, un faible nombre le fera. D'ailleurs, lorsqu'il est demandé aux répondants des Laurentides s'ils ont songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois⁷, près de 12 % (données non présentées) répondent par l'affirmative et les filles ne se distinguent pas des garçons à cet égard.

Par ailleurs, une comparaison des aspirations des jeunes de la région des Laurentides avec celles des jeunes de la Capitale-Nationale et du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Gaudreault *et coll.*, 2009) a fait ressortir que les aspirations des filles, tant idéales que réalistes, ne se démarquent pas d'une région à l'autre. Par contre, si les aspirations idéales des garçons des Laurentides ne se différencient pas de celles de leurs collègues, leurs aspirations réalistes sont plus modestes que celles des garçons des deux autres régions. Une plus forte proportion de garçons des Laurentides (28,5 %) que de la Capitale-Nationale (20,9%) envisagent mettre fin à leurs études après l'obtention du diplôme secondaire, et une plus faible proportion de garçons des Laurentides (23,5 %) que du Saguenay-Lac-Saint-Jean (30,1 %) comptent effectuer des études collégiales. Cela peut constituer un facteur de risque de décrochage. Saisset (2007) a montré que les décrocheurs du Québec sont ceux qui ont les visées les moins hautes en matière d'aspirations scolaires. De surcroît, Raymond (2008) a révélé que les aspirations scolaires étaient un facteur déterminant de la décision des décrocheurs et des décrocheuses de retourner aux études.

Sur le plan des comparaisons entre le Québec et le reste du Canada, Looker et Thiessen (2004) ont utilisé les données de *L'enquête sur les jeunes en transition* (EJET) et ont colligé les aspirations idéales d'un échantillon d'élèves canadiens âgés de 15 ans. En raison des différences entre le Québec et le reste du Canada en ce qui a trait, entre autres choses, à la structure du système d'enseignement, ils ont classé les répondants en quatre catégories selon la langue principale parlée à la maison (le français ou l'anglais) et la résidence au Québec et hors Québec. Selon les résultats de cette enquête, les aspirations idéales des élèves francophones du Québec sont comparables aux aspirations des répondants de la région des Laurentides, qui comprennent toutefois une minorité

⁶ Cet énoncé est le dernier de la question A.9 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

⁷ Question A.15 (annexe 1).

d'élèves anglophones. Malgré cela, cette enquête démontre que les aspirations scolaires des Québécois francophones sont inférieures à celles des anglophones du Québec et hors Québec et, dans une moindre mesure, inférieures à celles des francophones hors Québec. Les francophones du Québec sont plus susceptibles que les autres de privilégier « le collège ou le cégep » et sont moins susceptibles de viser des études universitaires, et surtout beaucoup moins susceptibles d'envisager l'obtention de plus d'un diplôme universitaire. Looker et Thiessen suspectent que la principale source de cette différence d'aspirations scolaires est culturelle.

Au chapitre du niveau de difficulté anticipé pour réaliser leurs aspirations scolaires idéales, l'évaluation fournie par les filles et les garçons de la région des Laurentides est très semblable (tableau 1.5). Environ 45,0 % des jeunes croient qu'il leur sera difficile ou très difficile de réaliser leurs aspirations scolaires idéales; 8,0 % des jeunes estiment que ce sera très difficile et 36,8 % que se sera difficile. À l'opposé, 9,9 % des jeunes prévoient atteindre leurs aspirations idéales sans aucune difficulté alors que 45,4 % jugent que cela sera peu difficile. Ces proportions sont relativement semblables à celles observées chez les jeunes des régions de la Capitale-Nationale et du Saguenay-Lac-Saint-Jean et semblent relativement stables dans le temps lorsqu'elles sont comparées aux proportions établies chez les élèves québécois dans les années '70 (ASOPE) et aux proportions observées dans les différentes enquêtes du groupe ÉCOBES depuis 1997.

Tableau 1.5

Niveau de difficulté anticipé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides pour réaliser leurs aspirations scolaires idéales selon le sexe

Niveau de difficulté	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Très difficile	9,1	6,8	8,0
Difficile	38,1	35,3	36,8
Peu difficile	42,9	48,0	45,4
Pas du tout difficile	9,9	9,9	9,9
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(536)	(487)	(1 023)

Globalement, les données du tableau 1.6 révèlent toutefois des différences selon le sexe quant aux raisons invoquées pour expliquer la difficulté à atteindre les aspirations scolaires vues comme idéales. Les difficultés avec les travaux scolaires, de même que l'ennui et le manque d'intérêt, constituent les deux principaux problèmes appréhendés. Une plus forte proportion de filles que de garçons invoquent les difficultés avec les travaux scolaires (64,9 % comparativement à 49,0 %), alors que plus de garçons définissent l'ennui ou le manque d'intérêt comme obstacle potentiel (28,9 % comparativement à 14,4 % pour les filles), de même que des problèmes avec les enseignants (4,0 % comparativement à 0,5 %). Les difficultés liées à l'attrait du marché du travail et aux problèmes financiers ne sont exprimées que par une faible proportion de répondants et ne diffèrent pas de façon significative selon le sexe.

**Tableau 1.6****Principale raison évoquée quant à la difficulté d'atteindre les aspirations scolaires idéales visées par les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe**

Raison	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Difficultés avec les travaux scolaires	49,0***	64,9***	56,1
Ennui ou manque d'intérêt	28,9***	14,4***	22,4
Je veux travailler	6,0	5,0	5,5
Problèmes avec les enseignants	4,0**	0,5**	2,4
Problèmes financiers : je dois travailler	3,2	3,0	3,1
Autres	8,8	12,4	10,4
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(249)	(202)	(451)

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

1.2.1. Les secteurs et les domaines envisagés au collégial et à l'université

Comme il a déjà été énoncé que les proportions de garçons et de filles qui souhaitent poursuivre des études collégiales ne présentent pas de différences significatives, abordons maintenant leurs préférences quant aux secteurs et aux domaines d'études.

D'abord, le tableau 1.7 montre qu'environ 40,0 % des jeunes envisagent de poursuivre leurs études au secteur technique, et que la différence entre les proportions de garçons et de filles n'est pas significative. Par contre, une plus grande proportion de filles que de garçons envisagent de poursuivre au secteur préuniversitaire (51,2 % en comparaison de 40,4 %), ce qui est cohérent avec le fait que plus de filles que de garçons aspirent à des études universitaires (tableau 1.4). Par ailleurs, la proportion de garçons qui envisagent accéder directement à une université située hors Québec surpasse celle des filles (13,2 % en comparaison de 3,8 %).

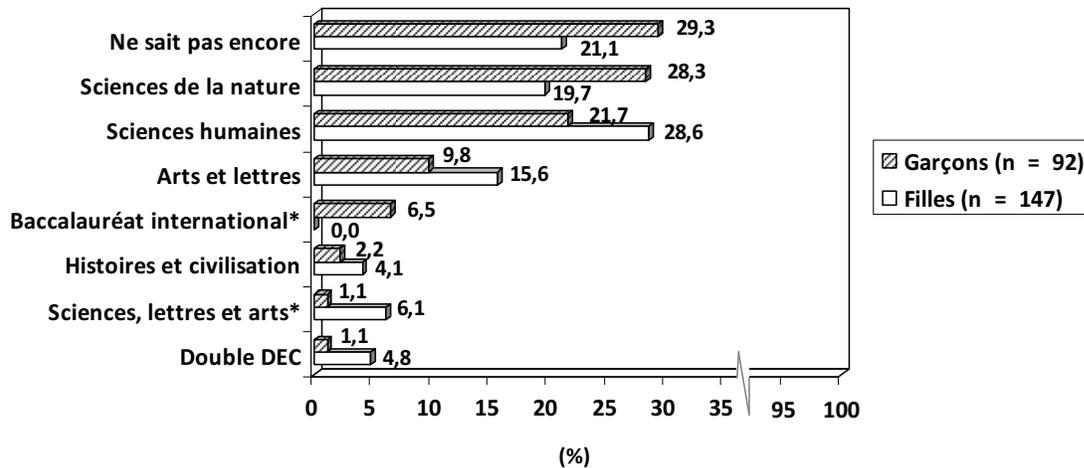
Tableau 1.7**Secteur d'études collégiales envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus selon le sexe**

Secteur	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Technique (incluant les DEC-BAC)	43,2	39,5	41,2
Préuniversitaire	40,4*	51,2*	46,2
Accueil et intégration	3,2	5,5	4,4
Aucun de ces secteurs (université hors Québec)	13,2***	3,8***	8,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(250)	(291)	(541)

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

Les figures 1.1 et 1.2 montrent des différences quant aux domaines considérés par les garçons et les filles. Cependant, seulement quelques programmes présentent des différences significatives. Au secteur préuniversitaire, seuls des garçons choisissent le baccalauréat international alors que ce sont principalement des filles qui envisagent de poursuivre leurs études dans le domaine Sciences, lettres et arts.

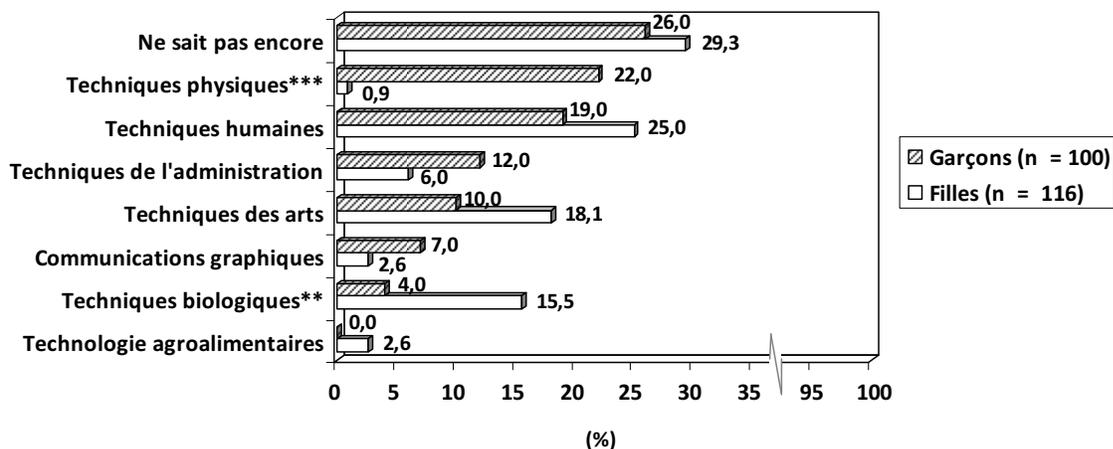
Figure 1.1
Domaine d'études collégiales au secteur préuniversitaire envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe



* p < 0,05.

Paradoxalement, c'est au secteur technique où les différences sont les plus affirmées (figure 1.2). En effet, 22,0 % des garçons visent le domaine des techniques physiques en comparaison de 0,9 % de filles et les techniques biologiques sont choisies par 15,5 % de filles et 4,0 % de garçons. Enfin, mentionnons qu'entre 20,0 % et 30,0 % des répondants ne connaissent pas encore le domaine d'études envisagé, et ce, tant pour le secteur préuniversitaire que technique.

Figure 1.2
Domaine d'études collégiales au secteur technique envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe

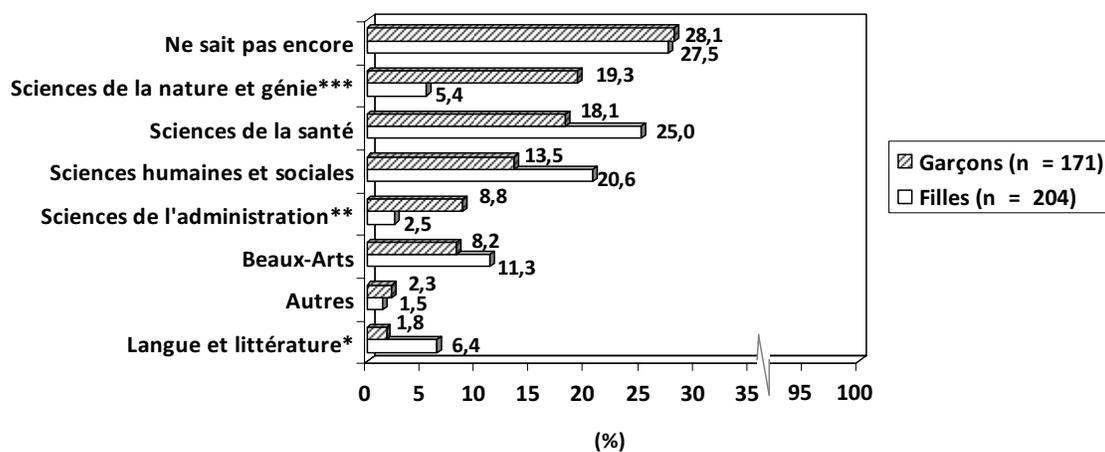


** p < 0,01; *** p < 0,001.



Les jeunes de 14 ans et plus qui envisagent d'accéder à l'université (figure 1.3) sont également près de 30,0 % à ne pas savoir encore dans quel domaine. Le domaine des sciences de la santé est celui qui suscite le plus d'intérêt suivi du domaine des sciences humaines et sociales. Une plus forte proportion de garçons que de filles choisissent les sciences de la nature et génie, alors qu'à l'opposé, une plus forte proportion de filles que de garçons envisagent d'entreprendre des études en langue et littérature. En dépit des progrès de l'accès des filles dans les différents domaines, ces différences reflètent encore l'impact des traditions, même si l'orientation scolaire des garçons et des filles est moins stéréotypée qu'auparavant.

Figure 1.3
Domaine d'études universitaires envisagé par les élèves du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus, selon le sexe



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

1.2.2. Les aspirations scolaires menant à des carrières scientifiques

La deuxième partie du questionnaire de l'enquête interrégionale visait à connaître les perceptions et les pratiques des jeunes quant aux sciences et aux technologies (annexe 1). Les comparaisons interrégionales⁸ (Gaudreault *et coll.*, 2009) ont fait ressortir que les jeunes des Laurentides (84,5 %) accordent moins d'importance que ceux de la Capitale-Nationale (90,0 %) aux sciences pour la compréhension du monde actuel et des choses qui nous entourent. De plus, les sciences ont moins d'importance aux yeux des jeunes des Laurentides (47,7 %) que de ceux du Saguenay-Lac-Saint-Jean (53,4 %).

Les participants ont, en outre, été invités à répondre à une question afin de savoir s'ils envisageaient ou non de poursuivre une carrière dans l'une ou l'autre des familles de programmes mentionnées⁹, soit les sciences naturelles, le génie et la technologie, ainsi que les sciences de la santé. Fait quand même étonnant, bien qu'ils soient proportionnellement moins nombreux que les jeunes des régions de la Capitale-Nationale (60,2 %) et du Saguenay-Lac-Saint-Jean (64,8 %), plus de la moitié des jeunes des Laurentides (52,0 %) considèrent faire carrière en science et

⁸ Ces comparaisons s'appuient sur les différences observées aux réponses de la question 4 de la partie 2 du questionnaire fourni à l'annexe 1.

⁹ Voir la question 13 de la partie 2 (annexe 1).

technologie. Le tableau 1.8 montre que les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à envisager de faire carrière en génie et technologie, tant au collégial (29,5 % comparativement à 6,3 %) qu'à l'université (28,7 % comparativement à 5,3 %). Par contre, les filles sont plus nombreuses que les garçons à considérer une carrière en sciences de la santé également dans les deux ordres d'enseignement (au collégial : 38,6 % comparativement à 12,8 % et à l'université : 36,9 % comparativement à 15,8 %) et sont plus nombreuses à être attirées par les sciences naturelles au collégial (15,8 % comparativement à 10,7 %).

Tableau 1.8

Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides envisageant une carrière en sciences naturelles, en génie et technologie ou en sciences de la santé selon le sexe

Carrière envisagée	Au collégial		À l'université	
	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)
Génie et technologie	29,5***	6,3***	28,7 ^{†††}	5,3 ^{†††}
Sciences de la santé	12,8***	38,6***	15,8 ^{†††}	36,9 ^{†††}
Sciences naturelles	10,7*	15,8*	14,2	17,6
TOTAL				
(n)	(493 ≤ n ≤ 498)	(458 ≤ n ≤ 471)	(491 ≤ n ≤ 495)	(453 ≤ n ≤ 466)

* p < 0,05; *** p < 0,001; ^{†††} p < 0,001.

1.3. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AUX ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Dans cette section, les caractéristiques sociodémographiques des jeunes sont examinées pour repérer lesquels sont les plus susceptibles d'entretenir l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires. Parmi l'ensemble des caractéristiques, trois sont considérées pour discriminer l'appartenance à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires, soit le sexe, le niveau scolaire et le territoire géographique de la région des Laurentides, lequel a été divisé en trois secteurs (le nord, le sud et le centre)¹⁰.

Les analyses réalisées (tableau 1.9) démontrent qu'il est difficile d'identifier l'appartenance des individus à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires à partir des trois caractéristiques retenues. D'une part, le territoire de résidence des jeunes ne permet pas de classer les participants de l'enquête selon leur niveau d'aspirations scolaires. Celles des jeunes des Laurentides provenant de la partie urbaine au sud ne présentent donc pas de différences importantes en comparaison de celles des jeunes provenant des territoires plus ruraux au nord. D'autre part, les deux autres caractéristiques retenues par l'analyse discriminante (le sexe et le niveau scolaire) ne permettent que de classer correctement 38,6 % des jeunes, ce qui est en deçà du critère de chance proportionnelle (40,0 %). Ce modèle n'est donc pas performant pour prédire l'appartenance aux groupes de jeunes qui aspirent réaliser des études collégiales (22,2 %) et universitaires (35,3 %), mais réussit toutefois à repérer 67,1 % des élèves qui anticipent s'en tenir à des études

¹⁰ La taille de l'échantillon ne permettait pas de distinguer les sept territoires sociosanitaires des Laurentides, certains ont dû être regroupés. Ainsi, les territoires Antoine-Labelle, Laurentides et Pays-d'en-Haut composent ici le secteur Nord; les territoires Argenteuil, Rivière-du-Nord et la partie nord de Mirabel composent le secteur Centre et les territoires Deux-Montagnes, Thérèse-de-Blainville et la partie sud de Mirabel ont été regroupés dans le secteur Sud.



secondaires. Dans ce modèle, le sexe des jeunes est la variable qui affiche la meilleure capacité de prédiction, suivi du niveau scolaire.

Tableau 1.9

Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à divers niveaux d'aspirations scolaires chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 946)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Le secondaire ou moins 67,1 %	Le collégial 22,2 %	L'université 35,3 %	Total ² 38,6 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Sexe		0,91	- 0,41
Niveau scolaire		0,39	0,92

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,96 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 40,0 %.

Le tableau 1.10 illustre dans quelle mesure ces deux caractéristiques sont associées aux aspirations scolaires des jeunes de la région des Laurentides. Premièrement, et comme il a déjà été démontré antérieurement, le sexe des répondants est un facteur associé aux aspirations scolaires. La proportion de garçons qui aspirent ne pas poursuivre d'études au-delà du secondaire est de 28,5 % en comparaison de 14,1 % chez les filles, et la proportion de garçons aspirant à des études universitaires est de 47,9 % en comparaison de 60,9 % chez les filles.

Tableau 1.10

Association¹ entre les aspirations scolaires des élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires			
		Le secondaire ou moins (%)	Le collégial (%)	L'université (%)	Total (%)
		(A)	(C)	(D)	(E)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES					
Sexe					
Garçons	534	28,5 ^a	23,6	47,9 ^b	100,0
Filles	488	14,1 ^a	25,0	60,9 ^b	100,0
Niveau scolaire²					
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	186	16,1	16,7 ^a	67,2 ^{c,d,e}	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	218	22,9	20,2 ^b	56,9	100,0
3 ^e secondaire	203	18,2	31,5 ^{a,b}	50,2 ^c	100,0
4 ^e secondaire	185	21,6	24,9	53,5 ^d	100,0
5 ^e secondaire	157	22,9	26,8	50,3 ^e	100,0

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

² Les répondants ayant répondu « autre » ont été exclus (n = 3).

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

Deuxièmement, les résultats des aspirations scolaires selon le niveau scolaire montrent qu'à partir de la 3^e secondaire, une plus faible proportion de jeunes anticipent poursuivre des études universitaires par rapport à la 1^{re} secondaire (respectivement 50,2 %, 53,5 % et 50,3 % en comparaison de 67,2 %). De plus, une différence significative est remarquée parmi les jeunes aspirant à des études collégiales entre le premier cycle (16,7 % en 1^{re} secondaire et 20,2 % en 2^e année) et la 3^e secondaire (31,5 %). Le réajustement des aspirations scolaires survient donc assez rapidement après le passage du primaire au secondaire. Sur le plan de la motivation à apprendre, Chouinard (2005) a observé que le déclin est plus marqué lors de la transition du primaire au secondaire, et qu'il se poursuit tout au long du secondaire. Cependant, une récente analyse (Marcoux-Moisan *et coll.*, 2010) de l'évolution des aspirations scolaires des jeunes à partir de 15 ans, soit ceux qui pour la plupart étudient en 4^e secondaire et qui ont fait l'objet d'un suivi jusqu'à 22 ans, a mis en évidence une grande constance de leurs aspirations réalistes, ce qui démontre que dès l'âge de 15 ans, les jeunes ont déjà une bonne idée de leurs projets d'études.

1.4. LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS AUX DIVERS NIVEAUX D'ASPIRATIONS SCOLAIRES RÉALISTES

Nous présenterons maintenant les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les facteurs associés aux aspirations scolaires des jeunes âgés de 14 ans et plus de la région des Laurentides. Pour chacun des sexes, le lecteur pourra apprécier l'importance de chaque dimension de la vie des jeunes sur leur niveau d'aspirations scolaires. En effet, quinze analyses discriminantes unidimensionnelles ont été menées à partir des facteurs disponibles dans chacune des dimensions documentées dans l'enquête. Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle qui a servi à identifier les facteurs les plus fortement associés aux aspirations scolaires des jeunes des Laurentides. Enfin, des croisements entre chacun des facteurs discriminants et les aspirations scolaires des élèves seront présentés.

1.4.1. L'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires des filles

L'analyse discriminante est utilisée pour identifier l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des filles à l'un des trois groupes formés à partir des aspirations scolaires exprimées : le groupe de celles qui ne prévoient pas dépasser le secondaire, celles qui aspirent à des études collégiales et celles qui visent des études universitaires. Cette analyse a été effectuée à partir de 181 facteurs disponibles appartenant à quinze dimensions¹¹ très variées de la vie des filles âgées de 14 ans et plus et fréquentant des écoles secondaires publiques et privées, francophones et anglophones de la région des Laurentides.

Le tableau 1.11 montre qu'une première étape a déterminé que 30 facteurs (colonne B) pris dimension par dimension affichent une capacité de prédiction du niveau des aspirations scolaires visées. À cette première étape, remarquons qu'aucun des facteurs des trois dimensions suivantes, soit les activités délinquantes, le sommeil et le travail rémunéré n'ont été retenus, car ils n'avaient pas la capacité d'améliorer le classement des répondants. Parmi ces 30 facteurs, seulement six facteurs (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant lors de l'analyse

¹¹ Voir la liste des dimensions à la première colonne du tableau 1.11.



multidimensionnelle finale pour être retenus au seuil choisi ($p < 0,05$). Ainsi, 24 facteurs ont été écartés¹² à cette dernière étape.

Tableau 1.11

Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires des filles du secondaire de la région des Laurentides 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)
1. Psychosociale	9	1	0
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	2	0
4. Scolaire et professionnelle	28	5	4
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	5	0
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	23	3	1
8. École	19	3	0
9. Réseau social	6	3	1
10. Loisirs	16	4	0
11. Consommation de tabac	3	1	0
12. Consommation alcool/drogue	11	1	0
13. Activités délinquantes	2	0	0
14. Sommeil	7	0	0
15. Travail rémunéré	4	0	0
TOTAL	181	30	6

Parmi les six facteurs qui réussissent à classer le plus efficacement les aspirations des filles, quatre appartiennent à la dimension scolaire et professionnelle, un à la dimension familiale et un au réseau social. Cette analyse discriminante (tableau 1.12) fondée sur ces six facteurs est très performante, car elle permet de classer correctement 56,7 % des filles en fonction de leur niveau d'aspirations scolaires, ce qui est bien au-delà du critère de chance proportionnelle établi à 41,9 %. Le modèle ainsi obtenu réussit très bien à prédire l'appartenance de celles qui visent les études universitaires (58,3 %) et les études collégiales (55,7 %), alors que le taux de classement est légèrement plus faible pour celles qui anticipent s'en tenir à des études secondaires (52,4 %).

Un premier ensemble de quatre caractéristiques rattachées à la **dimension scolaire et professionnelle** est particulièrement performant pour prédire l'appartenance des répondantes aux

¹² Des 30 variables retenues lors des analyses unidimensionnelles, 24 ont été exclues au modèle final : indice d'habiletés cognitives; autoévaluation de l'état de santé; degré d'ambition; intérêt pour l'avenir de la région; avoir redoublé au primaire; croyance selon laquelle la formation en science et technologie est l'une des plus difficiles; faire plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme pour un problème complexe; opinion sur l'utilisation future de la science; discussion avec la mère sur la science et les carrières en science et technologie; habiletés cognitives en mathématique; vivre dans un ménage qui connaît l'insécurité alimentaire; indice de soutien affectif maternel; scolarité du père; engagement scolaire comportemental; estimer que leurs enseignants ont des attentes élevées et croient en la capacité d'apprendre des élèves; avoir des amis qui ont abandonné l'école; satisfaction des relations avec les amis et les gens; importance de la vie amoureuse; nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires; nombre d'heures consacrées à des activités culturelles; nombre d'heures consacrées à des tâches domestiques; avoir déjà eu une relation sexuelle complète; type de fumeurs (cigarette) et fréquence de consommation de cannabis. C'est donc dire que ces 24 facteurs ne permettent pas de discriminer davantage les trois groupes de filles une fois que sont considérés les six facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle.

divers niveaux d'aspirations scolaires. L'indice d'amotivation¹³ (-0,63), le fait d'avoir redoublé au secondaire¹⁴ (0,58), l'indice de motivation intrinsèque liée à la connaissance¹⁵ (0,55), qui est en quelque sorte un des compléments de l'amotivation, de même que l'inscription à un programme particulier plutôt qu'à un programme régulier¹⁶ (0,42), sont les facteurs les plus fortement associés aux aspirations scolaires des filles.

Tableau 1.12

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires chez les filles du secondaire de la région des Laurentides âgées de 14 ans et plus

Description du modèle retenu ¹ (n = 318)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Le secondaire ou moins 52,4 %	Le collégial 55,7 %	L'université 58,3 %	Total ² 56,7 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaires et professionnelles			
1. Amotivation		- 0,63	0,20
2. Avoir redoublé au secondaire		0,58	- 0,42
3. Motivation intrinsèque liée à la connaissance		0,55	0,12
4. Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.)		0,42	0,78
Familiales			
5. Scolarité de la mère		0,37	- 0,15
Réseau social			
6. Sensibilité à l'influence des amis		0,25	- 0,01

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,64 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 41,9 %.

Un cinquième facteur tiré de la **dimension familiale** est celui de la scolarité de la mère¹⁷ (0,37). Ce facteur confirme l'influence du niveau de scolarité de la mère sur les aspirations scolaires des jeunes filles. Il fait référence à l'influence du soutien des ambitions par la famille et à l'impact de l'origine sociale. En effet, de nombreuses études, notamment en sociologie de l'éducation, ont démontré l'effet du statut socioéconomique de la famille sur la persévérance scolaire des enfants (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973). Enfin, un sixième facteur tiré de la **dimension du réseau social**, soit la sensibilité à l'influence des amis¹⁸ (0,25), complète cette liste. Ce facteur n'a pas une influence aussi élevée que les précédents, mais concourt tout de même, en présence des cinq autres facteurs, à prédire efficacement les aspirations des filles de la région des Laurentides.

¹³ L'indice d'amotivation est mesuré à l'aide de l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et de ses collaborateurs (1989). Cette échelle comporte quatre des items (d, i, n et s) de la question A.17 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items mesurent jusqu'à quel point les participants savent pourquoi ils suivent leurs cours.

¹⁴ L'élève devait déclarer (question A.5) s'il a ou non redoublé au secondaire (ou pris une année supplémentaire pour terminer un cycle).

¹⁵ L'indice de motivation intrinsèque liée à la connaissance est également mesuré à l'aide de l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et de ses collaborateurs (1989). Cette échelle comporte quatre autres items (b, g, l, q) de la question A.17 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

¹⁶ Voir la question A.2 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

¹⁷ L'élève devait indiquer à la question B.12 le plus haut niveau de scolarité atteint par sa mère.

¹⁸ Cette échelle comporte trois des items (c, f, g) de la question K.5.



1.4.2. L'association entre les divers niveaux d'aspirations scolaires chez les filles et les facteurs discriminants

Après avoir identifié les facteurs prédictifs de l'appartenance des filles de 14 ans et plus à l'un des trois niveaux d'aspirations scolaires, les résultats du tableau 1.13 illustrent la mesure avec laquelle ces six facteurs sont associés aux aspirations scolaires des filles de la région des Laurentides. L'association entre les aspirations scolaires et les facteurs discriminants contribue à déterminer les caractéristiques des jeunes exprimant divers niveaux d'aspirations scolaires. Les données sont présentées de façon à illustrer, pour chacun des facteurs, dans quelle mesure ils sont associés aux projets d'études des jeunes des écoles secondaires de la région des Laurentides.

Tel que mentionné précédemment, les aspirations scolaires des filles varient en fonction de l'échelle d'amotivation, laquelle constitue le meilleur facteur prédictif de leurs aspirations scolaires. Une personne est dite amotivée lorsqu'elle ne sait plus pourquoi elle s'engage dans son activité. Elle pratique alors l'activité par habitude et a perdu contact avec les raisons pour lesquelles elle s'était engagée dans l'activité de départ. L'échelle utilisée est celle de Vallerand *et coll.*, (1989) qui est constituée de sept sous-échelles mesurant, outre l'amotivation, trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations) et trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée). Plus de 28,0 % des filles se situant à l'échelon élevé d'amotivation ne prévoient pas dépasser le secondaire en comparaison de 5,5 % pour celles qui se situent au bas de cette échelle et de 13,1 % pour celles se situant dans la moyenne. En contrepartie, seulement 36,2 % des élèves amotivées anticipent poursuivre des études universitaires.

Des tendances fort similaires sont observées pour tous les niveaux d'aspirations sans exception lorsque le facteur de la motivation intrinsèque liée à la connaissance est pris en considération. Si ce type de motivation est associé sensiblement de la même manière que l'amotivation pour les filles visant le secondaire et les études universitaires, c'est son influence pour celles anticipant poursuivre des études collégiales qu'il importe de souligner. Seulement 16,1 % des filles disposant d'une motivation intrinsèque élevée prévoient poursuivre des études collégiales en comparaison de 32,4 % pour celles se situant dans la moyenne. En contrepartie, 75,3 % des élèves motivées de manière intrinsèque par rapport à la connaissance entendent poursuivre des études universitaires. La théorie de la motivation élaborée par Deci et Ryan (1985) a donné lieu à plusieurs recherches établissant des liens entre la motivation, d'une part, la persévérance et la réussite scolaires, d'autre part. Cependant, peu ont exploré le lien avec les aspirations scolaires. Parmi les recherches récentes, Green, Martin et Marsh (2006) ont établi qu'un élève motivé exprime de fortes aspirations scolaires.

Le deuxième facteur prédictif des aspirations scolaires est le fait d'avoir redoublé au secondaire. Plus de 51 % des filles ayant redoublé n'anticipent pas dépasser le secondaire, alors que celles qui n'ont pas redoublé ne sont que 11,7 % dans la même situation. La décision de faire redoubler ou non un élève a toujours soulevé les passions et la controverse, tant chez les éducateurs et les parents que chez les politiciens et le public en général. De multiples études (Holmes, 1990; Shepard et Smith, 1990; Crahay, 1996; Paul et Troncin, 2004) ont démontré au fil des années que les avantages du redoublement sont faibles, sinon inexistants. Pour les élèves redoublants, il en résulte la plupart du temps un amoindrissement de leur motivation, de leur estime de soi et de leur rendement scolaire. Les probabilités sont également fortes qu'ils abandonnent leurs études secondaires sans un diplôme. Dans une analyse des données québécoises recueillies dans le cadre

du projet PISA/EJET, Sayssset (2007) a montré que les doubleurs ont des aspirations scolaires moins élevées que les jeunes à jour dans leur cheminement scolaire et qu'ils envisagent beaucoup moins leur avenir en fonction des études postsecondaires. En ce qui concerne les filles de la région des Laurentides, 60,7 % des filles qui n'ont pas redoublé aspirent accéder à l'université en comparaison de 19,5 % pour celles qui ont redoublé au secondaire.

Tableau 1.13
Association¹ entre les aspirations scolaires des filles du secondaire de la région des Laurentides âgées de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires			
		Le secondaire ou moins (%)	Le collégial (%)	L'université (%)	Total (%)
		(A)	(C)	(D)	(E)
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Échelle d'amotivation					
Basse	110	5,5 ^a	22,7	71,8 ^c	100,0
Moyenne	130	13,1 ^b	23,8	63,1 ^d	100,0
Élevée	127	28,3 ^{a,b}	35,4	36,2 ^{c,d}	100,0
Avoir redoublé au secondaire					
Oui	41	51,2 ^a	29,3	19,5 ^b	100,0
Non	326	11,7 ^a	27,6	60,7 ^b	100,0
Échelle de motivation intrinsèque liée à la connaissance					
Basse	142	26,8 ^{a,b}	32,4 ^c	40,8 ^{e,f}	100,0
Moyenne	130	9,2 ^a	30,8 ^d	60,0 ^e	100,0
Élevée	93	8,6 ^b	16,1 ^{c,d}	75,3 ^f	100,0
Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.)					
Oui	63	4,8 ^a	6,3 ^b	88,9 ^c	100,0
Non	283	18,7 ^a	32,9 ^b	48,4 ^c	100,0
FAMILIALES					
Plus haut niveau de scolarité de la mère					
Études secondaires non complétées	52	28,8 ^a	25,0	46,2 ^d	100,0
Études secondaires complétées (DEP ou DES)	101	24,8 ^b	27,7	47,5 ^e	100,0
Études collégiales complétées ou non	109	13,8 ^c	33,0	53,2 ^f	100,0
Études universitaires complétées ou non	97	3,1 ^{a,b,c}	24,7	72,2 ^{d,e,f}	100,0
RÉSEAU SOCIAL					
Sensibilité à l'influence des amis					
Faible	146	21,9 ^a	28,1	50,0 ^b	100,0
Moyenne	128	10,2 ^a	32,0	57,8	100,0
Élevée	86	10,5	22,1	67,4 ^b	100,0

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

Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.) est le quatrième facteur associé aux aspirations scolaires des filles. Près de 89,0 % des filles inscrites dans un programme particulier aspirent à des études universitaires, alors que cette proportion



n'est que de 48,4 % pour les filles fréquentant le programme régulier. Les filles qui ne sont pas inscrites dans un programme particulier sont donc proportionnellement plus nombreuses que leurs consoeurs inscrites à un programme particulier à aspirer à des études secondaires ou moins (18,7 % contre 4,8 %) et collégiales (32,9 % contre 6,3 %). Lessard (2003) fait valoir que deux discours coexistent au Québec sur ce sujet. Il y a celui de la réussite pour tous qui mise sur l'importance de faire cheminer les jeunes le plus longtemps possible et de leur donner une solide formation, et celui du discours sur l'excellence qui ne se soucie pas de la réussite de tous, mais plutôt de l'identification des meilleurs et du plein épanouissement de leur potentiel. À l'image de la société tiraillée entre ces deux discours, les pouvoirs publics ont adopté des politiques et des plans d'action ambigus, favorisant ainsi l'émergence d'une stratification des programmes scolaires (Dandurand, 1990).

Ce sujet des écoles qui sélectionnent les élèves selon leurs habiletés, leur motivation, leur réussite scolaire antérieure ou leur statut socioéconomique et qui les assignent à des parcours scolaires basés sur la catégorisation et la classification des élèves a généré des controverses qui ont intéressé plusieurs chercheurs. Bernard (1998) a observé que les élèves québécois du programme d'éducation internationale ont un profil socioéconomique, culturel et psychologique qui les avantage dans leur réussite et qui les pousse à définir de plus grandes aspirations scolaires. Ahmavaara et Houston (2007) ont montré que les élèves qui fréquentent une école sélective ont une perception plus positive de leur performance et de leur confiance en leur propre intelligence, ce qui est lié à leurs aspirations. Selon Akos *et coll.*, (2007), la pratique éducative de catégorisation et de classification des élèves semble décourager les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants. Pour Chenoweth et Galliher (2004), la participation à des programmes d'études préparatoires pour l'université durant l'école secondaire a été étroitement associée au rehaussement des aspirations scolaires. Par ailleurs, l'étude de Rinn (2007) s'est intéressée plus spécifiquement aux élèves doués. Cette étude signale que les élèves doués inscrits dans un programme d'honneur ont une meilleure réussite et un concept de soi scolaire supérieur comparativement aux élèves doués non inscrits, mais aucune différence n'existe entre ces groupes au sujet de leurs aspirations scolaires. Dans le même ordre d'idées, Dupriez et Dumay (2004) font valoir que les regroupements hétérogènes d'élèves n'affectent pas la progression des élèves performants sur le plan scolaire, mais qu'ils exercent une influence positive sur les élèves plus faibles. Enfin, Hirtt (2007) a démontré que dans une quinzaine de pays ouest-européens, plus les possibilités de choix d'écoles sont grandes et que l'on sélectionne tôt, plus l'enseignement est inéquitable. La combinaison de ces deux caractéristiques explique les deux tiers de la variance entre les pays en matière d'équité scolaire.

Le cinquième facteur fait ressortir que les filles nées de mères plus scolarisées sont les plus susceptibles d'aspirer à des études universitaires. En fait, nos résultats font ressortir que les filles de mères ayant atteint l'université ont des aspirations nettement plus élevées que celles dont les mères n'ont pas eu accès à l'université. Ainsi, 72,2% des filles dont la mère a fréquenté l'université aspirent à des études universitaires en comparaison de 46,2 % pour celles dont les mères n'ont pas complété leurs études secondaires, de 47,5 % pour celles dont les mères ont complété des études secondaires et de 53,2 % pour celles dont les mères ont fréquenté un collège. Ces résultats rejoignent ceux de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) voulant que le niveau de scolarité de la mère exerce une plus grande influence sur les filles que sur les fils quant à la participation aux études postsecondaires. Selon Feinstein, Duckworth et Sabates (2008), la transmission intergénérationnelle est la principale raison de la persistance des différences de classes dans les

sociétés avancées et elle entraîne une barrière à l'égalité des chances. De plus, ils évoquent que les conséquences de naître dans une famille sans qualification sont plus sévères qu'auparavant. À cet égard, les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (Lemelin et Boivin, 2007) ont révélé une relation positive significative entre le plus haut diplôme obtenu par la mère et certaines dimensions de la préparation à l'école et le rendement scolaire des élèves dès la première année. Au Canada, Oreopoulos *et coll.*, (2003), cité dans Feinstein, Duckworth et Sabates (2008) ont aussi prouvé que le niveau de scolarité des parents a un effet indépendant et majeur sur la réussite des élèves. Black *et coll.*, (2004), cité dans Feinstein, Duckworth et Sabates (2008) ainsi que Sanders, Field et Diego (2001) ont trouvé un lien avec l'éducation de la mère et non du père, alors que Ganzach (2006), cité dans Feinstein, Duckworth et Sabates (2008), a fait valoir que c'est le parent qui a le plus haut niveau de scolarité qui a le plus d'influence.

Enfin, le dernier facteur associé aux aspirations scolaires des filles est celui de la sensibilité à l'influence des amis. À l'adolescence, il est reconnu que les jeunes accordent une importance accrue à leurs pairs et ces effets sont généralement plus prononcés pour les garçons que pour les filles. Nos résultats montrent que les filles exprimant une *faible* sensibilité à l'influence des amis sont proportionnellement plus nombreuses à ne pas aspirer à des études au-delà du secondaire (21,9 %). En comparaison, celles qui se situent dans la *moyenne* sur cette échelle ne sont que 10,2 % à aspirer au secondaire ou moins, et en contrepartie, 67,4 % des filles affichant une sensibilité *élevée* à l'influence de leurs amis aspirent à des études universitaires. Le caractère de l'association montre donc une émulation positive de la part des amis, alors qu'il est parfois craint une influence négative de la part des pairs ayant de faibles aspirations (Janosz et Le Blanc, 1997). Par ailleurs, l'étude de Webber et Walton (2006) précise que les aspirations scolaires des filles sont influencées à la fois par leurs pairs féminins et masculins, alors que celles des garçons sont influencées principalement par leurs pairs masculins, ce que notre analyse ne peut distinguer. Mentionnons enfin, que les comparaisons interrégionales (Gaudreault *et coll.*, 2009) ont par ailleurs fait ressortir que la solitude est plus fréquemment reconnue comme étant un sujet de préoccupation chez les jeunes de la région des Laurentides que chez ceux du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

1.4.3. L'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires des garçons

Pour les garçons de 14 ans et plus, l'analyse discriminante a aussi été effectuée à partir de 181 facteurs disponibles appartenant à quinze dimensions très variées de leur vie. Le tableau 1.14 permet d'observer qu'une première phase d'analyse a déterminé que 31 facteurs (colonne B) pris dimension par dimension affichent une capacité de prédiction satisfaisante. À cette première étape, remarquons qu'aucun facteur des dimensions du réseau social et des activités délinquantes n'a été retenu, car ces derniers n'avaient pas la capacité d'améliorer le classement des répondants. Enfin, parmi ces 31 facteurs, seulement huit facteurs (colonne C) détiennent un caractère suffisamment discriminant lors de l'analyse multidimensionnelle finale pour être retenus au seuil choisi ($p < 0,05$). Il y a donc 23 facteurs qui ont été écartés en phase finale d'analyse¹⁹.

¹⁹ Des 31 variables retenues lors des analyses unidimensionnelles, 23 ont été exclues au modèle final : satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; autoévaluation de l'état de santé; culture de l'immédiateté; degré d'ambition; motivation intrinsèque liée à la connaissance; avoir redoublé au secondaire; abonnement à un journal quotidien à la maison; habiletés cognitives en mathématique; envisager faire une carrière en génie ou en technologie; envisager faire une carrière en sciences de la santé; autoévaluation du niveau socioéconomique familial; indice de soutien parental; scolarité du père; indice de mal-être à l'école; avoir des amis qui ont abandonné l'école; nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires; nombre d'heures consacrées à relaxer ou flâner; avoir déjà eu une relation sexuelle complète; type de fumeurs (cigarette); fréquence de consommation de cannabis; fréquence de consommation de boissons énergisantes; nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête.



Tableau 1.14
Réduction des facteurs associés aux aspirations scolaires des garçons du secondaire de la région des Laurentides 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)
1. Psychosociale	9	2	1
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	4	2
4. Scolaire et professionnelle	28	4	2
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	5	1
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	23	2	0
8. École	19	3	1
9. Réseau social	6	0	0
10. Loisirs	16	3	0
11. Consommation de tabac	3	2	1
12. Consommation alcool/drogue	11	2	0
13. Activités délinquantes	2	0	0
14. Sommeil	7	1	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	181	31	8

Parmi les facteurs retenus, deux appartiennent à la dimension scolaire et professionnelle, un à la dimension psychosociale, un aux habitudes tabagiques, un à l'intérêt pour la science et la technologie, un à l'école et deux à la dimension culturelle. Cette analyse discriminante avec ces huit facteurs est encore plus efficace que celle des filles, car elle permet de classer correctement 63,3 % des garçons (comparativement à 56,7% des filles) en fonction de leur niveau d'aspirations scolaires, alors que le critère de chance proportionnelle s'établit à 35,2 %. L'analyse discriminante réussit très bien à prédire l'appartenance de ceux qui anticipent s'en tenir à des études secondaires ou moins (66,1 %), de même que ceux qui visent des études universitaires (63,6 %) et des études collégiales (59,1 %).

Un premier ensemble de deux caractéristiques rattachées à la **dimension scolaire et professionnelle** est discriminant (tableau 1.15). Avoir songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois²⁰ (0,51) est le premier facteur en importance, alors qu'être inscrit à un programme particulier plutôt qu'à un programme régulier²¹ (0,30) constitue le septième. Mentionnons au passage que ce dernier facteur est le seul qui influe à la fois sur les aspirations scolaires des garçons et des filles, tous les autres étant propres à chaque sexe.

²⁰ À la question A.15, le répondant devait indiquer s'il avait déjà songé à abandonner au cours des trois derniers mois.

²¹ Voir la question A.2 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

Le deuxième facteur en importance dans cette analyse discriminante est celui de l'indice d'habiletés cognitives (0,48) qui appartient à la **dimension psychosociale**. Cet indice²² mesure la perception par l'élève de son niveau d'estime de soi scolaire. Plus l'élève a tendance à juger élevées ses capacités d'apprendre, plus il présente des aspirations scolaires élevées. Rappelons que le chapitre 2 de ce rapport est consacré à ce facteur.

Tableau 1.15

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus

Description du modèle retenu ¹ (n = 301)			
Aspirations scolaires (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Le secondaire ou moins 66,1 %	Le collégial 59,1 %	L'université 63,6 %	Total ² 63,3 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaires et professionnelles			
1. Avoir songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois		0,51	- 0,37
2. Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.)		0,30	0,57
Psychosociales			
3. Indice d'habiletés cognitives		0,48	- 0,29
Consommation de tabac			
4. Avoir déjà fumé une cigarette au complet		0,43	0,15
Intérêt pour la science et la technologie			
5. La science a beaucoup d'importance à mes yeux		- 0,35	- 0,11
École			
6. Attentes élevées de la part des enseignants		0,31	0,60
Culturelles			
7. Reconnaissance de l'autorité légale		- 0,31	- 0,02
8. Niveau d'enracinement dans son milieu		- 0,25	0,15

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,46 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 35,2 %.

Le troisième facteur relève de la **consommation de tabac** et correspond au fait d'avoir déjà fumé une cigarette au complet²³ (0,43). Ce facteur permet, en présence des sept autres facteurs, de discriminer l'appartenance des garçons de la région des Laurentides à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires. Le quatrième facteur est tiré de la dimension de **l'intérêt pour la science et la technologie** et concerne l'importance que les garçons accordent à la science²⁴ (-0,35).

²² L'indice d'habiletés cognitives (Deschenes, Langlois et Couture, 1992) est mesuré à l'aide de trois items (l, o, s) de la question D.1 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

²³ Le répondant devait simplement déclarer à la question L.1 s'il avait ou non déjà fumé une cigarette au complet.

²⁴ Dans la section 2 du questionnaire, le répondant indiquait à la question 4 jusqu'à quel point il était d'accord avec l'énoncé : La science a beaucoup d'importance à mes yeux.



Le cinquième facteur est propre à l'école et tient aux attentes signifiées aux élèves par le personnel enseignant de l'école²⁵ (0,31). Ce facteur a été identifié une première fois par Rosenthal et Jacobson (1968). Ces chercheurs ont fait croire à des enseignants qu'il y avait dans leur classe des élèves possédant un potentiel élevé de réussite, alors qu'ils avaient été choisis au hasard et qu'ils ne différaient pas des autres. En se fondant sur cette illusion, les enseignants ont développé des attentes élevées envers ces élèves, ce qui a eu pour effet qu'ils ont mieux réussi que les autres. Ce phénomène, appelé l'effet Pygmalion, induit qu'une des raisons essentielles pour qu'un élève réussisse, c'est en somme que l'enseignant y croie. Cette analyse discriminante identifie donc que la perception des attentes du personnel enseignant de l'école et de leur croyance quant à la capacité d'apprendre des jeunes permettent de discriminer l'appartenance des garçons de la région des Laurentides à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires.

Enfin, un dernier ensemble de deux caractéristiques est tiré de la **dimension culturelle**, soit la reconnaissance de l'autorité légale²⁶ (-0,31), qui arrive *ex æquo* avec les attentes signifiées aux élèves, et le huitième et dernier facteur, soit le niveau d'enracinement dans son milieu²⁷ (-0,25). Le facteur de la reconnaissance de l'autorité légale correspond à la façon dont le jeune se situe par rapport aux autorités politiques et légales, alors que le niveau d'enracinement indique le désir ou non de demeurer dans la région des Laurentides une fois les études terminées.

1.4.4. L'association entre les divers niveaux d'aspirations scolaires chez les garçons et les facteurs discriminants

Après avoir établi les facteurs prédictifs de l'appartenance des garçons à l'un des trois niveaux d'aspirations scolaires, les résultats du tableau 1.16 illustrent la mesure avec laquelle ces huit facteurs sont associés aux divers niveaux d'aspirations scolaires des garçons de la région des Laurentides. Comme pour les filles, les données sont présentées de façon à illustrer pour chacun des prédicteurs dans quelle mesure il est associé aux projets d'études des garçons âgés de 14 ans et plus fréquentant les écoles secondaires de la région des Laurentides.

Comme mentionné précédemment, le fait d'avoir songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois est le meilleur facteur prédictif des aspirations scolaires des garçons. Près de 79,0 % des garçons qui y ont songé ne prévoient pas dépasser le secondaire en comparaison de près de 23,0 % pour ceux qui n'y ont pas songé. Il est difficile de trouver dans la littérature une recherche qui aurait évalué précisément un lien entre un facteur ayant cette formulation et l'élaboration des aspirations scolaires. Par exemple, Henry (2007) a établi un lien entre la faible perception de la probabilité d'obtenir son diplôme d'études secondaires et des caractéristiques liées à l'école et à l'absentéisme scolaire. De plus, cette association peut apparaître comme une tautologie, puisqu'il semble relever du sens commun qu'une personne qui songe à abandonner l'école n'a pas des aspirations scolaires très élevées et *vice-versa*.

²⁵ À la question A.34 en annexe 1, le répondant devait témoigner des pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants. Les pratiques retenues s'inspirent de celles identifiées dans la littérature sur les pratiques d'enseignement efficaces (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2006; Reynoldset coll., 2002). Ce facteur a été élaboré à partir des énoncés g et h : 1) Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre; 2) Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre.

²⁶ Ce facteur correspond aux réponses fournies à deux énoncés (e, f) de la question K.11 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

²⁷ Le niveau d'enracinement est mesuré par la réponse donnée à la question H.1 du questionnaire fourni à l'annexe 1.

Tableau 1.16
Association¹ entre les aspirations scolaires des garçons du secondaire de la région des Laurentides âgés de 14 ans et plus et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Aspirations scolaires			Total (%)
		Le secondaire ou moins (%)	Le collégial (%)	L'université (%)	
		(A)	(C)	(D)	
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Avoir songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois					
Oui	57	78,9 ^a	10,5 ^b	10,5 ^c	100,0
Non	342	22,8 ^a	27,5 ^b	49,7 ^c	100,0
Être inscrit dans un programme particulier (sport-études, arts-études, programme international, etc.)					
Oui	64	10,9 ^a	9,4 ^b	79,7 ^c	100,0
Non	292	34,9 ^a	27,7 ^b	37,3 ^c	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Indice d'habiletés cognitives					
Faibles	119	53,8 ^{a,b}	19,3	26,9 ^{d,e}	100,0
Moyennes	150	30,0 ^{a,c}	27,3	42,7 ^{d,f}	100,0
Élevées	122	10,7 ^{b,c}	25,4	63,9 ^{e,f}	100,0
CONSOMMATION DE TABAC					
Avoir déjà fumé une cigarette au complet					
Oui	132	50,0 ^a	25,0	25,0 ^b	100,0
Non	252	19,8 ^a	25,4	54,8 ^b	100,0
INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE					
La science a beaucoup d'importance à mes yeux					
Tout à fait d'accord	72	13,9 ^{a,b}	22,2	63,9 ^{e,f}	100,0
D'accord	134	19,4 ^{c,d}	23,9	56,7 ^{g,h}	100,0
Pas d'accord	114	40,4 ^{a,c}	28,1	31,6 ^{e,g}	100,0
Pas du tout d'accord	59	49,2 ^{b,d}	27,1	23,7 ^{f,h}	100,0
ÉCOLE					
Pratique d'enseignement efficace : les enseignants ont des attentes élevées envers les élèves dans la plupart ou dans tous les cours					
Oui	213	24,4 ^a	21,6	54,0 ^b	100,0
Non	176	39,2 ^a	29,0	31,8 ^b	100,0
CULTURELLES					
Reconnaissance de l'autorité légale					
Faible	151	41,1 ^{a,b}	28,5	30,5 ^{c,d}	100,0
Moyenne	111	21,6 ^a	23,4	55,0 ^c	100,0
Élevée	123	23,6 ^b	24,4	52,0 ^d	100,0
Niveau d'enracinement dans sa région					
Nul	100	19,0 ^a	29,0	52,0 ^c	100,0
Moyen	85	20,0 ^b	18,8	61,2 ^d	100,0
Élevé	205	40,5 ^{a,b}	26,3	33,2 ^{c,d}	100,0

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



Cependant, rappelons qu'une proportion similaire de filles de la région des Laurentides ont songé à abandonner l'école au cours des trois derniers mois, et que ce facteur ne s'avère pas associé à leurs aspirations scolaires. Cette différence suggère que les garçons sont probablement déjà plus avancés dans la trajectoire ou le processus qui les conduira au décrochage.

L'autre facteur appartenant à la dimension scolaire et professionnelle est celui d'être inscrit à un programme particulier plutôt qu'à un programme régulier. Ce deuxième facteur qui est associé à la fois aux aspirations scolaires des garçons et des filles, a été abordé de façon détaillée à la section 1.4.2. Chez les garçons, rappelons qu'il s'agit du septième facteur en importance permettant de discriminer leur appartenance à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires. Ainsi, les garçons inscrits dans un programme particulier sont proportionnellement plus nombreux à aspirer à des études universitaires (79,7 %) que ceux qui ne le sont pas (37,3 %).

Le troisième facteur prédictif des aspirations scolaires est la perception que détient l'élève de ses propres habiletés cognitives. Plus cette perception est positive, plus ses aspirations scolaires sont élevées; 53,8 % des élèves détenant une *faible* perception de leurs habiletés ne prévoient pas poursuivre des études au-delà du secondaire, alors que ceux dotés d'une perception *élevée* de leurs habiletés cognitives ne sont que 10,7 % à exprimer cette visée. La comparaison des habiletés cognitives des jeunes de la région des Laurentides avec celle des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Capitale-Nationale (Gaudreault *et coll.*, 2009) a montré que la perception des habiletés cognitives est semblable dans les trois régions, et ce, aussi bien chez les garçons que chez les filles. De plus, la proportion de garçons estimant faibles leurs habiletés cognitives est, pour chaque région, significativement inférieure à celle des filles. Cependant, l'influence de cette perception est un facteur permettant de discriminer les aspirations scolaires des garçons de la région des Laurentides, ce qui n'est pas le cas des filles. Plusieurs chercheurs ont établi des liens entre la perception qu'ont les jeunes de leurs habiletés cognitives et les aspirations scolaires. Selon Plucker (1998), la confiance en ses habiletés ainsi que le mentorat sont des conditions importantes pour le développement des aspirations scolaires. Pour Ahmavaara et Houston (2007), l'impact de la théorie de l'intelligence sur les aspirations scolaires est relayé par la perception de la performance, la confiance en ses habiletés et l'estime de soi. Cette étude s'appuie sur les travaux de Dweck (1999) qui a observé une différence entre les jeunes qui croient que l'intelligence est une entité fixe et ceux qui croient qu'elle peut se développer grâce à l'effort. Enfin, pour Chenoweth et Galliher, (2004), la perception des élèves à l'égard de leur propre intelligence a également été fortement liée aux aspirations scolaires.

Quoique présenté en 4^e position au tableau 1.16, rappelons qu'avoir déjà fumé une cigarette au complet constitue le troisième facteur en importance (tableau 1.15). Parmi les garçons affirmant avoir déjà fait cette expérience, il y en a exactement 50,0 % qui ne prévoient pas dépasser le secondaire en comparaison de moins de 20,0 % des garçons ayant répondu non. En contrepartie, près de 55,0 % de ceux n'ayant jamais fumé aspirent à des études universitaires en comparaison de 25,0 % pour ceux ayant déjà fumé une cigarette au complet. Les études ayant tenté de mesurer un lien entre le tabagisme et les aspirations scolaires sont rares. Sanders, Field et Diego (2001) ont démontré que l'usage d'alcool, de marijuana et de cocaïne est associé à une diminution des aspirations scolaires, mais pas l'usage de la cigarette. Rappelons que l'analyse discriminante des garçons comportait 11 facteurs associés à la consommation de drogue et d'alcool, mais aucun de ces facteurs n'a permis d'améliorer la capacité de prédiction du modèle. Pour revenir à l'usage de la cigarette, une analyse de l'Enquête sur la santé des collectivités, réalisée par l'Agence de la santé et des services sociaux des Laurentides (2006), indique que la proportion de fumeurs parmi les jeunes

de 15 à 19 ans ne fréquentant plus l'école au Québec est considérablement plus élevée (58,0 %) que celle des élèves encore à l'école (24,0 %). Ces observations suggèrent donc que le fait d'avoir déjà fumé une cigarette est associé à des aspirations scolaires davantage tournées vers le secondaire ou moins et à un risque plus élevé de décrochage.

Le manque d'intérêt pour la science et la technologie est le quatrième facteur en importance (tableau 1.15). Plus de garçons pour qui les sciences ne sont pas importantes à leurs yeux entretiennent des aspirations visant le secondaire ou moins (tableau 1.16). En réponse à l'énoncé que la science a beaucoup d'importance à leurs yeux, plus de 40,0 % de ceux qui ne sont *pas d'accord* et plus de 49,0 % de ceux qui ne sont *pas du tout d'accord* n'aspirent pas à des études postsecondaires en comparaison de moins de 20,0 % pour ceux qui *sont d'accord* et de moins de 15,0 % pour ceux qui *sont très d'accord* avec l'énoncé. À cet égard, une analyse des résultats de l'enquête du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui vise, entre autres choses, à définir les facteurs associés à la réussite des élèves en sciences a fait ressortir des caractéristiques particulières, nonobstant le fait que le rendement en sciences des élèves québécois est très élevé (Bussière, Knighton et Pennock, 2007). En comparaison des jeunes canadiens hors Québec, les élèves du Québec sont moins susceptibles de prendre part à des activités éducatives et scientifiques à l'extérieur de l'école (musée, centre de sciences, conférences, séminaires, etc.). Ils se montrent moins convaincus de la pertinence de l'utilité des sciences pour eux-mêmes, de même que pour leurs études et des emplois ultérieurs. Ils font également preuve de moins de confiance quant à leur capacité de réussite en sciences. Cette situation, qui peut aussi prévaloir dans la région des Laurentides, est peut-être en lien avec les aspirations plus modestes des garçons. L'étude de Hassan (2008), qui porte sur les facteurs associés aux attitudes des élèves envers la science, a établi des liens entre les étudiants affichant une perception positive des sciences avec ceux estimant leurs habiletés cognitives élevées et ceux étant plus susceptibles de poursuivre une carrière en sciences.

Le cinquième facteur en importance fait référence aux pratiques efficaces utilisées par les enseignants à l'école dont les attentes signifiées aux élèves et la confiance quant à leurs capacités de réussite (tableau 1.15). Les élèves qui estiment que les enseignants ont des attentes élevées envers eux dans la plupart ou dans tous les cours ne sont que 24,4 % à anticiper terminer leurs études au secondaire en comparaison de 39,2 % chez les garçons d'opinion contraire (tableau 1.16). Soulignons d'abord que les questions utilisées dans la présente enquête sur cet aspect ont été tirées de Reynolds et son équipe (2002). Au Québec, Gauthier *et coll.*, (2005) ont effectué des recherches sur l'influence déterminante des pratiques des enseignants. Cette étude relate qu'un groupe de chercheurs américains s'est questionné au cours des années '70 sur l'influence des pratiques des enseignants et des écoles sur l'apprentissage des élèves. Edmonds (1979) a identifié cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des écoles efficaces, dont des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves. Rutter *et coll.*, (1979) ont précisé que les résultats des élèves sont meilleurs quand la discipline de l'école est basée sur des principes et des attentes reconnus et mis en place par l'ensemble de l'école. Quant à Brookover (1979), il a précisé que parmi toutes les variables considérées, celle qui s'avère la plus explicative concerne le sentiment de fatalisme, qui correspond aux faibles croyances des capacités de réussir des élèves. Et depuis, plusieurs études dont celles de Mortimore (1988) et Henschel (2001)²⁸ ont confirmé l'influence des attentes élevées à l'égard de tous les élèves sur la performance scolaire de ces derniers. De plus, Potvin et Paradis (2000) ont observé qu'il existe une différence significative entre

²⁸ Ces cinq derniers auteurs sont cités dans Gauthier *et coll.*, 2005.



les attitudes des enseignants envers les garçons et les filles. Ces attitudes sont toujours plus positives à l'égard des filles que des garçons et l'écart est important. Cependant, les études qui établissent un lien entre ce facteur et les aspirations scolaires sont moins nombreuses. Plucker (1998) a montré que les environnements des écoles secondaires faisant la promotion de la réussite scolaire, de manière implicite ou explicite, suscitent des aspirations plus élevées comparativement aux écoles qui soutiennent un anti-intellectualisme. De plus, cette étude fournit la preuve que l'accessibilité à un curriculum diversifié qui accommode divers styles d'apprentissage, différentes manières de penser et qui met les élèves au défi indépendamment de leur degré d'habileté a un impact positif sur les aspirations scolaires.

Ex æquo en termes d'importance avec les attentes élevées, les élèves qui reconnaissent l'autorité des personnes élues ou de celles qui occupent une fonction importante révèlent des aspirations plus élevées que ceux qui ne reconnaissent pas l'autorité de telles personnes. Parmi ces derniers, plus de 41,0 % n'aspire pas à faire des études au-delà du secondaire, alors que cette proportion tombe de moitié à un peu plus de 20,0 % chez ceux qui se situent dans la *moyenne* ou chez ceux qui obtiennent un score *élevé* à cette échelle. Une recension exhaustive des recherches effectuées sur le thème de l'autorité légale, de même que sur le vouvoiement et d'autres synonymes, n'a néanmoins pas permis de repérer des auteurs identifiant un lien entre ce facteur et les aspirations scolaires des jeunes.

Le dernier facteur associé aux aspirations des garçons des Laurentides, soit le niveau d'enracinement dans la région²⁹, relève, comme le précédent facteur, de la dimension culturelle. Les garçons qui désirent demeurer dans la région des Laurentides lorsqu'ils auront terminé leurs études ont de plus faibles aspirations scolaires que ceux qui désirent la quitter. Plus de 40,0 % des garçons exprimant un niveau d'enracinement *élevé* n'aspirent pas compléter des études au-delà du secondaire, alors que ceux révélant un niveau d'enracinement *nul* ne représentent que 19,0 % de l'ensemble. Ce facteur relance en quelque sorte la question géographique. Au début de ce chapitre, nous avons vu que le territoire de résidence ne permet pas de classer les jeunes selon leur niveau d'aspirations scolaires. Ce dernier facteur vient préciser, que peu importe où le jeune demeure sur le territoire de la région des Laurentides, c'est l'anticipation d'y demeurer ou non qui contribue à discriminer correctement son appartenance à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires. Certaines études ont déjà mis au jour cette relation. Selon Chenoweth et Galliher (2004), les garçons sont plus susceptibles de choisir de ne pas aller à l'université parce qu'ils veulent rester dans leur collectivité d'origine. Quant à Howley (2006), elle a fait valoir que le niveau d'enracinement par rapport au milieu d'origine offre aux jeunes un ancrage significatif pour leur identité, leur engagement et leur lien social.

1.5. QUE FAUT-IL RETENIR?

Ce chapitre a tracé un portrait détaillé des divers niveaux d'aspirations scolaires des jeunes des Laurentides, de même que des facteurs prédictifs qui leur sont associés. Les résultats montrent que les aspirations scolaires de ces jeunes sont relativement élevées. La majorité veut idéalement fréquenter l'université et, à ce chapitre, nous n'avons pas été en mesure d'observer des différences significatives sur le territoire de la région des Laurentides. Les filles expriment systématiquement

²⁹ Pour ce facteur, on retrouve les niveaux d'enracinement nul, moyen et élevé. Le premier fait référence aux jeunes qui désirent quitter leur région de résidence, le deuxième concerne ceux qui sont indifférents par rapport au choix d'y demeurer ou non et le troisième réfère à ceux qui désirent y demeurer.

des aspirations scolaires plus élevées que celles des garçons. Lorsqu'on demande aux élèves du secondaire quelle est la principale raison invoquée pour expliquer la difficulté à atteindre leurs aspirations idéales, plus de filles que de garçons invoquent les difficultés à réaliser leurs travaux scolaires, alors que davantage de garçons mentionnent l'ennui et le manque d'intérêt.

La littérature concernant les déterminants des aspirations scolaires n'est pas aussi vaste que celle sur d'autres sujets en lien avec la réussite scolaire. Pourtant, elle fait ressortir qu'une vaste gamme de facteurs relevant de l'individu, de la famille, des pairs, de l'école et de la communauté peuvent être en cause. L'analyse discriminante effectuée à partir de bon nombre de caractéristiques des filles et des garçons âgés de 14 ans et plus de la région des Laurentides a permis de réduire à six dans le cas des filles et à huit dans celui des garçons le nombre de facteurs prédisant l'appartenance à l'un des trois niveaux d'aspirations scolaires réalistes exprimées par ces jeunes. De plus, cette analyse a mis en évidence que les facteurs associés aux aspirations scolaires des filles sont, sauf une exception (inscription à un programme particulier), différents de ceux des garçons. Ainsi, les stratégies et les interventions déployées pour soutenir, voire accroître, les aspirations des jeunes doivent reconnaître et prendre en compte ces différences entre les genres.

1.5.1. Pour les filles

Les résultats de l'analyse discriminante utilisée pour prédire l'appartenance des filles de la région des Laurentides à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires ont montré que deux facteurs relèvent de la motivation, soit l'amotivation et la motivation intrinsèque liée à la connaissance. Dans les principes qu'il a énoncés pour intervenir sur la motivation des élèves, Viau (2009) rappelle que l'enseignant doit s'assurer que les élèves n'oublient jamais que l'école est un lieu où l'on apprend, et qu'apprendre c'est intéressant et utile. L'objectif de rehausser la motivation exige un contexte social et scolaire qui soutient l'autonomie. En amenant les élèves vers des formes plus autodéterminées, il sera plus facile aux filles de comprendre les raisons pour lesquelles elles vont à l'école et de faire le lien entre leurs études et leurs projets d'avenir. Les événements favorisant des sentiments de compétence produisent une augmentation de la motivation intrinsèque et des formes autodéterminées de la motivation extrinsèque. Il précise que la motivation à l'école est un phénomène complexe que l'on ne peut traiter à la légère et que pour résoudre ces problèmes, il faut être compétent et disposer d'une expertise dans ce domaine de la psychopédagogie. Sur ce dernier point, Bouffard, Brodeur et Vézeau (2005) ajoutent que le sentiment d'impuissance relaté par les enseignants envers les élèves qui apprécient peu l'école suggère assez clairement que la formation des maîtres devrait mieux les préparer à composer avec les élèves moins motivés.

L'analyse discriminante a fait ressortir chez les filles de la région des Laurentides que le redoublement au secondaire est un des facteurs importants, alors que le redoublement au primaire n'a pas été retenu. Les interventions expérimentées pour diminuer le redoublement visent souvent les jeunes du primaire, puisqu'on souhaite intervenir rapidement dès l'apparition des premières difficultés. Nos résultats indiquent qu'il faut aussi se soucier du redoublement des filles du secondaire, alors qu'on est parfois plus alerté par celui des garçons. Ainsi, des interventions visant à identifier et à soutenir les filles en difficulté, par des mesures efficaces de récupération, pourraient contribuer à soutenir leurs aspirations scolaires.

Bien que très importants, les facteurs de l'univers scolaire et professionnel ne sont pas exclusifs. Un facteur de l'ordre familial, soit la scolarité de la mère, et l'influence des pairs sont associés aux



aspirations scolaires des filles. Ainsi, le niveau de scolarité de la mère est un facteur prédictif du niveau d'aspirations scolaires des filles. Nos résultats départagent les mères ayant ou n'ayant pas accédé à l'université. S'il y a un mécanisme de transfert qui s'effectue, notre analyse ne permet pas d'identifier ce qui a le plus d'impact. Les mères universitaires ont donc intériorisé quelque chose qui influence leur façon d'agir comme parent. Des études ont énoncé certains mécanismes possibles de transfert, notamment par les aspirations scolaires que les parents ont pour leurs enfants ou simplement par le niveau de langage des mères plus près de celui des enseignants. Comme les mères ont de l'influence sur leurs filles, il faut mettre en évidence leur rôle dans le processus d'élaboration des aspirations scolaires de ces dernières et envisager d'autres sources d'inspiration pour celles qui ne bénéficient pas de tels modèles à la maison.

Enfin, l'analyse discriminante a fait ressortir que les filles qui affichent une faible sensibilité à l'influence des amis montrent de plus faibles aspirations scolaires. L'identification de ce facteur suggère une recommandation en deux volets. Premièrement pour celles qui éprouvent un sentiment de solitude, il pourrait être bénéfique de favoriser des activités qui renforcent les relations entre les jeunes, et de les sensibiliser quant à l'influence positive qu'ils peuvent avoir sur leurs amies qui sont indécises ou négatives quant à leurs projets d'études. Cependant, loin de nous l'idée de suggérer qu'il serait préférable que toutes les filles soient sensibles à l'influence des amis. En effet, l'autonomie, le leadership et le respect de ses propres valeurs et de ses opinions sont des qualités prisées dans la société contemporaine. Ce second volet mérite une réflexion approfondie. En effet, est-ce à dire que la persévérance scolaire est une attitude si largement partagée chez les filles, que celles qui souhaitent s'en démarquer sont réduites à limiter leurs aspirations scolaires? Autrement dit, la culture des adolescentes des Laurentides fait-elle une si grande place à l'expérience scolaire que celles qui sont plus insensibles à l'influence des amis se retrouvent à choisir des parcours permettant moins facilement l'accès à la connaissance et au plein épanouissement de leurs aspirations? Si c'est le cas, il faut vite corriger la perception de ces filles en faisant en sorte qu'elles voient l'école et les cheminements scolaires comme des moyens d'accroître leur autonomie, de réaliser leurs rêves et d'atteindre un plus grand niveau de liberté.

1.5.2. Pour les garçons

L'analyse discriminante utilisée pour prédire l'appartenance des garçons de la région des Laurentides à l'un ou l'autre niveau d'aspirations scolaires a retenu huit facteurs. Avoir songé au cours des trois derniers mois à abandonner l'école est le facteur le plus important associé aux aspirations scolaires des garçons. Celui-ci suggère qu'il est important de dépister de manière systématique les garçons qui songent à abandonner leurs études, de faire le point avec eux sur leur situation, de mettre en évidence l'utilité des apprentissages scolaires et de les accompagner dans une démarche d'exploration scolaire et professionnelle. Afin de faciliter le dépistage de ces jeunes, l'analyse discriminante a aussi permis de cerner un comportement de tels garçons qui s'avère relativement facile à observer, soit celui d'avoir déjà fumé une cigarette au complet.

Le deuxième facteur en importance est celui de l'autoévaluation des capacités d'apprendre. Même si les garçons sont proportionnellement moins nombreux que les filles de la région des Laurentides à s'estimer dotés de faibles habiletés cognitives, la présente analyse discriminante a fait ressortir que l'influence de cette perception est un facteur qui permet de discriminer le niveau d'aspirations scolaires des garçons de la région des Laurentides, ce qui n'est pas le cas des filles. Comme le chapitre 2 présente les résultats de l'analyse traitant des facteurs associés à une perception plus ou

moins favorable des habiletés cognitives, les orientations pour stimuler les aspirations scolaires des garçons pourront être élaborées à partir d'une connaissance plus fine des habiletés cognitives. Nous avançons à cette étape que les garçons exprimant une perception négative de leurs habiletés cognitives devraient être soutenus par les enseignants et leur entourage à reconnaître leurs qualités. La perception de l'élève de ses propres habiletés cognitives peut être développée par le recours à différents modèles, par la persuasion verbale et des encouragements, ainsi qu'en leur faisant vivre des expériences réussies.

L'analyse discriminante a aussi identifié un autre facteur en lien étroit avec l'autoévaluation des capacités d'apprendre, soit celui des attentes et des croyances des enseignants quant à la capacité de réussir des garçons. Ce facteur met en évidence l'importance de la relation entre les enseignants et les élèves, particulièrement ceux qui ont une perception négative de leurs habiletés cognitives. Selon Potvin et Paradis (2000), il est essentiel de ne pas entretenir des attentes trop faibles qui limitent l'élève, ni des attentes trop élevées qui exercent sur lui une pression excessive. Des attentes élevées pour tous n'aideraient pas les élèves en difficulté à atteindre magiquement de nouveaux plateaux. Au contraire, des attentes élevées qui sont constamment impossibles à atteindre auront pour effet de miner graduellement le goût pour l'effort chez l'élève. Le défi reste toujours d'avoir des attentes qui correspondent aux besoins et aux caractéristiques personnelles du jeune. Cela dit, exprimer des attentes sous-estimant les capacités d'un garçon peut également entraver le processus d'élaboration des aspirations scolaires. La présence de ce facteur devrait inciter les enseignants à transmettre aux garçons une attitude positive à l'endroit des difficultés et une conception positive de l'effort et des stratégies d'apprentissage, afin de susciter une compréhension de la capacité évolutive des habiletés cognitives.

Le manque d'intérêt pour la science et la technologie est le quatrième facteur en importance. Ainsi, plus les garçons considèrent que les sciences ne sont pas importantes à leurs yeux, plus ils ont des aspirations scolaires modestes. Comme nous l'avons vu, les élèves québécois apparaissent moins bien préparés à opter pour une carrière scientifique (Bussière, Knighton et Pennock, 2007). De plus, les orientations pour stimuler les aspirations scolaires des jeunes peuvent s'inspirer des recommandations des études de Rosenfield *et coll.*, (2005) et Larose *et coll.*, (2005), qui se sont intéressés aux difficultés des jeunes engagés dans des programmes de formation postsecondaires au Québec. En outre, Rosenfield *et coll.*, (2005) ont observé que les étudiants qui montrent de l'intérêt pour les sciences avant l'école secondaire persévèrent dans des études en sciences jusqu'au cégep. Ils recommandent donc d'exposer les jeunes aux sciences plus tôt, assez fréquemment et d'une façon qui stimule leur intérêt. Plus spécifiquement pour les écoles, ils recommandent d'augmenter la qualité et la fréquence de l'enseignement des sciences bien avant la 4^e et la 5^e secondaire. Quant à l'étude de Larose *et coll.*, (2005), elle a démontré que les habitudes scientifiques et la certitude du choix de carrière font partie des déterminants importants de la persévérance des étudiants en sciences à l'université. Certaines de leurs recommandations pourraient gagner à être mises en œuvre dans les écoles primaires et secondaires, par exemple : la mise en place d'activités d'exploration scientifique et la lecture de revues scientifiques vulgarisées, de même que par des pratiques qui contribueront à développer les sentiments d'autodétermination (le plaisir de la connaissance). Selon les résultats de cette étude, les parents peuvent aussi contribuer à développer une culture des sciences par leur engagement continu dans l'éducation scientifique, et ce, tout au long du cheminement scolaire de leur jeune. Par ailleurs, Thouin (2009), qui s'est intéressé aux façons dont les jeunes apprennent les sciences, avance qu'un



enseignement par résolution de problèmes permettrait de contrer le décrochage chez les garçons, particulièrement dans les quartiers défavorisés.

Enfin, deux facteurs discriminants de la dimension culturelle ressortent parmi les facteurs associés aux aspirations scolaires des garçons. D'une part, ces résultats font ressortir que la reconnaissance par les garçons de la région des Laurentides de l'autorité des personnes élues ou de celles qui occupent une fonction importante est associée à leurs aspirations scolaires. Les stratégies déployées afin de soutenir leurs aspirations scolaires pourraient donc accorder un rôle à de semblables acteurs. *A contrario*, médire sur les autorités, les politiciens, les patrons et les intellectuels peut avoir des effets nuisibles sur les aspirations scolaires des garçons. D'autre part, le fait que les garçons qui désirent demeurer dans la région aient des aspirations scolaires plus modestes pourrait avoir des conséquences fâcheuses sur le développement socioéconomique de la région des Laurentides. L'Organisation de coopération et de développement économique (2007b) observe que dans une économie du savoir, les perspectives de croissance d'une région sont en partie tributaires de sa capacité à engendrer et à utiliser l'innovation. Cette capacité, quant à elle, dépend des compétences de la population active régionale. À cet égard, il faut s'assurer de bien faire connaître, auprès des garçons, le niveau de formation nécessaire pour occuper les emplois disponibles dans la région ainsi que leurs perspectives d'avenir.

1.5.3. Pour les filles et les garçons

La fréquentation d'un programme particulier plutôt que d'un programme régulier est le seul facteur se trouvant associé à la fois aux aspirations scolaires des filles et des garçons. Par rapport à cette diversification des parcours scolaires, Lessard (2003) a fait valoir que les classes moyennes sont mieux à même de gagner à ce jeu que les milieux populaires. Cette logique de classe est forte et l'école publique doit en tenir compte en offrant une éducation de qualité et en faisant davantage reconnaître ces standards. Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2007) constate que le caractère hétérogène de l'enseignement secondaire dans la classe et à l'école est une richesse et non un obstacle à la réussite du plus grand nombre. Il estime qu'il est possible de concevoir une diversité de parcours qui ne soit pas socialement inégalitaire en rendant les projets particuliers accessibles à tous les élèves qui le désirent (élèves ordinaires, doués, à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Pour ce faire, il recommande de renoncer aux pratiques de sélection des élèves sur la seule base des performances scolaires et de miser sur des critères plus inclusifs (intérêt, motivation, engagement, etc.). Par ailleurs, nos résultats indiquent qu'il faut se préoccuper des aspirations scolaires des élèves de la région des Laurentides qui fréquentent un programme régulier et qui constituent encore plus de 50,0 % de la clientèle scolaire, car c'est parmi ces derniers que nous comptons les jeunes exprimant les aspirations les plus modestes. Comme le rappelle à juste titre Lessard (2003), la mission de l'école est de permettre à chacun de développer son plein potentiel et non pas de trier les élèves, dans le but de surinvestir auprès des meilleurs d'entre eux.

Parmi la panoplie de facteurs considérés, quelques facteurs parfois appréhendés par les intervenants du monde scolaire et communautaire n'ont pas démontré de capacité de discrimination du niveau des aspirations scolaires, une fois que les facteurs retenus aient été pris en considération. Par exemple, aucun facteur des dimensions de la santé, de l'économie, de la consommation d'alcool et de drogues, des activités délinquantes, du sommeil et du travail

rémunéré n'a permis d'améliorer les capacités de prédiction des analyses discriminantes réalisées tant chez les filles que chez les garçons.

Plusieurs des facteurs associés aux divers niveaux d'aspirations scolaires relèvent directement ou indirectement de l'école. Ainsi, les présents résultats suggèrent que le personnel enseignant et les écoles jouent un rôle important dans le processus de maturation des aspirations scolaires des élèves de la région des Laurentides. Ce rôle est peut-être plus important qu'ailleurs, puisque plusieurs études ont identifié les parents comme étant les acteurs ayant une forte influence sur les aspirations des élèves (Perron *et coll.*, 1999; Redd, Brooks et Magarvey, 2001; Thiessen et Looker, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Chenoweth et Galliher, 2004; Saysset et Rhéault, 2005; Feinstein, Duckworth et Sabates, 2008; Ojeda et Flores, 2008; Helwig, 2008; Litalien, 2008). Or, dans la présente étude, seul le niveau de scolarité de la mère constitue un facteur associé aux aspirations scolaires, et ce, pour les filles seulement. Si cela était confirmé par des recherches ultérieures, ce serait une bonne nouvelle car cela permettrait de lever une partie du déterminisme social souvent reconnu.

Cependant, si l'on tient compte de la nature des problèmes vécus par un trop grand nombre de jeunes et leur impact sur leurs aspirations scolaires, il y a quand même l'exigence d'une approche globale. La présente analyse a permis d'identifier que les amis, les personnes élues et celles qui occupent des postes d'autorité, pourraient notamment constituer des alliés du personnel des écoles et des parents dans le développement des aspirations scolaires des jeunes de la région des Laurentides.

Chapitre 2



**L'AUTOÉVALUATION DES
HABILETÉS COGNITIVES**



Tout comme le précédent, le présent chapitre compte cinq sections distinctes. La première retrace succinctement les différents écrits permettant de saisir en quoi la perception que se font les jeunes de leurs habiletés intellectuelles constitue un enjeu de taille pour leur réussite scolaire. La deuxième section présente de façon détaillée comment les filles et les garçons de la région des Laurentides autoévaluent leurs capacités d'apprendre. Par la suite, les troisième et quatrième sections font état des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps, les facteurs associés à la perception des habiletés cognitives des jeunes de la région des Laurentides. Enfin, à la cinquième section, une réflexion est amorcée sur les interventions qui pourraient soutenir le processus d'autoévaluation des capacités d'apprendre des jeunes de la région des Laurentides.

2.1. UN ENJEU DE TAILLE POUR LA RÉUSSITE DES JEUNES

L'indice d'habiletés cognitives mesure un niveau d'estime de soi spécifique à la sphère scolaire. Il s'agit de la perception que se fait un jeune de ses performances et de ses habiletés intellectuelles. Il est déjà connu que cette variable est fortement corrélée à la réussite scolaire et à la satisfaction de l'élève envers le monde scolaire (Perron *et coll.*, 1999; Rosenberg *et coll.*, 1995). De plus, il s'agit d'une dimension contribuant de façon importante à l'estime de soi globale. Rosenberg et ses collaborateurs (1995) ont établi une différence entre l'estime de soi globale et d'autres mesures spécifiques de l'estime de soi, telles les habiletés cognitives, les compétences interpersonnelles, la satisfaction de son apparence physique et la satisfaction de sa réussite sociale. Ainsi, il importe de distinguer le jugement global exprimé sur sa valeur personnelle et l'évaluation qu'on fait de ses compétences dans divers domaines (Rosenberg, 1979). Nos travaux antérieurs (Perron *et coll.*, 1999; Gaudreault *et coll.* 2004; Gaudreault, Perron et Veillette, 2004; Blackburn *et coll.*, 2008), tout comme ceux de l'équipe de Rosenberg et de plusieurs autres auteurs, ont souligné les liens existant entre ces mesures plus spécifiques et l'estime de soi globale. Bref, la définition multidimensionnelle de l'estime de soi fait de plus en plus consensus au sein de la communauté scientifique (Harter, 1993; DuBois *et coll.*, 2000). Selon cette perspective, l'estime de soi globale regrouperait plusieurs dimensions ou domaines dont les habiletés cognitives, bien qu'elle serait plus que la somme de ses propres dimensions. Il s'agit plus particulièrement d'un jugement de valeur découlant des perceptions que l'on porte sur ses compétences dans divers domaines; d'où l'utilisation d'une perspective multidimensionnelle dans la conceptualisation de l'estime de soi.

Pour Harter (1998), l'estime de soi globale se doit d'être considérée dans une perspective développementale. De l'enfance à l'adolescence, l'évaluation des compétences sous-jacentes à la construction de son estime de soi globale pourra inclure des dimensions nouvelles, s'ajoutant aux dimensions initiales. Toutefois, l'estime de soi globale n'est pas qu'exclusivement tributaire de la perception qu'ont les jeunes de leurs compétences dans divers domaines (Bariaud et Bourcet, 1994). L'inverse est tout aussi vrai, c'est-à-dire que même si l'estime de soi globale influence l'évaluation des dites compétences, elle n'en est pas le seul déterminant.

Ainsi, la perception de ses habiletés cognitives devrait évoluer au cours de l'adolescence à travers les réussites et les échecs, tout comme le fait l'estime de soi globale. Il est aussi essentiel d'insister sur le fait que la perception qu'un jeune se fait de ses habiletés cognitives n'est peut-être pas toujours représentative de ses réelles capacités. Cependant, la perception a peut-être plus d'influence sur la manière dont un jeune aborde la vie que ne peut l'avoir la réalité elle-même. Bref, se sentir peu intelligent pourrait-il être plus important que de ne pas l'être réellement?

Ahmavaara et Houston (2007), en se basant sur la théorie de l'intelligence de Dweck (1999), relatent qu'un élève ayant confiance en son intelligence a un avantage manifeste comparativement aux élèves moins confiants. À cet égard, Kaplan et Migdley (1997) soutiennent cette hypothèse puisqu'ils en arrivent à la conclusion que la propre perception des élèves de leurs capacités cognitives a davantage d'influence sur leurs résultats scolaires que leurs capacités objectives en soi. Toutefois, selon Ahmavaara et Houston (2007), il reste probable que lorsque les choses vont bien, la confiance en ses propres capacités est un prédicteur de la réussite, mais lorsque les jeunes sont confrontés à l'échec ou l'incertitude, la confiance perd sa capacité prédictrice au profit des théories implicites de l'intelligence, c'est-à-dire à différentes mesures du niveau d'intelligence.

2.2. LE NIVEAU D'HABILITÉS COGNITIVES PERÇU

L'indice d'habiletés cognitives (Deschesnes, Langlois et Couture, 1992) ou l'estime de soi scolaire comporte trois items : je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement; je suis déçu de mes résultats scolaires; je me considère aussi intelligent que les autres³⁰. Pour chacun des énoncés, le répondant attribue une cote de 0 à 3. Plus le score est élevé, plus la perception des habiletés cognitives du répondant est favorable.

La moyenne globale des cotes attribuées à ces trois énoncés est de 2,05 (écart-type de $\pm 0,66$) chez les élèves, ce qui équivaut, par exemple, à être « plutôt en accord » avec les trois énoncés positifs. Cependant, les filles obtiennent une moyenne statistiquement plus faible ($p < 0,01$) que celle des garçons (1,98; $s = 0,65$ comparativement à 2,11; $s = 0,66$).

Afin de préciser les groupes à risque et les facteurs de risque associés à la perception de leurs habiletés cognitives, les répondants ont été partagés en trois sous-groupes : habiletés cognitives faibles, moyennes et élevées³¹ (Perron *et coll.*, 1999) :

- 1) les individus exprimant une perception négative de leurs habiletés cognitives, soit un niveau **faible**, sont ceux qui obtiennent les scores les plus bas sur l'indice, c'est-à-dire ceux situés dans le quintile inférieur (1^{er});
- 2) les trois quintiles suivants (2^e, 3^e et 4^e) regroupent les individus estimant leurs habiletés cognitives **moyennes**;
- 3) le dernier quintile (5^e) regroupe ceux exprimant une perception positive de leurs habiletés cognitives, soit un niveau **élevé**.

Le lecteur comprendra que la répartition présentée au tableau 2.1 est, d'une certaine manière, arbitraire et sert à bien distinguer les sous-groupes d'élèves utilisés pour réaliser les analyses discriminantes subséquentes. Soulignons qu'il y a plus de filles que de garçons dans les Laurentides en 2008 qui s'estiment confrontées à des habiletés cognitives faibles (38,4 % comparativement à 32,2 % chez les garçons). En contrepartie, les filles sont proportionnellement moins nombreuses

³⁰ Cet indice comporte trois des items (l, o, et s) de la question D.1 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

³¹ Ce classement a été conçu sur la base des quintiles observés dans l'enquête effectuée au Saguenay-Lac-Saint-Jean en 1997 (Perron *et coll.*, 1999). Il faut préciser que le classement en quintiles ne permet pas de mesurer l'ampleur d'un phénomène dans une population donnée. Il sert par contre à comparer l'ampleur de ce phénomène dans le temps ou pour divers sous-groupes, ce qui permet d'en suivre l'évolution et d'identifier des groupes à risque.



que les garçons à déclarer un niveau élevé d'habiletés cognitives (22,2 % comparativement à 31,6 % des garçons). Rappelons que les jeunes garçons et filles des Laurentides ne se distinguaient pas des autres régions (Saguenay–Lac-Saint-Jean et Capitale-Nationale) faisant l'objet de l'enquête interrégionale de 2008 (Gaudreault *et coll.*, 2009). Nous vous présentons maintenant comment se distribuent selon le sexe les trois items qui composent l'indice d'habiletés cognitives.

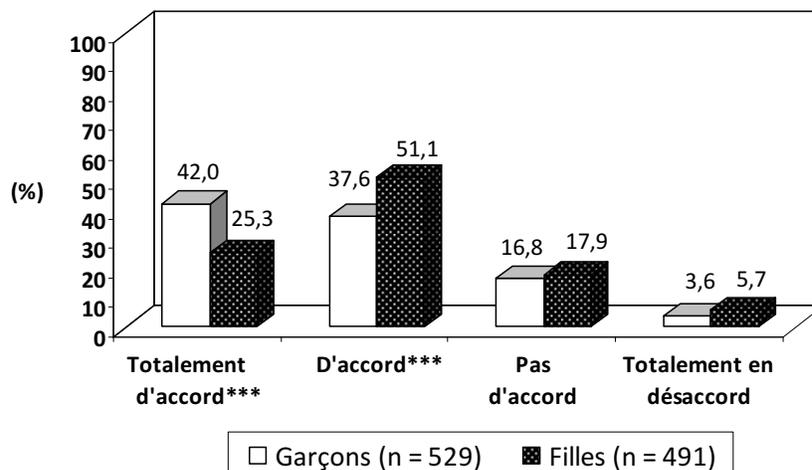
Tableau 2.1
Perception des habiletés cognitives des élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe

Habiletés cognitives	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Faibles	32,2*	38,4*	35,2
Moyennes	36,1	39,4	37,7
Élevées	31,6***	22,2***	27,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(534)	(492)	(1 026)

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

D'abord, à l'égard de l'énoncé « je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement », tel que présenté à la figure 2.1, on constate que 42,0 % des garçons se déclarent *totalem d'accord* comparativement à seulement 25,3 % des filles. De plus, ces dernières répondent de façon moins catégorique que les garçons puisqu'elles sont significativement plus nombreuses que les garçons à se déclarer simplement *d'accord* avec l'énoncé (51,1 % par rapport à 37,6 % des garçons). Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les sexes en ce qui a trait aux énoncés négatifs. En effet, 16,8 % des garçons et 17,9 % des filles ne sont *pas d'accord* avec l'énoncé alors que 3,6 % des garçons et 5,7 % des filles se disent *totalem en désaccord*.

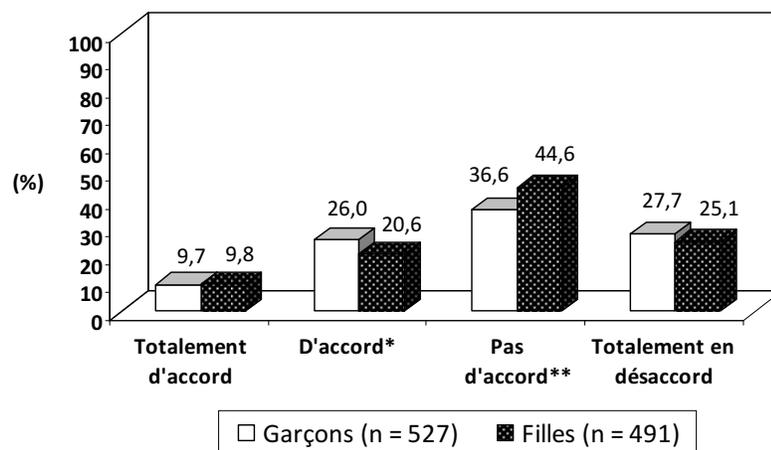
Figure 2.1
Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui considèrent apprendre facilement, selon le sexe



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

L'énoncé « de façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires », illustré à la figure 2.2, doit s'interpréter dans le sens inverse, car être en désaccord avec cet énoncé signifie que l'on détient une perception positive de sa réussite scolaire. Ainsi, il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux sexes quant au choix de réponse *totalemment en désaccord*; un peu plus du quart des filles et des garçons le choisissent. Cependant, plus de filles que de garçons ne sont *pas d'accord* avec l'énoncé, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas déçues de leurs résultats scolaires (44,6 % de celles-ci comparativement à 36,6 % des garçons). Les garçons sont par contre moins souvent satisfaits de leurs résultats scolaires; ils sont proportionnellement plus nombreux à être *d'accord* avec cet énoncé (26,0 %) que les filles (20,6 %). Enfin, près d'un jeune sur 10 (garçons ou filles), en répondant *totalemment d'accord* avec pareil énoncé, est sérieusement déçu de ses résultats scolaires.

Figure 2.2
Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui sont généralement déçus de leurs résultats scolaires, selon le sexe



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

Pour sa part, la figure 2.3 illustre les réponses à l'énoncé « je me considère certainement aussi intelligent que les autres ». On y voit apparaître sensiblement le même phénomène qu'au premier énoncé. Les filles adoptent significativement moins souvent la position extrême *totalemment d'accord* que les garçons (33,4 % comparativement à 50,7 %). Tout en se considérant aussi intelligentes que les autres, elles choisissent proportionnellement plus souvent une réponse plus nuancée et se disent simplement *d'accord* avec l'énoncé (48,7 % d'entre elles par rapport à 34,5 % des garçons). Quant aux positions plus négatives, il n'y a pas de distinctions entre les sexes. Ainsi, 12,7 % des garçons et 15,1 % des filles ne sont *pas d'accord* avec cet énoncé alors que moins de 3,0 %, garçons ou filles, se retrouvent *totalemment en désaccord* à se croire aussi intelligents que les autres.

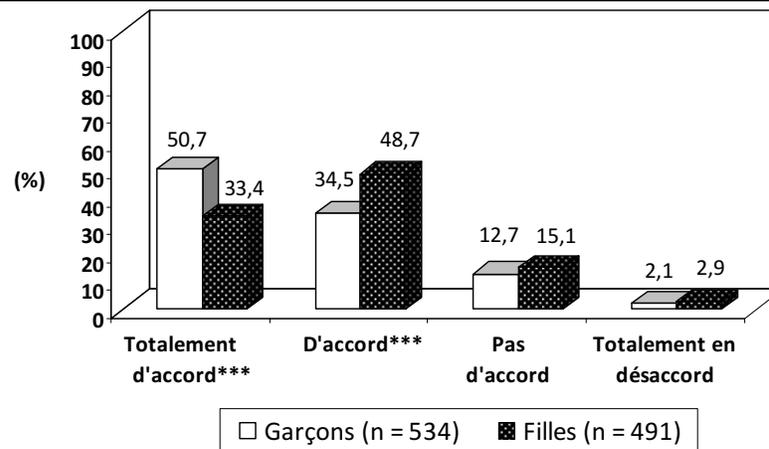
Aussi, c'est à l'énoncé « je me considère certainement aussi intelligent que les autres » que les jeunes manifestent le plus de confiance en leurs moyens. En effet, 85,2 % des garçons et 82,1 % des filles se disent y être en accord (*totalemment d'accord et d'accord* réunis). Ce niveau d'accord est significativement plus élevé, autant chez les garçons que chez les filles que le niveau d'accord à l'énoncé « je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement », où 79,6 % des garçons et 76,4 % des filles manifestaient leur accord. C'est enfin l'énoncé, « généralement, je suis déçu de



mes résultats scolaires » qui suscite l'adhésion d'une proportion plus faible de répondants. En effet, seulement 7 filles ou garçons sur 10 (64,3 % des garçons et 69,7 % des filles) affirment ne pas être déçus de leurs résultats scolaires. Ces constats corroborent ceux observés en Outaouais en 2002 chez les jeunes du secondaire. En effet, là aussi, l'énoncé sur l'intelligence suscitait l'accord du plus grand nombre (81,6 %³²). Venait ensuite « je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement » (78,9 % en accord) et, finalement, l'énoncé sur la déception à l'égard des résultats scolaires recevait l'adhésion d'une moins grande proportion (60,7 %) de répondants (Deschesnes, Demers et Finès, 2003).

Figure 2.3

Proportion des élèves du secondaire de la région des Laurentides qui se considèrent certainement aussi intelligents que les autres, selon le sexe



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

2.3. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AUX DIVERS NIVEAUX D'HABILITÉS COGNITIVES

À l'instar de la problématique précédemment abordée, les aspirations scolaires, nous examinerons trois caractéristiques sociodémographiques des adolescents des Laurentides afin de repérer les individus les plus susceptibles de se percevoir dotés d'habiletés cognitives plus ou moins élevées (tableau 2.2). Les résultats démontrent qu'en utilisant seulement le sexe, le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire de résidence³³, il est très difficile de distinguer les jeunes estimant disposer de l'un ou l'autre niveau d'habiletés cognitives. Le lambda de Wilks étant près de 1 (0,97), il en résulte que le modèle multivarié est peu efficace pour cibler les groupes ayant besoin de soutien. Beaucoup de place à l'incertitude demeure puisqu'on observe des individus ayant des caractéristiques sociodémographiques semblables dans les trois sous-groupes.

Les trois caractéristiques sociodémographiques permettent de classer seulement 37,9 % des participants de l'enquête (n = 951) selon l'estimation de leur niveau d'habiletés cognitives, ce qui

³² Ces résultats étaient présentés sexes réunis.

³³ La taille de l'échantillon ne permettait pas de distinguer les sept territoires sociosanitaires des Laurentides, certains ont dû être regroupés. Ainsi, les territoires Antoine-Labelle, Laurentides et Pays-d'en-Haut composent ici le secteur Nord; les territoires Argenteuil, Rivière-du-Nord et la partie nord de Mirabel composent le secteur Centre et les territoires Deux-Montagnes, Thérèse-de-Blainville et la partie sud de Mirabel ont été regroupés dans le secteur Sud.

est à peine mieux que le critère de chance proportionnelle (34,0 %). La piètre performance du modèle multivarié provient principalement de la difficulté à classer ceux estimant détenir de faibles habiletés cognitives (31,1 %). Par contre, on ne peut pas affirmer que le modèle classe beaucoup mieux les deux autres sous-groupes étant donné la modeste proportion de sujets bien classés de 41,1 % chez ceux se reconnaissant des habiletés cognitives moyennes et de 42,1 % chez ceux s'estimant dotés d'habiletés cognitives élevées.

Deux fonctions discriminantes statistiquement significatives (au seuil choisi: $p < 0,05$) permettent de classer adéquatement les répondants dans chacun des trois sous-groupes. Ainsi, les analyses réalisées retiennent le niveau scolaire (0,78), l'appartenance au territoire sociosanitaire Centre (-0,61) et, dans une moindre mesure, le sexe (0,04) comme caractéristiques permettant de classer les sujets.

Tableau 2.2

Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées à la perception des habiletés cognitives chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 951)			
Habiletés cognitives (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Faibles 31,1 %	Moyennes 41,1 %	Élevées 42,1 %	Total ² 37,9 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Niveau scolaire	0,78	-0,26	
Territoire sociosanitaire Centre ³	-0,61	0,30	
Sexe	0,04	0,92	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,97 ($p < 0,001$).

² Le critère de chance proportionnelle est de 34,0 %.

³ Ce territoire comprend les territoires sociosanitaires Argenteuil, Rivière-du-Nord et la partie nord de Mirabel.

Le tableau 2.3 illustre dans quelle mesure les trois caractéristiques sociodémographiques testées se trouvent associées au niveau d'habiletés cognitives perçu.

Le niveau scolaire est associé au niveau d'habiletés cognitives autoévalué par les répondants. Ainsi, les élèves de 5^e secondaire se retrouvent proportionnellement moins souvent dans la catégorie d'habiletés cognitives faibles (21,9 %) et davantage dans la catégorie d'habiletés cognitives moyennes (51,3 %) que ceux des autres niveaux scolaires. Toutefois, la proportion d'élèves estimant que leurs habiletés cognitives sont élevées est plutôt comparable d'un niveau scolaire à l'autre. Cela alimente l'hypothèse que dans une région comme celle des Laurentides où le taux de décrochage est très élevé, le départ des décrocheurs contribue sans doute à faire diminuer dans la population scolaire la proportion d'élèves estimant faible le niveau de leurs habiletés cognitives. Soulignons que dans les régions de la Capitale-Nationale et du Saguenay-Lac-Saint-Jean, où le taux de décrochage est plus faible, on ne retrouve pas pareille tendance. Dans ces régions, les élèves de 5^e secondaire ne se distinguent pas des autres niveaux scolaires quant à la perception de leur niveau d'habiletés cognitives (données non présentées).



Tableau 2.3
Association¹ entre la perception des habiletés cognitives chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Habilités cognitives			
		Faibles (%)	Moyennes (%)	Élevées (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES					
Niveau scolaire²					
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	189	34,9 ^a	33,9 ^d	31,2	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	221	41,2 ^b	36,2 ^e	22,6	100,0
3 ^e secondaire	201	39,3 ^c	37,8 ^f	22,9	100,0
4 ^e secondaire	185	31,9	34,1 ^g	34,1	100,0
5 ^e secondaire	160	21,9 ^{a,b,c}	51,3 ^{d,e,f,g}	26,9	100,0
Territoire sociosanitaire					
Centre ⁴	334	38,3	31,4 ^a	30,2	100,0
Autres Territoires	696	33,6	40,8 ^a	25,6	100,0
Sexe					
Garçons	534	32,2	36,1	31,6 ^a	100,0
Filles	492	38,4	39,4	22,2 ^a	100,0

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

² Les répondants ayant répondu « autre » ont été exclus.

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

⁴ Ce territoire comprend les territoires sociosanitaires Argenteuil, Rivière-du-Nord et la partie nord de Mirabel.

De plus, les jeunes résidant sur les territoires sociosanitaires du centre des Laurentides sont moins nombreux à estimer leurs habiletés cognitives moyennes (31,4 %) comparativement aux répondants résidant sur les autres territoires sociosanitaires (40,8 %). Quant aux proportions d'élèves estimant que leurs habiletés cognitives sont faibles ou élevées sur ce territoire, elles ne se distinguent pas des autres résidant plus au sud ou plus au nord des Laurentides.

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, la recension des écrits démontre qu'il existe une dynamique propre à chacun des sexes au regard des habiletés cognitives. Ainsi, les filles perçoivent généralement leurs habiletés cognitives plus négativement que leurs homologues masculins. Elles sont moins nombreuses que les garçons à estimer leur niveau d'habiletés cognitives élevé (22,2 % contre 31,6 %). Cette situation a déjà été précédemment rapportée au Saguenay–Lac-Saint-Jean (Perron *et coll.*, 1999; Gaudreault *et coll.*, 2004; Gaudreault, Perron et Veillette, 2004) dans la région de la Capitale-Nationale (Gaudreault *et coll.*, 2009) et dans d'autres populations (Quatman et Watson, 2001). Cependant, au regard des niveaux d'habiletés cognitives faible ou moyen, on n'observe chez les élèves des Laurentides aucune différence significative selon le sexe.

2.4. LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS À LA PERCEPTION DES DIVERS NIVEAUX D'HABILITÉS COGNITIVES

Nous présenterons maintenant les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les facteurs associés à la perception des habiletés cognitives. Pour chacun des sexes, le lecteur

pourra apprécier l'importance de chaque dimension de la vie des jeunes sur l'autoévaluation de leurs habiletés cognitives. En effet, quinze analyses discriminantes unidimensionnelles ont été menées à partir des facteurs disponibles dans chacune des dimensions documentées dans l'enquête. Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle qui a servi à identifier les facteurs les plus fortement associés à la perception que les jeunes des Laurentides ont de leurs capacités d'apprendre. Enfin, des croisements entre chacun des facteurs discriminants et le niveau d'habiletés cognitives perçus seront présentés.

2.4.1. L'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles

Au terme des analyses discriminantes unidimensionnelles réalisées distinctement pour chacune des dimensions de la vie des filles fréquentant les écoles secondaires des Laurentides, 30 variables³⁴, indices ou échelles ont été pris en considération pour réaliser une analyse multidimensionnelle finale (tableau 2.4). Parmi ces 30 variables soumises à l'analyse finale (colonne B), huit (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p < 0,05$).

Tableau 2.4

Réduction des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	8	4	2
2. Santé	2	0	0
3. Culturelle	18	4	1
4. Scolaire et professionnelle	21	4	3
5. Intérêt pour la science et la technologie	29	2	1
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	23	3	0
8. École	16	3	1
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	2	0
11. Consommation de tabac	3	1	0
12. Consommation alcool/drogue	9	1	0
13. Activités délinquantes	2	1	0
14. Sommeil	7	2	0
15. Travail rémunéré	4	0	0
TOTAL	166	30	8

³⁴ Des 30 variables retenues lors des analyses unidimensionnelles, 22 ont été exclues au modèle final : satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; échelle de planification et de gestion du temps; satisfaction des croyances et activités religieuses; culture de l'immédiateté; degré d'ambition; volonté d'apprendre en science; faire plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme pour un problème complexe; autoévaluation du niveau socioéconomique familial; indice de soutien affectif maternel; avoir une mère qui travaille à temps partiel; soutien affectif du père dans les études; relation négative avec les enseignants; estimer que leurs enseignants dispensent des leçons structurées; satisfaction des relations avec les amis et les gens; importance de la vie amoureuse; nombre d'heures consacrées à la lecture; satisfaction des loisirs; avoir déjà fumé une cigarette au complet; fréquence de consommation de cannabis; indice de comportements incorrects; délai de l'heure du coucher le week-end et nombre de signes de fatigue. Ces 22 facteurs ne permettent pas de discriminer davantage les trois groupes de filles une fois que sont considérés les huit facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle.



Trois de ces huit facteurs retenus proviennent de la dimension « scolaire et professionnelle », deux facteurs sont issus de la dimension « psychosociale », un de la dimension « culturelle », un de l'« intérêt pour la science et la technologie » et, finalement, une dernière caractéristique appartient à la dimension « école ».

Ces huit facteurs permettent de classer correctement une proportion notable (63,1 %) des filles en fonction de leur indice d'habiletés cognitives (tableau 2.5). Le modèle final est donc bien approprié puisque le critère de chance proportionnelle s'établit à 35,2 % alors que le lambda de Wilks est de 0,54. L'analyse discriminante permet plus particulièrement de bien prédire l'appartenance de celles s'attribuant un niveau élevé d'habiletés cognitives, soit une proportion de 73,4 % des cas. Le taux de classement des filles témoignant d'habiletés cognitives moyennes est également assez satisfaisant (62,1 %). Enfin, ce modèle classe aussi de façon acceptable les filles qui se disent dotées d'un niveau faible d'habiletés cognitives (57,9 %).

Tableau 2.5

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 441)			
Habiletés cognitives (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Faibles 57,9 %	Moyennes 62,1 %	Élevées 73,4 %	Total ² 63,1 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaires et professionnelles			
1. Satisfaction des études	0,62	0,38	
2. Amotivation	- 0,43	0,33	
3. Importance des études	- 0,14	0,63	
Psychosociales			
4. Estime de soi globale	0,59	- 0,14	
5. Détresse psychologique	- 0,19	0,61	
École			
6. Attentes élevées de la part des enseignants	0,46	0,14	
Intérêt pour la science et la technologie			
7. La science a beaucoup d'importance à mes yeux	- 0,37	0,26	
Culturelles			
8. Satisfaction de l'engagement communautaire	0,02	0,47	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,54 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 35,2 %.

Le premier ensemble de caractéristiques issues de la dimension « scolaire et professionnelle » vient confirmer son importance présumée dans la perception des habiletés cognitives chez les adolescentes. Ainsi, la satisfaction des études (0,62) est discriminante chez les filles, ce facteur est tout aussi important que l'estime de soi globale (0,59) de la dimension psychosociale. Par ailleurs, l'amotivation (-0,43) et l'importance accordée aux études (- 0,14) sont les deux autres facteurs de la sphère « scolaire et professionnelle » qui s'avèrent discriminants chez elles.

Deux autres variables proviennent de la dimension « psychosociale ». L'estime de soi globale (0,59) discrimine de façon importante les habiletés cognitives des filles. Tandis que la détresse psychologique³⁵ (-0,19) est le deuxième facteur retenu de cette dimension.

Les attentes élevées signifiées aux élèves par des enseignants³⁶ (0,46) constituent une caractéristique de la dimension « école » qui discrimine aussi les habiletés cognitives des filles. Enfin, deux autres caractéristiques font également partie du modèle. Il s'agit de l'importance de la science (-0,37) de la dimension « Intérêt pour la science et la technologie » et de la satisfaction de l'engagement communautaire (0,02) rattachée à la dimension « culturelle ».

2.4.2. L'association entre la perception du niveau d'habiletés cognitives chez les filles et les divers facteurs discriminants

Attardons-nous maintenant plus concrètement sur la relation de chacune de ces différentes variables discriminantes avec le niveau d'habiletés cognitives perçu par les filles (tableau 2.6).

D'abord, la satisfaction des études apparaît comme une caractéristique des plus discriminantes pour les habiletés cognitives des adolescentes. On trouve en effet que les filles insatisfaites des études ne témoignent jamais d'habiletés cognitives élevées (0 % autant chez les *plutôt* que chez les *totalelement insatisfaites* de leurs études). En fait, toutes les filles *totalelement insatisfaites* des études estiment détenir de faibles habiletés cognitives et c'est aussi le cas de 78,8 % des filles *plutôt insatisfaites* de leurs études. À l'inverse, parmi les filles se disant *totalelement satisfaites* de leurs études, seulement 21,4 % s'attribuent de faibles habiletés cognitives alors que 47,9 % s'estiment dotées d'habiletés cognitives élevées. Peu de recherches témoignent de l'importance de la satisfaction aux études en lien avec le niveau des habiletés cognitives ou la perception que les jeunes en ont. Cependant, dans l'enquête de 1997 auprès des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Perron *et coll.*, 1999), les habiletés cognitives s'avéraient associées à la satisfaction envers l'école. Percevoir une certaine facilité dans leur apprentissage permettrait, en somme, aux jeunes filles d'être davantage satisfaites de leurs études ou *vice-versa*. En contrepartie, les filles peu satisfaites de leurs études seraient celles qui autoévaluent plus faible leur capacité d'apprentissage (habiletés cognitives).

Dans le même ordre d'idées, les filles exprimant que leurs études ne sont *pas très importantes* ou *pas importantes du tout* sont celles qui jugent dans une plus grande proportion leur niveau d'habiletés cognitives faible (72,7 % comparativement à 27,8 % chez celles considérant leurs études *très importantes*).

³⁵ Cet indice comporte 14 items (a à n) rassemblés à la question C.2 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Il réfère à des symptômes ou des manifestations comme la dépression, l'anxiété, l'agressivité et les troubles cognitifs. Les individus qui obtiennent un score de plus de 40,5 (l'étendue des scores s'échelonne de 0 à 100) présenteraient de la détresse psychologique. Ce seuil a été établi sur la base du quintile supérieur observé dans une enquête effectuée au Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1997 (Perron *et coll.*, 1999). Il faut préciser que le seuil choisi ne permet pas de mesurer l'ampleur d'un phénomène dans une population donnée. Il sert par contre à comparer l'ampleur de ce phénomène dans le temps ou dans divers sous-groupes, ce qui permet d'en suivre l'évolution et d'identifier des groupes à risque.

³⁶ À la question A.34 en annexe 1, le répondant devait témoigner des pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants. Les pratiques retenues s'inspirent de celles identifiées dans la littérature sur les pratiques d'enseignement efficaces (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2006; Reynolds *et coll.*, 2002). Ce facteur a été élaboré à partir des énoncés g et h : 1) Mes enseignants ont des attentes élevées sur ce que je peux apprendre; 2) Mes enseignants croient en ma capacité d'apprendre.



Tableau 2.6
Association¹ entre la perception des habiletés cognitives chez les filles du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Habiletés cognitives			Total (%)
		Faibles (%)	Moyennes (%)	Élevées (%)	
		(A)	(B)	(C)	
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Satisfaction des études					
Totalement satisfait	117	21,4 ^{a,b}	30,8 ^{f,g}	47,9 ^{k,l,m}	100,0
Plutôt satisfait	286	30,8 ^{c,d}	50,3 ^{f,h,i}	18,9 ^{k,n,o}	100,0
Plutôt insatisfait	66	78,8 ^{a,c,e}	21,2 ^{h,j}	0,0 ^{l,n}	100,0
Totalement insatisfait	20	100,0 ^{b,d,e}	0,0 ^{g,i,j}	0,0 ^{m,o}	100,0
Échelle d'amotivation					
Basse	165	21,2 ^{a,b}	44,2	34,5 ^d	100,0
Moyenne	165	37,6 ^{a,c}	39,4	23,0 ^e	100,0
Élevée	161	56,5 ^{b,c}	34,8	8,7 ^{d,e}	100,0
Importance de tes études					
Très important	223	27,8 ^{a,b}	47,5 ^d	24,7	100,0
Assez important	230	43,5 ^{a,c}	36,5 ^e	20,0	100,0
Pas très important ou pas important du tout	33	72,7 ^{b,c}	12,1 ^{d,e}	15,2	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Estime de soi globale					
Faible	106	63,2 ^{a,b}	27,4 ^d	9,4 ^e	100,0
Moyenne	311	36,0 ^{a,c}	45,3 ^d	18,6 ^f	100,0
Élevée	75	13,3 ^{b,c}	32,0	54,7 ^{e,f}	100,0
Détresse psychologique					
Oui	170	49,4 ^a	28,2 ^b	22,4	100,0
Non	322	32,6 ^a	45,3 ^b	22,0	100,0
ÉCOLE					
Pratique d'enseignement efficace : les enseignants ont des attentes élevées envers les élèves dans la plupart ou tous les cours					
Oui	238	29,4 ^a	37,0	33,6 ^b	100,0
Non	247	47,8 ^a	41,3	10,9 ^b	100,0
INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE					
La science a beaucoup d'importance à mes yeux					
Tout à fait d'accord	62	12,9 ^{a,b}	37,1	50,0 ^{f,g,h}	100,0
D'accord	129	27,1 ^{c,d}	50,4 ^e	22,5 ^f	100,0
Pas d'accord	144	43,8 ^{a,c}	38,2	18,1 ^g	100,0
Pas du tout d'accord	139	51,1 ^{b,d}	33,1 ^e	15,8 ^h	100,0
CULTURELLES					
Satisfaction de ta participation bénévole ou ton engagement dans une cause communautaire					
Totalement satisfait	39	17,9 ^{a,b,c}	56,4 ^e	25,6	100,0
Plutôt satisfait	85	41,2 ^a	43,5	15,3	100,0
Plutôt insatisfait	100	39,0 ^b	44,0	17,0	100,0
Totalement insatisfait	38	21,1 ^d	52,6	26,3	100,0
Ne s'applique pas	224	43,3 ^{c,d}	30,8 ^e	25,9	100,0

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

Un dernier facteur relatif au monde scolaire et professionnel discrimine les filles quant au niveau d'habiletés cognitives qu'elles estiment posséder : il s'agit de l'amotivation³⁷. Ainsi, les filles étant peu motivées à l'égard de leurs études (amotivation élevée) témoignent dans une proportion plus élevée des habiletés cognitives faibles que leurs consœurs plus motivées (56,5 % comparativement à 21,2 %). À l'inverse, celles qui sont plus motivées à l'école sont proportionnellement plus nombreuses à estimer leurs habiletés cognitives élevées (34,1 %) alors que parmi celles peu motivées, seulement 8,7 % évaluent leurs habiletés cognitives élevées. Seules celles témoignant d'un niveau d'habiletés cognitives moyen ne semblent pas confrontées à des degrés significativement différents de motivation à l'égard de leurs études.

Les écrits sur la motivation ou sur l'amotivation envers les études ainsi que les analyses consacrées à l'importance qu'on leur accorde convergent. Pourrait-on imaginer que la motivation joue un rôle important à l'égard de l'intérêt et de l'importance accordés à l'école? *A priori*, nos données ne reflètent pas cette réalité puisque ces variables sont peu corrélées entre elles (corrélation de Pearson de -0,348). De plus, peu d'études font un lien direct entre la perception des habiletés cognitives des jeunes et la motivation ou l'importance accordée à l'école. Cependant, Blanchard et ses collaborateurs (2004) faisaient un rapprochement entre l'importance accordée à l'école, la motivation des jeunes à l'égard de leurs études et le décrochage scolaire. Ainsi, l'amotivation et le manque d'intérêt envers les études s'étaient révélés être des déterminants des absences scolaires et de l'intention d'abandonner l'école compromettant ainsi l'accomplissement scolaire et la performance. Comme nous le verrons au chapitre suivant consacré à l'engagement scolaire comportemental, une démotivation envers l'école et lui accorder une moindre importance entraîneraient selon la théorie de Martin (2007) un processus de désengagement scolaire.

L'estime de soi globale est aussi un des facteurs le plus fortement associé à la perception des habiletés cognitives chez les filles. Ainsi, celles révélant une faible estime de soi globale sont plus nombreuses à estimer également faibles leurs habiletés cognitives que celles dotées d'une estime de soi globale élevée (63,2 % comparativement à 13,3 %). À l'opposé, celles témoignant d'une estime de soi globale élevée sont plus nombreuses à autoévaluer élevées leurs habiletés cognitives (54,7 % contre 9,4 % chez celles s'estimant dotées d'une faible estime de soi globale). Étant donné que les habiletés cognitives sont reconnues comme une constituante de l'estime de soi globale (Rosenberg *et coll.*, 1995, Perron *et coll.*, 1999, Blackburn *et coll.*, 2008), il n'est donc pas surprenant de retrouver cette variable associée à l'indice d'habiletés cognitives. Seidah, Bouffard et Vézeau (2004) ainsi que Quatman et Watson (2001) avaient aussi retracé un lien entre le sentiment de compétence dans le domaine scolaire et l'estime de soi globale autant chez les garçons que chez les filles. Rappelons aussi que dans l'étude longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois âgés de 14 ans en 2002, le niveau d'habiletés cognitives estimé chez les filles à l'âge de 14 ans prédisait en quelque sorte le niveau d'estime de soi globale autodéclaré à l'âge de 18 ans (Blackburn *et coll.*, 2008).

La détresse psychologique est une autre variable qui discrimine les jeunes filles quant au niveau d'habiletés cognitives perçues, et ce, plus particulièrement chez celles qui ont des habiletés estimées faibles et moyennes. Près de la moitié des jeunes filles vivant de la détresse psychologique croient être dotées de faibles habiletés cognitives (49,5 % comparativement à 32,6 % chez celles ne vivant

³⁷ L'indice d'amotivation est mesuré à l'aide de l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et de ses collaborateurs (1989). Cette échelle comporte quatre des items (d, i, n et s) de la question A.17 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items mesurent jusqu'à quel point les participants savent pourquoi ils suivent leurs cours.



pas de détresse). Chez les adolescentes estimant posséder un niveau moyen d'habiletés cognitives, elles sont proportionnellement moins nombreuses à vivre de la détresse (28,2 %) qu'à ne pas en vivre (45,3 %). On ne retrouve pas de différences statistiquement significatives quant à la détresse psychologique chez celles estimant posséder des habiletés cognitives élevées. Certains auteurs ont constaté des associations négatives entre les symptômes dépressifs et la réussite scolaire (Fergusson et Woodward, 2002; Försterling et Binser, 2002; Rothon *et coll.*, 2009; Shahar *et coll.*, 2006). De plus, selon l'étude de Rothon et ses collaborateurs (2009), vivre de la détresse psychologique serait un important prédicteur d'échec scolaire. Ajoutons que la détresse psychologique peut aussi être associée à une mauvaise estime de soi, tel qu'établi dans nos précédentes enquêtes auprès des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Elles faisaient en effet ressortir pareil lien entre un niveau élevé de détresse psychologique et un niveau faible d'estime de soi globale, chez les garçons comme chez les filles (Perron *et coll.*, 1999; Gaudreault *et coll.*, 2004; Gaudreault, Perron et Veillette, 2004; Blackburn *et coll.*, 2008). D'ailleurs, plusieurs études ont souligné semblable relation entre une faible estime de soi et une incidence plus élevée de symptômes dépressifs et de cas de dépression (Rosenberg, 1985; Lewinsohn *et coll.*, 1994a; 1994b; Breton *et coll.*, 2002; Paxton *et coll.*, 2006). Ainsi, si les symptômes dépressifs peuvent entacher l'estime de soi globale, nous pouvons supposer que la perception de ses propres capacités intellectuelles puisse aussi en être affectée. Voilà néanmoins ce que permet de supposer le résultat observé chez les filles de la région des Laurentides.

Être au contact d'enseignants adoptant des pratiques d'enseignement efficaces comme celle d'exprimer des attentes élevées envers les élèves dans la plupart ou tous les cours est associé à la perception que les filles ont de leurs habiletés cognitives. En effet, celles qui remarquent le recours à de telles pratiques pédagogiques dans leurs cours croient disposer de meilleures habiletés cognitives (33,6 % s'estiment dotées d'habiletés cognitives élevées, 37,0 % les évaluent moyennes tandis que pour 29,4 % d'entre elles, elles leurs apparaissent plutôt faibles) que celles qui ne témoignent pas de tels comportements pédagogiques (10,9 % seulement qualifient leurs habiletés cognitives élevées et 47,8 % les estiment faibles). Akande, Akande et Odewale (1994) soulignent que le *concept de soi* est défini comme étant la perception de soi-même en relation avec les autres personnes les entourant et que le rôle des enseignants s'en trouve donc non négligeable. D'autres auteurs affirment que les attentes des enseignants peuvent influencer les performances scolaires subséquentes des élèves (Rosenthal, 1976; Smith 1980, cités dans Harris, Snodgrass et Rosenthal, 1986), mais le processus par lequel ces impacts se produiraient est encore méconnu (Harris, Snodgrass et Rosenthal, 1986). Ces derniers chercheurs suggèrent cependant que le climat socioémotionnel chaleureux créé par l'enseignant serait particulièrement efficace pour transmettre leurs attentes positives et entraîner la réussite dans la tâche.

Par ailleurs, les filles pour qui la science a beaucoup d'importance sont celles qui perçoivent avoir de meilleures habiletés cognitives. En effet, l'intérêt pour la science discrimine la perception du niveau d'habiletés cognitives. La moitié des filles (50,0 %) étant *tout à fait d'accord* envers l'énoncé : « La science a beaucoup d'importance à mes yeux » estiment leurs habiletés cognitives élevées alors que celles qui ne sont *pas du tout d'accord* avec cet énoncé ne sont que 15,8 % à se percevoir douées. Une plus grande proportion (51,1 %) de ces dernières se considèrent, au contraire, dotées d'habiletés cognitives faibles tandis que celles qui accordent beaucoup d'importance à la science ne sont que 12,9 % à s'estimer peu douées. Pour celles jugeant leurs habiletés cognitives moyennes, la relation avec l'intérêt pour la science est moins évidente. En effet, aucune différence statistiquement significative n'est remarquée selon qu'elles accordent ou

non de l'intérêt à la science. L'étude d'Hassan (2008) démontrait que les étudiants qui ont une perception positive de la science ont aussi une forte perception de leurs habiletés cognitives. Il s'agit peut-être de ce phénomène que nous percevons chez les jeunes filles des Laurentides. Ce même auteur concluait que les jeunes qui ont une estime positive de leurs habiletés cognitives sont plus susceptibles de poursuivre une carrière dans le domaine des sciences (Hassan, 2008). En outre, Khoury et Voss (1985) ont rapporté le même constat 20 ans plus tôt en précisant que les étudiants qui évitent les cours de sciences sont aussi ceux qui ont les plus faibles niveaux de confiance en leurs propres capacités pour l'apprentissage des sciences.

Enfin, la satisfaction de la participation bénévole ou de l'engagement envers une cause communautaire apparaît aussi comme une caractéristique discriminante de la perception des habiletés cognitives chez les filles. En effet, peu de filles se disant *totalelement satisfaites* de leur engagement communautaire jugent faibles leurs habiletés cognitives (17,9 %). Il en va de même chez celles se révélant *totalelement insatisfaites* (21,1 %). Bref, il ne s'agirait pas tant du niveau de satisfaction envers son engagement communautaire qui serait lié aux habiletés cognitives faibles, mais davantage le fait d'exercer ou non une activité bénévole. Ainsi, on constate que 43,3 % de celles qui ne pratiquent pas d'activités bénévoles (celles pour qui la situation ne s'applique pas), 41,2 % de celles *plutôt satisfaites* et 39,0 % de celles *plutôt insatisfaites* de leurs activités bénévoles s'estiment moins douées. Une des conclusions de l'étude de Kirkpatrick-Johnson et ses collaborateurs (1998) qui voulaient mieux connaître les adolescents américains pratiquant le bénévolat (1 000 adolescents du Minnesota de 15 et 16 ans) était que les filles estimant élevées leurs habiletés cognitives étaient plus susceptibles d'être bénévoles. Cette tendance ne se retrouve pas chez les jeunes filles des Laurentides, puisqu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives liées à cette caractéristique chez celles ayant des habiletés cognitives élevées.

2.4.3. L'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons

Une fois les analyses discriminantes unidimensionnelles réalisées distinctement pour chacune des dimensions de la vie des garçons fréquentant les écoles secondaires des Laurentides, 23 variables, indices ou échelles ont été pris en considération pour réaliser une analyse multidimensionnelle finale. L'analyse discriminante sert à repérer l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des élèves à l'un des trois sous-groupes constitués suivant le niveau d'habiletés cognitives perçus. Comme le présente le tableau 2.7, parmi les 23 variables soumises à l'analyse finale (colonne B)³⁸, seulement cinq d'entre elles (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p < 0,05$). Un premier facteur provient de la dimension « psychosociale », un de la dimension « culturelle » alors que deux sont issus de la dimension « scolaire et professionnelle ». Finalement, un cinquième facteur provient de la dimension « loisirs ».

³⁸ Des 23 variables retenues lors des analyses unidimensionnelles, 18 ont été exclues au modèle final : autoévaluation de l'état de santé; culture de l'immédiateté; amotivation; importance accordée à la science; satisfaction de la vie de famille; indice de soutien affectif maternel; indice de fréquence des discussions parents/adolescents; perception du climat éducatif de l'école; estimer que leurs enseignants ont des attentes élevées et croient en la capacité d'apprendre des élèves; avoir subi de la violence verbale de la part des autres élèves; échelle de perception du soutien des amis; importance des relations avec les amis et les gens; satisfaction des loisirs; avoir déjà fumé une cigarette au complet; type de fumeurs (cigarette); fréquence de consommation de boissons énergisantes; indice d'activités délinquantes et nombre de signes de fatigue. Ces 18 facteurs ne permettent pas de discriminer davantage les trois groupes de garçons une fois que sont considérés les cinq facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle.



Tableau 2.7
Réduction des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	8	1	1
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	2	1
4. Scolaire et professionnelle	21	3	2
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	1	0
6. Économique	3	0	0
7. Familiale	23	3	0
8. École	16	3	0
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	2	1
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogue	9	1	0
13. Activités délinquantes	2	1	0
14. Sommeil	7	1	0
15. Travail rémunéré	4	0	0
TOTAL	167	23	5

Ces cinq facteurs permettent de classer correctement une proportion très satisfaisante (60,5 %) des garçons au regard du résultat obtenu à l'indice d'habiletés cognitives (tableau 2.8). Le modèle final est bien approprié; le critère de chance proportionnelle s'établissant à 33,4 % alors que le lambda de Wilks est de 0,60. L'analyse discriminante réussit plus particulièrement à bien prédire l'appartenance de ceux estimant détenir un niveau élevé d'habiletés cognitives, soit une proportion de 78,5 % de tels cas. Le taux de classement des élèves témoignant de faibles d'habiletés cognitives est également assez satisfaisant (63,2 %). Enfin, le modèle final classe un peu moins bien les garçons qui se reconnaissent un niveau moyen d'habiletés cognitives (41,5 %).

La caractéristique la plus discriminante du niveau d'habiletés cognitives perçu par les garçons des Laurentides est l'estime de soi globale (0,73), telle que mesurée par Rosenberg, laquelle est rattachée à la dimension « psychosociale ». Viennent ensuite deux caractéristiques « scolaires et professionnelles », soit la satisfaction des études (-0,55) et les aspirations scolaires réalistes³⁹ (0,49), lesquelles discriminent les répondants sensiblement avec la même force. Le degré d'ambition (0,23) est un trait « culturel » qui s'avère également associé, mais plus faiblement, à la perception des habiletés cognitives. Enfin, une caractéristique de la dimension « loisirs » discrimine

³⁹ Les aspirations scolaires des adolescents représentent le niveau scolaire que les jeunes souhaitent atteindre. Rappelons toutefois ici qu'une distinction est effectuée entre les aspirations « idéales » et les aspirations « réalistes ». Pour ce faire, les jeunes ont répondu à une série de quatre questions empruntées à l'enquête ASOPE (Bélanger et Rocher, 1972) réalisée dans les années '70. Dans l'ordre, ces questions portaient sur le niveau souhaité (idéal) de scolarisation, le niveau prévu de difficultés pour l'atteindre, les raisons pour lesquelles l'atteinte de la scolarisation souhaitée sera difficile (le cas échéant) et, finalement, jusqu'à quel niveau l'élève s'attend à poursuivre ses études dans les faits (aspirations réalistes), en tenant compte de la situation dans laquelle il se trouve. Cette thématique des aspirations scolaires fait en outre l'objet du chapitre 1 du présent rapport.

aussi le niveau d'habiletés cognitives perçu par les garçons. Il s'agit des heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet (0,16).

Tableau 2.8

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 477)			
Habiletés cognitives (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
Faibles 63,2 %	Moyennes 41,5 %	Élevées 78,5 %	Total ² 60,5 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes			Corrélation avec la fonction
			1
Psychosociales			
1. Estime de soi globale			0,73
Scolaires et professionnelles			
2. Satisfaction des études			- 0,55
3. Aspirations scolaires réalistes			0,49
Culturelles			
4. Degré d'ambition			0,23
Loisirs			
5. Heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet			0,16

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient une fonction discriminante; le lambda de Wilks est de 0,60 (p < 0,001).

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

2.4.4. L'association entre la perception du niveau d'habiletés cognitives chez les garçons et les divers facteurs discriminants

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'habiletés cognitives. Maintenant, nous nous attarderons au tableau 2.9 à mesurer plus concrètement l'effet de chacune des caractéristiques retenues sur le niveau perçu des habiletés cognitives chez les garçons.

D'abord, l'estime de soi globale constitue le facteur le plus fortement associé à la perception des habiletés cognitives chez les garçons. Ainsi, ceux présentant une faible estime de soi globale sont proportionnellement plus nombreux à estimer faible le niveau de leurs habiletés cognitives (74,6 % comparativement à 9,5 %) que ceux détenant une estime de soi globale élevée. Inversement, ceux qui présentent une estime de soi globale élevée sont proportionnellement plus nombreux à percevoir élevé le niveau de leurs habiletés cognitives (56,4 % comparativement à 4,5 % de ceux ayant une estime de soi globale faible). C'est la prépondérance que l'estime de soi globale semble détenir chez les garçons qui peut surprendre (c'est de loin le premier facteur en importance). Rappelons que les résultats de l'enquête transversale de 2002 faisaient, quant à eux, ressortir que la sphère scolaire était plus importante chez les filles que chez les garçons pour comprendre le niveau d'estime de soi globale autorévéélé (Gaudreault *et coll.*, 2004; Gaudreault, Perron et Veillette, 2004). Nous ne pouvons cependant corroborer entièrement ces tendances avec la présente étude. En effet, alors que l'estime de soi globale est le plus important facteur chez les garçons pour discriminer leur niveau d'habiletés cognitives perçu, l'estime de soi globale vient au deuxième rang chez les filles.



Tableau 2.9
Association¹ entre la perception des habiletés cognitives chez les garçons du secondaire
de la région des Laurentides et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Habilités cognitives			
		Faibles (%)	Moyennes (%)	Élevées (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
PSYCHOSOCIALES					
Estime de soi globale					
Faible	67	74,6 ^{a,b}	20,9 ^d	4,5 ^{e,f}	100,0
Moyenne	288	36,5 ^{a,c}	41,0 ^d	22,6 ^{e,g}	100,0
Élevée	179	9,5 ^{b,c}	34,1	56,4 ^{f,g}	100,0
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Satisfaction des études					
Totalement satisfait	147	14,3 ^{a,b}	27,2 ^e	58,5 ^{g,h,i}	100,0
Plutôt satisfait	233	23,6 ^{c,d}	49,8 ^{e,f}	26,6 ^{g,j}	100,0
Plutôt insatisfait	99	66,7 ^{a,c}	20,2 ^f	13,1 ^{h,j}	100,0
Totalement insatisfait	21	61,9 ^{b,d}	28,6	9,5 ⁱ	100,0
Aspirations scolaires réalistes					
Secondaire ou moins	151	54,3 ^{a,b}	35,8	9,9 ^{c,d}	100,0
Collégial	121	28,1 ^a	38,8	33,1 ^c	100,0
Université	254	20,5 ^b	34,3	45,3 ^d	100,0
CULTURELLES					
Chacun devrait s'efforcer dans tout ce qu'il entreprend...					
De faire aussi bien que la moyenne des gens	157	44,6 ^{a,b,c}	34,4	21,0 ^{d,e}	100,0
De faire un peu mieux que la moyenne des gens	158	30,4 ^a	37,3	32,3	100,0
De faire beaucoup mieux que la moyenne des gens	104	26,0 ^b	37,5	36,5 ^d	100,0
D'être le meilleur de tous	97	22,7 ^c	37,1	40,2 ^e	100,0
LOISIRS					
Nombre d'heures par semaine passées au téléphone ou à échanger sur Internet					
Moins de 3 heures	203	34,0	35,0	31,0	100,0
Entre 3 et 10 heures	174	36,2	37,4	26,4	100,0
10 heures et plus	141	26,2	35,5	38,3	100,0

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

Les garçons qui sont satisfaits de leurs études croient disposer d'habiletés cognitives plus élevées que les insatisfaits. En effet, 58,5 % des garçons qui se disent *totalement satisfaits* de leurs études perçoivent leurs habiletés cognitives élevées, tandis que parmi ceux qui sont *totalement insatisfaits* de leurs études, ils ne sont que 9,5 % dans le même cas. À l'inverse, seulement 14,3 % des garçons *totalement satisfaits* de leurs études témoignent de faibles habiletés cognitives comparativement à ceux qui sont *plutôt insatisfaits* (66,7 %) ou *totalement insatisfaits* (61,9 %) de leurs études. Tout comme cette variable discriminait la perception des habiletés cognitives chez les filles, les garçons

peu satisfaits de leurs études sont aussi ceux qui autoévaluent plus sévèrement leurs capacités d'apprentissage (habiletés cognitives).

Quant aux aspirations scolaires, elles apparaissent elles aussi discriminantes à l'égard de l'indice d'habiletés cognitives. Comme nous pouvions nous y attendre, les garçons aspirant à des *études secondaires ou moins* sont plus nombreux à s'estimer aussi avec de faibles habiletés cognitives (54,3 %) alors que 9,9 % d'entre eux perçoivent élevé le niveau de leurs habiletés cognitives. Tandis que ceux aspirant étudier jusqu'à l'*université* sont 20,5 % à estimer avoir de faibles habiletés cognitives, ils sont près de la moitié (45,3 %) à témoigner d'habiletés cognitives élevées. Généralement, les jeunes qui affirment détenir des habiletés cognitives élevées expriment des aspirations scolaires plus élevées et une meilleure estime d'eux-mêmes que leurs pairs se considérant moins doués (Hansford et Hattie, 1982; Ireson, Hallam et Plewis, 2001, Ahmavaara et Houston, 2007). Rappelons que ce n'est pas la capacité en soi, mais plutôt la propre perception des élèves qui influe sur les autres concepts de soi et les aspirations (Ahmavaara et Houston, 2007; Kaplan et Midgley, 1997). Avoir confiance en son intelligence et en ses capacités scolaires accroîtrait les aspirations et les ambitions des jeunes garçons (Ahmavaara et Houston, 2007). C'est d'ailleurs ce que semblent confirmer nos analyses. Selon Ciarrochi, Heaven et Davis (2007), l'espoir reflèterait les évaluations que l'individu effectue dans la mesure où ce dernier estime possible l'atteinte de ses objectifs. Les auteurs en arrivent à la conclusion que l'espoir serait le meilleur prédicteur des résultats scolaires.

En lien avec les aspirations scolaires, le degré d'ambition apparaît ensuite comme variable discriminante de la perception du niveau d'habiletés cognitives chez les garçons. En effet, comparativement aux garçons qui veulent *faire mieux que la moyenne des gens*, les garçons qui préfèrent *faire aussi bien que la moyenne des gens* estiment plus souvent faible le niveau de leurs habiletés cognitives (44,6 % alors que c'est entre 30,4 % à 22,7 % pour ceux étant plus ambitieux). D'ailleurs, les garçons moins ambitieux sont deux fois moins nombreux à témoigner d'habiletés cognitives élevées (21,0 %) que les garçons souhaitant être *le meilleur de tous* (40,2 %). On peut établir un lien entre le degré d'ambition et le niveau d'aspirations scolaires vu précédemment. Ceux visant se rendre à l'université étaient aussi plus nombreux à percevoir leurs habiletés cognitives élevées tout comme les garçons plus ambitieux, désirant être les *meilleurs de tous*.

Enfin, en ce qui concerne le dernier facteur discriminant du niveau d'habiletés cognitives perçu chez les garçons, le tableau 2.9 montre bien qu'il n'y a pas plus d'élèves masculins estimant avoir des habiletés cognitives élevées parmi ceux qui échangent longtemps au téléphone ou sur Internet que parmi ceux qui le font plus rarement. Et ce, en dépit du fait que le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à échanger au téléphone ou sur Internet, lorsque mis en présence des quatre premiers facteurs associés, contribue à discriminer les trois niveaux d'habiletés cognitives perçus par les élèves. D'autres études suggèrent par ailleurs que l'utilisation d'Internet et des outils de communication améliore sensiblement les habiletés cognitives des adolescents (Tynes, 2007 ; Subrahmanyam *et coll.*, 2001 ; Johnson, 2008). Quant à lui, Johnson (2008) propose une relation de réciprocité ou de spirale entre la capacité cognitive qui incite les individus à chercher des expériences stimulantes (par la communication par Internet ou les téléphones cellulaires) qui, à leur tour, augmentent les capacités cognitives, entraînant l'individu à rechercher des expériences encore plus stimulantes et ainsi de suite.



2.5. QUE FAUT-IL RETENIR?

Ce chapitre visait à étudier les facteurs associés à la perception des habiletés cognitives chez les garçons et les filles des Laurentides. Il faut d'abord souligner que, sans grande surprise, les filles estiment posséder de moins bonnes habiletés cognitives que les garçons. Elles sont moins nombreuses à s'attribuer des habiletés cognitives élevées (22,2 %) que les garçons (31,6 %). En corollaire, elles sont aussi proportionnellement plus nombreuses à juger leurs habiletés cognitives faibles (38,4 % comparativement à 31,2 %). Comment expliquer cette perception négative des habiletés cognitives chez les jeunes filles puisqu'il est reconnu qu'elles ont en moyenne de meilleurs résultats scolaires et des aspirations scolaires plus élevées qui deviennent généralement réalité. Elles sont en effet de plus en plus nombreuses à atteindre l'université et surtout beaucoup moins nombreuses à décrocher au secondaire. Bref, il semble que la perception des habiletés cognitives suive la même tangente que l'estime de soi globale : les filles sont beaucoup plus sévères avec elles-mêmes que les garçons. Elles sont aussi plus susceptibles de blâmer leurs habiletés lorsqu'elles rencontrent un obstacle (Amhavaara et Houston, 2007). Notons que l'estime de soi globale est un facteur discriminant du niveau d'habiletés cognitives perçu autant pour les filles que pour les garçons. Il s'agit de facteurs étroitement associés l'un à l'autre. Comme nous l'avons vu antérieurement, une meilleure perception de ses habiletés cognitives à 14 ans permettaient de prédire le niveau d'estime de soi globale quatre ans plus tard (Blackburn *et coll.*, 2008).

Les écrits sur la perception de ses propres habiletés cognitives ne sont pas très nombreux comparativement à ceux sur l'intelligence ou sur les capacités cognitives mesurées de manière objective. Pourtant, par les analyses discriminantes ici réalisées, plusieurs facteurs ont été mis en évidence comme ayant un pouvoir discriminant sur la perception qu'un jeune peut avoir de ses habiletés cognitives. Sans être en tout point semblables, les analyses réalisées sexes séparés font ressortir des modèles pas nécessairement très différents entre les garçons et les filles de la région des Laurentides. En effet, les deux principales variables discriminantes de la perception de ses propres habiletés cognitives sont communes aux garçons et aux filles, il s'agit de l'estime de soi globale et de la satisfaction des études.

Plusieurs variables liées à l'expérience scolaire peuvent par ailleurs discriminer la perception des habiletés cognitives. Ainsi, comme nous le disions, « la satisfaction des études » autant chez les garçons que chez les filles est associée à la perception qu'ils ont de leurs habiletés cognitives. Chez les filles s'ajoutent au modèle « l'amotivation » et « l'importance qu'elles accordent aux études ». Ces variables jouent toutes dans le sens attendu. C'est-à-dire que pour les filles, être davantage satisfaites, motivées par ses études et leur accorder de l'importance constituent des attitudes associées positivement à la perception des habiletés cognitives. Chez les garçons, en plus d'être satisfaits de leurs études, entretenir des aspirations scolaires collégiales ou universitaires améliore aussi l'évaluation de leurs propres habiletés cognitives. Dans le chapitre précédent sur les aspirations scolaires, cette relation a également été confirmée. En effet, on y suggérait entre autres que les garçons percevant plus négativement leurs habiletés cognitives devraient être aidés à reconnaître leurs qualités, ce que ne démentent pas les analyses discutées dans le présent chapitre. L'autoévaluation des habiletés cognitives peut être améliorée par la persuasion verbale, par le recours à différents modèles et par des encouragements à vivre des expériences réussies. Comme plusieurs des facteurs associés aux habiletés cognitives et aux aspirations scolaires relèvent directement ou indirectement de la sphère scolaire, on pourrait supposer que le personnel enseignant et les acteurs scolaires jouent un rôle de premier plan dans ces processus.

Chez les filles, il semble important de rappeler qu'une autre variable associée à la sphère scolaire discrimine la perception de leurs habiletés cognitives, soit l'un des indicateurs permettant de mesurer la fréquence à laquelle les élèves estiment que leurs enseignants utilisent des pratiques d'enseignement jugées efficaces (Reynolds *et coll.*, 2002). En effet, les filles rapportant que leurs enseignants ont des attentes élevées et qu'ils croient en leur capacité d'apprendre dans la plupart ou dans tous leurs cours perçoivent de façon plus positive leurs habiletés cognitives. Ce facteur met en évidence l'importance de la relation entre les enseignants et les élèves. Il est essentiel toutefois d'avoir des attentes réalistes, et ce, autant pour les enseignants que pour les parents, car des attentes démesurément élevées pour tous les jeunes pourraient entraîner l'effet contraire. Dans le cas des élèves plus faibles, être constamment confrontés à des objectifs impossibles à atteindre aurait pour effet de miner graduellement leur goût pour l'effort.

Il importe finalement de souligner que parmi l'ensemble des facteurs considérés dans les analyses de départ, plusieurs d'entre eux n'ont pas été retenus dans les modèles finaux. Par exemple, aucun facteur des dimensions de la santé, de l'économie, de la consommation d'alcool et de drogues, des activités délinquantes, du sommeil et du travail rémunéré n'a permis d'améliorer les modèles prédictifs à la fois chez les filles et chez les garçons. Ajoutons aussi qu'être inscrit dans un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.) qui s'avérait, au chapitre précédent, associé aux aspirations scolaires, et ce, autant chez les garçons que chez les filles, n'a pas été retenu pour discriminer le niveau d'habiletés cognitives que les jeunes des Laurentides estiment posséder.

Chapitre 3



**L'ENGAGEMENT SCOLAIRE
COMPORTEMENTAL
DES ÉLÈVES**



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

3.1. L'ENGAGEMENT SCOLAIRE : UN CONCEPT AUX MULTIPLES DIMENSIONS

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

Aucune définition de l'engagement scolaire ne fait toutefois consensus dans la communauté scientifique quoique les chercheurs décomposent tous cette notion selon trois ou quatre dimensions. Christenson et ses collaborateurs (2001), par exemple, forment un groupe de chercheurs qui segmentent l'engagement scolaire selon quatre dimensions : l'adhésion à l'école, l'identification, l'appartenance et la participation. En premier lieu, *l'adhésion à l'école* renvoie aux liens sociaux, à l'attachement des jeunes à l'égard du personnel ou à l'engagement des adolescents dans les activités scolaires ainsi qu'au respect des normes établies. Autrement dit, ce sont les relations réciproques entre les jeunes et les adultes de l'école qui sont au premier plan pour cette dimension. En deuxième lieu, *l'identification* désigne un état émotionnel ou psychologique par lequel un sens d'engagement et d'affiliation se développe à l'égard de l'institution. Troisièmement, *l'appartenance* représente le sentiment d'appartenance du jeune envers la salle de classe; l'élève doit se sentir accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres (les enseignants et les pairs) et il doit sentir qu'il occupe une place importante au sein des activités de la classe. Finalement, la *participation* évoque les comportements associés à l'implication du jeune dans les activités scolaires.

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

désengagement ainsi que l'auto-handicap. Ces facteurs permettent tous, dans une certaine mesure, de qualifier le niveau de motivation et d'engagement chez les élèves.

Si l'on récapitule, la définition que propose Martin (2007) néglige la dimension affective qui nous renseigne sur la manière dont les adolescents vivent leurs expériences scolaires (Pirrot et De Ketele, 2000) alors que la définition suggérée par Christenson et ses collaborateurs (2001) souffre d'un certain chevauchement entre les facteurs de certaines dimensions tandis qu'elle ignore la dimension cognitive.

La définition de l'engagement scolaire la plus généralement admise fractionne justement ce concept selon trois dimensions : l'engagement cognitif, l'engagement affectif et l'engagement comportemental. La *dimension cognitive* s'associe à l'investissement cognitif dans les apprentissages (Archambault, 2006), au dossier scolaire (Janosz *et coll.*, 2008), aux efforts intellectuels consentis pour comprendre les idées complexes et maîtriser les problèmes difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006). La *dimension affective* représente les sentiments suscités par l'école, lesquels s'expriment par les attitudes et les intérêts tout au long de la scolarisation des jeunes (Archambault, 2006). L'intégration sociale au sein de l'école décrit plutôt le sentiment de rejet ou encore la qualité relationnelle élève/enseignant (Janosz *et coll.*, 2008) et, selon une perspective plus globalisante, cette dimension peut également exprimer les sentiments positifs ou négatifs éprouvés à l'égard des enseignants, de la salle de classe, de l'école et de l'éducation (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finlay, 2006).

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

Par ailleurs, l'engagement scolaire évolue selon les transactions complexes entre les caractéristiques personnelles et familiales ainsi que l'environnement scolaire (Janosz *et coll.*, 2008). Archambault (2006) considère qu'il faut observer distinctement la contribution des dimensions affectives, cognitives et comportementales, d'une part, de l'engagement global, d'autre part. Finlay (2006) avance plutôt que l'engagement scolaire comportemental semble être un excellent prédicteur du décrochage scolaire mais précise toutefois qu'il faut tenir compte également d'une panoplie de facteurs intermédiaires qui influencent la relation. Selon cette auteure, étant donné la dynamique interrelationnelle de ces dimensions, il ne faut pas mesurer l'impact de ces dernières de manière indépendante. De plus, il existe une hiérarchie entre les dimensions affective et cognitive :

[...] empiriquement, la dimension affective se situe toujours à un niveau quantitativement plus faible que la dimension cognitive. Ainsi, l'attrait et l'intérêt que



les élèves portent à l'école demeurent toujours inférieurs à leur investissement dans les apprentissages. Considérer ces deux aspects de l'expérience scolaire sous une seule dimension masquerait donc cette variation. (Archambault, 2006 : 190).

Sans nier qu'il y ait des interrelations entre les différentes dimensions de l'engagement scolaire, nous avons choisi de retenir la position d'Archambault (2006) car elle a démontré que la dimension comportementale de l'engagement est plus fortement associée à l'abandon scolaire que l'engagement cognitif et l'engagement affectif. Rappelons que l'organisme les Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides (PREL) est l'un des principaux partenaires qui a commandé la présente enquête auprès des élèves et que la prévention de l'abandon scolaire est l'un des principaux objectifs visés par la démarche de mobilisation entourant cette recherche collaborative transversale. Cela dit, si les participants de l'enquête étaient suivis dans le temps, il deviendrait possible d'étudier les facteurs associés à un indicateur encore plus performant pour prédire le décrochage. En effet, les travaux de Janosz et ses collaborateurs (2000) ont démontré que l'instabilité de l'engagement durant le parcours scolaire des adolescents semble être encore un meilleur prédicteur du décrochage scolaire que le niveau d'engagement lui-même. Les jeunes qui font l'expérience de parcours dotés de discontinuité étant plus à risque de présenter des problèmes d'adaptation et sont également plus à risque de décrocher (Janosz *et coll.*, 2008).

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

En s'appuyant sur les travaux d'Archambault, quatre questions présentes au questionnaire d'enquête ont été identifiées comme étant des indicateurs de l'engagement scolaire comportemental des élèves. Ces quatre indicateurs sont :

- le nombre d'absences non motivées;
- la participation active aux cours;
- la réalisation du travail demandé par les enseignants;
- et la perception de l'énergie nécessaire à un professeur pour discuter et négocier avec l'élève.

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

3.2. LE NIVEAU D'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Le premier indicateur retenu est le nombre de périodes de cours manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire. Comme le démontre le tableau 3.1, les garçons et les filles présentent des comportements similaires à cet égard. En effet, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les proportions de jeunes qui n'ont rapporté aucune absence non motivée (50 % pour les garçons et les filles réunis). Globalement, 28,3 % des jeunes rapportent s'être absents de 1 à 5 reprises alors que 21,8 % l'ont fait à plus de 5 occasions. Lors de l'élaboration de l'indice d'engagement scolaire comportemental, il faut avoir manqué plus de 5 périodes de cours pour que les absences soient ici considérées comme une forme de désengagement.

Tableau 3.1

Nombre de périodes manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe

Nombre de périodes manquées	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Aucune	52,5	47,1	50,0
5 périodes ou moins	25,9	30,9	28,3
Plus de 5 périodes	21,6	22,0	21,8
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(537)	(482)	(1 019)

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

Ensuite, la participation active (écoute attentive, prise de notes, participation à des travaux d'équipe, etc.) constitue le second indicateur considéré (tableau 3.2). Sur cet élément, les garçons et les filles se distinguent davantage, notamment en ce qui concerne la proportion de jeunes ne participant *jamais* (3,5 % pour les garçons et 0,4 % pour les filles) ou *rarement* (12,5 % pour les garçons comparativement à 5,5 % pour les filles) activement aux cours. Ces deux modalités de réponses sont considérées comme une manifestation de désengagement pour l'élaboration de l'indice de désengagement scolaire comportemental. À l'inverse, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à estimer participer activement au cours *la plupart du temps* (70,1 % contre 63,9 % des garçons). Quant à ceux qui disent qu'ils participent *toujours* activement aux cours, ils sont aussi nombreux chez les filles que chez les garçons (22,0 % pour l'ensemble des élèves).

Tableau 3.2

Participation active aux cours depuis le début de l'année scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe

Participer activement aux cours	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	3,5***	0,4***	2,0
Rarement	12,5***	5,5***	9,1
La plupart du temps	63,9*	70,1*	66,9
Toujours	20,1	24,0	22,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(538)	(491)	(1 029)

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



Le questionnaire comportait également une estimation du travail scolaire des élèves, soit la réalisation du travail demandé par les enseignants en dehors des cours (travaux, lecture, etc.). Les données présentées au tableau 3.3 surprennent par la proportion importante d'élèves qui ne réalisent *jamais* (5,5 %) ou *rarement* (23,7 %) le travail demandé. C'est également sur cet indicateur que les différences selon le genre sont les plus notables.

Tableau 3.3

Travail demandé par les enseignants depuis le début de l'année scolaire effectué par les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe

Faire le travail demandé	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	9,7***	1,0***	5,5
Rarement	26,9*	20,3*	23,7
La plupart du temps	42,5*	50,3*	46,3
Toujours	20,9**	28,4**	24,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(536)	(493)	(1 029)

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

En effet, si seulement 1,0 % des filles ne réalisent *jamais* les travaux scolaires demandés, cette proportion atteint 9,7 % chez les garçons. De plus, les garçons affirment également plus souvent que les filles (26,9 % comparativement à 20,3 %) avoir *rarement* fait le travail demandé depuis le début de l'année scolaire. Si ne pas avoir fait le travail ou avoir rarement fait le travail demandé par les enseignants constitue une manifestation de désengagement scolaire comportemental, environ un garçon sur trois (36,6 %) et une fille sur cinq (21,3 %) reconnaissent qu'ils ne font *jamais* ou *rarement* le travail demandé par leurs enseignants. En contrepartie, le tableau 3.3 démontre que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à avoir réalisé les travaux demandés. Cependant, il n'y aurait que le quart (24,5 %) des élèves de la région des Laurentides qui réaliseraient *toujours* les lectures ou les travaux suggérés par les enseignants. Si cette observation peut surprendre, il faut la replacer dans le contexte des évaluations formatives où certains élèves ne se sentent pas contraints de réaliser les travaux demandés. C'est du moins l'hypothèse que de nombreux enseignants ont émise depuis que nous diffusons cette observation (Gaudreault *et coll.*, 2009).

Enfin, un dernier indicateur du questionnaire permet d'estimer le niveau d'engagement comportemental des élèves. En fait, on a demandé aux participants de dire si certaines situations reflétaient *beaucoup*, *un peu* ou *pas du tout* leur réalité. Parmi ces situations, l'énoncé suivant était présenté aux participants : « il faut beaucoup d'énergie à un enseignant pour discuter et négocier avec moi ». Heureusement pour les enseignants, les données présentées au tableau 3.4 montrent que la grande majorité des jeunes (71,8 %) estiment que ce n'est *pas du tout* le cas. Encore une fois cependant, les filles prétendent plus souvent avoir une attitude constructive envers leurs enseignants que les garçons (76,3 % comparativement à 67,7 %).

Tableau 3.4**Beaucoup d'énergie exigée aux enseignants pour discuter et négocier avec les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe**

Reflète la réalité de l'élève	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Pas du tout	67,7**	76,3**	71,8
Un peu	21,8	17,7	19,9
Beaucoup	10,4**	6,0**	8,3
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(527)	(485)	(1 012)

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

En corollaire, il y a une proportion plus importante de garçons (10,4 %) que de filles (6,0 %) qui prétendent que leurs enseignants doivent déployer *beaucoup* d'énergie pour négocier avec eux. Nous considérons que ces derniers manifestent un comportement de désengagement scolaire à l'indice qui sera maintenant présenté.

Ces quatre indicateurs (nombre d'absences non motivées, la participation active aux cours, la réalisation du travail demandé par les enseignants et la perception de l'énergie nécessaire à un professeur pour discuter et négocier avec l'élève) ont été retenus comme étant des manifestations de désengagement scolaire comportemental. Prenant compte des indicateurs sur lesquels le niveau d'engagement est considéré insuffisant, un indice dénombrant le nombre de manifestations présentes chez chacun des participants de l'enquête a été élaboré. Puisqu'il y a quatre indicateurs considérés, l'indice pourra prendre des valeurs situées entre 0 (si aucune manifestation n'est constatée chez un participant) et 4 (si un participant démontre un désengagement sur chacun des indicateurs). Ainsi, il y a un peu plus de la moitié des jeunes des Laurentides (55,2 %) qui ne présente aucune manifestation comportementale de désengagement scolaire (tableau 3.5). On l'aura anticipé, cette proportion est plus élevée chez les filles (60,9 % comparativement à 49,9 % chez les garçons).

Tableau 3.5**Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides selon le sexe**

Nombre de manifestations	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Aucune manifestation	49,9***	60,9***	55,2
1 manifestation	24,4	27,1	25,7
2 à 4 manifestations	25,7***	12,1***	19,2
Total (%)	100,0	100,0	100,0
(n)	(513)	(473)	(986)

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



En ce qui a trait à la proportion de jeunes présentant entre 2 et 4 manifestations⁴⁰ de désengagement scolaire comportemental, elle est de 19,2 %. Cette proportion est cependant deux fois plus élevée chez les garçons (25,7 %) que chez les filles (12,1 %). Rappelons que les résultats de l'enquête interrégionale de 2008 (Gaudreault *et coll.*, 2009) ont démontré que les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de la Capitale-Nationale présentent moins souvent de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental (13,9 % et 13,1 %, respectivement) que les jeunes des Laurentides. Enfin, environ le quart des jeunes de la région des Laurentides présente une seule manifestation de désengagement sur les quatre indicateurs retenus, et ce, peu importe le genre de l'élève.

3.3. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AU NIVEAU D'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL

Afin de mieux comprendre ce qui distingue les jeunes selon leur niveau d'engagement scolaire, des analyses multivariées ont été menées pour identifier des groupes à risque de désengagement et cerner les facteurs associés qui permettent de discriminer ces trois groupes d'élèves. Le résultat de ces analyses sera maintenant présenté et interprété de manière à mettre en valeur les pistes qui s'en dégagent afin d'inspirer les interventions visant à favoriser l'engagement scolaire comportemental des jeunes. Lequel engagement, plusieurs recherches l'ayant déjà démontré, est intimement lié à la réussite et à la persévérance scolaires.

Si les données présentées jusqu'ici sont éloquentes en ce qui a trait à l'importance du sexe comme caractéristique sociodémographique permettant d'identifier des groupes à risque de désengagement scolaire comportemental, les travaux de Finn, Folger et Cox (1991) ont démontré que les premiers signes du désengagement scolaire apparaissent tôt dans le cheminement scolaire et se développent de plus en plus avec le temps. Le niveau scolaire devrait donc aussi être l'une des caractéristiques pouvant cibler des groupes particulièrement susceptibles de connaître un désengagement élevé. Afin d'aider les intervenants scolaires et communautaires de la région des Laurentides dédiés à la persévérance scolaire à mieux cibler des groupes à risque, le territoire sociosanitaire de résidence⁴¹ a également été considéré lors des analyses discriminantes.

Selon l'analyse réalisée (tableau 3.6), le sexe et le niveau scolaire peuvent prédire adéquatement l'appartenance à l'un des trois groupes d'élèves constitués selon leur niveau d'engagement scolaire dans une proportion de 46,8 %, ce qui est un peu plus que le critère de chance proportionnelle (40,8 %). Cependant, ce sont particulièrement les élèves ne présentant aucune manifestation (58,5 %) ainsi que ceux qui en présentent entre 2 et 4 (47,8 %) pour lesquels le sexe et le niveau scolaire permettent de mieux prédire le niveau d'engagement. Quant aux élèves ne présentant qu'une seule manifestation de désengagement, ces deux facteurs ne sont pas d'une très grande utilité car ils ne classent correctement que 20,7 % de ceux-ci. Le lambda de Wilks obtenu par ce modèle (0,92) reflète d'ailleurs ce faible pouvoir discriminant des deux fonctions statistiquement significatives. L'analyse discriminante réalisée a également permis de confirmer que le territoire

⁴⁰ Les jeunes présentant entre deux et quatre manifestations ont été inclus au sein d'un même groupe simplement parce que les proportions observées sont trop faibles pour justifier un découpage plus fin. Par ailleurs, l'analyse discriminante exige que la variable dépendante ne présente pas de modalités regroupant moins de 10 % des répondants.

⁴¹ La taille réduite de l'échantillon ne permettant pas de distinguer les sept territoires sociosanitaires des Laurentides, certains ont dû être regroupés. Ainsi, les territoires Antoine-Labelle, Laurentides et Pays-d'en-Haut composent ici le secteur Nord; les territoires sociosanitaires Argenteuil, Rivière-du-Nord et la partie nord de Mirabel composent le secteur Centre et les territoires Deux-Montagnes, Thérèse-de-Blainville et la partie sud de Mirabel ont été regroupés dans le secteur Sud.

sociosanitaire ne permet pas de distinguer les élèves selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental en tenant compte à la fois du sexe et du niveau scolaire des élèves.

Tableau 3.6

Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 913)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation	1 manifestation	2 à 4 manifestations	Total ²
58,5 %	20,7 %	47,8 %	46,8 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Niveau scolaire	0,79	- 0,61	
Sexe	0,57	0,82	

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,92 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 40,8 %.

L'analyse multivariée réalisée à partir des caractéristiques sociodémographiques démontre que, globalement, c'est le niveau scolaire (0,79) qui est le facteur le plus fortement associé à l'engagement scolaire comportemental des élèves. Vient ensuite le sexe (0,57). Le tableau 3.7 présente comment se répartissent les élèves de chacun des niveaux scolaires et de chaque sexe selon leur degré de désengagement scolaire comportemental. L'on peut ainsi identifier des groupes plus touchés par un faible engagement scolaire et cibler plus précisément les interventions visant à stimuler l'engagement des élèves. Concrètement, cette analyse démontre qu'il est pertinent de travailler à favoriser l'engagement scolaire des élèves de l'ensemble du territoire des Laurentides car aucun territoire ne se démarque des autres à cet égard.

Les résultats obtenus ici confirment le constat observé il y a une vingtaine d'années par Finn, Folger et Cox (1991), à savoir que les indices du désengagement sont plus visibles avec le temps. En effet, il y a une plus grande proportion d'élèves présentant de 2 à 4 manifestations de désengagement en 5^e secondaire (33,3 %) que chez les élèves des quatre autres niveaux de cet ordre d'enseignement. En fait, les proportions présentant le plus faible niveau d'engagement sont relativement constantes de la 1^{re} secondaire (11,2 %) à la 4^e secondaire (20,3 %) alors que cette proportion s'accroît substantiellement chez les finissants. La situation semble évoluer un peu plus progressivement si l'on s'attarde à la proportion d'élèves ne présentant aucune manifestation de désengagement scolaire comportemental. En effet, si les élèves de 1^{re} secondaire apparaissent toujours être les plus engagés dans leurs études (70,9 % ne présentant aucune manifestation), et ceux de 5^e secondaire étant toujours les moins engagés avec seulement 35,3 % d'élèves ne présentant aucune manifestation, les élèves de 2^e, 3^e et 4^e secondaire constituent un contingent assez homogène à cet égard. En effet, entre 52,2 % et 59,9 % de ces derniers ne révèlent aucune manifestation de désengagement. Quant à la proportion d'élèves qui présente une seule manifestation, elle est à son plus bas en 1^{re} secondaire (17,9 %) et à son apogée en 5^e secondaire (31,4 %) alors qu'aucune différence ne peut être remarquée entre les autres niveaux scolaires où environ le quart des élèves rapporte une seule manifestation de désengagement scolaire.



Tableau 3.7
Association¹ entre le désengagement scolaire comportemental des élèves du secondaire de la région des Laurentides et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Manifestations comportementales de désengagement scolaire			
		Aucune manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES					
Niveau scolaire²					
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	179	70,9 ^{a,b,c}	17,9 ^g	11,2 ^h	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	207	59,9 ^d	24,2	15,9 ⁱ	100,0
3 ^e secondaire	197	55,8 ^{a,e}	27,9	16,2 ^j	100,0
4 ^e secondaire	182	52,2 ^{b,f}	27,5	20,3 ^k	100,0
5 ^e secondaire	156	35,3 ^{c,d,e,f}	31,4 ^g	33,3 ^{h,i,j,k}	100,0
Sexe					
Garçons	513	49,9 ^a	24,4	25,7 ^b	100,0
Filles	473	60,9 ^a	27,1	12,1 ^b	100,0

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

² Les répondants ayant répondu « autre » ont été exclus (n=3).

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

C'est d'ailleurs aussi le cas chez les filles et les garçons où aucune différence significative n'est observée quant à la proportion de jeunes présentant une seule manifestation. Au contraire, on l'a d'ailleurs déjà souligné précédemment dans ce chapitre (tableau 3.5), il y a deux fois plus de garçons que de filles manifestant un faible niveau d'engagement scolaire comportemental (25,7 % comparativement à 12,1 % chez les filles). Ces résultats confirment les observations de Jacobs et de ses collaborateurs (2002), d'Archambault (2007) et de Janosz et ses collaborateurs (2008). Ce dernier précisait d'ailleurs que les différences observées selon le genre en ce qui a trait à la dimension comportementale de l'engagement scolaire s'observent également en ce qui concerne plusieurs indicateurs de l'engagement scolaire affectif et cognitif.

3.4. LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS AU NIVEAU D'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL

Nous présenterons maintenant les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental. Pour chacun des sexes, le lecteur pourra apprécier l'importance de chaque dimension de la vie des jeunes sur leur niveau d'engagement à l'école. En effet, quinze analyses discriminantes unidimensionnelles ont été menées à partir des facteurs disponibles dans chacune des dimensions documentées dans l'enquête. Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle qui a servi à identifier les facteurs les plus fortement associés à l'engagement scolaire comportemental des jeunes des Laurentides. Enfin, des croisements entre chacun des facteurs discriminants et le niveau d'engagement des élèves seront présentés.

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

Une première série d'analyses discriminantes unidimensionnelles a été conduite pour chacune des dimensions énoncées à la colonne (A) du tableau 3.8. Les analyses préliminaires ont permis d'identifier 40 facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental des filles (colonne B). Dans un deuxième temps, une analyse multidimensionnelle a mis en présence ces 40 facteurs et a permis d'en retenir neuf particulièrement performants pour distinguer les élèves féminins selon trois groupes constitués en tenant compte du nombre de manifestations de désengagement qu'elles partagent : aucune manifestation, une manifestation comportementale et de 2 à 4 manifestations. La colonne (C) du tableau 3.8 présente notamment les dimensions pour lesquelles aucun des indicateurs ne participent à distinguer ces trois groupes de filles. Ainsi, aucun facteur des dimensions suivantes n'a été retenu : psychosociale, santé, économique, consommation de tabac, consommation d'alcool et de drogues, sommeil et travail rémunéré⁴².

Tableau 3.8
Réduction des facteurs associés au risque de présenter des manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la région des Laurentides

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	2	0
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	5	1
4. Scolaire et professionnelle	22	7	2
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	3	1
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	25	5	1
8. École	17	2	1
9. Réseau social	6	2	1
10. Loisirs	15	2	1
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogue	9	3	0
13. Activités délinquantes	2	1	1
14. Sommeil	7	3	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	172	40	9

⁴² Au total, 31 indicateurs qui détenaient un certain pouvoir discriminant dans leur propre dimension furent rejetés lors de l'analyse multidimensionnelle : détresse psychologique; échelle de planification et de gestion du temps; autoévaluation de l'état de santé; reconnaissance de l'autorité traditionnelle; culture de l'immédiateté; échelle de civisme public; échelle de civisme privé; satisfaction des études; volonté d'apprendre en français; motivation extrinsèque introjectée; relations négatives avec les enseignants; avoir redoublé au secondaire; regarder des émissions télévisuelles scientifiques; avoir un endroit pour étudier à la maison; argent de poche; vivre avec ses deux parents; indice de contrôle abusif maternel; niveau de communication avec la mère pour les études; niveau de scolarité souhaité par les parents; avoir des amis qui songent à abandonner leurs études; importance de la vie amoureuse; nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires; avoir déjà fumé une cigarette au complet; type de fumeurs (cigarette); fréquence de consommation d'alcool; fréquence de consommation de cannabis; fréquence de consommation de boissons énergisantes; durée du sommeil durant la semaine; délai de l'heure du coucher le week-end; nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces 31 facteurs ne permettent pas de discriminer davantage les trois groupes de filles une fois que sont considérés les neuf facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle.



Les neuf facteurs retenus lors de l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de huit dimensions différentes : culturelle, scolaire et professionnelle, intérêt pour la science et la technologie, familiale, école, réseau social, loisirs et activités délinquantes. Ces résultats démontrent à quel point l'engagement scolaire comportemental des filles constitue un phénomène qui trouve sa source ou qui a des conséquences dans plusieurs sphères de la vie des adolescentes. Il ne saurait être réduit à une attitude strictement scolaire. Chez les filles, le développement d'attitudes et de comportements associés à l'engagement scolaire ne peut donc pas être une responsabilité relevant seulement des intervenants scolaires. La nature des facteurs discriminants pourra vraisemblablement orienter la réflexion à ce sujet mais, pour l'instant, le pouvoir discriminant du modèle doit retenir l'attention.

En effet, ces neuf facteurs permettent de très bien discriminer les filles des Laurentides selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental. En fait, le tableau 3.9 montre que 72,6 % des filles de l'échantillon peuvent être correctement classées dans l'un des trois groupes à l'aide de ces neuf facteurs. C'est beaucoup mieux que le critère de chance proportionnelle dont la valeur est de 45,8 %. Les neuf facteurs retenus réussissent à discriminer presque aussi bien les filles présentant plusieurs manifestations de désengagement (70,0 %) et celles chez qui on peut en observer une seule (65,0 %) que celles n'en présentant aucune (76,7 %). La performance du modèle est d'ailleurs confirmée par la valeur du lambda de Wilks (0,51).

Des neuf facteurs retenus, le plus étroitement lié au niveau d'engagement scolaire est l'indice de comportements incorrects⁴³ (-0,62). La dimension scolaire et professionnelle regroupe deux facteurs : la volonté d'apprendre en mathématique (0,54) qui arrive au deuxième rang des facteurs les plus fortement associés à l'engagement scolaire et être inscrit dans un programme particulier (0,32). Ce dernier facteur, comme les trois autres qui suivront ont un pouvoir discriminant un peu plus limité. Le premier de ces autres facteurs réfère directement à l'école : la fréquence avec laquelle les étudiantes estiment que leurs enseignants dispensent des leçons structurées⁴⁴ (0,39). L'importance du niveau socioéconomique de la famille est également à souligner puisque la scolarité du père (0,30) est l'un des facteurs retenus. Les heures consacrées à la lecture (0,28) sont également parmi les facteurs qui permettent de distinguer le niveau d'engagement des élèves féminins.

⁴³ Cet indice comporte six items rassemblés à la question K.10 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items sont issus de trois enquêtes distinctes : l'Enquête sociale et de santé auprès des adolescents et des enfants québécois de Santé Québec; l'enquête menée par la Direction de santé publique de l'Outaouais dans les années '90 et l'enquête évaluative de la Stratégie d'intervention Agir autrement. Il faut souligner que quatre des six items considérés pour élaborer cet indice réfèrent à des comportements scolaires : ne pas faire ses devoirs, déranger en classe, tricher et ne pas avoir été poli envers un enseignant. Cela n'implique cependant pas que ce soit un autre indicateur de l'engagement scolaire car, bien que la relation entre les deux indicateurs soit relativement forte ($r = 0,41$), elle est loin d'être systématique. Les deux autres items (être resté dehors tard la nuit en dépit de l'interdiction des parents et avoir menti fréquemment pour obtenir des choses, des faveurs ou pour échapper à des obligations) ont en effet peu à voir avec l'engagement scolaire des élèves.

⁴⁴ Référant aux travaux de Reynolds *et coll.* (2002), Gauthier, Bissonnette et Richard (2006) ont identifié six pratiques d'enseignement efficaces qui ont inspiré la conception de la question A.34 (annexe 1). Les leçons sont considérées structurées quand l'élève déclare que ses enseignants identifient bien les éléments à retenir et lorsqu'ils présentent la matière clairement.

Tableau 3.9

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

Description du modèle retenu ¹ (n = 352)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 76,7 %	1 manifestation 65,0 %	2 à 4 manifestations 70,0 %	Total ² 72,6 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Activités délinquantes			
1. Indice de comportements incorrects		- 0,62	0,04
Scolaire et professionnelle			
2. Volonté d'apprendre en mathématique		0,54	- 0,22
3. Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.)		0,32	0,15
École			
4. Pratiques efficaces : leçons structurées		0,39	- 0,05
Familiales			
5. Scolarité du père		0,30	0,32
Loisirs			
6. Heures consacrées à la lecture		0,28	0,24
Réseau social			
7. Satisfaction des relations avec les amis et les gens		- 0,16	0,36
Culturelles			
8. Nombre d'années dans la région actuelle		0,13	0,49
Intérêt pour la science et la technologie			
9. Lire des revues et des articles scientifiques		- 0,07	- 0,57

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

² Le critère de chance proportionnelle est de 45,8 %.

Viennent enfin trois facteurs beaucoup moins corrélés au niveau d'engagement scolaire comportemental mais qui sont tout de même retenus parmi tous les facteurs disponibles. La satisfaction des relations avec les amis et les gens (- 0,16) est un facteur décrivant le réseau social alors que le nombre d'années de résidence dans la région administrative actuelle (0,13) et une mesure relative à l'intérêt porté à la science et à la technologie, soit le fait de lire des revues ou des articles scientifiques (- 0,07), peuvent être associés à l'univers culturel des élèves. À noter qu'il s'agit d'un second facteur relié aux habitudes de lecture des filles.

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

Maintenant que les neuf facteurs qui permettent, ensemble, de mieux prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des filles sont connus, nous verrons comment ils sont, tour à tour, liés avec l'indice d'engagement. En fait, chacun de ces facteurs a été croisé avec la variable dépendante et les résultats sont présentés au tableau 3.10.



Ainsi, il est possible de constater que le facteur qui a été identifié le plus discriminant, l'indice de comportements incorrects, est effectivement très lié au désengagement des filles. En effet, s'il n'y a que 1,6 % des filles prétendant avoir *rarement* ou *jamais* de comportements incorrects qui présentent aussi de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental, alors que cette proportion atteint 31,5 % chez celles qui avouent avoir *fréquemment* des comportements répréhensibles. La proportion de jeunes présentant une seule manifestation de désengagement s'accroît également avec la fréquence des comportements incorrects. Quant à la proportion de jeunes filles qui ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire, elle est beaucoup plus élevée chez celles qui rapportent *rarement* ou *jamais* de comportements incorrects (84,7 %) que chez celles qui en adoptent *fréquemment* (22,8 %). Bien que cette association entre les actes répréhensibles et l'engagement scolaire des élèves féminins ait déjà été remarquée (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Christenson et Thurlow, 2004), peu d'études (Paetsch et Bertrand, 1997) en font état spécifiquement chez les filles. Pour Finn, Folger et Cox (1991), au fil du temps, ce désintérêt social, émotionnel et intellectuel, accompagné de faibles performances scolaires peut entraîner de sérieux problèmes, tels que l'absentéisme scolaire, la délinquance juvénile ainsi que le décrochage scolaire.

Quant à la volonté d'apprendre en mathématique, une variable presque aussi discriminante que la précédente, elle est également très fortement associée au nombre de manifestations de désengagement scolaire. La proportion de filles présentant de 2 à 4 manifestations atteint 35,2 % dans le groupe d'étudiantes révélant la plus faible volonté d'apprendre en mathématique, tandis qu'elle n'est que de 8,5 % chez celles qui partagent une volonté moyenne, et de 2,0 %, chez les filles qui affichent une forte volonté d'apprendre dans cette matière. L'équipe de Janosz (2008) a d'ailleurs démontré que les résultats en mathématique distinguent les trajectoires (croissantes, décroissantes ou stables) de l'engagement scolaire des élèves. Ceux qui présentent une trajectoire croissante de l'engagement durant leurs études secondaires ont des notes faibles en cette matière, et ce, dès le début de la période d'observation. Dans des travaux encore plus récents sur les élèves canadiens, Willms, Friesen et Milton (2009) démontrent que les degrés de compétence et de défi que les élèves doivent relever dans leurs cours de langue d'enseignement et de mathématique sont étroitement liés au niveau d'engagement des élèves dans leurs études. Fait à signaler, comme nous le verrons plus loin chez les garçons, la volonté d'apprendre en français est l'un des facteurs retenus par nos analyses.

En ce qui a trait à la deuxième caractéristique de la dimension « scolaire et professionnelle », le fait d'être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international, etc.) est un peu moins directement associé au niveau d'engagement scolaire comportemental que les deux premiers facteurs présentés. Cependant, il y a tout de même trois fois plus de filles qui présentent de 2 à 4 manifestations de désengagement chez celles qui ne sont pas inscrites dans de tels programmes que parmi celles qui s'y retrouvent (14,9 % comparativement à 4,3 %). De plus, la différence est aussi notable lorsqu'on considère la proportion de filles présentant une seule manifestation de désengagement (30,3 % comparativement à 12,9 %). Rappelons que ce facteur a également été retenu parmi les plus discriminants lors de l'identification des facteurs associés aux aspirations scolaires des filles aussi bien que des garçons dans le premier chapitre.

Tableau 3.10
Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0 manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	
		(A)	(B)	(C)	
ACTIVITÉS DÉLINQUANTES					
Indice de comportements incorrects					
Rarement ou jamais	183	84,7 ^{a,b}	13,7 ^{d,e}	1,6 ^{g,h}	100,0
Occasionnellement	155	63,2 ^{a,c}	28,4 ^{d,f}	8,4 ^{g,i}	100,0
Fréquemment	127	22,8 ^{b,c}	45,7 ^{e,f}	31,5 ^{h,i}	100,0
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Volonté d'apprendre en mathématique					
Faible volonté	91	26,4 ^{a,b}	38,5 ^c	35,2 ^{d,e}	100,0
Volonté moyenne	281	65,5 ^a	26,0	8,5 ^{d,f}	100,0
Forte volonté	101	78,2 ^b	19,8 ^c	2,0 ^{e,f}	100,0
Être inscrit à un programme particulier (sports-études, arts-études, programme international)					
Oui	93	82,8 ^a	12,9 ^b	4,3 ^c	100,0
Non	350	54,9 ^a	30,3 ^b	14,9 ^c	100,0
ÉCOLE					
Pratique d'enseignement efficace : les leçons semblent structurées dans la plupart ou tous les cours					
Oui	276	71,0 ^a	21,7 ^b	7,2 ^c	100,0
Non	194	46,4 ^a	34,5 ^b	19,1 ^c	100,0
FAMILIALES					
Plus haut degré de scolarité du père					
Études secondaires non complétées	95	42,1 ^{a,b}	47,4 ^{d,e,f}	10,5	100,0
Études secondaires complétées	123	55,3 ^c	27,6 ^d	17,1	100,0
Études collégiales complétées ou non	110	65,5 ^a	22,7 ^e	11,8	100,0
Études universitaires complétées ou non	120	75,0 ^{b,c}	16,7 ^f	8,3	100,0
LOISIRS					
Nombre d'heures de lecture par semaine					
Aucune	92	38,0 ^{a,b}	40,2 ^d	21,7 ^f	100,0
2 heures ou moins	116	55,2 ^c	31,9 ^e	12,9	100,0
Entre 2 et 5 heures	122	68,9 ^a	23,8	7,4 ^f	100,0
Plus de 5 heures	135	74,1 ^{b,c}	16,3 ^{d,e}	9,6	100,0
RÉSEAU SOCIAL					
Satisfaction de tes relations avec les amis ou avec les gens en général					
Totalement satisfait	239	63,2	27,6	9,2 ^a	100,0
Plutôt satisfait	176	60,8	27,8	11,4	100,0
Plutôt ou totalement insatisfait	49	51,0	20,4	28,6 ^a	100,0
CULTURELLES					
Nombre d'années dans la région actuelle					
Moins de 6 ans	54	37,0 ^a	42,6 ^c	20,4	100,0
6 à 12 ans	60	43,3 ^b	51,7 ^d	5,0	100,0
12 ans et plus	328	67,4 ^{a,b}	19,5 ^{c,d}	13,1	100,0
INTÉRÊT POUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE					
Lire des revues de sciences ou des articles scientifiques dans les journaux					
Très souvent ou régulièrement	33	72,7	9,1 ^b	18,2	100,0
Parfois	99	71,7 ^a	15,2 ^c	13,1	100,0
Jamais ou presque jamais	324	56,8 ^a	33,0 ^{b,c}	10,2	100,0

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



En plus du programme particulier, les données du tableau 3.10 démontrent que la perception des étudiantes quant à la structure de leurs cours influence leur niveau d'engagement. Les travaux de Skinner et Belmont (1993) ont déjà présenté comment les contingences et les attentes (liées à la structure des cours) ont des effets sur l'engagement des élèves en influençant la perception du contrôle des jeunes. L'engagement scolaire comportemental des jeunes (rapporté par les élèves) est essentiellement fonction de la perception qu'ont les élèves de la structure des cours de leurs enseignants. En d'autres termes, les jeunes qui font l'expérience d'un enseignement où les enseignants fournissent des attentes claires, des réponses à leurs éventuelles questions et une aide stratégique sont plus susceptibles d'investir plus d'efforts et d'être plus persévérants.

Le même constat est rapporté par Willms, Friesen et Milton (2009 : 27) alors qu'ils prétendent que les « effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école sur l'engagement des élèves sont élevés ». Les observations faites chez les filles des Laurentides confirment cette tendance. En effet, le tableau 3.10 démontre que celles qui estiment que les leçons sont structurées dans la plupart ou dans tous leurs cours sont très nombreuses (71,0 %) à ne présenter aucune manifestation de désengagement alors que c'est le cas de moins de la moitié (46,4 %) des filles qui ne sont pas de cet avis. En corollaire, les filles qui estiment que les leçons ne sont pas structurées dans la plupart ou dans tous les cours présentent plus souvent une (34,5 % comparativement à 21,7 %) ou plusieurs manifestations de désengagement (19,1 % comparativement à 7,2 %), si on les compare à celles qui jugent qu'elles bénéficient de leçons structurées.

Quant à l'importance du niveau de scolarité du père sur l'engagement scolaire comportemental, le tableau 3.10 révèle que ce sont surtout les proportions de filles ne présentant aucune manifestation de désengagement qui s'en trouvent affectées. En effet, 42,1 % des élèves dont le père n'a pas complété d'études secondaires ne présentent aucune manifestation, alors que cette proportion atteint des sommets chez les filles dont le père a fréquenté un cégep (65,5 %) ou une université (75,0 %). À l'opposé toutefois, il n'est pas possible d'observer une différence statistiquement significative selon les divers niveaux de scolarité du père quant aux proportions de filles rapportant entre 2 et 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental. Quant à la proportion de filles présentant une seule manifestation de désengagement, elle est plus élevée chez celles dont le père est parmi les moins instruits (47,4 %) et elle ne se distingue pas statistiquement chez les filles dont le père a complété ses études secondaires (27,6 %), a fréquenté un collège (22,7 %) ou une université (16,7 %). Pour Harris et Goodall (2008), le niveau de soutien des parents est le facteur le plus fortement associé à la réussite des élèves. Or, ils avancent également que l'implication des parents augmente avec le statut social, le revenu et le niveau de scolarité. S'il n'est pas aisé d'agir sur ces déterminants de l'implication des parents, les travaux de Guerra et Valverde (2008) ont aussi montré qu'il est possible d'accroître cette dernière quand ils se sentent accueillis, respectés et valorisés par l'école.

Le nombre d'heures consacrées à la lecture par semaine est un autre facteur qui participe, en présence des huit autres facteurs à discriminer les filles selon leur niveau d'engagement scolaire. Tout comme la lecture de revues scientifiques, sa corrélation avec le niveau d'engagement est modérée. Ainsi, il n'est pas possible de discerner une différence statistiquement significative entre les filles qui ne lisent *jamais* et celles qui lisent *moins de 2 heures par semaine* sur le niveau d'engagement scolaire de ces dernières. Par contre, celles qui lisent *entre 2 et 5 heures* (68,9 %) et

celles qui lisent *plus de 5 heures par semaine* (74,1 %) sont plus nombreuses que celles qui ne lisent *jamais* (38,0 %) à ne présenter aucune manifestation de désengagement. Quant à la proportion de filles présentant entre 2 et 4 manifestations de désengagement, elle diffère seulement lorsque l'on compare celles lisant *entre 2 et 5 heures par semaine* (7,4 %) à celles qui ne le font *jamais* (21,7 %).

Un second facteur qui a trait à la lecture, de revues ou d'articles scientifiques cette fois, a été retenu par les analyses. Cependant, ce facteur peut aussi être interprété dans le sens de l'intérêt que les filles portent à la science et à la technologie. Comme on l'a vu plus tôt, c'est le facteur le moins discriminant parmi les neuf retenus et il est donc aussi l'un des plus faiblement associés au niveau d'engagement. En fait, la fréquence à laquelle s'adonnent les filles à la lecture scientifique ne permet pas d'observer de différences significatives en ce qui a trait à la proportion présentant plusieurs manifestations de désengagement scolaire. Si l'on compare la proportion de filles ne présentant aucun signe de désengagement, elle est identique chez les filles qui consultent des articles ou revues scientifiques *très souvent* ou *régulièrement* (72,7 %) et chez celles qui en consultent *parfois* (71,7 %). Cette dernière proportion est la seule qui se distingue de celle qu'on observe chez les filles qui ne consultent *jamais* ou *presque jamais* de tels ouvrages (56,8 %). Par contre, le contingent de filles présentant une seule manifestation est à son summum quand la fréquence de lecture d'articles ou de revues scientifiques ou technologiques est nulle ou pratiquement nulle. Alors que parmi celles qui lisent le plus souvent de tels articles, seulement 9,1 % des filles présentent une seule manifestation de désengagement scolaire, cette proportion atteint 33,0 % chez celles qui n'en lisent *jamais* ou *presque jamais*.

Sur un tout autre sujet, la relation entre le niveau de satisfaction des relations avec les amis et avec les gens en général et l'indice d'engagement scolaire comportemental s'avère relativement limitée bien que cette variable soit discriminante en présence des huit autres facteurs et que sa présence dans le modèle ne soit pas une première (Wigweld et Tonks, 2002). En effet, il n'y a que la proportion de jeunes filles présentant de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental chez celles qui sont *plutôt* ou *totale*ment insatisfaites de ces relations (28,6 %) qui se distingue de la proportion observée chez celles qui relatent le plus haut niveau de satisfaction (9,2 %). À l'opposé, les différences observées entre les proportions de filles ne présentant aucune manifestation ou une seule ne sont pas statistiquement significatives.

Enfin, un dernier facteur discriminant a été croisé avec le niveau d'engagement scolaire comportemental des filles de la région des Laurentides, soit le nombre d'années de résidence dans cette région administrative. Afin d'être certain que ce facteur n'a pas simplement été retenu parce qu'il serait fortement corrélé avec l'âge des élèves, une analyse discriminante complémentaire a été conduite en ajoutant l'âge⁴⁵ aux neuf variables discriminantes du modèle multidimensionnel final. Le résultat du test est concluant. Les dix variables ont été retenues dans le modèle et la corrélation de la variable mesurant le nombre d'années de résidence dans les Laurentides avec la première fonction discriminante est demeurée identique (0,13). Il ne subsiste aucun doute : cette variable ne peut pas être interprétée comme une variable proxy de l'âge des participantes. Ainsi, il semble que les filles qui fréquentent les écoles secondaires des Laurentides et qui vivent dans cette région depuis longtemps (12 ans et plus) sont plus nombreuses à ne manifester aucun signe de

⁴⁵ Dans l'analyse servant à identifier des groupes à risque, le niveau scolaire a été préféré à l'âge parce qu'il est plus facilement utilisable pour cerner des groupes auprès desquels intervenir. L'âge et le niveau scolaire ne peuvent être inclus en même temps dans le modèle car ils sont trop corrélés ($r = 0,91$). Dans l'analyse complémentaire dont les résultats sont ici rapportés, l'âge a été préféré au niveau scolaire parce qu'il est un peu plus corrélé avec le nombre d'années de résidence dans la région administrative des Laurentides (0,32 comparativement à 0,31).



désengagement scolaire comportemental que celles qui n'y vivent que depuis quelques années (67,4 % comparativement à 43,3 % et à 37,0 % chez celles qui y vivent respectivement depuis 6 à 12 ans ou moins de six ans). Sommes-nous en présence d'un groupe de filles qui s'engageraient moins activement parce qu'elles ne sont pas encore intégrées dans leur milieu régional ou scolaire? Il nous apparaît plausible que les filles qui cherchent encore leurs repères dans leur environnement, qui y sont vues comme des étrangères et qui n'en reçoivent donc peut-être pas beaucoup de *feedback*, qui soit dit en passant est un élément essentiel de la construction identitaire à cet âge, n'ont pas le réflexe de s'engager dans leur nouveau milieu ou dans la vie de leur école.

Temple et Reynolds (1997) se sont intéressés aux mécanismes sous-jacents pouvant expliquer que les élèves mobiles de Chicago réussissent moins bien que les élèves qui n'ont pas changé d'école⁴⁶. Ils concluent que la moitié des différences observées quant au rendement scolaire pourrait être attribuée à des différences entre les élèves (dont le statut socio-économique de la famille et le comportement) qui existaient avant leur changement d'école. Néanmoins, au moins la moitié des différences en ce qui a trait aux résultats semble être liée aux effets de la mobilité elle-même. Une autre étude a montré que les déménagements fréquents de la famille augmentent les probabilités de redoublement d'une année et d'autres problèmes de comportements pour les jeunes afro-américains, même lorsque ces familles sont au-dessus du seuil de pauvreté (Wood *et coll.*, 1993). Enfin, les résultats de recherche de Rumberger et Larson (1998) montrent que la mobilité des étudiants réduit les chances d'obtention du diplôme d'études secondaires. Les élèves qui ont changé d'école entre la huitième et la douzième année, même une seule fois, étaient moins susceptibles d'avoir terminé l'école secondaire, même en tenant compte des expériences scolaires des étudiants durant la huitième année et des antécédents familiaux. Cela amène les auteurs à dénoncer la pratique administrative qu'ils ont observée dans certaines écoles secondaires de transférer les étudiants perturbateurs dans une autre école ou un établissement de remplacement. De toute évidence, leur étude nous apprend que de telles pratiques administratives augmentent significativement les probabilités qu'un étudiant n'obtienne pas son diplôme. Tel que souligné déjà dans le chapitre consacré aux aspirations scolaires, ce facteur incite à militer en faveur d'une meilleure intégration des filles dans les réseaux sociaux scolaires.

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

Comme ce fut le cas pour les filles, des analyses discriminantes unidimensionnelles ont été réalisées pour chacune des 15 dimensions couvertes par le questionnaire d'enquête. Ces 15 analyses préliminaires ont permis de retenir 48 facteurs (colonne B) reliés au niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons des Laurentides. Ensuite, une analyse multidimensionnelle mettant en présence ces facteurs en a identifié six particulièrement performants pour discriminer les trois groupes de garçons selon le nombre de manifestations de désengagement scolaire comportemental déclaré : aucune manifestation, une manifestation comportementale et de 2 à 4 manifestations. La colonne (C) du tableau 3.11 présente les dimensions pour lesquelles aucun indicateur ne peut distinguer ces trois groupes de garçons. Ainsi, aucun facteur des dimensions suivantes n'a été retenu : psychosociale, santé, culturelle, intérêt pour la science et la technologie,

⁴⁶ Ces auteurs traitent indistinctement la mobilité due aux déménagements et celle qui est simplement associée au changement d'école dans un même quartier, lequel peut être dû à un choix de programme de formation, à une décision parentale ou à une expulsion.

économique, familiale, réseau social, loisirs, consommation de tabac, activités délinquantes, sommeil et travail rémunéré⁴⁷.

Tableau 3.11
Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	5	0
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	4	0
4. Scolaire et professionnelle	22	5	4
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	6	0
6. Économique	3	2	0
7. Familiale	24	4	0
8. École	17	5	1
9. Réseau social	6	1	0
10. Loisirs	15	4	0
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogue	9	2	1
13. Activités délinquantes	2	2	0
14. Sommeil	7	4	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	171	48	6

Les six facteurs retenus par l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de trois dimensions seulement : scolaire et professionnelle, école ainsi que consommation d'alcool et de drogues. L'engagement scolaire comportemental des garçons est donc davantage associé au vécu scolaire que celui des filles. Ces six facteurs permettent de très bien discriminer les garçons des Laurentides selon leur niveau d'engagement scolaire comportemental (tableau 3.12). En fait, 66,2 % des garçons de l'échantillon peuvent être correctement classés dans l'un des trois groupes.

⁴⁷ Au total, 42 des 48 indicateurs retenus lors des analyses unidimensionnelles se retrouvent non discriminants lors de l'analyse multidimensionnelle : détresse psychologique; indice d'habiletés cognitives; perception de ses compétences interpersonnelles; satisfaction de sa réussite lors d'activités sociales; échelle de planification et de gestion du temps; autoévaluation de l'état de santé; importance de l'engagement communautaire; reconnaissance de l'autorité légale; culture de l'immédiateté; échelle de civisme public; perception de ses difficultés à réussir en langue d'enseignement; faire plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme pour un problème complexe; opinion sur l'utilisation future de la science; écouter des émissions radiophoniques scientifiques; fréquence des discussions avec la mère sur la science et la technologie; habiletés cognitives en mathématique; envisager faire une carrière en sciences naturelles; argent de poche; autoévaluation du niveau socio-économique familial; indice de soutien affectif paternel; indice de contrôle abusif paternel; niveau de scolarité souhaité par les parents; soutien affectif de la mère dans les études; perception du climat éducatif de l'école; perception de la structure des cours; avoir des amis qui ont abandonné l'école; avoir des amis qui songent à abandonner leurs études; importance de la vie amoureuse; nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires; nombre d'heures consacrées aux jeux de hasard; nombre d'heures consacrées à relaxer ou flâner; satisfaction des loisirs; avoir déjà fumé une cigarette au complet; type de fumeurs (cigarillo); fréquence de consommation de boissons énergisantes; activités délinquantes; comportements incorrects; durée du sommeil durant la semaine; nombre d'heures de sommeil de rattrapage le week-end; indice de somnolence diurne; nombre de signes de fatigue ressentis et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces 42 facteurs ne permettent pas de discriminer davantage les trois groupes de garçons une fois que les six facteurs discriminants sont considérés.



C'est beaucoup mieux que le critère de chance proportionnelle dont la valeur est de 37,5 %. Ces six facteurs réussissent à discriminer presque aussi bien les garçons présentant plusieurs manifestations de désengagement scolaire (67,6 %) que ceux qui n'en ont aucune (73,0 %). Il est cependant moins facile de classer correctement les garçons qui présentent une seule manifestation de désengagement (50,9 %). La performance du modèle est aussi montrée par la valeur du lambda de Wilks (0,54).

Tableau 3.12

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides

Description du modèle retenu ¹ (n = 470)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 73,0 %	1 manifestation 50,9 %	2 à 4 manifestations 67,6 %	Total ² 66,2 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes	Corrélation avec les fonctions		
	1	2	
Scolaire et professionnelle			
1. Amotivation		0,67	0,28
2. Volonté d'apprendre en français		- 0,64	0,37
3. Relations négatives avec les enseignants		0,53	- 0,19
4. Motivation extrinsèque introjectée		- 0,33	- 0,30
Alcool et drogues			
5. Fréquence de consommation de cannabis		0,45	- 0,22
École			
6. Avoir subi de la violence verbale de la part des autres élèves		0,02	0,64

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,54 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 37,5 %.

Des six facteurs retenus, le plus étroitement lié au niveau d'engagement scolaire des garçons est l'échelle d'amotivation⁴⁸ élaborée en 1989 par Vallerand et ses collaborateurs (0,67). Dans la dimension scolaire et professionnelle, la motivation extrinsèque introjectée⁴⁹ (-0,33), une autre échelle aussi élaborée par Vallerand *et coll.* (1989), apparaît parmi les facteurs à considérer. Ensuite, la volonté d'apprendre en français (-0,64) arrive au deuxième rang des facteurs les plus fortement associés à l'engagement scolaire. Rappelons que chez les filles, c'est plutôt la volonté d'apprendre en mathématique qui est discriminante de l'engagement. Le fait d'entretenir des relations négatives avec les enseignants⁵⁰ discrimine également très bien le niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons (0,53).

⁴⁸ Cette échelle comporte quatre des items (d, i, n et s) de la question A.17 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items mesurent jusqu'à quel point les participants savent pourquoi ils suivent leurs cours.

⁴⁹ Cette forme de motivation concerne les raisons pouvant amener une personne à poursuivre ses études; elles ont trait à la poursuite d'objectifs externes mais qui deviennent intériorisés. Cette forme de motivation réfère typiquement à des comportements socialement acceptables (se prouver que l'on est capable de réussir ses cours, par exemple) qui deviennent des règles de conduite personnelle. Les items e, j, o et t de la question A.17 composent cette échelle.

⁵⁰ Cette échelle est inspirée des travaux d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement menés par l'équipe de Janosz. Elle apparaît à la question A.33 du questionnaire présenté à l'annexe 1.

Vient ensuite un indicateur des habitudes de consommation des garçons : la fréquence à laquelle ils s'adonnent à la marijuana (0,45). Fait à souligner, aucun facteur de cette dimension n'est discriminant chez les filles. Un dernier facteur, bien que discriminant, est beaucoup moins fortement associé au niveau d'engagement scolaire des garçons : le fait d'avoir subi ou non de la violence verbale de la part des autres élèves (0,02).

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

Maintenant que les six facteurs permettant de mieux prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons ont été présentés, nous verrons comment ils sont associés avec l'indice d'engagement si l'on considère distinctement chacun de ces facteurs. Le croisement de chaque facteur avec la variable dépendante est présenté au tableau 3.13. Il est possible d'y vérifier que le facteur le plus discriminant, l'échelle d'amotivation, est fortement associé au désengagement des garçons. En effet, s'il n'y a que 4,0 % des élèves masculins dont l'amotivation est basse qui présentent aussi de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental, cette proportion atteint 49,5 % chez ceux qui sont les moins motivés. Toutefois, la proportion de garçons présentant une seule manifestation de désengagement ne se distingue pas selon le degré d'amotivation. Pour ce qui est de la proportion de garçons ne présentant aucune manifestation de désengagement scolaire, elle est beaucoup plus élevée chez ceux qui sont motivés (amotivation basse) que chez ceux qui ne le sont pas (67,8 % comparativement à 26,5 %).

La relation entre l'engagement scolaire et le manque de motivation a été décrite il y a longtemps par Finn, Folger et Cox (1991) et elle est observée quotidiennement par les enseignants. En effet, le désengagement et le manque de motivation sont bien souvent considérés comme les deux faces d'une même médaille. Cependant, l'association entre ces deux phénomènes, bien qu'elle soit relativement intense, n'est pas systématique. Pour s'en convaincre, il suffit de vérifier comment l'engagement est associé à l'échelle de motivation extrinsèque introjectée, une autre mesure de la motivation scolaire des élèves. Le tableau 3.13 montre bien que ce ne sont pas tous les garçons peu motivés qui présentent beaucoup de manifestations comportementales de désengagement scolaire. En effet, si 39,8 % d'entre eux présentent de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire comportemental, c'est exactement la même proportion de jeunes garçons peu motivés qui ne relatent aucun comportement de désengagement scolaire.

Cela dit, la motivation extrinsèque introjectée est tout de même l'une des variables permettant de discriminer les élèves selon le niveau d'engagement scolaire, mais avec Ginsburg et Bronstein (1993), nous soulignerons que ce type de motivation, parce qu'il repose sur des sources extérieures pour soutenir la motivation, risque de s'essouffler lorsqu'ils changent de milieu ou lorsque les adolescents deviennent moins sensibles aux attentes des adultes. Des enseignants rencontrés par ces chercheurs ont observé que les élèves mus par une source de motivation extrinsèque affichent moins d'ouverture, d'autonomie, de persévérance et de satisfaction dans l'exercice de leurs travaux scolaires.



Tableau 3.13

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire de la région des Laurentides et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			Total (%)
		0	1	2 à 4	
		manifestation (%)	manifestation (%)	manifestations (%)	
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Échelle d'amotivation					
Basse	149	67,8 ^a	28,2	4,0 ^{c,d}	100,0
Moyenne	163	60,1 ^b	22,1	17,8 ^{c,e}	100,0
Élevée	196	26,5 ^{a,b}	24,0	49,5 ^{d,e}	100,0
Volonté d'apprendre en français					
Faible volonté	148	17,6 ^{a,b}	29,1	53,4 ^{c,d}	100,0
Volonté moyenne	295	60,0 ^a	23,4	16,6 ^{c,e}	100,0
Forte volonté	67	74,6 ^b	19,4	6,0 ^{d,e}	100,0
Relations avec les enseignants					
Pas de relations négatives	345	61,7 ^{a,b}	23,2	15,1 ^{d,e}	100,0
Relations mitigées	76	38,2 ^{a,c}	21,1	40,8 ^d	100,0
Relations négatives	93	15,1 ^{b,c}	32,3	52,7 ^e	100,0
Échelle de motivation extrinsèque introjectée					
Basse	216	39,8 ^a	20,4	39,8 ^{b,c}	100,0
Moyenne	148	53,4	30,4	16,2 ^b	100,0
Élevée	142	59,9 ^a	25,4	14,8 ^c	100,0
ALCOOL ET DROGUES					
Fréquence de consommation de cannabis au cours des 12 derniers mois					
Jamais	326	62,0 ^{a,b,c}	22,1	16,0 ^{d,e,f}	100,0
Moins d'une fois/mois	70	31,4 ^a	30,0	38,6 ^d	100,0
Environ une fois/mois	33	18,2 ^b	30,3	51,5 ^e	100,0
Au moins une fois/semaine	65	20,0 ^c	29,2	50,8 ^f	100,0
ÉCOLE					
Violence verbale de la part des autres étudiants					
Très souvent	27	25,9 ^{a,b}	40,7	33,3	100,0
Souvent	43	41,9	37,2	20,9	100,0
Rarement	191	56,0 ^a	26,7	17,3 ^c	100,0
Jamais	239	49,8 ^b	18,0	32,2 ^c	100,0

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

Quant à la volonté d'apprendre en français, elle est également très fortement associée au nombre de manifestations de désengagement scolaire. La proportion de garçons présentant de 2 à 4 manifestations atteint 53,4 % chez les étudiants révélant la plus *faible volonté* d'apprendre en

français, alors qu'elle est considérablement plus faible (16,6 %) chez ceux qui ont une *volonté moyenne* d'apprendre, tandis qu'elle n'atteint que 6,0 % dans le groupe caractérisé par une *forte volonté* d'apprendre en français. L'équipe de Janosz (2008) a souligné que les élèves suivis dont le niveau d'engagement scolaire est sur une pente descendante présentent aussi une faible volonté d'apprendre en français. Comme nous l'avons déjà énoncé pour commenter l'importance de la volonté d'apprendre en mathématique sur le niveau d'engagement des filles, les travaux de Willms, Friesen et Milton (2009) arrivent au même constat, c'est-à-dire, qu'ils confirment que les degrés de compétence et de défi que les élèves estiment devoir relever dans les cours de langue d'enseignement et de mathématique corréleront fortement avec le niveau d'engagement des élèves dans leurs études.

Observons maintenant comment la perception des étudiants quant à leurs relations avec les enseignants est associée à leur niveau d'engagement scolaire. Les travaux de Kelly et Hansen (1987) ont déjà démontré que ce facteur présente d'étroits liens avec le niveau d'engagement des élèves et les données de la présente enquête révèlent que c'est particulièrement le cas chez les garçons dans la région des Laurentides. En effet, chez ces derniers, plus les relations avec les enseignants leur semblent négatives, plus ils sont proportionnellement nombreux à présenter de 2 à 4 manifestations de désengagement scolaire. À titre d'exemple, parmi les garçons qui rapportent n'avoir *aucune relation négative* avec leurs enseignants, 15,1 % rapportent de 2 à 4 manifestations de désengagement alors que ceux qui ont des *relations mitigées* en comptent 40,8 % et ceux qui témoignent avoir des *relations négatives* avec le corps professoral sont 52,7 % à présenter un niveau d'engagement scolaire comportemental comparable.

Dans un ouvrage fort bien documenté, Martin (2008) mettait également l'accent sur l'importance des relations avec les enseignants, mais il insistait aussi sur la pertinence de s'attarder aux relations avec les pairs et aux climats de la classe et de l'école pour comprendre le niveau d'engagement des élèves. L'un des facteurs retenus par nos analyses permet de confirmer ses observations. En effet, il y a deux fois moins de garçons qui ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire comportemental parmi ceux qui se disent *très souvent* victimes de violence verbale de la part des autres élèves (25,9 %) que parmi ceux qui ont *rarement* (56,0 %) ou qui n'ont *jamais* eu à subir ce type de violence (49,8 %). Par contre, l'intensité avec laquelle un garçon est exposé à la violence verbale à l'école n'entraîne pas un accroissement de la proportion de ceux qui présentent de 2 à 4 manifestations de désengagement.

Enfin, sur un tout autre sujet, la relation entre la consommation de cannabis et l'indicateur d'engagement scolaire comportemental s'avère assez contrastée. Comme on peut le constater au tableau 3.13, s'il y a 62,0 % des garçons qui n'ont *jamais* consommé de cannabis qui ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire comportemental, cette proportion diminue de moitié chez ceux qui en consomment *moins d'une fois par mois* (31,4 %) et n'est que d'environ 20,0 % si la consommation de cannabis est plus fréquente. En corollaire, la proportion des garçons présentant le plus grand nombre de manifestations de désengagement scolaire passe de 16,0 % chez les non-consommateurs de cannabis à 38,6 % chez ceux qui en font un usage occasionnel (*moins d'une fois par mois*) et est le lot de la moitié des garçons consommant du cannabis *au moins une fois par mois*. La présence de cette habitude de consommation dans le modèle final ne surprend pas puisque l'association entre la consommation de drogues et un manque d'engagement à l'école a été rapportée par Henry (2007). Rappelons cependant que chez les filles, aucun



indicateur de la consommation d'alcool et de drogues ne s'est avéré discriminant de leur niveau d'engagement scolaire comportemental en présence des neuf facteurs discriminants retenus.

3.5. QUE FAUT-IL RETENIR?

Sans surprise, les données présentées démontrent que l'engagement scolaire comportemental est plus fort chez les filles que chez les garçons. Fait à signaler, il appert également qu'il est plus important chez les élèves de 1^{re} secondaire que chez ceux de 5^e secondaire. Ces informations suggèrent que l'on doit s'intéresser prioritairement aux garçons et aux élèves qui achèvent leurs études secondaires pour mettre en place des stratégies visant le soutien de l'engagement des élèves dans leurs études. Cependant, il ne faut pas oublier que les travaux de Janosz et ses collaborateurs (2008) ont démontré qu'il faut encore davantage s'inquiéter d'un élève dont le niveau d'engagement scolaire est instable durant son parcours scolaire que d'un élève dont le niveau d'engagement est faible mais stable.

Si les ouvrages consultés sont nombreux à insister sur les multiples dimensions de l'engagement scolaire, nos résultats démontrent que l'engagement des filles est associé à plusieurs dimensions de leur vie. En effet, les neuf facteurs discriminants identifiés proviennent de huit dimensions différentes, signifiant ainsi que l'accroissement de l'engagement scolaire des filles ne concerne pas seulement les intervenants scolaires. Par contre, chez les garçons, cinq des six facteurs discriminants retenus sont associés au vécu scolaire. Seule la fréquence de consommation du cannabis n'interpelle pas directement les acteurs scolaires. Cela dit, il va de soi que les élèves eux-mêmes doivent être considérés parmi les acteurs scolaires. En effet, les comportements incorrects chez les filles et la consommation de cannabis chez les garçons se sont notamment révélés des facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental.

Cependant, comme le faible engagement scolaire est beaucoup plus fréquent chez les garçons et que les facteurs discriminants de la dimension scolaire chez les filles ressemblent aux facteurs discriminants des garçons, nous nous permettrons de mettre l'accent sur deux éléments scolaires qui semblent particulièrement associés à l'engagement scolaire de tous les élèves de la région des Laurentides.

Premièrement, la volonté d'apprendre est comme une plante et elle doit être arrosée. Que l'on discute de motivation intrinsèque, d'amotivation, de l'orientation vers un but ou de la théorie sociale cognitive, plusieurs recherches ont démontré qu'une personne éprouvant du plaisir lors de l'apprentissage saura plus facilement mobiliser les ressources nécessaires à sa réussite. Par exemple, Caraway et ses collaborateurs (2003) ont démontré l'impact de l'orientation vers un but sur l'engagement. Ainsi, se fixer des objectifs et les réaliser permet ensuite d'accroître la volonté des élèves de s'en fixer d'autres plus élevés, de faire des efforts plus intenses pour y parvenir et, ultimement, de persévérer lorsque des problèmes surgissent.

Deuxièmement, le climat éducatif et les relations maître-élèves sont des facteurs qui relèvent de l'école et sur lesquels on pourrait agir afin de favoriser l'engagement scolaire comportemental de tous les élèves des Laurentides. Plusieurs écoles disposent déjà d'un portrait de leur climat éducatif puisqu'elles ont déjà administré le *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* (QES) développé par l'équipe de Janosz dans le cadre de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Cet outil a le mérite de fournir un constat aux équipes-écoles qui peuvent

ensuite se mobiliser pour atténuer les éléments les plus négatifs du climat éducatif. Cependant, les données que nous venons de présenter soulignent qu'un climat scolaire apprécié des élèves et que de solides relations avec les enseignants devraient servir de leviers pour favoriser l'engagement scolaire de tous les élèves, ce qui a d'ailleurs déjà été démontré auparavant (Klem et Connell, 2004; Kuh, 2005). Ainsi, la question n'est plus tant de savoir dans quelle école le climat est satisfaisant et dans quelle école il faut l'améliorer, mais plutôt, comment améliorer ces éléments dans l'ensemble des écoles des Laurentides pour réussir à accroître le niveau d'engagement des élèves de cette région. Pour ce faire, les commissions scolaires pourraient commencer par documenter, valoriser et diffuser les moyens par lesquels certaines écoles ciblées par la SIAA ont réussi à améliorer leur climat éducatif. Il ne faudrait probablement pas limiter l'utilisation de ces méthodes que dans les écoles situées dans des milieux défavorisés car une seule variable mesurant le statut socioéconomique des familles (la scolarité du père) s'est avérée discriminante du niveau d'engagement scolaire comportemental des filles. De plus, le portrait des élèves des Laurentides diffusé il y a quelques mois (Gaudreault *et coll.*, 2009) ayant révélé que deux des pratiques d'enseignement jugées efficaces (le renforcement positif et la vérification de la compréhension des élèves) sont, aux dires des élèves, relativement peu utilisées. De tels éléments pourraient notamment faire l'objet de formations spécifiques auprès des enseignants lors de journées pédagogiques à venir. Toujours en ce qui a trait au climat de l'école, il convient d'insister sur l'importance de continuer les efforts pour bannir toute forme de violence à l'école. Les présentes analyses ayant démontré que la violence verbale nuit à l'engagement des garçons, elles fournissent une raison supplémentaire, s'il en fallait une, pour accentuer les actions et raffermir les stratégies préventives. Willms, Friesen et Milton (2009), tout comme Stipek, De La Sota et Weishaupt ont déjà démontré l'effet dévastateur d'un climat de violence à l'école sur l'engagement des élèves. Ces derniers résumant bien les conditions nécessaires à l'engagement dans l'apprentissage :

Les élèves ont besoin de se sentir en sécurité sur le plan affectif, de savoir qu'ils ne seront pas jugés selon les questions ou les opinions qu'ils expriment en classe. Ainsi, une classe avec des règles de fonctionnement claires et précises, dans laquelle la répression verbale ou non verbale n'est pas tolérée, constitue une condition préalable pour qu'un jeune ait le désir de poser ses questions, demander des explications, écouter et faire l'apprentissage des stratégies nécessaires pour la gestion des situations problématiques de la vie quotidienne (1999 : 440; traduction libre).

| **CONCLUSION**





Nous l'avons souligné dès le début du premier chapitre, l'enjeu collectif primordial pour la région des Laurentides est de passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre à la réussite éducative du plus grand nombre. Si elle continue à se caractériser par l'un des pires taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, la région des Laurentides ne pourra pas participer pleinement à l'économie du 21^e siècle, celle que l'on qualifie d'économie du savoir. Pourtant, cette région a des atouts certains pour y parvenir : infrastructures de transport ouvertes sur le monde; proximité de plusieurs des principaux centres de formation supérieure du Québec; installations de loisir reconnues internationalement qui permettent de jouir d'une qualité de vie enviable; proximité de la métropole économique du Québec; sans oublier la présence de quelques-uns des fleurons du secteur de l'aéronautique, l'un des domaines de l'économie québécoise doté d'un formidable potentiel de développement. Cependant, pour que la région puisse vraiment miser sur l'économie du savoir afin que cette dernière stimule son développement et pour que les générations à venir puissent y participer activement, il faut que davantage de jeunes obtiennent les qualifications nécessaires.

Les comparaisons interrégionales tirées de cette enquête et publiées au printemps 2009 (Gaudreault et coll.) permettaient déjà d'apporter quelques nuances en ce qui a trait aux aspirations scolaires réalistes des élèves des Laurentides. En effet, s'ils sont moins nombreux à obtenir un diplôme d'études secondaires que dans les autres régions, les filles des Laurentides ne diffèrent pas de celles de la Capitale-Nationale et du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant à leurs aspirations scolaires réalistes. Chez les garçons, les seules différences observées concernent la proportion de ceux ne voulant pas poursuivre au-delà du secondaire (28,5 % dans les Laurentides comparativement à 20,9 % dans la Capitale-Nationale) et la proportion de ceux qui souhaitent réaliser des études collégiales terminales (23,5 % dans les Laurentides et 30,1 % au Saguenay-Lac-Saint-Jean). Quant à la proportion de garçons qui envisagent faire des études universitaires, elle n'est pas statistiquement différente dans les Laurentides (48,0 %) comparativement à chacune des deux autres régions.

L'enjeu apparaît dès lors comme celui de la mise en *projet* de ces aspirations. En effet, l'objectif avoué de la présente démarche de recherche collaborative est de réunir les conditions, les facteurs permettant le plein épanouissement du plus grand nombre de jeunes et la réalisation de leurs aspirations scolaires. Or, pour paraphraser Beaucher (2007) qui s'est intéressée aux aspirations et aux projets professionnels des jeunes inscrits dans un centre de formation professionnelle, l'aspiration constitue une intention d'avenir trop fragmentaire pour qu'un jeune puisse définir une stratégie d'action qui lui permettra d'atteindre son but. Quant au *projet*, il s'appuie nécessairement sur les aspirations mais il implique en sus une réflexion sur les moyens à utiliser pour atteindre son objectif, un échéancier ainsi qu'une estimation des obstacles potentiels. « Le projet met en jeu les représentations de l'individu à propos de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de son avenir. » Plus loin, l'auteure précise qu'« il est risqué de laisser à lui-même un élève porteur d'une aspiration parce que l'énonciation du but aura suffi à leurrer son entourage qui le croira en projet. La seule mention d'un but envisagé ne signifie pas que l'élève est en projet. » (Beaucher, 2007 : 7).

Dans le contexte de la présente recherche, deux des conditions (les aspirations scolaires et la perception des habiletés cognitives) favorisant l'implication dans le *projet* scolaire (ici mesurée à l'aide du niveau d'engagement scolaire comportemental) ont retenu l'attention. Cependant, les résultats des analyses ont révélé l'importance d'un facteur commun à ces trois éléments, lequel

pourrait être considéré comme le quatrième pilier de l'édifice : la motivation scolaire. En effet, que ce soit sous l'angle de l'amotivation ou de la motivation intrinsèque liée à la connaissance (deux facteurs associés aux aspirations scolaires des filles), de l'amotivation (facteur associé à la perception des habiletés cognitives des filles), ou encore de l'amotivation et de la motivation extrinsèque introjectée (facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental des garçons), ces différents indicateurs du degré de motivation des élèves⁵¹ sont ressortis parmi les principaux facteurs à prendre en considération dans les trois chapitres du présent ouvrage. C'est donc dire qu'il importe tout autant de se soucier de la motivation que des aspirations, de la perception des habiletés cognitives et de l'engagement scolaire des élèves pour s'assurer de voir ces derniers mobiliser toutes les ressources pour réaliser leurs aspirations. Ainsi peut-être pourra-t-on ultimement observer une amélioration du taux de diplomation au secondaire dans la région des Laurentides.

Outre le fait qu'il importe de se demander maintenant *si* et *comment* on peut agir sur les différents facteurs identifiés par les analyses multivariées réalisées, il faut prioritairement que l'ensemble des intervenants œuvrant auprès des jeunes de la région des Laurentides se mobilisent pour accroître la motivation scolaire des élèves. Non seulement ces résultats suggèrent de continuer les analyses sur une quatrième problématique, la motivation scolaire, mais ils mettent en évidence le besoin d'un chantier régional sur cette question. Que l'on ne s'y trompe pas, la motivation scolaire des jeunes n'est pas un enjeu relevant seulement des acteurs présents à l'école. Certes, ces derniers peuvent être des leviers inestimables, mais l'entourage familial et social d'un jeune doit aussi se sentir directement concerné. Prenons l'exemple de l'amotivation qui s'apparente à une perte de contrôle, à l'aliénation. Dans les Laurentides, 36,1 % des jeunes déclarent une amotivation élevée⁵². Soulignons qu'un jeune amotivé ne voit pas pourquoi il suit ses cours; il est caractérisé par une implication mécanique et il remet constamment en question la poursuite de ses études. Bref, il souffre d'une perte de sens pour justifier ses activités scolaires, ce qui interpelle non seulement ses interrelations avec les acteurs scolaires, mais qui questionne aussi l'importance qu'il accorde à l'apprentissage, à l'institution scolaire et à l'éducation en général. Dans ce contexte, il est permis de se demander à quelles images de l'école, du savoir, du marché du travail et de leur avenir professionnel les jeunes amotivés ont été confrontés dans leurs milieux d'appartenance et de référence (Giddens, 1987). À quels messages ils ont été exposés pour ne pas pouvoir trouver de légitimation aux 180 jours par année qu'ils passent à l'école. Ces élèves ne prétendent pas simplement ne pas aimer l'école, ils n'en voient pas la pertinence. Dans ces circonstances, il ne revient pas uniquement aux acteurs scolaires, enseignants ou directions, de reconstruire la légitimité des connaissances, des compétences, des programmes, des disciplines, des enseignants, de l'école, des devoirs... C'est aussi l'affaire des parents, des frères et sœurs, des amis, des employeurs, des scientifiques et technologues, des artistes, des modèles, des élus, des éducateurs du préscolaire, des publicistes, des médias, etc. Voilà pourquoi a-t-on évoqué la perspective d'initier un chantier régional!

Cela dit, chaque équipe-école pourrait contribuer à un tel chantier de deux manières distinctes. Premièrement, elle devrait, si nécessaire, reconnaître plus explicitement dans son milieu que la pertinence de l'instruction, de l'école et de l'éducation doit être réaffirmée et partagée par la

⁵¹ Sans compter que l'on pourrait aussi considérer les indicateurs mesurant la volonté d'apprendre en mathématique et en français qui ont aussi été retenus par certaines des analyses discriminantes conduites.

⁵² Proportion significativement plus élevée qu'au Saguenay-Lac-Saint-Jean (26,3%) mais comparable à celle observée dans la région de la Capitale-Nationale (33,9 %).



communauté en général et par les jeunes en particulier. Devant cette vaste entreprise, l'équipe-école doit s'allier aux forces vives du milieu et aux parents. Puisque ces questions d'image et de pertinence relèvent des représentations sociales, la solution doit également venir de l'ensemble de la collectivité qui doit revisiter ce que sont objectivement les programmes, les institutions scolaires, les attentes du marché du travail et aussi le métier d'enseignant. Deuxièmement, chaque équipe-école doit s'assurer que tout son personnel soit outillé pour travailler à soutenir les aspirations scolaires et à orienter les élèves dans leur exploration vocationnelle. Il faut impérativement aussi qu'il soit informé des mesures à prendre pour favoriser chez les élèves une juste perception de leurs habiletés cognitives et qu'il soit périodiquement informé des pratiques d'enseignement efficaces et des moyens à prendre pour favoriser un climat éducatif permettant un apprentissage optimal. Enfin, le personnel scolaire se doit aussi d'être à l'affût des plus récents développements psychopédagogiques en ce qui a trait aux moyens de susciter et de soutenir la motivation des jeunes. Sur plusieurs de ces aspects, les résultats de cette recherche vont dans le même sens que les recommandations du récent avis du Conseil supérieur de l'éducation sur l'école secondaire (2009).

Par ailleurs, les facteurs ciblés dans les trois chapitres peuvent devenir autant de pistes pour l'intervention. Nous ne les rappellerons pas ici mais le lecteur particulièrement intéressé par l'une des trois problématiques aurait avantage à consulter à nouveau les tableaux présentant les résultats des analyses discriminantes conduites pour chacun des sexes puisqu'ils consignent la liste et l'importance relative des facteurs retenus. Si cette recherche constitue un éclairage utile sur les divers enjeux que comporte le chantier à mettre en œuvre dans la région des Laurentides, le travail ne fait que commencer en ce qui concerne la *manière* de l'initier. L'on doit également retenir des résultats de la présente recherche, que les facteurs identifiés diffèrent passablement selon le genre, ce qui révèle que les garçons n'accordent pas le même sens à leurs apprentissages que les jeunes filles. Il faudra le vérifier, mais les motivations des garçons et des filles de l'échantillon sont probablement fort différentes. Ainsi, il serait donc essentiel d'innover en retenant des solutions différenciées selon le sexe des élèves. Enfin, il importe de réaffirmer que les jeunes eux-mêmes sont les premiers artisans de leur réussite éducative. Toute solution, tout plan d'action, toute mobilisation régionale devrait les impliquer. Comme l'a démontré Willis (1977), les élèves perturbants (les *gars qui se marrent* comme il les nomme) sont des acteurs sociaux fort compétents. Ils connaissent très bien les principes inhérents à une salle de classe, ses règles et ses mécanismes informels. Ils ne partagent simplement pas les mêmes objectifs que les élèves dociles. Le défi consiste à leur faire percevoir comment l'école peut les amener à atteindre leurs rêves. Comme Beaucher l'a écrit avec justesse : « La personne qui bâtit le projet en est l'auteur et l'acteur (un projet ne se donne pas!) ».



BIBLIOGRAPHIE





- AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DES LAURENTIDES. 2006. *La santé des jeunes sur tous les plans! Portrait de la santé et du bien-être de la population de 0 à 17 ans dans la région des Laurentides*. Saint-Jérôme, Direction de santé publique des Laurentides, 55 pages.
- AHMAVAARA, A. et D. M. HOUSTON. 2007. « The Effects of Selective Schooling and Self-Concept on Adolescents' Academic Aspiration : An Examination of Dweck's Self-Theory », *British Journal of Educational Psychology*, 77, 3 : 613-632.
- AKANDE, A., AKANDE, B. et F. ODEWALE. 1994. « Putting the Self Back in the Child – An African Perspective », *Early Child Development and Care*, 103, 1 : 103-115.
- AKOS, P., LAMBIE, G. W., MILSOM, A. et K. GILBERT. 2007. « Early Adolescents' Aspirations and Academic Tracking : An Exploratory Investigation », *Professionnal School Counseling*, 11, 1 : 57-64.
- ARCHAMBAULT, I. 2006. *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat, Faculté de psychologie, Montréal, Université de Montréal, 229 pages.
- ARCHAMBAULT, I. 2007. « L'engagement scolaire chez les élèves du secondaire en milieu défavorisés : Une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage », Communication présentée dans le cadre des activités de transfert de connaissance du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires du FQRSC, 14 décembre.
- BARIAUD, F. et C. BOURCET. 1994. « Le sentiment de la valeur de soi », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3 : 271-290.
- BEAUCHER, C. 2007. « Des aspirations et des projets professionnels : mieux comprendre les intentions d'avenir des jeunes de formation professionnelle », *Bulletin d'information Observatoire Jeunes et société*, 6, 4 : 6-8.
- BÉLANGER, P. W. et G. ROCHER. 1972. « Le projet de recherche : Étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE) », *L'Orientation professionnelle*, 8, 2 : 114-127.
- BERNARD, A. 1998. *Réussite scolaire et aspirations scolaires : étude comparative des élèves des voies régulières et internationales dans une école secondaire du Québec*. Essai présenté à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'obtention du grade M. A., Québec, Université Laval, 47 pages.
- BIRCH, S. H. et G. W. LADD. 1997. « The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment », *Journal of School Psychology*, 35, 1 : 61-79.

- BLACKBURN, M.-È., AUCLAIR, J., DION, J., LABERGE, L., VEILLETTE, S., GAUDREAU, M., LAPIERRE, R. et M. PERRON. 2008. *Évolution de l'estime de soi et de l'insatisfaction de son image corporelle de 14 à 18 ans*. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 116 pages.
- BLANCHARD, C., PELLETIER, L., OTIS, N. et E. SHARP. 2004. « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher », *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 1 : 105-123.
- BOUDON, R. 1973. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, Collection U, 237 pages.
- BOUFFARD, T., BRODEUR, M. et C. VÉZEAU. 2005. *Les stratégies de motivation des enseignants et leur relation avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 103 pages.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON. 1970. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 279 pages.
- BOWLBY, J. W. et K. McMULLEN. 2002. *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte de 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Statistique Canada, 80 pages.
- BRETON, J. J., LÉGARÉ G., GOULET C., LAVERDURE, J. et Y. D'AMOURS. 2002. « Santé mentale », dans *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et adolescents québécois 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 19, pp. 433-447.
- BUHS, E. S. et G. W. LADD. 2001. « Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment : An examination of Mediating Processes », *Developmental Psychology*, 37, 4 : 550-560.
- BUSSIÈRE, P., KNIGHTON, T. et D. PENNOCK. 2007. *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, Conseil des ministres de l'éducation (Canada) et Statistique Canada, 111 pages.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M. et C. HALL. 2003. « Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students », *Psychology in the Schools*, 40, 4 : 417-427.
- CHENARD, P. et M. LEVESQUE. 1993. « La démocratisation de l'éducation : succès et limites », dans G. Daigle et G. Rocher (dir.), *Le Québec en jeu : comprendre les grands défis*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 385-422.



- CHENOWETH, E. et R. V. GALLIHER. 2004. « Factors Influencing College Aspirations of Rural West Virginia High School Students », *Journal of Research in Rural Education*, 19, 2, [En ligne]. [<http://jrre.psu.edu/articles/19-2.pdf>] [Consulté le 3 février 2010].
- CHOUINARD, R., BOWEN, F., CARTIER, N., DESBIENS, N., LAURIER, N. et I. PLANTE. 2005. *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Montréal, Université de Montréal, 73 pages.
- CHRISTENSON, S. L. et M. L. THURLOW. 2004. « School Dropouts : Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *American Psychological Society*, 13, 1 : 36-39.
- CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER. 2001. « Promoting Successful School Completion : Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16 (4) : 468-484.
- CIARROCHI, J., HEAVEN, P.C.L. et F. DAVIES. 2007. « The Impact of Hope, Self-Esteem, and Attributional Style on Adolescents' School Grades and Emotional Well-Being : A Longitudinal Study », *Journal of Research in Personality*, 41, 6 : 1161-1178.
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE (CRÉPAS). 2009. *Indicateurs de persévérance scolaire au secondaire*. Jonquière, Cégep de Jonquière, 16 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1996. *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 112 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 116 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2004. *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Sainte-Foy, Le Conseil, 151 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2007. *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Le Conseil, 86 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2009. *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Le Conseil, 80 pages.
- CRAHAY, M. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles, De Boeck Université, 378 pages.
- DANDURAND, P. 1990. « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard. Et après?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 37-60.

- DECI, E. L. et R. M. RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New-York, Plenum Press, 371 pages.
- DESCHESNES, M., DEMERS, S. et P. FINÈS. 2003. *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002*. Direction de santé publique, RRSSS de l'Outaouais, 249 pages.
- DESCHESNES, M., LANGLOIS, S. P. et D. COUTURE. 1992. *Styles de vie des jeunes de l'Outaouais : le vécu psychosocial des élèves du secondaire dans la région de l'Outaouais*. Département de santé communautaire de l'Outaouais, Centre hospitalier régional de l'Outaouais, 112 pages.
- DESCHÊNES, N. 2007. « Régionalisation des bacheliers au Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 33, 19 pages.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 2000. *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Ottawa, DRHC, 65 pages.
- DuBOIS, D. L., TEVENDALE, H. D., BURK-BRAXTON, C., SWENSON, L. P. et J. L. HARDESTY. 2000. « Self-System Influences During Early Adolescence : Investigation of an Integrative Model », *The Journal of Early Adolescence*, 20, 1 : 12-43.
- DUPRIEZ, V. et X. DUMAY. 2004. « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 31 : 3-18.
- DWECK, C. S. 1999. *Self-theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphie, PA., Psychology Press, 195 pages.
- FEINSTEIN, L., DUCKWORTH, K. et R. SABATES. 2008. *Education and the Family : Passing Success Across the Generations*. Oxford, Édition Routledge, 222 pages.
- FERGUSON, D. M. et L. J. WOODWARD. 2002. « Mental Health, Educational, and Social Role Outcomes of Adolescents With Depression », *Archives of General Psychiatry*, 59, 3 : 225-231.
- FINLAY, K. A. 2006. *Quantifying School Engagement : Research Report National Center for School Engagement*. Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 pages.
- FINN, J. D. 1989. « Withdrawing from School », *Review of Educational Research*, 59, 2 : 117-142.
- FINN, J. D. 1993. *School Engagement and Students at Risk*. Washington, National Center for Education Statistics, 103 pages.
- FINN, J. D. et D. A. ROCK. 1997. « Academic Success Among Students at Risk for School Failure », *Journal of Applied Psychology*, 82, 2 : 221-234.
- FINN, J. D., FOLGER, J. et D. COX. 1991. « Measuring Participation Among Elementary Grade Students », *Educational and Psychological Measurement*, 51, 2 : 393-402.



- FINN, J. D., PANNOZZO, G. M. et K. E. VOELKL. 1995. « Disruptive and Inattentive Withdrawn Behavior and Achievement Among Fourth Graders », *Elementary School Journal*, 95, 1 : 421-434.
- FINNIE, R., LASCELLES, E. et A. SWEETMAN. 2005. *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa, Statistique Canada, 44 pages.
- FÖRSTERLING, F. et M. J. BINSER. 2002. « Depression, School Performance, and the Veridicality of Perceived Grades and Causal Attributions », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 10 : 1441-1449.
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et É. YERGEAU. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 3 : 219-231.
- FORTIN, P. 2008. *Les sans diplôme au Québec : portrait d'ensemble*. Présentation aux journées interrégionales de la persévérance scolaire. Mont-Sainte-Anne, 30 et 31 octobre, 27 pages.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD P. C. et A. H. PARIS. 2004. « School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, 74, 1 : 59-109.
- FRENETTE, M. 2003. *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada, 21 pages.
- GAUDREAU, M., GAGNON, M. et N. ARBOUR avec la collaboration de AUCLAIR, J., PARENT, L., THIVIERGE, J., LABERGE, L., BLACKBURN, M.-È. et M. PERRON. 2009. *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*. Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 108 pages.
- GAUDREAU, M., PERRON, M. et S. VEILLETTE. 2004. *La réussite scolaire des élèves de Charlevoix : quelques pistes pour améliorer les interventions des acteurs scolaires*, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 38 pages.
- GAUDREAU, 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.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. et M. RICHARD. 2006. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Presses de l'Université Laval, 176 pages.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., BISSONNETTE, S. et M. RICHARD. 2005. *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque, un état de la recherche*. Sainte-Foy, Université Laval, 105 pages.

- GIDDENS, A. 1987. *La constitution de la société : éléments d'une théorie de la structuration*. Paris, PUF, 474 pages.
- GINSBURG, G. S. et P. BRONSTEIN. 1993. « Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance », *Child Development*, 64, 5 : 1461-1474.
- GREEN, J., MARTIN, A. J. et H. W. MARSH. 2007. « Motivation and Engagement in English, Mathematics and Science High School Subjects: Towards an Understanding of Multidimensional Domain Specificity », *Learning and Individual Differences*, 17, 3 : 269-279.
- GUERRA, P. L. et L. A. VALVERDE. 2008. « Latino Communities And Schools : Tapping Assets for Student Success », *Education Digest : Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73, 6 : 4-7.
- HANKIVSKY, O. 2008. *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*. Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 85 pages.
- HANSFORD, B. C. et J. A. HATTIE. 1982. « The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures », *Review of Educational Research*, 52, 1 : 123-142.
- HARRIS, A. et J. GOODALL. 2008. « Do Parents Know their Matter? Engaging all Parents in Learning », *Educational Research*, 50, 3 : 277-289.
- HARRIS, M. J., SNODGRASS, S. E. et R. ROSENTHAL. 1986. « The Effects of Teacher Expectations, Gender, and Behavior on Pupil Academic Performance and Self-Concept », *The Journal of Educational Research*, 79, 3 : 173-179.
- 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*. New York, Plenum Press, pp. 87-111.
- 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*. Lausanne, Delachoux, pp. 57-81.
- HASSAN, G. 2008. « Attitudes Toward Science Among Australian Tertiary and Secondary School Students », *Research in Science & Technological Education*, 26, 2 : 129-147.
- HELWIG, A. A. 2008. « From Childhood to Adulthood : A 15-Year Longitudinal Career Development Study », *The Career Development Quarterly*, 57, 1 : 38-50.
- HENRY, K. L. 2007. « Who's Skipping School : Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade », *Journal of School Health*, 77, 1 : 29-35.



- HIRTT, N. 2007. *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*. Appel pour une école démocratique (APED), Bruxelles, 14 pages, [En ligne]. [http://www.skolo.org/IMG/pdf/Liberte_de_choix.pdf] (Consulté le 3 février 2010).
- HOLMES, C. T. 1990. « Grade Level Retention Effects : A Meta-Analysis of Research Studies », dans L. A. Shepard et M. L. Smith (dir.), *Flunking Grades, Research and policies on Retention*. Bristol, Falmer Press, pp. 16-33.
- HOWLEY, C. W. 2006. « Remote Possibilities : Rural Children's Educational Aspirations », *Peabody journal of education*, 81, 2 : 62-80
- IRESON, J., HALLAM, S. et I. PLEWIS. 2001. « Ability Grouping in Secondary Schools : Effects on Pupils' Self-Concepts », *British Journal of Educational Psychology*, 71, 2 : 315-326.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ). 2009. *Banque des données de statistiques officielles du Québec* (BDSDO), [En ligne]. [www.bdso.gouv.qc.ca] (Consulté le 22 juin 2009).
- JACOBS, J. E., LANZA, S., OSGOOD, D. W., ECCLES, J. S. et A. WIGFIELD. 2002. « Changes in Children's Self-Competence and Values : Gender and Domain Across Grades one Through Twelve », *Child Development*, 72, 2 : 509-527.
- JANOSZ, M. et M. LE BLANC. 1997. « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage », *Prisme*, 7, 2 : 290-306.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B. et R. E. TREMBLAY. 2000. « Predicting Different Types of School Dropouts : A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, 92, 1 : 171-190.
- JANOSZ, M., FALLU, J.-S. et M.-A. DENIGER. 2003. « La prévention du décrochage scolaire : facteur de risque et efficacité des programmes d'intervention », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Montréal, Presses de l'Université du Québec à Montréal, pp. 115-164.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI. 2008. « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1 : 21-40.
- JOHNSON, G. M. 2008. « Cognitive Processing Differences Between Frequent and Infrequent Internet Users », *Computers in Human Behavior*, 24, 5 : 2094-2106.
- KAPLAN, A. et C. MIDGLEY. 1997. « The Effect of Achievement Goals : Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference? », *Contemporary Educational Psychology*, 22 : 415-435.
- KELLY, J. A. et D. J. HANSEN. 1987. « Social Interactions and Adjustment », dans V. B. Can Hasselt et M. Hersen, (dir.), *Handbook of adolescent psychology*. Springer, Pergamon Press, pp. 131-146.

- KHOURY, G. A. et B. E. VOSS. 1985. « Factors Influencing High School Students' Science Enrollments Patterns : Academic Abilities, Parental Influences, and Attitudes toward Science », Communication présentée à la 58e Conférence annuelle du National Association for Research in Science Teaching (NARST), French Lick Springs, Indiana, 15-18 avril, 30 pages.
- KIRKPATRICK-JOHNSON, M., BEEBE, T., MORTIMER, J. T. et M. SNYDER. 1998. « Volunteerism in Adolescence : A Process Perspective », *Journal of Research on Adolescence*, 8, 3 : 309-332.
- KLEM, A. M. et J. P. CONNELL. 2004. « Relationships Matter : Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement », *Journal of School Health*, 74, 7 : 262-273.
- KUH, D. G. 2005. *Student Success in College : Creating Conditions that Matter*. San Francisco, Jossey-Bass, 370 pages.
- LAROSE, S., GUAY, F. SÉNÉCAL, C., HARVEY, M., DROUIN, É. et M. N. DESLISLE. 2005. *Persévérance scolaire des étudiants en sciences et en génie (S&G) à l'Université Laval : le rôle de la culture, motivation, et socialisation scientifiques*. Sainte-Foy, Université Laval, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), 142 pages.
- LEMELIN, J.-P. et M. BOIVIN. 2007. *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*. (ELDEQ 1998-2010), Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 2.
- LESSARD, C. 2003. « L'excellence des uns contre la réussite de tous », *Relations*, 12, 4 : 12-16.
- LEWINSOHN, P. M., ROBERTS, R. E., SEELEY, J. R., ROHDE, P., GOTLIB, I. H. et H. HOPS. 1994a. « Adolescent Psychopathology : II. Psychosocial Risk Factors for Depression », *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 2 : 302-315.
- LEWINSOHN, P. M., ROHDE, P. et J. R. SEELEY. 1994b. « Psychosocial Risk Factors for Future Adolescent Suicide Attempts », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 2 : 297-305.
- LITALIEN, D. 2008. *Pourquoi les étudiants des régions rurales montrent des aspirations scolaires plus faibles que ceux provenant des régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle*. Québec, Collection Mémoires et thèses électroniques, Université Laval, 113 pages.
- LOOKER, E. D. et V. THIESSEN. 2004. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. Rapport final, SP-600-05-04F, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 70 pages.
- MARCOUX-MOISAN, M., CORTES, P. Y., DORAY, P., BLANCHARD, C., PICARD, F., PERRON, M., VEILLETTE, S. et S. LAROSE. 2010. « L'évolution des aspirations scolaires », *Projet Transitions*, Note 5, Montréal, CIRST, 72 pages.



- MARTIN, A. J. 2007. « Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement Using a Construct Validation Approach », *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 2 : 413-440.
- MARTIN, A. J. 2008. « Enhancing Student Motivation and Engagement : The Effects of a Multidimensional Intervention », *Contemporary Educational Psychology*, 33 : 239-269.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1996. *Rénover notre système d'éducation dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Québec, Gouvernement du Québec, 90 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997. *L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec, 40 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2005. *Rapport sur l'accès à l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec, 102 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. *Indicateurs de l'éducation*, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca] (Consulté le 2 juillet 2009).
- MOISSET, J. et P. TOUSSAINT. 1992. « Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective socio-économique », dans CRIRES, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Montréal, Éditions Saint-Martin, pp. 38-57.
- OJEDA, L. et L. Y. FLORES. 2008. « The Influence of Gender, Generation Level, Parents' Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students », *The Career Development Quarterly*, 57, 4 : 84-95.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. 2007a. *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris, OCDE, 148 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. 2007b. *Regions at a Glance*. Paris, OCDE, 252 pages.
- PAETSCH, J. J. et L. D. BERTRAND. 1997. « The Relationship Between Peer, Social, and School Factors, and Delinquency Among Youth », *Journal of School Health*, 67, 1 : 27-33.
- PARENT, D. 2008. *Richesse et éducation : rendements privés et rendements sociaux*. Présentation à la grande conférence du CIRPÉE sur la prospérité et la productivité, Montréal, 11 janvier.
- PAUL, J.-J. et T. TRONCIN. 2004. *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Volume 14, Les Rapports, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 44 pages.
- PAXTON, S. J., NEUMARK-SZTAINER, D., HANNAN, P. J. et M. E. EISENBERG. 2006. « Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and low self-esteem in adolescent girls and boys », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 4 : 539-549.

- PERRON, M., GAUDREULT, 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.
- PIROT, L. et J-M. DE KETELE. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2 : 367-394.
- PLUCKER, J. A. 1998. « The Relationship Between School Climate Conditions and Student Aspirations », *The Journal of Educational Research*, 91, 4 : 240-246.
- POTVIN, P. et L. PARADIS. 2000. *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 178 pages.
- QUATMAN, T. et C. M. WATSON. 2001. « Gender Differences in Adolescent Self-Esteem : An Exploration of Domains », *Journal of Genetic Psychology*, 162, 1 : 93-117.
- RAYMOND, M. 2008. *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa, Statistique Canada, 42 pages.
- REDD, S., BROOKS, J. et A. M. MAGARVEY. 2001. Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence : Reviewing the Literature on Contributing Factors. Rapport préparé pour la Fondation John S. et James L. Knight, Minneapolis, Child Trends, 112 pages.
- REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STINGFIELD, S., TEDDLIE, C. et G. SHAFFER. 2002. *World Class School, International Perspectives on School Effectiveness*, Londres et New York, RoutledgeFalmer, 310 pages.
- RINN, A. N. 2007. « Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students », *Gifted Child Quarterly*, 51, 3 : 232-245.
- ROSENBERG, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York, Basic Books, 319 pages.
- ROSENBERG, M. 1985. « Self-Concept and Psychological Well-Being in Adolescence », dans R. L. Leahy (dir.), *The development of the self*. Orlando, Academic Press, pp. 205-246.
- 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.
- ROSENFELD, S., DEDIC, H., DICKIE, L., ROSENFELD, E., AULL, M. W., KOESTNER, R., KRISHTALKA, A., WILKMAN, K. et P. ABRAMI. 2005. *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la*



réention dans les programmes de recherche de sciences des cégeps anglophones.
Montréal, Collège Vanier, 239 pages.

ROSENTHAL, R. et L. JACOBSON, 1968. *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development.* New York, Holt, Rinehart & Winston, 240 pages.

ROTHON, C., HEAD, J., CLARK, C., KLINEBERG, E., CATTELL, V. et S. STANSFELD. 2009. « The Impact of Psychological Distress on the Educational Achievement of Adolescents at the End of Compulsory Education », *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 5 : 421-427.

RUMBERGER, R. W. et K. A. LARSON. 1998. « Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout », *American Journal of Education*, 107, 1 : 1-35.

SANDERS, C. E., FIELD, T. M. et M. A. DIEGO. 2001. « Adolescents' Academic Expectations and Achievement », *Adolescence*, 36, 144 : 795-802.

SAYSSET, V. 2007. *Décrochage et retard scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET.* Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 64 pages.

SAYSSET, V. et S. RHEAULT. 2005. *Regard sur la formation professionnelle. Une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire.* Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 68 pages.

SEIDAH, A., BOUFFARD, T. et C. VEZEAU. 2004. « Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons », *Enfance*, 56, 4 : 405-420.

SHAHAR, G., HENRICH, C. C., WINOKUR, A., BLATT, S. J., KUPERMINC, G. P. et B. J. LEADBEATER. 2006. « Self-Criticism and Depressive Symptomatology Interact to Predict Middle School Academic Achievement », *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1 : 147-155.

SHEPARD, L. A. et M. L. SMITH. 1990. *Flunking Grades, Research and policies on Retention.* Bristol, Falmer Press, 243 pages.

SKINNER, E. A. et M. J. BELMONT. 1993. « Motivation in the Classroom : Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year », *Journal of Educational Psychology*, 85, 4 : 571-581.

STIPEK, D., DE LA SOTA, A. et L. WEISHAAPT. 1999. « Life Lessons : An Embedded Classroom Approach to Preventing High-Risk Behaviors among Preadolescents », *The Elementary School Journal*, 99, 5 : 433-451.

SUBRAHMANYAM, K., GREENFIELD, P., KRAUT, R. et E. GROSS. 2001. « The Impact of Computer Use on Children's and Adolescents' Development », *Applied Developmental Psychology*, 22 : 7-30.

- TEMPLE, J. et A. J. REYNOLDS. 1997. *Predictors and Consequences of School Mobility for Urban Black Children from Low-Income Families*. Communication présentée au colloque annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- THIESSEN, V. et D. LOOKER. 2004. *Les aspirations des jeunes canadiens à des études avancées : étude EJET/PISA*. Ottawa, Ressources humaines et développement des compétences Canada, 70 pages.
- THOUIN, M. 2009. *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire*. Québec, Éditions Multimondes, 427 pages.
- TYNES, B. M. 2007. « Internet Safety Gone Wild? Sacrificing the Educational and Psychosocial Benefits of Online Social Environments », *Journal of Adolescent Research*, 22, 6 : 575-584.
- VALLERAND, R. J. et C. B. SENEAL. 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.
- VIAU, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 217 pages.
- WEBBER, D. J. et F. WALTON. 2006. « Gender-Specific Peer Groups and Choice at 16 », *Research in Post-Compulsory Education*, 11, 1 : 65-84.
- WIGWELD, A. et S. TONKS. 2002. « Adolescents' Expectancies for Success and Achievement Task Values During Middle and High School Years », dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Academic Motivation of Adolescents*. Connecticut, Information Age Publishing, pp. 53-82.
- WILLIS, P. 1977. *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Saxon House, 224 pages.
- WILLMS, D. J., FRIESEN, S. et P. MILTON. 2009. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel*. Premier rapport national ACE, Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage, 54 pages.
- WOOD, D., HALFON, N., SCARLATA, D., NEWACHECK, P. et S. NESSIM. 1993. « Impact of Family Relocation on Children's Growth, Development, School Function, and Behavior », *Journal of the American Medical Association*, 270, 11 : 1334-1338.

Annexe 1



**QUESTIONNAIRE DE
L'ENQUÊTE INTERRÉGIONALE
2008**

Réservé

Questionnaire 2008



Parle-nous de toi!

Confidentiel une fois rempli

Bonjour!

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

Comment répondre au questionnaire

Pour chacune des questions, lis attentivement l'énoncé.

Choisis la réponse qui correspond le plus à ta situation soit :

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

Exemples de réponses

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

(Encercler 1 seul choix)

Oui **1** 

Non 2 → (Passer à la question Q.3)

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

J'avais 8  ans et 2  mois.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

Tu peux être assuré que tes réponses demeureront confidentielles.

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

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

		:		
Heure			Minutes	

Partie 1

Section A – Toi et l'école

A.1 Étudies-tu...?

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

A.3 À quel niveau scolaire es-tu?

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

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

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

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

(Encercler 1 seul choix)

Non..... 1

Oui..... 2

↳ Préciser le ou
les cours
repris :

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

A.7 Tu es...?

(Encercler 1 seul choix)

Un garçon..... 1

Une fille..... 2

A.8 Quel âge as-tu?

J'ai _____ ans et _____ mois.

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

_____ périodes de cours.

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

_____ fois.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



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

1-800-263-2266

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

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

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

Activités parascolaires...

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

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

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

_____ heures.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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



*Si tu ne vis jamais de difficultés scolaires,
coche ici et passe à la question A.29.*

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

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

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



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

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

_____ école(s)

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui vis-tu actuellement?

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

- Français 1
- Anglais 2
- Autre 3

B.3 Es-tu né au Canada?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1 ➔ *(Passer à la question B.5)*

Non, préciser le pays : 2

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

À l'âge de _____ ans.

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

Elle est en recherche d'emploi 3

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

Elle tient maison 5

Elle est aux études 6

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

Ne me concerne pas 8

Autre 9

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

→ (Passer à la question B.11)

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

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

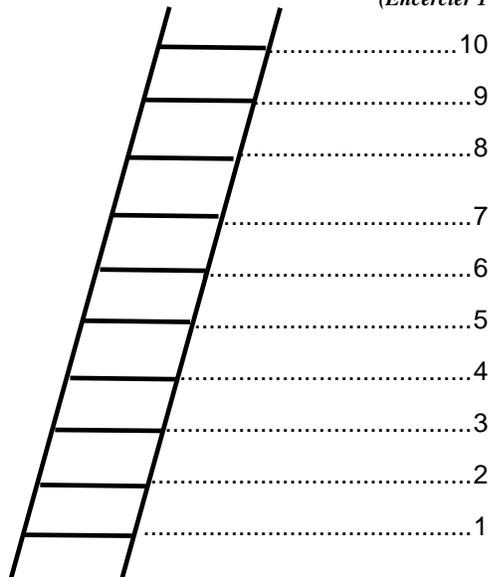
(Encercler 1 seul choix)

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

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

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

(Encercler 1 seul choix)



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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

B.15

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



Si tu ne vis pas avec un parent masculin,

coche ici et passe à la question B.16.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

Section C – Comment tu te sens

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

Section D – Comment tu te perçois

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



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

1-800-263-2266

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

Section E – Tes occupations

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

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

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

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

_____ dollars par semaine

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent..... 1

Souvent 2

Rarement..... 3

Jamais 4

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix)

Pas du tout 1

Un peu 2

Beaucoup 3

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

(Encercler 1 seul choix)

Très souvent..... 1

Souvent..... 2

Rarement..... 3

Jamais 4

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

E.14 Travailles-tu les jours d'école?

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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



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

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

(Encercler autant de choix que nécessaire)

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

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

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

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

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

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

_____ accidents.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



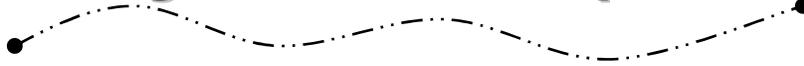
Prends une minute pour te reposer avant de poursuivre...

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

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

Section F – Ton avenir

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus



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

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

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

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

Emploi : menuisier
 Endroit : pour un contracteur

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

↳ Préciser :

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

↳ Préciser : _____

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

(Encercler 1 seul choix)

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

↳ Préciser : _____

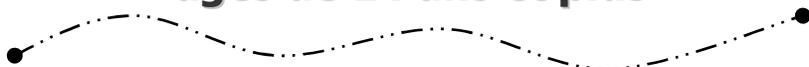
F.8 As-tu l'intention de fréquenter un cégep ou un collège... ?

(Encercler 1 seul choix)

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

Section G – Amour et sexualité

Section réservée aux élèves âgés de 14 ans et plus



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

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

- Toujours..... 1
- Occasionnellement..... 2
- Jamais 3

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



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

Section réservée aux filles seulement

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

_____ fois

G.6 Où t'es-tu procuré la contraception orale d'urgence (pilule du lendemain, plan B)?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Dans un CLSC	1	2
b) Dans un centre hospitalier	1	2
c) Dans une clinique de planning familial (SIDEF, clinique de santé sexuelle)	1	2
d) À l'infirmierie de l'école	1	2
e) À l'urgence	1	2
f) Dans une clinique médicale	1	2
g) Dans une pharmacie	1	2
h) Dans une clinique sans rendez-vous	1	2
i) Ailleurs	1	2

Section H – Ton milieu de vie

H.1 Si tu avais le choix, où préférerais-tu vivre lorsque tu auras terminé tes études?

(Encercler 1 seul choix)

- Dans la même municipalité qu'actuellement1 ➔ *(Passer à la question H.3)*
- Ailleurs dans la région où j'habite (Capitale-Nationale, Laurentides ou Saguenay–Lac-Saint-Jean)2
- Ailleurs au Québec.....3
- Hors du Québec.....4
- Hors du Canada5
- Ça me laisse indifférent6

H.2 Après quelques années, reviendrais-tu vivre dans ta municipalité de résidence actuelle si les circonstances s’y prêtaient?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui..... 1
Non..... 2
Peut-être..... 3

H.3 De façon générale, dans quelle mesure es-tu intéressé par ce que deviendra la région où tu habites présentement?

(Encercler 1 seul choix)

- Très intéressé..... 1
Assez intéressé..... 2
Peu intéressé..... 3
Pas intéressé du tout..... 4

H.4 Depuis combien de temps habites-tu dans la municipalité (ville ou village) où tu vis présentement?

_____ année(s) _____ mois

H.5 Depuis combien de temps habites-tu dans la région (Capitale-Nationale, Laurentides, Saguenay–Lac-St-Jean) où tu vis présentement?

_____ année(s) _____ mois

Section I – Ton alimentation

Voici maintenant quelques phrases rapportées par des gens au sujet de leur situation alimentaire. Dis-nous si ces situations sont souvent vraies, parfois vraies ou jamais vraies dans ta famille.

I.1 Dans ma famille, nous mangeons la même chose plusieurs jours de suite parce que nous n’avons que quelques aliments sous la main et n’avons pas d’argent pour en racheter.

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
Parfois vraie..... 2
Jamais vraie..... 3
Je ne sais pas..... 4

I.2 Dans ma famille, nous mangeons moins que nous devrions, parce que nous n'avons pas assez d'argent pour la nourriture.

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
- Parfois vraie..... 2
- Jamais vraie 3
- Je ne sais pas..... 4

I.3 Dans ma famille, nous ne pouvons pas nous offrir des repas équilibrés (viande, fruits/légumes, produits laitiers, pain et céréales) parce que nous ne pouvons pas nous le permettre financièrement.

(Encercler 1 seul choix)

- Souvent vraie..... 1
- Parfois vraie..... 2
- Jamais vraie 3
- Je ne sais pas..... 4

I.4 Combien de fois par semaine consommes-tu des boissons énergisantes (ex. : Red Bull) pour te stimuler ou t'aider à demeurer éveillé?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous les jours ou presque 1
- Trois à cinq fois par semaine 2
- Une ou deux fois par semaine..... 3
- Une ou deux fois par mois..... 4
- Moins d'une fois par mois..... 5
- J'en ai déjà bu mais je n'en ai pas pris au cours des 6 derniers mois 6
- Je n'en ai jamais bu..... 7

Section J – Ta santé

J.1 Comparativement à d'autres personnes de ton âge, dirais-tu que ta santé est en général...?

(Encercler 1 seul choix)

- Excellente 1
- Très bonne 2
- Bonne 3
- Moyenne..... 4
- Mauvaise 5

J.2 Habituellement, vers quelle heure fermes-tu la lumière pour dormir?
(ex. : 10 h 15 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du dimanche au jeudi : _____ h _____ min

b) Le vendredi et le samedi : _____ h _____ min

J.3 Vers quelle heure te réveilles-tu habituellement?
(ex. : 7 h 10 min)

(Répondre à chaque énoncé)

a) Du lundi au vendredi : _____ h _____ min

b) Le samedi et le dimanche : _____ h _____ min

J.4 As-tu de la difficulté à t'endormir?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement (quelques fois par année) 2
- Parfois (une à quatre fois par mois) 3
- Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
- Je ne sais pas 5

J.5 Combien de fois te réveilles-tu la nuit habituellement?

(Encercler 1 seul choix)

- Je ne me réveille pas habituellement 1
- 1 à 2 fois par nuit 2
- 3 fois et plus 3

J.6 Es-tu somnolent (être à moitié endormi, cogner des clous) pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement (quelques fois par année) 2
- Parfois (une à quatre fois par mois) 3
- Souvent (plus d'une fois par semaine) 4
- Je ne sais pas 5

J.7 Fais-tu des siestes pendant la journée?

(Encercler 1 seul choix)

- Jamais 1
- Rarement (quelques fois par année)..... 2
- Parfois (une à quatre fois par mois) 3
- Souvent (plus d'une fois par semaine) 4

J.8 Ressens-tu plus de fatigue depuis que tu as un emploi rémunéré (pour lequel tu as reçu un salaire)?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui 1
- Non 2
- Je n'ai pas d'emploi présentement..... 3

J.9 Depuis le début de l'année scolaire (2007-2008), t'est-il déjà arrivé qu'à cause de la fatigue...

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Tu t'endormes sur ton pupitre pendant les cours?	1	2
b) Tu ne fasses pas tes travaux scolaires parce que tu étais trop fatigué?	1	2
c) Tu n'aies plus envie d'aller à l'école?	1	2
d) Tu manques de concentration durant les cours?	1	2
e) Tu n'aies plus envie de sortir parce que tu étais trop fatigué?	1	2
f) Tu sois de mauvaise humeur, susceptible?	1	2
g) Tu sois découragé, déprimé?	1	2

J.10 **Est-ce qu'un professionnel (psychologue, orthophoniste, pédiatre, médecin, psychanalyste, etc.) t'a déjà diagnostiqué...?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) une dyslexie	1	2
b) une dysphasie	1	2
c) un bégaiement	1	2
d) un syndrome de Gilles de la Tourette	1	2
e) un trouble de santé mentale (dépression, anxiété sévère, etc.)	1	2
f) une arthrite juvénile	1	2
g) un cancer	1	2
h) un diabète	1	2
i) un trouble de déficit de l'attention (TDAH)	1	2
j) autre, préciser : _____	1	2



Si tu as répondu NON à tous les énoncés de la question J.10, coche ici et passe à la question K.1

J.11 **Les élèves de ta classe savent-ils que tu souffres de ce trouble, de cette maladie ou de ce handicap** (Considère tous les énoncés auxquels tu as répondu OUI à la question J.10)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous le savent 1
- Quelques-uns le savent..... 2
- Aucun ne le sait 3

J.12 **Compte tenu de ta maladie ou de tes besoins particuliers, éprouves-tu des difficultés à établir des relations avec les autres élèves de ton école?**

(Encercler 1 seul choix)

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

J.13 Tes enseignants savent-ils que tu souffres de ce trouble, de cette maladie ou de ce handicap (*Considère tous les énoncés auxquels tu as répondu OUI à la question J.10*)?

(Encercler 1 seul choix)

- Tous le savent 1
Quelques-uns le savent..... 2
Aucun ne le sait 3 ➔ (*Passer à la question K.1*)

J.14 Compte tenu de ta maladie ou de tes besoins particuliers, es-tu satisfait du soutien que tu reçois de la part de tes enseignants?

(Encercler 1 seul choix)

- Oui, de tous mes enseignants..... 1
Oui, de la plupart de mes enseignants..... 2
Oui, de quelques-uns de mes enseignants..... 3
Le soutien d'aucun de mes enseignants ne me satisfait 4

Section K – Ta vie en société

K.1 Dans quelle région habites-tu présentement?

(Encercler 1 seul choix)

- Capitale-Nationale.....1
Laurentides2 ➔ (*Passer à la question K.3*)
Saguenay–Lac-St-Jean.....3 ➔ (*Passer à la question K.4*)

K.2 Dans quelle ville, arrondissement ou village de la Capitale-Nationale habites-tu? (Si tu n'es pas certain, demande l'aide d'une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l'année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Baie-Sainte-Catherine	1
Baie-Saint-Paul	2
Beaupré	3
Boischatel	4
Cap-Santé	5
Château-Richer	6
Clermont	7
Deschambault-Grondines	8
Donnacoona	9
Fossambault-sur-le-Lac	10
L'ancienne-Lorette	11
Lac-Beauport	12
Lac-Delage	13
Lac-Saint-Joseph	14
Lac-Sergent	15
La Malbaie	
- Secteur Cap-à-l'Aigle	17
- Secteur La Malbaie	18
- Secteur Pointe-au-Pic	19
- Secteur Rivière-Malbaie	20
- Secteur Sainte-Agnès	21
- Secteur Saint-Fidèle	22
L'Ange-Gardien	23
Les Éboulements	
- Les Éboulements	24
- St-Joseph-de-la-Rive	25
L'Isle-aux-Coudres	
- Paroisse St-Bernard	26
- Paroisse St-Louis	27
- Secteur Cap-à-la-Branche	28
- Secteur La Baleine	29
Mont-Élie	30
Neuveville	31
Notre-Dame-des-Anges	32
Notre-Dame-des-Monts	33
Petite-Rivière-Saint-François	34
Pont-Rouge	35
Portneuf	
- Notre-Dame-de-Portneuf	36
- Portneuf	37

Québec	
- Beauport	38
- Cap-Rouge	39
- Charlesbourg	40
- Lac-St-Charles	41
- Loretteville	42
- Québec	83
- Sainte-Foy	43
- Saint-Émile	44
- Sillery	45
- Val-Bélair	46
- Vanier	47
Rivière-à-Pierre	48
Sagar	49
Saint-Aimé-des-Lacs	50
Saint-Alban	51
Saint-Augustin-de-Desmaures	52
Saint-Basile	53
Saint-Casimir	54
Sainte-Anne-de-Beaupré	55
Sainte-Brigitte-de-Laval	56
Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier	57
Sainte-Christine-d'Auvergne	58
Sainte-Famille	59
Sainte-Pétronille	60
Saint-Ferréol-les-Neiges	61
Saint-François-de-l'Île-d'Orléans	62
Saint-Gabriel-de-Valcartier	63
Saint-Gilbert	64
Saint-Hilarion	65
Saint-Irénée	66
Saint-Jean-de-l'Île-d'Orléans	67
Saint-Joachim	68
Saint-Laurent-de-l'Île-d'Orléans	69
Saint-Léonard-de-Portneuf	70
Saint-Louis-de-Gonzague-du-Cap-Tourmente	71
Saint-Marc-des-Carières	72
Saint-Pierre-de-l'Île-d'Orléans	73
Saint-Raymond	74
Saint-Siméon	75
Saint-Thuribe	76
Saint-Tite-des-Caps	77
Saint-Ubald	78
Saint-Urbain	79
Shannon	80
Stoneham-et-Tewkesbury	81
Wendake	82



Coche ici et passe à la question K.5

K.3 Dans quelle ville, arrondissement ou village des Laurentides habites-tu? (Si tu n'es pas certain, demande l'aide d'une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l'année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Amherst	1
Arundel	2
Barkmere	3
Blainville	4
Boisbriand	5
Bois-des-Filion	6
Brébeuf	7
Brownsburg-Chatham	8
Chute-Saint-Philippe	9
Deux-Montagnes	10
Doncaster	11
Estérel	12
Ferme-Neuve	13
Gore	14
Grenville	15
Grenville-sur-la-Rouge	16
Harrington	17
Huberdeau	18
Ivry-sur-le-Lac	19
Kiamika	20
La Conception	21
La Macaza	22
La Minerve	23
Labelle	24
Lac-des-Écorces	25
Lac-des-Seize-Îles	26
Lac-du-Cerf	27
Lachute	28
Lac-Saguay	29
Lac-Saint-Paul	30
Lac-Supérieur	31
Lac-Tremblant-Nord	32
Lantier	33
L'Ascension	34
Lorraine	35
Mille-Isles	36
Mirabel	
- Saint-Augustin	37
- Saint-Benoît	38
- Saint-Canut	39
- Saint-Hermas	40
- Saint-Janvier	41
- Saint-Scholastique	42
Montcalm	43

Mont-Laurier	
- Mont-Laurier	44
- Saint-Jean-sur-le-Lac	45
Mont-Saint-Michel	46
Mont-Tremblant	47
Morin-Heights	48
Nominougue	49
Notre-Dame-de-Pontmain	50
Notre-Dame-du-Laus	51
Oka	52
Piedmont	53
Pointe-Calumet	54
Prévost	55
Rivière-Rouge	56
Rosemère	57
Saint-Adolphe-d'Howard	58
Saint-Aimé-du-Lac-des-Îles	59
Saint-André-d'Argenteuil	60
Saint-Colomban	61
Saint-Jérôme	
- Bellefeuille	62
- Lafontaine	63
- Saint-Antoine-des-Laurentides	64
- Saint-Jérôme	65
Sainte-Adèle	66
Sainte-Agathe-des-Monts	67
Sainte-Anne-des-Lacs	68
Sainte-Anne-des-Plaines	69
Sainte-Anne-du-Lac	70
Sainte-Lucie-des-Laurentides	71
Sainte-Marguerite-du-Lac-Masson	72
Sainte-Marthe-sur-le-Lac	73
Sainte-Sophie	74
Sainte-Thérèse	75
Saint-Eustache	76
Saint-Faustin-Lac-Carré	77
Saint-Hippolyte	78
Saint-Joseph-du-Lac	79
Saint-Placide	80
Saint-Sauveur	81
Val-David	82
Val-des-Lacs	83
Val-Morin	84
Wentworth	85
Wentworth-Nord	86



Coche ici et passe à la question K.5

K.4 Dans quelle ville, arrondissement ou village du Saguenay–Lac-Saint-Jean habites-tu?
 (Si tu n’es pas certain, demande l’aide d’une personne-ressource. Si tu es pensionnaire pendant l’année scolaire, inscris la municipalité de résidence de tes parents.)

(Encercler 1 seul choix)

Albanel	1
Alma	2
Anse-Saint-Jean	3
Bégin	4
Canton-Tremblay	5
Chambord	6
Chicoutimi	7
Chute-des-Passes	8
Delisle	9
Desbiens	10
Dolbeau–Mistassini	11
Ferland-et-Boilleau	12
Girardville	13
Hébertville	14
Hébertville-Station	15
Jonquière	16
L’Ascension-de-Notre-Seigneur	17
La Baie	18
La Doré	19
Labrecque	20
Lac-Bouchette	21
Lac-Kénogami	22
Lamarche	23
Larouche	24
Laterrière	25
Mashteuiash	26
Métabetchouan–Lac-à-la-Croix	27
Normandin	28
Notre-Dame-de-Lorette	29
Péribonka	30

Petit-Saguenay	31
Rivière-Éternité	32
Roberval	33
Saint-Ambroise	34
Saint-André-du-Lac-Saint-Jean	35
Saint-Augustin	36
Saint-Bruno	37
Saint-Charles-de-Bourget	38
Saint-David-de-Falardeau	39
Saint-Émond	40
Saint-Eugène	41
Saint-Félix-D’Otis	42
Saint-Félicien	43
Saint-François-de-Sales	44
Saint-Fulgence	45
Saint-Gédéon	46
Saint-Henri-de-Taillon	47
Saint-Honoré	48
Saint-Ludger-de-Milot	49
Saint-Méthode	50
Saint-Nazaire	51
Saint-Prime	52
Saint-Stanislas	53
Saint-Thomas-Didyme	54
Sainte-Hedwidge	55
Sainte-Jeanne-D’Arc	56
Sainte-Monique	57
Sainte-Rose-du-Nord	58
Shipshaw	59

K.5 Comment décrirais-tu tes relations avec tes amis?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Partiellement d'accord	Pas du tout d'accord
a) Je me sens proche de mes amis	1	2	3	4
b) Parfois je me sens seul même si je suis avec mes amis	1	2	3	4
c) J'ai le sentiment que mes amis me poussent à me dépasser et à faire des choses intéressantes que je ne ferais pas moi-même	1	2	3	4
d) Mes amis sont disponibles quand j'ai besoin d'eux	1	2	3	4
e) J'ai souvent le sentiment que mes amis me rejettent	1	2	3	4
f) Quand je prends une décision, je tiens compte de l'opinion de mes amis	1	2	3	4
g) Il arrive que mes amis me poussent à faire des conneries	1	2	3	4
h) Il m'arrive de faire comme les autres pour ne pas être exclu par eux	1	2	3	4
i) J'ai de la difficulté à dire « non » à mes amis quand quelque chose ne me plaît pas	1	2	3	4

K.6 Est-ce que tu crois que les personnes suivantes pourraient t'écouter et t'encourager si tu en avais besoin?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Je n'en ai pas	Je ne le/la vois pas
a) Ton père ou l'adulte masculin qui vit le plus souvent avec toi	1	2	3	8	9
b) Ta mère ou l'adulte féminin qui vit le plus souvent avec toi	1	2	3	8	9
c) Un de tes frères ou sœurs	1	2	3	8	9
d) Un de tes amis	1	2	3	8	9
e) Un de tes enseignants	1	2	3	8	9
f) Ton employeur	1	2	3	8	9
g) D'autres personnes	1	2	3	8	9



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

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

K.7 Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend...

(Encercler 1 seul choix)

- De faire aussi bien que la moyenne des gens 1
- De faire un peu mieux que la moyenne des gens..... 2
- De faire beaucoup mieux que la moyenne des gens 3
- D'être le meilleur de tous..... 4

K.8 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

**N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Ce n'est jamais acceptable	←—————→								C'est toujours acceptable
a) réclamer au gouvernement des indemnités (argent) au-delà de ce à quoi on a droit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) s'arranger pour ne pas payer le billet dans les transports en commun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) tricher dans sa déclaration d'impôts si on en a la possibilité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d) acheter quelque chose alors qu'on sait que c'est de la marchandise volée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
e) pénétrer dans une voiture qui ne nous appartient pas et faire un tour avec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
f) consommer de la marijuana ou du hachisch	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
g) garder de l'argent trouvé dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h) mentir pour défendre son intérêt personnel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
i) des hommes ou des femmes mariés qui ont une aventure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
j) les expériences sexuelles pour les jeunes qui sont encore mineurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k) accepter un « pot-de-vin » dans l'exercice de ses fonctions (une somme d'argent qui se donne pour obtenir quelque chose, en plus du prix convenu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

K.8 SUITE Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Ce n'est jamais acceptable	←—————→								C'est toujours acceptable
l) l'homosexualité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
m) la prostitution	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
n) l'avortement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
o) le divorce	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
p) se battre avec des agents de police	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q) l'euthanasie (aider quelqu'un de très malade à mourir)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r) le suicide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s) ne pas signaler les dommages que l'on a causés accidentellement à une voiture en stationnement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
t) menacer des ouvriers qui refusent de s'associer à une grève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
u) tuer en situation de légitime défense	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
v) l'assassinat politique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
w) jeter des ordures dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
x) conduire après avoir bu de l'alcool	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

K.9 Il peut arriver que l'on fasse des choses illégales. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
a) Voler de l'argent ou des objets de <u>moins de 100 \$</u> qui ne t'appartenaient pas	1	2	3	4
b) Voler de l'argent ou des objets de <u>100 \$ et plus</u> qui ne t'appartenaient pas	1	2	3	4
c) Faire un vol en te servant d'une arme (couteau, arme à feu, barre de métal, etc.)	1	2	3	4
d) Faire un vol en défonçant une porte ou une fenêtre pour entrer quelque part	1	2	3	4
e) Gifler, pousser ou frapper quelqu'un « pour vrai »	1	2	3	4

K.9 SUITE Il peut arriver que l'on fasse des choses illégales. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
f) Vendre de la marchandise volée	1	2	3	4
g) Briser ou détruire volontairement des objets ou immeubles tels que l'équipement scolaire, des vitres, des parties d'autos	1	2	3	4
h) Avoir eu des relations sexuelles pour de l'argent ou des faveurs	1	2	3	4
i) Avoir forcé quelqu'un pour obtenir des faveurs sexuelles contre son gré	1	2	3	4
j) Avoir taxé quelqu'un (menacer pour le voler)	1	2	3	4

K.10 Il peut arriver que l'on fasse des choses pas tout à fait correctes. Peux-tu dire combien de fois tu as fait ce genre de choses, au cours des 12 derniers mois?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	5 fois et plus	3 ou 4 fois	1 ou 2 fois	Jamais
a) Je suis resté dehors tard la nuit en dépit des interdictions de mes parents	1	2	3	4
b) J'ai menti fréquemment pour obtenir des choses, des faveurs ou pour échapper à des obligations	1	2	3	4
c) Je n'ai pas fait mes devoirs	1	2	3	4
d) J'ai dérangé en classe par exprès	1	2	3	4
e) J'ai triché pendant un examen	1	2	3	4
f) J'ai répondu à un enseignant en n'étant pas poli	1	2	3	4

K.11 Plusieurs raisons peuvent amener une personne à détenir de l'autorité. Jusqu'à quel point chacune des raisons suivantes t'amène à reconnaître de l'autorité à quelqu'un?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

Je reconnais l'autorité d'une personne parce qu'elle...	Totalement en accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) est un membre de ma famille	1	2	3	4
b) est plus âgée que moi	1	2	3	4
c) a de l'influence sur les décisions prises par un groupe	1	2	3	4
d) a des qualités de rassembleur	1	2	3	4
e) a été élue (ex. : maire, député)	1	2	3	4
f) occupe une fonction importante (juge, directeur de la protection de la jeunesse)	1	2	3	4

K.12 Précise jusqu'à quel point tu accepterais facilement ou difficilement chacune des situations suivantes :

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement
a) Tu commences à ressentir la faim, mais il faut encore attendre 60 minutes avant que ton repas soit prêt.	1	2	3	4
b) Tu souhaites réussir tes études secondaires mais cela implique que tu étudies chaque jour et que tu réussisses chacun de tes examens d'ici là.	1	2	3	4
c) Tu souhaites un nouvel équipement de ski (ou d'un autre sport) mais tes parents te demandent de prendre le vieil équipement de ta grande sœur ou de ton grand frère.	1	2	3	4
d) Tu demandes une allocation (montant d'argent hebdomadaire) à tes parents mais ils te demandent de réaliser quelques tâches ménagères (ex. : faire ton lit, la vaisselle, etc.) en échange.	1	2	3	4
e) Tu as décidé d'acheter un nouveau lecteur MP3 mais personne ne veut te prêter l'argent nécessaire. Il te faudra attendre dix semaines avant d'avoir épargné suffisamment.	1	2	3	4
f) Tu as enfin l'âge pour suivre un cours de conduite mais il faudra que tu attendes huit mois avant de conduire sans la supervision d'un adulte.	1	2	3	4
g) Tu as postulé pour un emploi d'été dans un restaurant près de chez-toi. Tu rêves d'être serveur pour gagner un bon salaire. Le patron accepte de t'embaucher mais il t'offre un emploi de plongeur (laveur de vaisselle) pour commencer.	1	2	3	4
h) Tu aimerais inviter tous tes amis à la résidence de tes parents vendredi soir prochain. Tes parents acceptent mais t'avertissent qu'ils seront présents.	1	2	3	4

Section L – Ta consommation de tabac

L.1 **As-tu déjà fumé une cigarette au complet?**

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 → *(Passer à la question L.3)*

L.2 **As-tu fumé 100 cigarettes ou plus au cours de ta vie?** (100 cigarettes correspondent à 4 paquets de 25 cigarettes).

(Encercler 1 seul choix)

Oui..... 1

Non..... 2

Je ne sais pas 8

L.3 **Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé la cigarette, même si c'est juste quelques puffs?**

(Encercler 1 seul choix)

Non, je n'ai pas fumé au cours des 30 derniers jours 1

Oui, à tous les jours 2

Oui, presque à tous les jours..... 3

Oui, durant quelques jours 4

L.4 **Au cours des 30 derniers jours, as-tu fumé le cigare, le cigarillo ou le petit cigare, même si c'est juste quelques puffs?**

(Encercler 1 seul choix)

Non, je n'ai pas fumé le cigare au cours des 30 derniers jours 1

Oui, à tous les jours 2

Oui, presque à tous les jours..... 3

Oui, quelques jours..... 4

Oui, un ou deux jours 5

Section M – Ta consommation d'alcool et de drogues

Pour les questions M.1 à M.5 : 1 consommation d'alcool c'est...

	=		=		=	
une coupe de vin (120-150 ml ou 4-5 onces)		une petite bière (341 ml ou 10 onces)		un verre de boisson forte (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)		un « shooter (30-40 ml ou 1-1 ½ onces)

** Ne compte pas la bière 0,5 % comme une consommation d'alcool.

M.1 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé (bu) de l'alcool?

(Encercler 1 seul choix)

- Je n'ai pas consommé d'alcool au cours
des 12 derniers mois 0 ➔ *(Passer à la question M.4)*
- Juste une fois, pour essayer 1
- Moins d'une fois par mois (à l'occasion) 2
- Environ 1 fois par mois 3
- La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine 4
- 3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours 5
- Tous les jours 6

M.2 Au cours des 12 derniers mois, combien de fois as-tu bu 5 consommations ou plus d'alcool dans une même occasion?

(Encercler 1 seul choix)

- Aucune 1
- 1 fois 2
- 2 fois 3
- 3 fois 4
- 4 fois 5
- 5 fois et plus 6

M.3 Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé de l'alcool?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.4 As-tu déjà consommé de l'alcool de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 → *(Passer à la question M.6)*

M.5 À quel âge as-tu commencé à consommer de l'alcool régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

J'avais _____ ans.

M.6 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des drogues suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
a) Cannabis (mari, pot, hachisch)	1	2	3	4	5	6	7
b) Cocaïne (coke, snow, crack, freebase, poudre)	1	2	3	4	5	6	7
c) Colle ou solvant	1	2	3	4	5	6	7
d) Hallucinogènes (LSD, PCP, MESS, champignons, acide, mescaline, ecstasy, buvard, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
e) Héroïne (smack)	1	2	3	4	5	6	7
f) Amphétamines (speed, upper)	1	2	3	4	5	6	7

M.6 Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu consommé chacune des
SUITE drogues suivantes?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Je n'ai pas consommé	Juste une fois pour essayer	Moins d'une fois par mois (à l'occasion)	Environ une fois par mois	La fin de semaine OU 1 ou 2 fois par semaine	3 fois et plus par semaine MAIS pas tous les jours	Tous les jours
g) Autres drogues ou médicaments pris sans prescription pour avoir un effet (valium, librium, dalmane, halcion, activan, ritalin, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
Si tu en as pris, indique le nom de la drogue ou du médicament que tu as pris sans prescription : _____							

M.7 Au cours des 30 derniers jours, as-tu consommé une de ces drogues (celles de la question M.6)?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.8 As-tu déjà consommé de la drogue de façon régulière, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2 ➔ *(Passer à la question M.10)*

M.9 À quel âge as-tu commencé à consommer de la drogue régulièrement, c'est-à-dire au moins une fois par semaine pendant au moins un mois?

J'avais _____ ans.

M.10 T'es-tu déjà injecté(e) des drogues avec une seringue?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1

Non 2

M.11 Au cours des 12 derniers mois, les situations suivantes te sont-elles arrivées?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) J'ai eu des difficultés psychologiques à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues	1	2
b) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à mes relations avec ma famille	1	2
c) Ma consommation d'alcool ou de drogues a nui à une de mes amitiés ou à ma relation amoureuse	1	2
d) J'ai eu des difficultés à l'école à cause de ma consommation d'alcool ou de drogues	1	2
e) J'ai commis un geste délinquant (même si je n'ai pas été arrêté par la police) alors que j'avais consommé de l'alcool ou de la drogue	1	2
f) J'ai l'impression que les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont maintenant moins d'effet sur moi	1	2
g) J'ai parlé de ma consommation d'alcool ou de drogues à un intervenant	1	2



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

1-800-263-2266

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

Partie 2

Intérêt pour la science et la technologie

Nous voulons profiter de ta collaboration pour te poser quelques questions supplémentaires sur l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie. Le développement des connaissances, des découvertes et des technologies s'accélère d'année en année. Cela nécessite une main-d'œuvre qualifiée et suffisamment abondante pour répondre aux besoins. Il devient donc important pour plusieurs acteurs régionaux, dont la conférence régionale des élus (CRÉ), de mieux comprendre ce qui pourrait faire en sorte qu'un plus grand nombre de jeunes s'intéressent à la science et à la technologie ainsi qu'aux carrières s'y rattachant.

Nous te rappelons que le choix de faire ou de ne pas faire une carrière dans ces domaines est un choix personnel. Il y a aussi de nombreuses carrières fort intéressantes dans plusieurs autres secteurs d'activité. L'important est que chaque jeune puisse développer son potentiel, acquérir son autonomie et réaliser ses rêves selon ses goûts et ses intérêts personnels. Nous te demandons donc de bien vouloir répondre aux 14 questions suivantes que tu t'intéresses ou non à la science et à la technologie car nous voulons connaître l'opinion et les expériences de TOUS les jeunes en lien avec la science et la technologie.

1. En pensant à ton cours de science actuel (en écologie, en biologie, en technologie, en physique, en chimie, etc.), indique dans quelle mesure les énoncés suivants sont vrais. (Si tu n'as aucun cours de science cette année, réfère-toi à celui de l'an dernier. Si tu as plusieurs cours de science, considère-les tous).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) L'enseignant organise des visites scientifiques (ex : exposition, sorties scientifiques, conférence en classe, jardin zoologique, réserve écologique) ou technologiques (visite d'une industrie, d'un centre de recherche)	1	2	3	4	5

- 1. SUITE** En pensant à ton cours de science actuel (en écologie, en biologie, en technologie, en physique, en chimie, etc.), indique dans quelle mesure les énoncés suivants sont vrais. (Si tu n'as aucun cours de science cette année, réfère-toi à celui de l'an dernier. Si tu as plusieurs cours de science, considère-les tous).

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
b) L'enseignant favorise l'apprentissage par des manipulations ou des expérimentations	1	2	3	4	5
c) L'enseignant fait des liens entre sa matière et des éléments de l'actualité scientifique ou technologique	1	2	3	4	5
d) L'enseignant donne des exemples d'utilisation des notions du cours dans une carrière en science ou en technique	1	2	3	4	5
e) L'enseignant nous transmet de l'information sur la contribution théorique ou technologique de certains scientifiques	1	2	3	4	5

- 2.** Jusqu'à quel point les personnes suivantes t'influencent-elles à entreprendre une carrière en science ou en technologie?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
a) Une personnalité scientifique connue du grand public	1	2	3	4
b) Un scientifique que j'ai rencontré lors d'une activité (Expo-sciences, club scientifique, cybermentorat, un technicien de mon école, etc.)	1	2	3	4
c) Un autre scientifique que tu connais personnellement	1	2	3	4
d) Tes enseignants	1	2	3	4
e) Ton conseiller en orientation	1	2	3	4
f) Tes amis	1	2	3	4
g) Tes parents	1	2	3	4
h) Tes frères et soeurs	1	2	3	4
i) Une autre personne de ton entourage	1	2	3	4

3. Jusqu'à quel point es-tu en accord ou en désaccord avec les idées exposées ci-dessous?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord et ni en désaccord	Un peu en accord	Fortement en accord
a) La formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles	1	2	3	4	5
b) Les personnes qui choisissent une carrière en science et technologie sont habituellement des personnes sociables	1	2	3	4	5
c) Les femmes sont aussi bonnes que les hommes en science et technologie	1	2	3	4	5
d) Dans la résolution d'un problème complexe, j'aurais plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme	1	2	3	4	5

4. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les énoncés ci-dessous?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
a) La science et la technologie sont utiles à la société et porteuses de progrès sociaux	1	2	3	4
b) La science et la technologie sont importantes pour la compréhension du monde actuel et des choses qui nous entourent	1	2	3	4
c) Certains concepts de la science m'aident à comprendre mes relations avec les autres	1	2	3	4
d) En général, les avancées de la science et de la technologie ont un effet positif sur l'économie	1	2	3	4
e) À l'âge adulte, j'utiliserai la science de nombreuses façons	1	2	3	4
f) La science a beaucoup d'importance à mes yeux	1	2	3	4

5. À quelle fréquence t'arrive-t-il de faire ce qui suit?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Régulièrement	Parfois	Jamais ou presque jamais
a) Regarder des programmes télévisés sur des thèmes en science	1	2	3	4
b) Acheter ou emprunter des livres sur des thèmes de science	1	2	3	4
c) Surfer sur des sites WEB traitant de thèmes de science	1	2	3	4

5. À quelle fréquence t'arrive-t-il de faire ce qui suit?
SUITE

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Très souvent	Régulière- ment	Parfois	Jamais ou presque jamais
d) Écouter des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques	1	2	3	4
e) Lire des revues de science ou des articles scientifiques dans les journaux	1	2	3	4
f) Fréquenter un club de science	1	2	3	4

6. Est-ce qu'il a déjà été impossible pour toi de t'inscrire à un cours de mathématique (ex. : 416 ou 436) ou de science de quatrième ou de cinquième secondaire?

(Encercler autant de choix que nécessaire)

Je n'ai pas pu m'inscrire parce que ce cours n'était pas offert dans mon école 1

Je n'ai pas pu m'inscrire parce que mes notes étaient trop basses 2

Non, je n'ai jamais eu de difficultés à obtenir un cours de mathématique ou de science désiré..... 3

Attention, la question suivante (7) concerne seulement les activités parascolaires, c'est-à-dire, les activités organisées par le personnel de l'école ou par des groupes d'élèves comme l'association étudiante ou un club sportif ou scientifique de ton école.

7. Depuis le début de l'année scolaire, environ combien d'heures au total as-tu consacrées aux activités parascolaires scientifiques (Expo-sciences, club d'astronomie, jeunes environnementalistes, ornithologie, robotique, concours ou défi technologique, etc.)? (Si tu n'as jamais participé à de telles activités, inscris 0).

_____ heures.

8. Depuis le début de tes études secondaires, est-ce que ta mère (ou l'adulte féminin avec qui tu vis) et ton père (ou l'adulte masculin avec qui tu vis) ont adopté les comportements suivants concernant ta formation?

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

	Ton père					Ta mère				
	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai	Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
a) Discuter avec toi de sujets scientifiques ou technologiques (évolution, OGM, changements climatiques, médicaments, fonctionnement d'appareils, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) Discuter avec toi de métiers ou de personnalités scientifiques (personnalité historique, prix Nobel, vedette scientifique, astronaute, écologiste, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. Combien de fois es-tu déjà allé dans les endroits suivants avec l'un ou l'autre de tes parents?

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Jamais	Une ou deux fois	Trois fois ou plus
a) Jardin zoologique ou institution de sciences naturelles (insectarium, biodôme, jardin botanique, aquarium)	1	2	3
b) Planétarium ou observatoire astronomique, centre spatial ou cosmodôme	1	2	3
c) Centre des sciences, musée technologique ou scientifique	1	2	3
d) Centre d'interprétation ou écomusée (éolienne, fromage, abeille, énergie)	1	2	3
e) Autre musée (ex. : beaux-arts, civilisation, arts contemporains, etc.)	1	2	3
f) Parc, réserve naturelle, caverne ou sentier d'interprétation	1	2	3
g) Entreprise, laboratoire, centre de recherche ou ferme expérimentale	1	2	3
h) Événements scientifiques (conférence, concours, Expo-sciences)	1	2	3

10. **À la maison, disposes-tu des choses suivantes :**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
a) Une connexion Internet	1	2
b) De la littérature classique (ex. : Victor Hugo) ou des recueils de poésie (ex. : Émile Nelligan)	1	2
c) Un dictionnaire	1	2
d) Une encyclopédie (livre ou CD) ou des livres de référence (le corps humain, la terre, etc.)	1	2
e) Un abonnement à un journal quotidien	1	2
f) Un abonnement à une revue scientifique ou technologique (ex. : Québec Science)	1	2
g) Un endroit tranquille pour faire tes devoirs (bureau, table de travail, etc.)	1	2

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Totalement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement en désaccord
a) Je me considère comme quelqu'un qui apprend facilement en mathématique	1	2	3	4
b) De façon générale, je suis déçu de mes résultats scolaires en mathématique	1	2	3	4
c) Je me considère certainement aussi intelligent que les autres en mathématique	1	2	3	4

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

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

	Du lundi au vendredi après-midi	Du vendredi soir au dimanche soir
a) Des activités scientifiques (ornithologie, astronomie, Expo-sciences, avion téléguidé, etc.)	_____ heures	_____ heures

Dans les prochaines questions, considère que l'expression « science et technologie » correspond aux sciences naturelles, aux sciences du génie et de la technologie et à la science de la santé. Les nombreuses professions de ces disciplines sont enseignées tant au collégial qu'à l'université.

13. **Envisages-tu de faire une carrière dans l'une ou l'autre des sciences suivantes?**

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Oui	Non
Au collégial		
a) <u>Sciences naturelles</u> (ex. : technicien en météorologie, en biologie, en sciences forestières, en chimie, en géologie, en milieu naturel et de la pêche, etc.)	1	2
b) <u>Génie et technologie</u> (ex. : évaluateur de logiciel, électronicien, designer industriel ou technicien en génie civil, en génie mécanique, en architecture, en cartographie, etc.)	1	2
c) <u>Sciences de la santé</u> (ex. : infirmier auxiliaire, hygiéniste dentaire, ambulancier, inhalothérapeute, technologue en échographie ou technicien de laboratoire médical, en santé animale, etc.)	1	2
À l'université		
d) <u>Sciences naturelles</u> (ex. : biologiste, météorologiste, chimiste, agronome, physicien, mathématicien, professionnel des sciences forestières, etc.)	1	2
e) <u>Génie et technologie</u> (ex. : programmeur ou consultant en informatique, ingénieur civil, ingénieur géologue, ingénieur en aérospatiale, arpenteur-géomètre, architecte, etc.)	1	2
f) <u>Sciences de la santé</u> (ex. : physiothérapeute, optométriste, infirmier, diététiste, médecin, dentiste, vétérinaire, pharmacien, etc.)	1	2

14. **Donne-nous les raisons pour lesquelles tu penses faire une carrière en science ou en technologie ou pourquoi tu n'en n'as pas l'intention.**

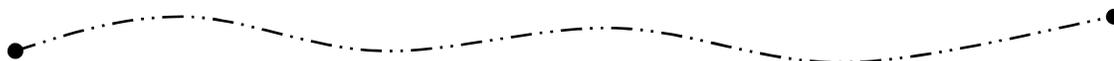
15. **Si tu as des commentaires sur l'ensemble du questionnaire que tu aimerais nous communiquer, tu peux les inscrire ici.**

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

		:			
Heure			Minutes		

Merci de ta précieuse collaboration!

Nous te remercions d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire et nous te rappelons que toute l'information que tu as fournie demeurera confidentielle.



L'équipe de recherche

Cette étude a été rendu possible grâce à la participation
des partenaires suivants :



Réservé au bureau

Remarques : _____

Résultat :
 Complet 1
 Incomplet 2
 Rejeté..... 3

Vérifié par : _____

Date : - - 2 0 0 8
jour mois



Agence de la santé
et des services sociaux
des Laurentides

