

REGARD SUR LES ADOLESCENTS DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN : COMPRENDRE POUR MIEUX LES SOUTENIR

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



REGARD SUR LES ADOLESCENTS DU SAGUENAY–LAC-SAINT-JEAN : COMPRENDRE POUR MIEUX LES SOUTENIR

Marco Gaudreault | Josée Thivierge | Luc Laberge | Mélanie Gagnon | Suzanne Veillette | Michaël Gaudreault |
Nadine Arbour | Julie Labrosse | 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

Agence de la santé et des services sociaux
du Saguenay–Lac-Saint-Jean
930, rue Jacques-Cartier Est
Chicoutimi (Québec) G7H 7K9
Téléphone : (418) 545-4980
Sans frais : 1-800-370-4980
Télécopieur : (418) 545-8791
Adresse électronique : info@santesaglac.gouv.qc.ca

Référence suggérée : Gaudreault, M., Thivierge, J., Laberge, L., Gagnon, M., Veillette, S., Gaudreault, M., Arbour, N., Labrosse, J. et M. Perron. 2010. *Regard sur les adolescents du Saguenay–Lac-Saint-Jean : comprendre pour mieux les soutenir*. Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, ÉCOBES Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 170 pages.

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

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

ISBN : 978-2-921250-71-9

REMERCIEMENTS

La réalisation de la présente enquête a été rendue possible grâce à l'implication de plusieurs personnes et organismes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Sans leur appui, une recherche de cette envergure n'aurait pas été concevable.

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

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

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

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

Nous sommes aussi particulièrement redevables à messieurs René Lapierre et Pascal Lévesque qui ont bien voulu nous transmettre leurs précieux commentaires sur une version préliminaire du présent rapport. Leurs suggestions et leurs critiques judicieuses ont permis d'enrichir les analyses. Enfin, il nous faut mentionner le travail minutieux de mesdames Lucie Néron et Marie-Ève Bouchard lors de la collecte des données et du travail d'édition.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VII
TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	IX
INTRODUCTION	1
 CHAPITRE 1 – L’EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET LE VÉCU DES JEUNES : PORTRAIT	
D’UNE DÉCENNIE (1997-2008).....	13
1.1 L’expérience scolaire	15
1.1.1 Les aspirations scolaires réalistes	15
1.1.2 Choisir sa carrière, ... un cheminement pas toujours facile!	17
1.1.3 Le soutien parental dans les études serait en hausse	18
1.2 Le cumul études-travail	20
1.3 Le vécu psychoaffectif	21
1.4 Les habitudes de vie	24
1.5 L’enracinement dans la région	26
1.6 Que faut-il retenir?	27
 CHAPITRE 2 – LES HABITUDES DE SOMMEIL ET LA FATIGUE.....	29
2.1 Le sommeil et l’âge chez l’humain.....	31
2.2 Les habitudes de sommeil des adolescents.....	32
2.3 Les répercussions de la privation de sommeil.....	33
2.4 Les caractéristiques sociodémographiques associées au délai de l’heure du coucher la fin de semaine.....	35
2.5 Les autres facteurs associés au délai de l’heure du coucher la fin de semaine	37
2.5.1 Les facteurs associés au délai de l’heure du coucher la fin de semaine chez les garçons	38
2.5.2 L’association entre les habitudes de sommeil chez les garçons et les facteurs discriminants.....	40
2.5.3 Les facteurs associés au délai de l’heure du coucher la fin de semaine chez les filles	42
2.5.4 L’association entre les habitudes de sommeil chez les filles et les facteurs discriminants.....	44
2.6 Que faut-il retenir?	48

TABLE DES MATIÈRES (suite)

CHAPITRE 3 – L’ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL DES ÉLÈVES	51
3.1 L’engagement scolaire : un concept aux dimensions multiples.....	53
3.2 Le niveau d’engagement scolaire des élèves	56
3.3 Les caractéristiques sociodémographiques associées au niveau d’engagement scolaire comportemental.....	59
3.4 Les autres facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental.....	63
3.4.1 Les facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental chez les garçons	63
3.4.2 Les caractéristiques des garçons selon leur niveau d’engagement scolaire comportemental.....	65
3.4.3 Les facteurs associés à l’engagement scolaire comportemental chez les filles	70
3.4.4 Les caractéristiques des filles selon leur niveau d’engagement scolaire comportemental.....	73
3.5 Que faut-il retenir?	77
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE.....	85
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L’ENQUÊTE INTERRÉGIONALE – 2008.....	97

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 les collectes des données chez les élèves du secondaire dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	7
C	Notation utilisée dans les tableaux pour les comparaisons selon le sexe	8
2.1	Profil des habitudes veille-sommeil des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean selon certains groupes d'âge	33
2.2	Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean ayant déjà ressenti certains symptômes en raison de la fatigue.....	34
2.3	Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean déclarant être en accord avec certains énoncés relatifs à la conciliation études-travail	35
2.4	Délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe.....	36
2.5	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques liées au délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean.....	36
2.6	Association entre le délai de l'heure du coucher la fin de semaine et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	37
2.7	Réduction des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	38
2.8	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	39
2.9	Association entre le délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants	41
2.10	Réduction des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	43
2.11	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	44
2.12	Association entre le délai du coucher la fin de semaine chez les filles au secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants	46

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (suite)

TABLEAU

3.1	Nombre de périodes manquées sans raisons valables depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	56
3.2	Participation active aux cours depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	57
3.3	Travail demandé par les enseignants et réalisé par l'élève depuis le début de l'année scolaire selon le sexe	57
3.4	Énergie exigée d'un enseignant par l'élève pour discuter et négocier avec lui selon le sexe.....	58
3.5	Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe.....	59
3.6	Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques associées au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	60
3.7	Association entre le désengagement scolaire comportemental des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes.....	61
3.8	Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	64
3.9	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	65
3.10	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants.....	68
3.11	Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean	71
3.12	Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du Saguenay–Lac-Saint-Jean.....	72
3.13	Association entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants	74

TABLE DES TABLEAUX ET DES FIGURES (suite)

FIGURE

1.1	Aspirations scolaires réalistes des filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	16
1.2	Aspirations scolaires réalistes des garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	16
1.3	Typologie des élèves du secondaire âgés de 14 ans et plus quant à leur choix de carrière, Saguenay–Lac-Saint-Jean (2002 et 2008).....	17
1.4	Proportion des élèves du secondaire âgés de 14 ans et plus affirmant avoir besoin d’aide pour effectuer leur choix de carrière, Saguenay–Lac-Saint-Jean (2002 et 2008).....	18
1.5	Perception des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean quant au soutien de la mère dans leurs études (2002 et 2008)	19
1.6	Perception des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean quant au soutien du père dans leurs études (2002 et 2008)	19
1.7	Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean détenant un emploi rémunéré durant l’année scolaire (2002 et 2008)	20
1.8	Nombre d’heures par semaine consacrées au travail rémunéré durant l’année scolaire par les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (2002 et 2008)	21
1.9	Niveau d’estime de soi globale déclaré par les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	22
1.10	Niveau d’estime de soi globale déclaré par les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	22
1.11	Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean déclarant de la détresse psychologique, selon le sexe (1997, 2002 et 2008).....	23
1.12	Perception des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean quant au soutien affectif parental reçu (1997, 2002 et 2008).....	24
1.13	Prévalence du tabagisme chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	25
1.14	Prévalence des relations sexuelles non protégées chez les élèves du secondaire âgés de 15 ans et plus au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)	25
1.15	Désir d’enracinement dans leur région tel que déclaré par les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008).....	26

INTRODUCTION





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

En 1997, l'Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean, la direction régionale du ministère de l'Éducation et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) confiaient à ÉCOBES le mandat de réaliser une première enquête transversale sur les jeunes fréquentant les écoles secondaires de la 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 d'élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ). Lorsque l'on compare avec la situation de 1997, on observe une amélioration du vécu psychoaffectif, une réduction du tabagisme, une augmentation du port du condom et un accroissement des aspirations scolaires. Six ans plus tard, en 2008, une nouvelle enquête fut réalisée pour actualiser le portrait des jeunes du secondaire. Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, les mêmes partenaires régionaux renouvelaient alors leur soutien au projet.

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

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

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

² La conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale, le Forum jeunesse, les quatre cégeps de la région (Limoilou, Sainte-Foy, Champlain-St.Lawrence, François-Xavier-Garneau), le Centre d'études collégiales en Charlevoix, les six commissions scolaires (Central Quebec, Charlevoix, Capitale, Découvreurs, Premières-Seigneuries, Portneuf), l'Université du Québec, l'Université Laval, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, la Table-éducation, l'Agence de la santé et des services sociaux, les Centres de santé et de services sociaux (Charlevoix, Portneuf, Québec-Nord, 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.

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 qui œuvrent au quotidien auprès des adolescents ont fait état de problématiques émergentes vécues par les jeunes (par exemple, la consommation de boissons énergisantes et l'utilisation de contraceptifs oraux d'urgence). Certaines recherches ont aussi mis en lumière des attitudes ou des situations qu'il nous paraissait important de documenter dans cette enquête (par exemple, l'engagement scolaire et le climat éducatif). Enfin, d'autres questions sont devenues des enjeux régionaux (par exemple, 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 problématiques couvertes 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.

OBJECTIFS DE L'ANALYSE

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

Le présent document est d'un tout autre type. En effet, il vise d'une part à cerner l'évolution de certaines problématiques qui ont fait l'objet d'analyses particulières lors des enquêtes de 1997 et 2002 et, d'autre part, à identifier des groupes à risque et des facteurs associés à deux problématiques vécues par certains jeunes du secondaire, à savoir, de mauvaises habitudes de sommeil, de même qu'un faible engagement scolaire.

Les problématiques ont été choisies par les chercheurs après quelques séances de travail avec les membres du comité-conseil du Saguenay–Lac-Saint-Jean qui les ont jugées prioritaires. Le défi ultime qui a été confié aux chercheurs : identifier des facteurs associés à ces problématiques et tenter de préciser, avec les acteurs du milieu, des pistes pour l'intervention qui pourront interpeller l'ensemble des intervenants gravitant autour des jeunes du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean.



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 : • sexe • âge • municipalité/région de résidence	VII	Économiques : • sources de revenus • argent de poche • insécurité alimentaire • perception : statut social	XI	Loisirs : • activités et occupations (h./sem.) • importance et satisfaction des loisirs et des activités
II	Psychosociales : • perception : heureux ou non • détresse psychologique • estime de soi globale • habiletés cognitives • gestion du temps	VIII	Famille : • 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	XII	Événements préoccupants : • liste de 26 événements
III	État de santé : • perception : état de santé • diagnostic d'un professionnel • conséquences du diagnostic		XIII	Consommation de tabac : • fumeur régulier ou occasionnel (cigarette ou cigarillo)	
IV	Culturelles : • désir d'enracinement dans sa région • temps passé dans la municipalité de résidence • intérêt pour la région de résidence • importance et satisfaction de la participation communautaire • importance et satisfaction des activités religieuses • civisme public • civisme privé • libéralisme des mœurs • reconnaissance de l'autorité • degré d'ambition • culture de l'immédiateté	IX	École : • 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	XIV	Consommation alcool/drogues : • 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 : • 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		XV	Activités délinquantes : • échelle d'activités délinquantes • échelle de comportements incorrects	
VI	Intérêt pour la science et la technologie : • 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	X	Réseau social : • 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	XVI	Sexualité : • activité sexuelle • utilisation de méthodes contraceptives • utilisation du condom (ITS) • utilisation de la contraception orale d'urgence
			XVII	Activité physique : • temps consacré aux activités physiques	
				XVIII	Sommeil : • heure du coucher/réveil • heures de sommeil • insomnie et somnolence diurne • conséquences de la fatigue • consommation de boissons énergisantes
				XIX	Travail rémunéré : • cumul, conciliation études/travail • caractéristiques et contraintes du travail • relations interpersonnelles • importance et satisfaction du travail • raisons de travailler ou non • fatigue liée au travail • formation en santé et sécurité au travail • accident de travail

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

QUELQUES REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Prétest du questionnaire

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

De plus, 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.

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 du Saguenay–Lac-Saint-Jean. La population à l'étude exclut toutefois ceux :

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

Parmi la population admissible qui compte 17 294 élèves, 2 280 élèves ont été choisis au hasard pour faire partie de l'échantillon initial de l'enquête de 2008. Au total, 1 452 questionnaires ont été complétés 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 les collectes des données chez les élèves du secondaire dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)

Temps d'enquête	Population Admissible (N)	Taille de l'échantillon initial	Élèves n'ayant pas participé ¹	Questionnaires non retenus ²	Nombre de répondants retenus (n)	Taux de réponse (%)	Marge d'erreur (%)
1997	24 141	1 969	284	20	1 665	85,6	+/- 2,2
2002	19 247	2 300	391	8	1 901	82,7	+/- 2,1
2008	17 294	2 280	771	57	1 452	67,3	+/- 2,3

¹ Les élèves n'ayant pas participé sont ceux qui ont été choisis pour faire partie de l'échantillon mais qui ne fréquentaient plus l'école où ils étaient inscrits au 30 septembre de l'année en cours, qui étaient absents ce jour-là ou qui ont refusé de répondre 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 (67,3 %) était espéré. En effet, si les partenaires scolaires connaissaient bien le projet et y participaient pour une troisième fois, le taux de réponse est beaucoup plus bas que ceux de 1997 (85,6 %) et de 2002 (82,7 %). 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.

Une précision concernant le nombre élevé de jeunes n'ayant pas participé à l'enquête doit également être apportée. Au moment de la passation des questionnaires, 358 élèves ne fréquentaient plus l'école où ils étaient inscrits ou encore ils étaient absents. Par ailleurs, la majorité des 413 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 quant à la représentativité de l'échantillon, d'autant plus que ce dernier a été pondéré par sexe, par niveau scolaire, par territoire sociosanitaire et par réseau d'enseignement (public ou privé). Les coefficients de pondération alors appliqués varient de 0,1 à 7,0. Notons enfin que les coefficients de pondération appliqués dépassent la limite généralement acceptée de 4 pour une faible proportion des participants à l'enquête (4,7%).

Comparaison 1997-2002-2008

Dans le chapitre sur la comparaison des trois temps d'enquête, lorsque les résultats aux tests d'indépendance du Chi-deux présentent un seuil de significativité (p-value) inférieur à 5 %, des tests de différence de proportions sont effectués pour chaque catégorie de la variable afin de discerner les temps d'enquête se distinguant deux à deux³. Les différences statistiquement significatives au seuil de 1 % sont identifiées par une lettre apposée en exposant aux deux proportions concernées. Lorsque des tests sont effectués pour établir si les différences observées (entre les périodes, les sexes, etc.) sont significatives, le seuil (p-value) obtenu est placé entre parenthèses.

Tableaux descriptifs

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

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)

Analyse discriminante

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

Selon l'usage, aucune variable dont la variance est insuffisante, c'est-à-dire que l'une des catégories de la question compte plus de 90 % des répondants, n'a été incluse dans les analyses

³ Étant donné le nombre élevé de tests effectués, les différences de proportions prises deux à deux sont jugées significatives à partir du seuil de 1 %. Ce dernier, plus exigeant, permet de préserver le seuil global d'erreur de première espèce à un niveau raisonnable.



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

L'analyse discriminante identifie l'ensemble des caractéristiques permettant de discriminer significativement le plus grand nombre de répondants selon les catégories de la variable dépendante. Le modèle multivarié obtenu est donc celui incluant les caractéristiques permettant de classer le plus efficacement les répondants. Aucune autre variable « éligible » de la banque de données ne saurait améliorer le classement effectué par le modèle retenu. Notons enfin que nous avons tenu à mener, pour chaque problématique, trois séries indépendantes d'analyses discriminantes : celle visant à identifier les caractéristiques sociodémographiques associées au phénomène (groupes à risque) et celles cherchant à repérer les facteurs de risque liés aux deux problématiques sur lesquelles les analyses ont été effectuées, et ce, pour chaque sexe considéré séparément. La première permet d'identifier, s'il y a lieu, la clientèle à privilégier en intervention (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 corrélation avec 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 certains indicateurs utilisés au premier chapitre ne présentent que les fréquences observées chez 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 habitudes de sommeil ou encore à l'engagement scolaire des élèves dans les écrits scientifiques portant sur ces objets de recherche. L'absence d'un cadre théorique préexistant limite souvent les interprétations. En effet, à moins que les variables indépendantes considérées soient clairement antérieures au phénomène à l'étude, il s'avère bien difficile de préciser si chacun des facteurs discriminants retenus est la cause ou l'effet de la variable dépendante. C'est pourquoi, il faut, *a priori*, les considérer comme des facteurs associés. De plus, il faut garder en mémoire que ce ne sont pas toutes les facettes de la vie des jeunes qui ont été explorées par l'enquête. Par exemple, les habiletés cognitives effectives, l'intelligence, la mémoire, le raisonnement, le jugement et les connaissances des élèves n'ont pas été documentés. Il en va de même des interrelations avec la famille et les enseignants, ou encore, des approches pédagogiques auxquelles chacun des élèves a été exposé depuis le début de son parcours scolaire. Bref, sur tous ces sujets, nous ne pouvons compter que sur des perceptions autorévélatrices des élèves.

Enfin, il est sans doute superflu de le rappeler, mais il est évident qu'une telle démarche de recherche vise à identifier les facteurs discriminants utiles pour distinguer de grands groupes d'élèves. Au-delà de ces facteurs utiles sur le plan macrosociologique, il reste toujours des facteurs individuels qui expliquent parfaitement le comportement d'un ou de quelques élèves, mais qui ne s'avèrent pas pertinents quand il s'agit de discriminer un groupe de taille appréciable d'élèves selon la régularité de l'horaire des épisodes de sommeil chez les garçons et chez les filles ou encore selon leur niveau d'engagement scolaire. Ce sont précisément ces deux thématiques qui seront tour à tour analysées aux chapitres 2 et 3 une fois qu'une analyse de l'évolution de certaines problématiques de la vie des élèves du secondaire aura été effectuée pour la décennie 1997-2008 (chapitre 1).

Chapitre 1



L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET LE VÉCU DES JEUNES : PORTRAIT D'UNE DÉCENNIE (1997-2008)



Depuis 1997, trois grandes enquêtes ont été réalisées auprès des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Gaudreault *et al.*, 2009; Veillette *et al.*, 1998.). L'objectif de ce chapitre est de faire état des principales différences observées entre les enquêtes de 1997, 2002 et 2008 au regard de cinq dimensions de la vie des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, soit l'expérience scolaire, le cumul études-travail, le vécu psychoaffectif, les habitudes de vie et le désir d'enracinement dans la région.

Sélectionnées par un comité-conseil⁴, les problématiques retenues aux fins des comparaisons qui suivent ont fait l'objet d'analyses particulières lors des enquêtes de 1997 et 2002. Il s'agit soit de problématiques ayant été examinées lors des enquêtes de 1997 ou de 2002, soit de principaux facteurs de risque révélés par les analyses multivariées alors effectuées. En 2008, il est toutefois apparu nécessaire au comité-conseil de documenter l'évolution de quelques-unes de ces problématiques selon le sexe afin de mieux camper les défis rencontrés et d'ajuster les interventions visant les garçons et les filles.

1.1 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

L'expérience scolaire est au cœur de la vie des jeunes. Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, des efforts importants ont été effectués depuis près de quinze ans pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves. Les données révèlent certaines modifications de l'expérience scolaire des adolescents au fil des onze années qui séparent les enquêtes régionales de 1997, 2002 et 2008, à commencer par les aspirations scolaires des élèves.

1.1.1 Les aspirations scolaires réalistes

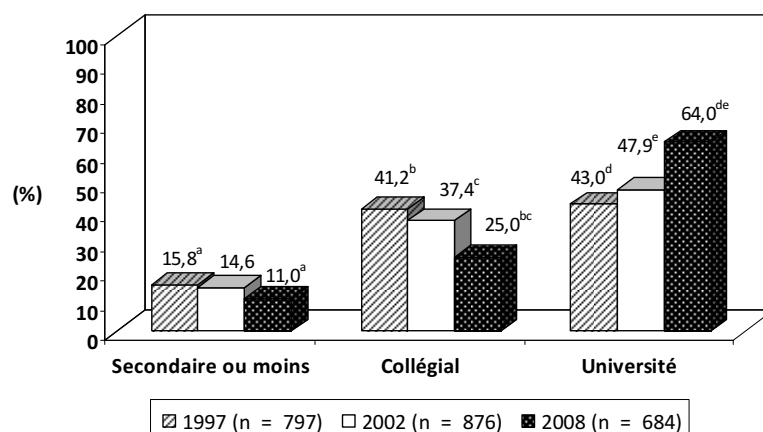
Les aspirations scolaires des jeunes, c'est-à-dire le niveau scolaire qu'ils souhaitent atteindre, représentent un important indicateur de leurs futures réalisations scolaires (Perron *et al.*, 1999; Redd, Brooks et McGarvey, 2001; Gaudreault *et al.*, 2004). Les présents résultats portent sur les aspirations scolaires réalistes des jeunes, c'est-à-dire le niveau auquel l'élève s'attend de poursuivre ses études considérant la situation dans laquelle il se trouve présentement⁵.

⁴ On retrouve sur le comité-conseil des représentants provenant de diverses organisations œuvrant en santé et en éducation au Saguenay-Lac-Saint-Jean (la Direction régionale de santé publique, le CRÉPAS, la direction régionale du MELS, la direction régionale de la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, la Commission scolaire de Chicoutimi, la Commission scolaire de la Jonquière, la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ) et ÉCOBES Recherche et transfert) et la Fondation Lucie et André Chagnon.

⁵ Lors des enquêtes, une distinction a été effectuée entre les aspirations « idéales » et les aspirations « réalistes ». Les jeunes répondaient à une série de quatre questions empruntées à l'enquête ASOPE (Bélanger et Rocher, 1972; Bédard *et al.*, 1980) réalisée dans les années '70. Dans l'ordre, ces questions portaient sur le niveau souhaité de scolarisation (aspirations idéales), le niveau prévu de difficulté 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.

Figure 1.1

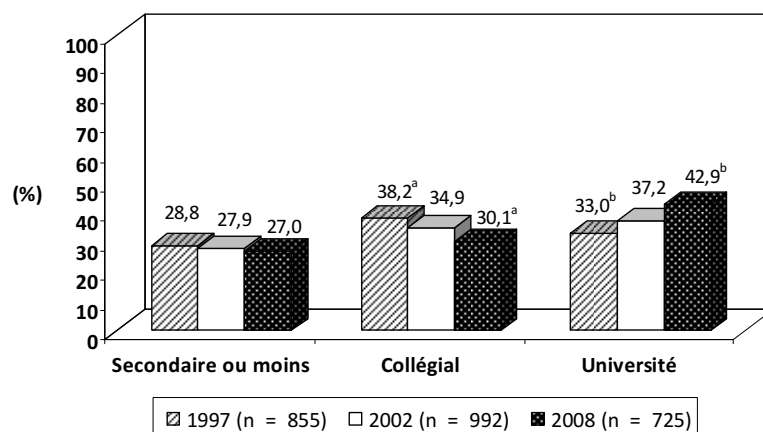
Aspirations scolaires réalistes des filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Chez les filles, les aspirations scolaires se sont modifiées significativement entre 1997 et 2008. Ainsi, les filles sont proportionnellement de moins en moins nombreuses à désirer poursuivre des études secondaires ou moins (11,0 % en 2008 comparativement à 15,8 % en 1997). La proportion de celles envisageant d'étudier au collégial s'est beaucoup réduite en 2008 (25,0 %) comparativement à celle observée en 1997 (41,2 %) et en 2002 (37,4 %). En corollaire, la proportion de celles aspirant à des études universitaires s'est largement accrue en 2008 (64,0 %) comparativement aux enquêtes précédentes (43,0 % en 1997 et 47,9 % en 2002).

Figure 1.2

Aspirations scolaires réalistes des garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Les aspirations scolaires des garçons se sont aussi modifiées depuis 1997. Si la proportion de ceux qui aspirent effectuer des études secondaires ou moins demeure stable, celle des garçons estimant qu'ils poursuivront dans les faits des études collégiales baisse significativement entre 1997 et 2008 (38,2 % comparativement à 30,1 %). En contrepartie,



les garçons sont proportionnellement plus nombreux à envisager la poursuite d'études universitaires (33,0 % en 1997 comparativement à 42,9 % en 2008).

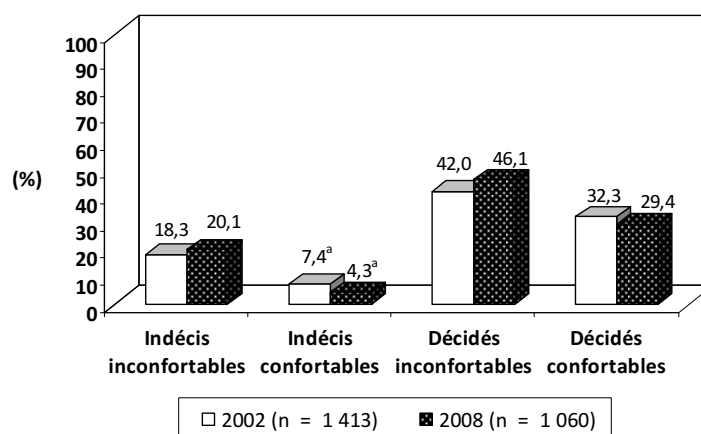
- Les filles et les garçons se distinguent de manière significative quant à leurs aspirations scolaires réalistes. Les filles s'avèrent ainsi proportionnellement moins nombreuses que les garçons à désirer poursuivre des études secondaires ou moins, aspirant par ailleurs davantage à fréquenter l'université. Les données des trois enquêtes indiquent toutefois que les différences entre chacun des sexes sont particulièrement accentuées au chapitre des études universitaires. En 1997, 43,0 % des filles aspiraient à poursuivre des études universitaires comparativement à 33,0 % des garçons ($p < 0,001$), un écart de 10,0 points de pourcentage. L'écart passe à 21,1 points de pourcentage en 2008 alors que 64,0 % des filles et 42,9 % des garçons veulent étudier à l'université ($p < 0,001$).
- Le rehaussement des aspirations scolaires réalistes tant chez les filles que chez les garçons pourrait bien être lié à l'accroissement de la scolarité des parents observé entre 1997 et 2008, autant chez les pères que chez les mères.

1.1.2 Choisir sa carrière, ... un cheminement pas toujours facile!

À l'adolescence, les jeunes doivent faire des choix et prendre des décisions importantes, notamment en ce qui a trait aux parcours qu'ils emprunteront pour réaliser leurs aspirations. Choisir sa carrière est souvent un long processus où l'adolescent explore et jauge les possibilités qui se présentent à lui. Une typologie⁶ élaborée par Jones (1989) permet de déterminer si les jeunes peuvent être qualifiés de « décidés » par rapport à leur choix de carrière et s'ils sont « confortables » ou non face à leur décision. Précisons que seuls les participants âgés de 14 ans et plus des enquêtes de 2002 et 2008 ont été invités à répondre à ces questions.

Figure 1.3

Typologie des élèves du secondaire âgés de 14 ans et plus quant à leur choix de carrière, Saguenay-Lac-Saint-Jean (2002 et 2008)

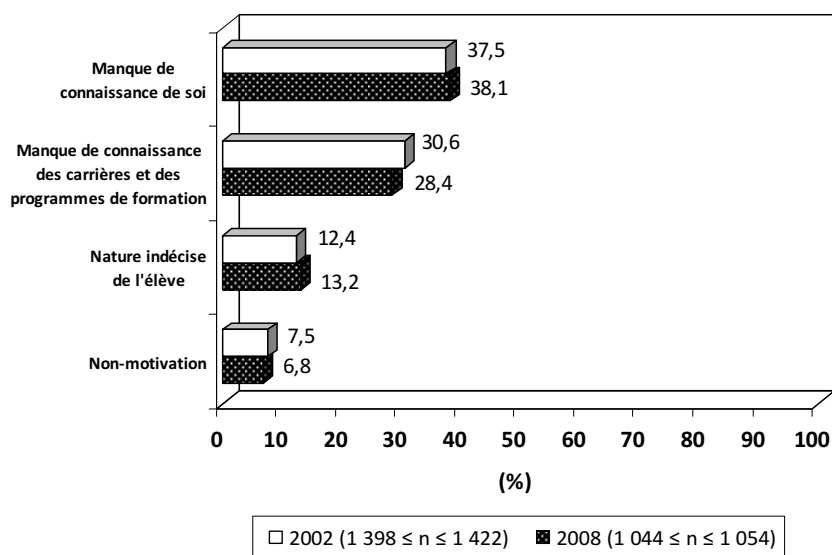


⁶ La typologie est élaborée à partir de quatre items (a, b, c et d) tirés de la question F.2 du questionnaire présenté à l'annexe 1. On demande à l'élève d'indiquer jusqu'à quel point il est préoccupé par son choix de carrière, s'il se sent à l'aise avec son cheminement, s'il a déjà en tête un domaine dans lequel il aimerait travailler et enfin, s'il a décidé de l'occupation qu'il aimerait exercer.

- Dans l'ensemble, les résultats révèlent peu de changements quant à l'attitude des élèves face à leur choix de carrière. Tant en 2002 qu'en 2008, les trois quarts des jeunes se révèlent décidés quant à leur choix de carrière, les *décidés inconfortables* constituant le groupe le plus important. Pour sa part, la proportion des élèves *indécis confortables* diminue de manière significative, passant de 7,4 % en 2002 à 4,3 % en 2008.

Figure 1.4

Proportion des élèves du secondaire âgés de 14 ans et plus affirmant avoir besoin d'aide pour effectuer leur choix de carrière, Saguenay–Lac-Saint-Jean (2002 et 2008)



- Les données ne révèlent pas de différences significatives entre 2002 et 2008 quant au type d'aide⁷ dont les élèves affirment avoir besoin pour effectuer leur choix de carrière. Le *manque de connaissance de soi* constitue, tant en 2002 qu'en 2008, la raison la plus fréquente avancée par les élèves de 14 ans et plus pour justifier les difficultés qu'ils ont éprouvées à l'égard de leurs choix de carrière, et ce, peu importe qu'ils soient décidés ou non.

1.1.3 Le soutien parental dans les études serait en hausse

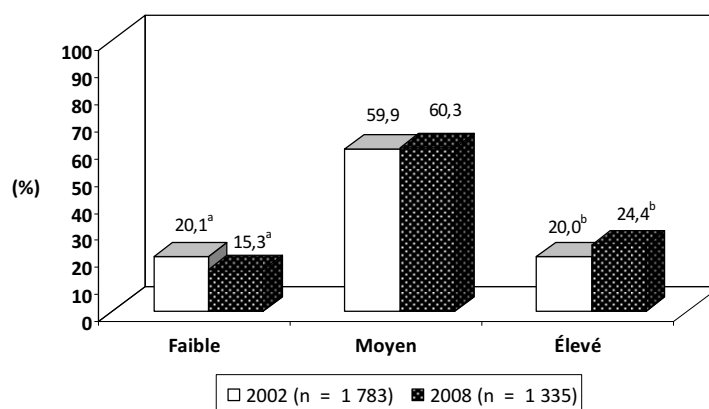
Bonne nouvelle, la perception du soutien parental dans les études s'apprécie de manière significative depuis 2002. Cette tendance est similaire tant pour le soutien de la mère que pour celui du père. Soulignons que plusieurs organisations ont notamment travaillé au cours des dernières années à sensibiliser le public, et particulièrement les parents, à l'importance de soutenir et d'accompagner les jeunes dans leurs études.

⁷ Pour identifier les élèves ayant besoin d'aide et pour préciser quel type d'aide est requis, quatre sous-échelles ont été utilisées. Chacune d'entre elles est composée de trois énoncés tirés de la question F.2 du questionnaire fourni en annexe 1. Les énoncés e, f et g composent la sous-échelle « manque de connaissance de soi », les énoncés h, i et j la sous-échelle « manque de connaissance des carrières et des programmes de formation », les énoncés k, l et m la sous-échelle « nature indécise de l'élève » et, enfin, les énoncés n, o et p la sous-échelle « non-motivation des élèves à faire leur choix de carrière ».



Figure 1.5

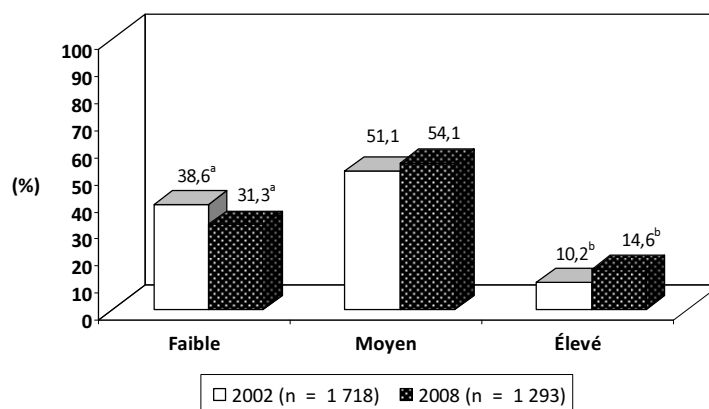
Perception des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien de la mère dans leurs études (2002 et 2008)



- La proportion des élèves affirmant bénéficier d'un *soutien élevé* de la part de leur mère⁸ augmente de manière significative entre 2002 (20,0 %) et 2008 (24,4 %). En contrepartie, la proportion de ceux déclarant obtenir un *faible soutien* a diminué au cours de la même période (20,1 % en 2002 comparativement à 15,3 % en 2008).

Figure 1.6

Perception des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien du père dans leurs études (2002 et 2008)



⁸ L'indice de soutien parental dans les études est une échelle additive regroupant 14 items à la question B.18 du questionnaire présenté à l'annexe 1. L'élève est invité à indiquer jusqu'à quel point son père et sa mère ont adopté chacun certains comportements concernant sa formation depuis le début de ses études secondaires. Chacun des items reçoit une cote variant de 1 à 5 selon les choix de réponse qui vont de « jamais vrai » à « toujours vrai ». Un score total, compris entre 14 et 70, est attribué à chaque répondant sur la base des réponses fournies. Plus le score est élevé, plus le soutien dans les études est élevé. Le classement en trois catégories a été élaboré sur la base des quintiles observés dans l'enquête de 2002. Les jeunes dont le score se situe dans le quintile inférieur sont considérés comme recevant un *faible soutien* du parent, alors que ceux obtenant un score appartenant au quintile supérieur semblent bénéficier d'un *soutien élevé*. Les seuils permettant de distinguer les quintiles de l'indice de soutien affectif maternel ont aussi servi de référence pour constituer les sous-groupes relatifs à l'indice de soutien affectif paternel. Il faut préciser que le classement en quintiles ne permet pas de mesurer l'ampleur d'un phénomène dans une population donnée. Il sert toutefois 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 les groupes à risque.

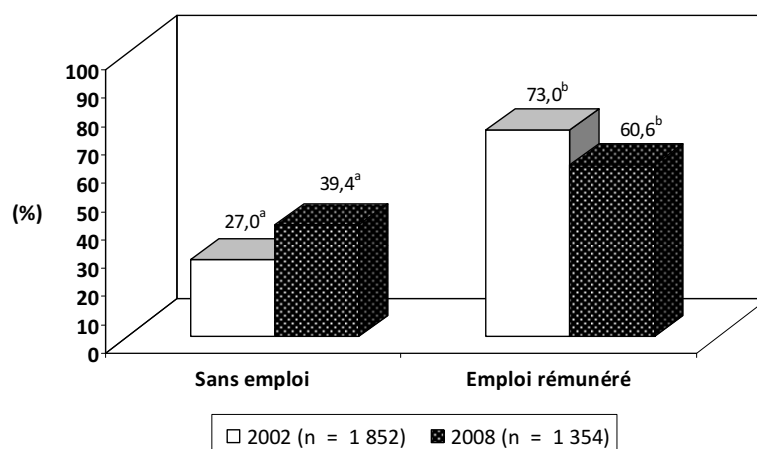
- Les élèves témoignent aussi recevoir davantage de soutien de leur père dans leurs études. Alors que 10,2 % des élèves indiquaient en 2002 disposer d'un *soutien élevé* dans leurs études de la part de leur père, cette proportion s'accroît de manière significative, s'établissant à 14,6 % en 2008. Durant la même période, la proportion des élèves estimant bénéficier de la part de leur père d'un *faible soutien* dans leurs études décroît de manière significative, passant de 38,6 % à 31,3 %.
- En 2008 comme en 2002, environ deux fois plus de jeunes rapportent bénéficier d'un soutien élevé de la part de leur mère que de leur père ($p < 0,001$).

1.2 LE CUMUL ÉTUDES-TRAVAIL

La participation des jeunes au marché du travail alors qu'ils sont toujours aux études suscite bien des préoccupations chez les intervenants liés au monde scolaire. De fait, depuis 20 ans, plusieurs études ont montré qu'une proportion importante d'élèves cumulent études et travail rémunéré (Franke, 2003; Marshall, 2007). Les nouvelles données révèlent toutefois que ce phénomène est en diminution au Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Figure 1.7

Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean détenant un emploi rémunéré¹ durant l'année scolaire (2002 et 2008)



¹ Incluant les heures de gardiennage et les petits travaux d'entretien.

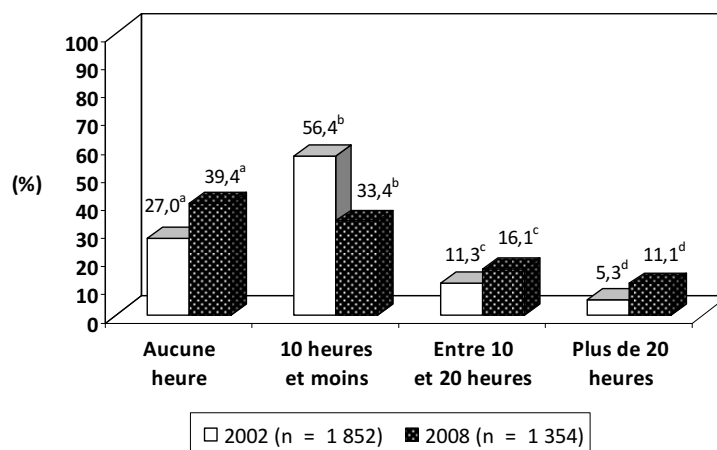
- La proportion des élèves détenant un emploi rémunéré durant l'année scolaire a diminué de façon significative, passant de 73,0 % en 2002 à 60,6 % en 2008. S'ils s'avèrent moins nombreux à occuper un emploi, ceux qui travaillent y consacrent toutefois en moyenne plus d'heures par semaine (8,5 heures en moyenne en 2002 comparativement à 12,5 heures en 2008)⁹.

⁹ Dans une précédente publication (Gaudreault *et al.*, 2009), nous rapportions une moyenne d'heures travaillées par semaine de 17,5 heures. Cette moyenne incluait les élèves ayant déclaré en 2008 avoir travaillé plus de 50 heures par semaine. Or, pour effectuer les comparaisons avec 2002, il faut ici les exclure des calculs. Ces répondants représentent 0,9 % de l'échantillon. Avant cet ajustement, précisons que le taux d'emploi des élèves du secondaire observé en 2008 au SLSJ est de 61,5 %.



Figure 1.8

Nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré¹ durant l'année scolaire par les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean (2002 et 2008)



¹ Incluant les heures de gardiennage et les petits travaux d'entretien.

- Les données sur le nombre d'heures par semaine consacrées au travail rémunéré¹⁰ durant l'année scolaire jettent un éclairage supplémentaire sur le phénomène du cumul études-travail. Alors que la proportion des élèves déclarant travailler 10 heures et moins par semaine diminue de manière significative entre 2002 et 2008 (56,4 % comparativement à 33,4 %), la proportion de ceux qui y allouent entre 10 et 20 heures (11,3 % comparativement à 16,1 %) ou encore plus de 20 heures augmente au cours de la même période (5,3 % comparativement à 11,1 %). Certains élèves concèdent donc de longues heures au travail rémunéré.

1.3 LE VÉCU PSYCHOAFFECTIF

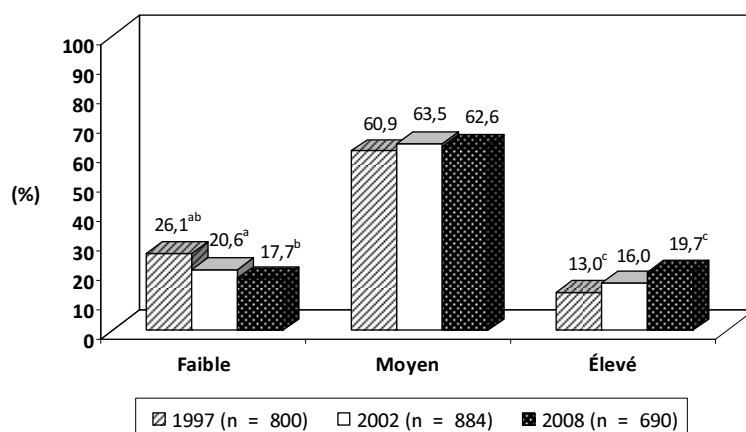
Le vécu psychoaffectif des adolescents s'avère une préoccupation importante des intervenants sur le terrain. Le renforcement de l'estime de soi constitue, par exemple, un aspect incontournable de l'élaboration de plans d'action jeunesse ou de projets éducatifs scolaires. Des recherches ont révélé la complexité du vécu psychoaffectif des jeunes, la réalité des garçons et celle des filles étant souvent distincte sur cette dimension (Baldwin et Hoffman, 2002; Gaudreault *et al.*, 2004).

Depuis 1997, les données recueillies auprès des jeunes indiquent que le vécu psychoaffectif des jeunes va en s'améliorant, et ce, particulièrement chez les filles. Malgré cela, ces dernières présentent toujours un portrait moins positif de leur vécu psychoaffectif que celui des garçons en 2008.

¹⁰ Pour effectuer les comparaisons avec 2002, il faut exclure des calculs, tel que précisé précédemment, les répondants ayant déclaré avoir travaillé plus de 50 heures par semaine. Ces répondants représentent 0,9 % de l'échantillon.

Figure 1.9

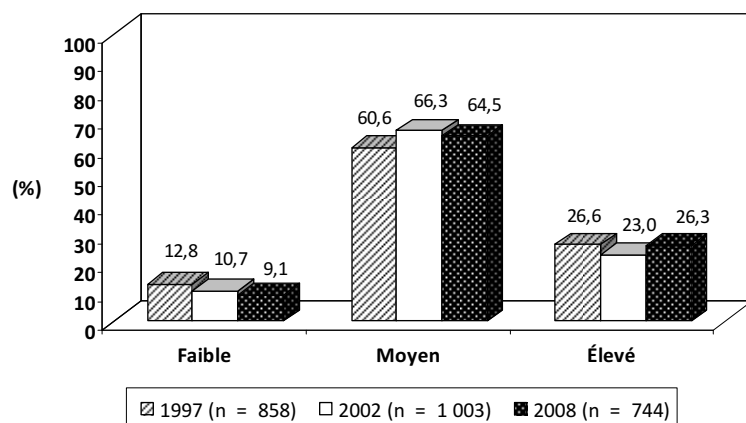
Niveau d'estime de soi globale déclaré par les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Chez les filles, le niveau d'estime de soi globale¹¹ s'améliore depuis onze ans. Ainsi, la proportion de celles présentant un niveau d'estime de soi *faible* a diminué significativement entre 1997 et 2002 (passant de 26,1 % à 20,6 %), de même qu'entre 1997 et 2008, passant de 26,1 % à 17,7 %). À l'inverse, la proportion des filles présentant un niveau *élevé* a augmenté, passant de 13,0 % en 1997 à 19,7 % en 2008

Figure 1.10

Niveau d'estime de soi globale déclaré par les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



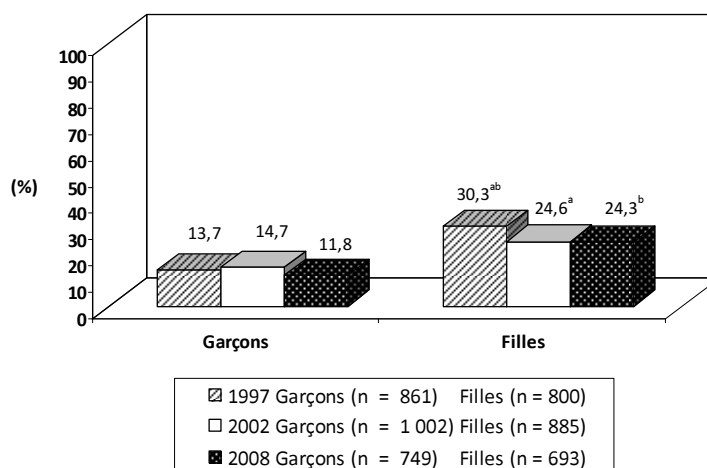
¹¹ L'estime de soi globale a été mesurée à l'aide de l'échelle d'estime de Rosenberg (1965) apparaissant à la question D.1 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Pour chacun des 10 items (a à j), le répondant obtient une cote se situant entre 1 et 4 selon le choix de réponse exprimé. La somme des cotes correspond à un score total compris entre 10 et 40. Plus le score est élevé, plus le niveau d'estime de soi du répondant est élevé. Les niveaux faible, moyen ou élevé ont été établis sur la base des quintiles observés dans l'enquête de 1997 (Perron *et al.*, 1999). Les jeunes dont le score se situe dans le quintile inférieur sont considérés comme ayant un niveau *faible* d'estime de soi, ceux obtenant un score dans le quintile supérieur comme ayant un niveau *élevé* d'estime de soi. Rappelons que le classement en quintiles ne permet pas de mesurer l'ampleur d'un phénomène dans une population donnée. Il sert toutefois 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 les groupes à risque.



- Chez les garçons, le niveau d'estime de soi globale demeure stable depuis 1997, les analyses ne révélant aucun changement significatif.
- Des recherches antérieures ont montré qu'à l'adolescence, les garçons s'en tirent généralement mieux que les filles au chapitre de l'estime de soi. Ainsi, les données de l'enquête de 2008 révèlent que les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles ($p < 0,01$) à présenter un niveau élevé d'estime de soi globale (26,3 % comparativement à 19,7 %).
- Quant au niveau élevé d'estime de soi, l'écart garçons/filles s'avère en 2008 deux fois moindre qu'en 1997, soit 6,6 contre 13,6 points de pourcentage ($p < 0,001$).

Figure 1.11

Proportion des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean déclarant de la détresse psychologique, selon le sexe (1997, 2002 et 2008)

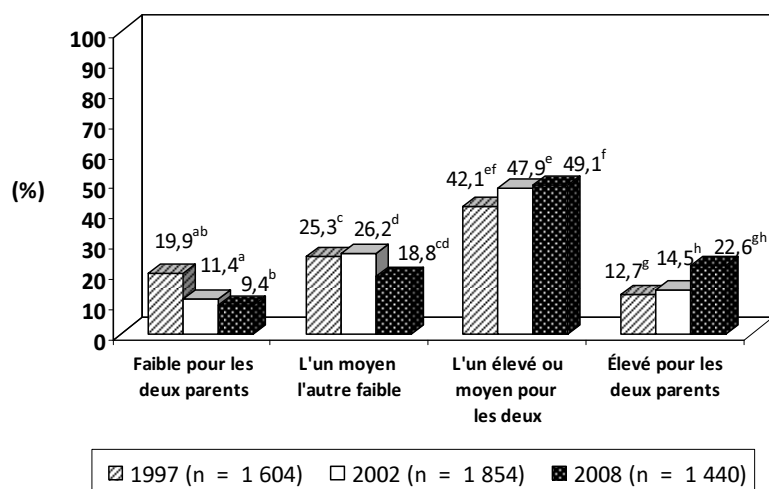


- Un autre signe d'amélioration du vécu psychoaffectif chez les filles tient à la diminution de la proportion de celles présentant de la détresse psychologique¹² (30,3 % en 1997 comparativement à 24,6 % en 2002 et à 24,3 % en 2008).
- Chez les garçons, la proportion de ceux vivant de la détresse psychologique demeure stable depuis 1997, s'établissant à 11,8 % en 2008.

¹² Les 14 items constituant l'indice de détresse psychologique concernent des symptômes ou des manifestations comme la dépression, l'anxiété, l'agressivité et les troubles cognitifs (question C.2 du questionnaire fourni à l'annexe 1). Les individus qui obtiennent un score de 42,86 et plus (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 al.*, 1999). Encore une fois, il faut rappeler 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 dans divers sous-groupes, ce qui permet d'en suivre l'évolution et d'identifier des groupes à risque.

Figure 1.12

Perception des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean quant au soutien affectif parental reçu (1997, 2002 et 2008)



- Autre bonne nouvelle, la perception du soutien affectif parental¹³ par les jeunes se bonifie depuis 1997. Ainsi, on observe une diminution significative de la proportion d'élèves estimant obtenir un soutien *faible* de leurs deux parents (de 19,9 % en 1997 à 11,4 % en 2002 et à 9,4 % en 2008) ou de l'un d'entre eux (de 25,3 % en 1997 à 26,2 % en 2002 et à 18,8 % en 2008).
- Les élèves sont aussi proportionnellement plus nombreux à considérer pouvoir compter sur un soutien *moyen* de la part de leurs deux parents ou d'un soutien *élevé d'un de leurs parents* (42,1 % en 1997 comparativement à 47,9 % en 2002 et 49,1 % en 2008). Enfin, entre 1997 et 2008, la proportion de jeunes estimant recevoir un soutien *élevé de la part de leurs deux parents* s'est accrue considérablement (22,6 % en 2008 comparativement à 12,7 % en 1997 et à 14,5 % en 2002).

1.4 LES HABITUDES DE VIE

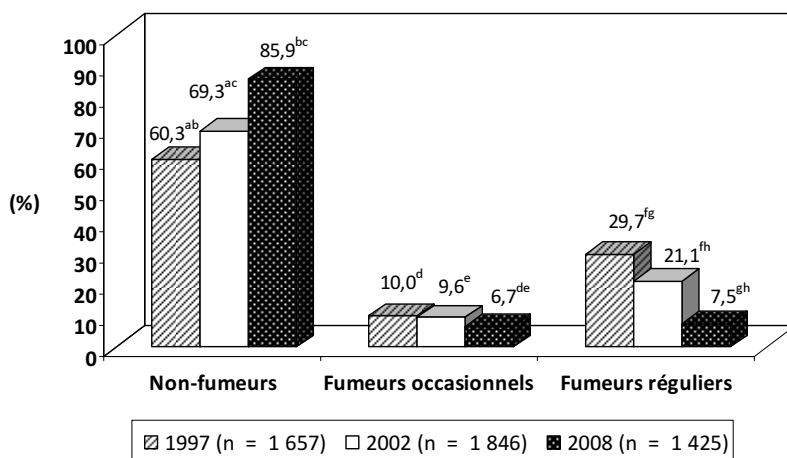
L'adolescence constitue souvent le moment des « premières expériences » pour les jeunes. Certains adoptent parfois des comportements qui peuvent présenter un risque pour leur santé (Dubé et Pica, 2005). Deux principaux indicateurs des habitudes de vie font ici l'objet de comparaisons : la prévalence du tabagisme et celle des relations sexuelles non protégées.

¹³ L'indice de soutien affectif parental est une typologie obtenue en croisant les réponses aux indices de soutien affectif maternel et paternel (questions B.14 et B.15 du questionnaire présenté à l'annexe 1). Ainsi, on considère que le soutien affectif parental est satisfaisant lorsque le soutien affectif perçu de la part d'au moins un des deux parents est élevé ou, encore, lorsque ce soutien est qualifié de moyen chez les deux parents.



Figure 1.13

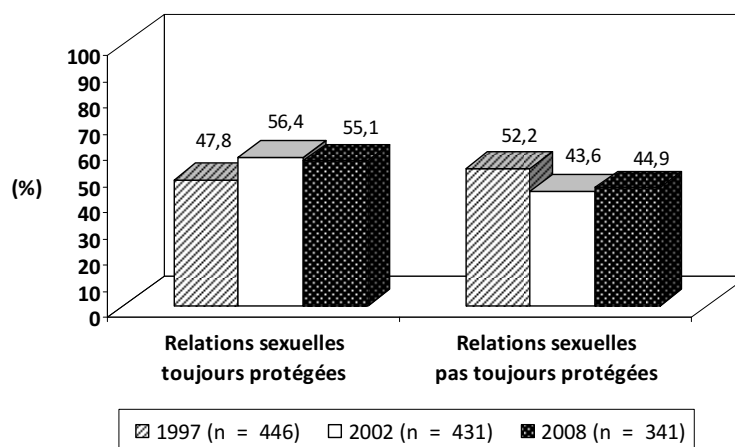
Prévalence du tabagisme chez les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Les nombreuses campagnes de prévention du tabagisme, l'accroissement du prix des produits du tabac, les interdictions (lieux publics, écoles et publicité) décrétés par les autorités publiques, de même que le changement de mentalité chez les jeunes semblent donner des résultats. En effet, la proportion de fumeurs réguliers décline, passant de 29,7 % en 1997, à 21,1 % en 2002 et à 7,5 % en 2008. En contrepartie, la proportion de non-fumeurs s'accroît durant la même période, passant de 60,3 % en 1997 à 69,3 % en 2002 et à 85,9 % en 2008. Les données révèlent aussi que la proportion d'élèves s'étant laissés tenter occasionnellement par la cigarette au cours des trente jours précédant l'enquête diminue (6,7 % en 2008 comparativement à 10,0 % en 1997 et à 9,6 % en 2002).

Figure 1.14

Prévalence des relations sexuelles non protégées chez les élèves du secondaire âgés de 15 ans et plus au Saguenay-Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Les adolescents deviennent sexuellement actifs assez tôt. Ils sont dès lors exposés à divers risques, notamment au risque de grossesse non désirée et au risque d'une infection

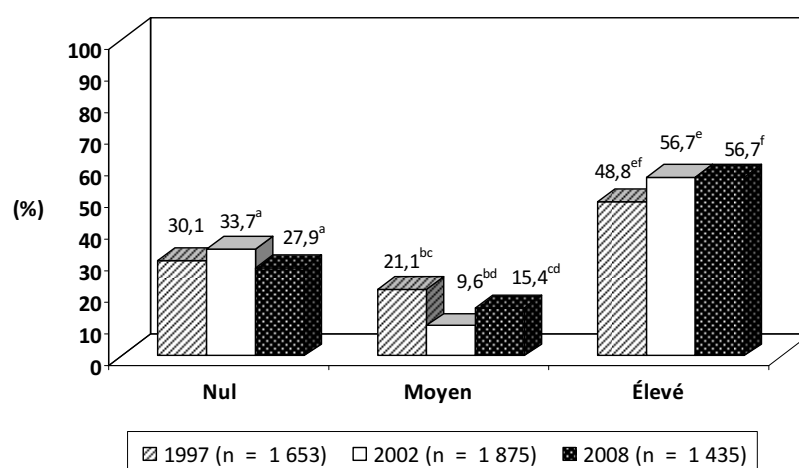
transmise sexuellement (Garriguet, 2005). Notre enquête en 2008 révèle que 43,3 % des élèves du secondaire de 15 ans et plus ont déjà eu une relation sexuelle complète avec pénétration, comparativement à 46,7 % en 1997 et à 43,1 % en 2002. Malgré les efforts de sensibilisation déployés depuis bien des années pour inciter les adolescents à utiliser le condom, les données sur la prévalence des relations sexuelles non protégées ne témoignent malheureusement pas de changements significatifs. Toujours en 2008, près de la moitié (44,9 %) des élèves de 15 ans et plus ayant déjà eu une relation sexuelle complète déclare ne pas utiliser toujours le condom. Soulignons que le nombre restreint de répondants réduit néanmoins ici la puissance statistique et la possibilité de détecter un changement significatif, ce qui n'est pas le cas pour les autres problématiques étudiées.

1.5 L'ENRACINEMENT DANS LA RÉGION

Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, des efforts importants ont été investis pour accroître le désir d'enracinement¹⁴ des jeunes dans la région. Pensons notamment à la stratégie MigrAction qui s'adresse aux personnes, particulièrement les jeunes, souhaitant demeurer, revenir ou même migrer au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Lors de la présente enquête, les jeunes ont été interrogés sur l'endroit où ils préféreraient vivre lorsqu'ils auront terminé leurs études, s'ils en avaient le choix. L'indice élaboré pour évaluer le désir d'enracinement à la région comporte trois niveaux : nul, moyen et élevé. Le premier niveau (enracinement nul) fait référence aux jeunes qui désirent quitter leur région de résidence, le deuxième (enracinement moyen) concerne ceux qui sont indifférents par rapport au choix d'y demeurer ou non et le troisième (enracinement élevé) réfère à ceux qui désirent y demeurer.

Figure 1.15

Désir d'enracinement dans leur région tel que déclaré par les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (1997, 2002 et 2008)



- Les efforts déployés depuis quelques années semblent porter fruits puisque la proportion de jeunes ne désirant pas s'établir au Saguenay–Lac-Saint-Jean lorsque leurs études seront

¹⁴ C'est la réponse à la question H.1 du questionnaire présenté à l'annexe 1 qui permet de distinguer les élèves selon leur niveau d'enracinement à la région.



terminées (désir d'enracinement nul) décroît significativement entre 2002 et 2008 (33,7 % comparativement à 27,9 %).

- Par ailleurs, la proportion des élèves plutôt indifférents par rapport au choix de demeurer ou non dans la région fluctue. Alors que 21,1 % des répondants de 1997 témoignent d'un désir d'enracinement *moyen*, cette proportion diminue significativement pour s'établir à 9,6 % en 2002, augmentant à 15,4 % en 2008.
- La proportion des jeunes manifestant un désir d'enracinement *élevé* s'accroît de manière significative entre 1997 et 2002 (48,8 % comparativement à 56,7 %) mais demeure stable par la suite.

1.6 QUE FAUT-IL RETENIR?

Avec la réalisation d'une troisième enquête auprès des élèves du secondaire, le Saguenay-Lac-Saint-Jean bénéficie d'une occasion exceptionnelle pour faire le point sur l'évolution des aspirations scolaires et des habitudes de vie de ses jeunes. La comparaison des principaux indicateurs mesurés lors des enquêtes de 1997, 2002 et 2008 confirme que, dans l'ensemble, la situation des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean s'est améliorée à plusieurs égards.

Les données sur l'expérience scolaire révèlent une tendance à l'augmentation des aspirations scolaires réalistes des adolescents depuis 1997; en effet, le souhait de se rendre à l'université est nettement plus fréquent en 2008. Le choix de carrière s'avère toutefois un processus complexe, nombreux étant les élèves à déclarer avoir besoin d'aide pour apprendre à mieux se connaître et pour être mieux informés sur les possibilités qui s'offrent à eux. Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation sur l'engagement de l'étudiant souligne qu'un « [...] projet de formation clair constitue l'élément fondamental de l'engagement » des jeunes dans leurs études (CSE, 2008 : 26). Favorisant la persévérance scolaire, l'engagement s'avère une condition essentielle à la réussite éducative des jeunes. Le troisième chapitre sera d'ailleurs consacré à l'analyse de l'engagement scolaire comportemental des élèves. Le support constant des jeunes tout au long de leur cheminement scolaire au secondaire constitue l'une des clés de leur réussite et il semble que le Saguenay-Lac-Saint-Jean soit bien engagé dans cette voie puisque les données révèlent que le soutien parental dans les études, tant de la mère que du père, s'accroît depuis 2002. Si le vaste mouvement de mobilisation régionale au regard de la prévention de l'abandon scolaire initié depuis près de quinze ans dans la région paraît donner des résultats, les données indiquent tout de même que le soutien des élèves quant à leur choix de carrière doit être accentué.

Au chapitre du cumul études-travail, on observe que les élèves sont proportionnellement moins nombreux à occuper un travail rémunéré tout en poursuivant leurs études. Il s'agit là d'une tendance qui va à l'encontre de la perception générale du milieu de l'éducation. Peut-on penser que la forte croissance économique ayant marqué la période 2002-2008 a permis aux jeunes d'obtenir un soutien financier accru de la part de leurs parents? Les jeunes accordent-ils une priorité plus grande à leurs études ou moins d'importance à l'emploi? Cela reste à explorer. La situation des élèves travailleurs peut toutefois inquiéter. En effet, les données indiquent que les jeunes qui occupent un emploi sont plus nombreux à y consacrer 10 heures et plus par semaine. Si le travail rémunéré des étudiants est devenu une réalité sociale, la sensibilisation amorcée au Saguenay-Lac-Saint-Jean sur les conditions favorisant la réussite scolaire des jeunes en emploi doit

se poursuivre. Ainsi, le programme de certification études-travail amorcé par le CRÉPAS depuis septembre 2007 a permis de sensibiliser de nombreux employeurs et de certifier quelque 86 entreprises soutenant la persévérance scolaire des jeunes.

Certains changements marquent aussi le vécu psychoaffectif des jeunes. La situation des filles à ce chapitre s'est améliorée. Alors qu'elles sont plus nombreuses à présenter un niveau élevé d'estime de soi, une proportion moindre de celles-ci indiquent vivre de la détresse psychologique. Quant aux garçons, ils continuent de mieux s'en tirer que leurs consœurs à cet égard, leur situation demeurant toutefois stable. Autre fait saillant, l'accroissement de la perception du soutien affectif parental est assez spectaculaire.

Signe tangible de l'impact positif des stratégies de lutte au tabagisme et de l'augmentation des prix imposée aux produits du tabac, la prévalence des fumeurs a chuté de façon remarquable chez les jeunes au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Toutefois, il faut sans doute se questionner sur l'efficacité des stratégies de prévention des infections transmises sexuellement visant les adolescents. En effet, depuis 1997, près de la moitié des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean déclare ne pas toujours utiliser le condom lors d'une relation sexuelle alors que le nombre de cas d'infections transmises sexuellement s'est accru durant la dernière décennie. Par exemple, le taux d'incidence de l'infection par chlamydia trachomatis a doublé entre 1997 et 2004 au Québec (Parent *et al.*, 2007).

L'examen de l'évolution des aspirations scolaires et des habitudes de vie des jeunes permet de dégager quelques pistes d'action à privilégier :

- les jeunes ont indiqué avoir besoin d'aide pour mieux se connaître et être davantage informés sur les choix de carrière et les programmes de formation;
- les élèves détenant un emploi rémunéré sont moins nombreux, mais ils ont tendance à travailler un plus grand nombre d'heures qu'auparavant;
- les filles sont plus nombreuses que les garçons à présenter un faible niveau d'estime de soi et à vivre de la détresse psychologique;
- un peu moins de la moitié des élèves du secondaire déclare ne pas toujours se protéger lors d'une relation sexuelle. Cette situation stagne depuis 1997.

En somme, l'analyse des données des trois enquêtes menées auprès des élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean par ÉCOBES depuis 1997 montre une amélioration de la situation des jeunes relativement à plusieurs indicateurs. Il faut apprécier à juste titre ces bonnes nouvelles qui témoignent du dynamisme des jeunes eux-mêmes et des efforts importants investis par tous ceux et celles qui ont à cœur leur bien-être et leur réussite éducative. Bien du travail reste encore toutefois à réaliser. Mais, rappelons-le, nos jeunes seront au rendez-vous puisque plus de la moitié d'entre eux désire s'établir au Saguenay–Lac-Saint-Jean après leurs études.

Chapitre 2



LES HABITUDES DE SOMMEIL ET LA FATIGUE



Le présent chapitre compte six sections distinctes. La première brosse un bref portrait de l'évolution du sommeil selon l'âge et décrit plus spécifiquement les principaux changements qui surviennent dans les habitudes de sommeil à l'adolescence. La deuxième section présente de façon détaillée le profil des habitudes veille-sommeil des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, de l'âge de 12-13 ans à 16-17 ans. Par la suite, la troisième section fait état des conséquences de la fatigue et du cumul études-travail sur diverses sphères de la vie des jeunes. Quant à elles, les quatrième et cinquième sections présentent les analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps les facteurs associés à la régularité de l'horaire des épisodes de sommeil chez les garçons et chez les filles. Finalement, à la sixième section, une réflexion est amorcée sur les stratégies et les interventions qui pourraient être mises de l'avant pour soutenir et stimuler l'adoption de bonnes habitudes de sommeil chez les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

2.1 LE SOMMEIL ET L'ÂGE CHEZ L'HUMAIN

Notre sommeil, allié indispensable à la récupération de la fatigue physique et mentale accumulée pendant la journée, occupe environ le tiers de notre vie. À 60 ans, un individu a ainsi dormi quelque 20 années. L'organisation et la durée de notre sommeil sont notamment influencées par l'âge et des facteurs génétiques, circadiens ou dépendants de l'horloge biologique (par exemple le moment de la journée où la période de sommeil est initiée) et homéostatiques (durée d'éveil précédant le sommeil).

Chez la plupart des nourrissons, 75 % du temps est consacré au sommeil. Ce n'est qu'entre l'âge de 6 et 12 mois que le sommeil devient essentiellement nocturne bien que la présence de plusieurs siestes au cours de la journée perdure. Lors de la deuxième année de vie, le sommeil devient habituellement biphasique, c'est-à-dire qu'il sera constitué d'une période de sommeil nocturne de longue durée suivie d'une sieste unique dans la journée. Par la suite, l'enfance sera souvent le théâtre de phénomènes universellement reconnus appelés « parasomnies ». Le somnambulisme, les terreurs nocturnes, la somniloquie (parler pendant le sommeil) et l'énurésie (uriner pendant le sommeil) en sont les exemples les plus éloquents. Il faut dire cependant que ces comportements moteurs, mentaux ou verbaux indésirables qui surviennent pendant la nuit ne portent entrave ni à la qualité ni à la quantité de sommeil et disparaîtront dans la plupart des cas avant l'adolescence. La période d'âge scolaire est quant à elle considérée comme l'âge d'or du sommeil. En effet, l'enfant prépubère est généralement très alerte le jour et bénéficie en moyenne de 9 heures de sommeil la nuit.

Bien que les évidences scientifiques suggèrent que le besoin de sommeil des adolescents est identique sinon supérieur à celui des enfants prépubères, l'adolescence rime généralement avec déficit chronique de sommeil (Carskadon, 2002; Laberge *et al.*, 2001). Alors que le contrôle parental chez les enfants prépubères est d'ordinaire exercé sur les heures du coucher, les parents auront souvent à se concentrer sur les heures du lever de leur progéniture à l'approche de l'adolescence. Un ensemble de facteurs biologiques (facteurs circadiens et hormonaux), psychologiques (autonomie grandissante) et sociaux (relâchement du contrôle parental, travail rémunéré et autres activités en soirée) sont responsables des profondes modifications que l'on peut observer dans l'horaire des épisodes veille-sommeil des adolescents (Carskadon, 2002; Giannotti *et al.*, 2002).

L'un des changements les plus importants à survenir dans les habitudes du cycle veille-sommeil est le délai de la phase du sommeil. En d'autres termes, les adolescents ont tendance, comparativement aux préadolescents, à se coucher de plus en plus tard et à se lever aussi de plus en plus tard (Carskadon, Vieira et Acebo, 1993; Laberge *et al.*, 2001). Ce délai est attribuable aux facteurs biologiques, psychologiques et sociaux précités qui surviennent à l'adolescence. Une autre manifestation de ce phénomène est le délai de l'heure du coucher observé la fin de semaine comparativement à l'heure du coucher les jours de classe. À cet égard, un sondage de l'organisme américain « *National Sleep Foundation* » révélait que 88,0 % des adolescents se couchaient plus tard la fin de semaine que lors des jours de classe (NSF, 2009a). En effet, les adolescents dorment généralement plus la fin de semaine (ils se lèvent aussi bien plus tard!), pour pallier notamment la privation partielle de sommeil de la semaine associée au fait de se lever tôt pour aller à l'école. Or cela ne serait pas suffisant pour combler leur besoin de sommeil. L'irrégularité dans l'horaire des épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine, prenant généralement la forme d'un délai élevé de l'heure du coucher la fin de semaine chez les adolescents, peut être la cause d'un sommeil de durée insuffisante et de somnolence diurne (Manber *et al.*, 1996). Aussi, un délai élevé de l'heure du coucher la fin de semaine peut contribuer au maintien des difficultés d'endormissement lors des jours de classe (Moore et Meltzer, 2008).

2.2 LES HABITUDES DE SOMMEIL DES ADOLESCENTS

Le tableau 2.1 présente des caractéristiques liées au profil des habitudes veille-sommeil des jeunes participants à l'enquête âgés de 12-13 ans, de 14-15 ans et de 16-17 ans. Comme on pouvait s'y attendre, les habitudes de sommeil se distinguent de façon significative entre ces groupes d'âge. D'abord, les jeunes de 12-13 ans se lèvent et se couchent plus tôt que les 14-15 ans et les 16-17 ans, aussi bien pendant les jours de classe que pendant la fin de semaine. Les jeunes de 14-15 ans se lèvent et se couchent quant à eux plus tard que les 12-13 ans mais plus tôt que les 16-17 ans, et ce, autant durant les jours de classe que pendant la fin de semaine. Aussi, les 16-17 ans se différencient radicalement des 12-13 ans et des 14-15 ans quant à leurs heures du coucher. Alors qu'ils se couchent en moyenne 50 minutes plus tard que les 12-13 ans durant les jours de classe, cette différence atteint plus d'une heure et trente minutes la fin de semaine.

Par ailleurs, la durée totale de sommeil²¹ rapportée pour la fin de semaine est supérieure à celle rapportée pour les jours de classe, et ce, pour tous les groupes d'âge ($p < 0,001$). À 12-13 ans, les jeunes dorment près d'une heure de plus la fin de semaine, cette différence s'amenuisant à environ 30 minutes à 14-15 ans et 16-17 ans. D'autre part, la durée de sommeil diminue de façon significative entre l'âge de 12-13 ans et 16-17 ans, aussi bien pendant les jours d'école (35 minutes) que durant la fin de semaine (61 minutes). En résumé, les jeunes dorment de moins en moins avec l'âge. Bien qu'ils tentent de récupérer en dormant davantage la fin de semaine, le fait qu'ils se couchent de plus en plus tard les empêchent de véritablement compenser et de se pourvoir ainsi des 9,25 heures de sommeil par nuit dont ils sont réputés avoir besoin (Carskadon, 1982).

²¹ Soulignons que la durée totale de temps passé au lit, obtenue en comparant l'heure du lever à l'heure du coucher, est une variable proxy de la durée totale de sommeil. La durée totale de sommeil est inférieure à la durée totale de temps passé au lit puisque le temps mis à s'endormir doit être soustrait de cette dernière.



Tableau 2.1

Profil des habitudes veille-sommeil des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean selon certains groupes d'âge

Habitudes veille-sommeil	Heure, durée et délai moyens ¹ (écart type en minutes)			Tests ²
	12-13 ans (a)	14-15 ans (b)	16-17 ans (c)	
1. Heure du coucher les jours d'école	21 h 53 (48)	22 h 20 (48)	22 h 43 (51)	a < b < c
2. Heure du réveil les jours d'école	6 h 50 (43)	6 h 57 (39)	7 h 06 (39)	a, b < c
3. Durée du sommeil les jours d'école	8 h 57 (57)	8 h 38 (54)	8 h 22 (61)	a > b > c
4. Heure du coucher la fin de semaine	23 h 31 (86)	0 h 25 (93)	1 h 04 (97)	a < b < c
5. Heure du réveil la fin de semaine	9 h 24 (89)	9 h 33 (91)	9 h 56 (99)	a, b < c
6. Durée du sommeil la fin de semaine	9 h 51 (93)	9 h 07 (98)	8 h 50 (105)	a > b > c
7. Durée du sommeil de rattrapage la fin de semaine	0 h 54 (101)	0 h 29 (99)	0 h 30 (109)	a > b, c
8. Délai de l'heure du coucher la fin de semaine	1 h 38 (73)	2 h 05 (83)	2 h 21 (93)	a < b < c
Total (n)	(331 ≤ n ≤ 345)	(564 ≤ n ≤ 582)	(447 ≤ n ≤ 463)	

¹ Les heures, les durées et les délais moyens sont présentés sous la forme « heures : minutes ». L'écart type (en minutes) est présenté entre parenthèses.

² Les comparaisons entre les groupes d'âge [12-13 ans (a); 14-15 ans (b); 16-17 ans (c)] ont été calculées au seuil de 1 %.

2.3 LES RÉPERCUSSIONS DE LA PRIVATION DE SOMMEIL

De multiples recherches chez les jeunes ont rapporté une relation entre, d'une part, un sommeil de durée ou de qualité insuffisantes ou des habitudes de sommeil irrégulières et, d'autre part, une incidence plus élevée de difficultés scolaires, de somnolence diurne, de symptômes dépressifs, de troubles du comportement et de consommation d'alcool/drogues (Price *et al.*, 1978; Lack, 1986; Billiard *et al.*, 1987; Carskadon, 1990a; Allen, 1992; Carskadon *et al.*, 1998; Epstein, Chillag et Lavie, 1998; Laberge *et al.*, 1998; Wolfson et Carskadon, 1998; Acebo et Carskadon, 2002). Par ailleurs, l'individu aux prises avec une dette de sommeil ou de la somnolence diurne peut se plaindre de troubles de la concentration, de trous de mémoire, d'un manque d'énergie, d'un manque d'initiative, de lassitude et d'une plus grande réactivité émotionnelle (Dinges, 1989). Dans notre échantillon, les élèves ont été questionnés à savoir si la fatigue les amenait à vivre certaines situations problématiques ou à présenter certains symptômes (tableau 2.2).

Tableau 2.2**Proportion des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean ayant déjà ressenti certains symptômes en raison de la fatigue**

T'est-il déjà arrivé, à cause de la fatigue de...	(%)
1. Manquer de concentration durant les cours	72,3
2. Être de mauvaise humeur, susceptible	58,4
3. Ne plus avoir envie d'aller à l'école	43,0
4. Ne pas faire tes travaux scolaires	36,0
5. Ne plus avoir envie de sortir	32,8
6. Être découragé, déprimé	32,5
7. T'endormir sur ton pupitre pendant les cours	31,7
Total (n)	(1 435 ≤ n ≤ 1 441)

D'abord, une majorité de jeunes affirment avoir été de mauvaise humeur ou susceptible (58,4 %) en raison de la fatigue qu'ils éprouvaient. Aussi, environ un tiers des jeunes ont affirmé ne plus avoir eu envie de sortir (32,8 %) ou avoir été découragés ou déprimés (32,5 %) en raison de la fatigue. L'adolescent qui ne dort pas suffisamment peut en effet voir son humeur modifiée. À la suite d'une mauvaise nuit de sommeil, les enfants et les adolescents rapportent fréquemment avoir moins de contrôle et d'inhibition relativement à leurs émotions en réagissant par exemple de manière inadaptée à une situation amusante, en étant plus fâchés qu'à l'habitude dans une situation frustrante, ou, encore, en pleurant plus facilement lorsque tristes ou bouleversés (Dahl et Lewin, 2002). Par ailleurs, la fatigue semble avoir un impact considérable sur la vie scolaire puisque 72,3 % des jeunes rapportent avoir déjà manqué de concentration durant les cours. De plus, 43,0 % des jeunes disent avoir perdu l'envie d'aller à l'école à cause de la fatigue qu'ils ressentaient. Finalement, près du tiers des jeunes admettent ne pas avoir fait leurs travaux scolaires (36,0 %) ou s'être endormis sur leur pupitre (31,7 %) pendant les cours dû à la fatigue qu'ils éprouvaient.

Des travaux de recherche ont rapporté que les étudiants qui concilient études et travail rémunéré pourraient connaître plusieurs conséquences délétères. (Carskadon et Davis, 1989; Carskadon, 1990b; Mortimer *et al.*, 1990; Steinberg et Dornbusch, 1991; Steinberg, Fegley et Dornbusch, 1993; Bachman et Schulenberg, 1993; Carr, Wright et Brody, 1996; Stern *et al.*, 1997; Vinha, Cavalcante et Andrade, 2002; Paternoster *et al.*, 2003; Teixeira *et al.*, 2004; Marshall, 2007). Une étude a également rapporté une relation linéaire entre le nombre d'heures de travail rémunéré hebdomadaire et la survenue d'accidents de travail chez des étudiants du secondaire (Weller *et al.*, 2003).

La présente étude demandait aux jeunes qui ont occupé un emploi rémunéré au cours de l'année scolaire, soit 61,5 %²² de l'échantillon, s'ils étaient d'accord ou non avec certains énoncés en lien avec la conciliation études-travail (tableau 2.3). D'abord, environ le tiers des jeunes (32,9 %) estime ne pas avoir l'énergie pour faire leurs travaux scolaires et étudier après le travail. Aussi, le quart d'entre eux (25,0 %) juge être souvent trop fatigué à cause des choses qu'il doit faire au travail.

²² Rappelons qu'à la figure 1.7 du chapitre 1, une sélection du nombre de répondants à considérer a dû être effectuée afin de rendre les données de 2008 comparables à celles de 2002. Il en résulte alors un ajustement mineur à la baisse (- 0,9 %) du taux d'emploi des élèves (60,6 %) en 2008.



Tableau 2.3

Proportion des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean¹ déclarant être en accord avec certains énoncés relatifs à la conciliation études-travail

Énoncés	En accord (%)
1. Après le travail, je n'ai pas l'énergie pour faire mes travaux scolaires et étudier	32,9
2. Je suis souvent trop fatigué à l'école à cause des choses que je dois faire au travail	25,0
3. Mon travail m'empêche de consacrer le temps que je souhaiterais à mes études	13,8
4. Avoir un travail nuit à mes études	13,6
5. Je passe tellement de temps au travail que j'ai du mal à trouver du temps pour étudier	13,0
6. Mes préoccupations concernant mon travail nuisent à ma concentration dans les études	11,5
Total (n)	(346 ≤ n ≤ 347)

¹ Seuls les élèves qui ont occupé un emploi rémunéré au cours du mois précédant l'enquête ont été exposés à la question E13.

Cependant, seulement un jeune sur huit environ considère que le travail l'empêche de consacrer le temps voulu (13,8 %) ou nuit à ses études (13,6 %), que le temps pour étudier est difficile à trouver vu le temps appréciable passé au travail (13,0 %) et que les soucis liés au travail nuisent à sa concentration dans les études (11,5 %).

2.4 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ASSOCIÉES AU DÉLAI DE L'HEURE DU COUCHER LA FIN DE SEMAINE

Un délai de l'heure du coucher la fin de semaine de plus de deux heures par rapport à l'heure du coucher des jours de classe a été associé à la présence de somnolence au cours de la journée, à des troubles de l'humeur ainsi qu'à des problèmes de sommeil (Wolfson et Carskadon, 1998). Le délai de l'heure du coucher la fin de semaine a été choisi comme variable témoignant des habitudes de sommeil en raison de sa relative indépendance vis-à-vis de la durée du sommeil nocturne. En effet, que le jeune soit un « petit dormeur » ou un « gros dormeur », il est tout aussi susceptible de présenter des symptômes diurnes si son horaire d'épisodes de sommeil semaine/fin de semaine est irrégulier. D'autre part, cet indicateur est calculé à partir des heures de coucher et de lever autorapportées par les élèves et est donc moins susceptible d'être biaisé comparativement à l'évaluation qu'ils pourraient faire de la qualité de leur sommeil. D'ailleurs, nous ferons dorénavant référence à deux groupes d'élèves respectivement dotés de *mauvaises* et de *bonnes habitudes* de sommeil selon que le délai de l'heure du coucher la fin de semaine est de plus de 2 h 30 ou de 2 h 30 ou moins.

Les données de l'enquête 2008 démontrent que la presque totalité (93,9 %) des élèves du secondaire au SLSJ se couche plus tard la fin de semaine que lors des jours de classe et que le délai moyen observé est de 2 h 03 (écart type = 1,44). Il faut souligner de plus que les proportions de garçons (27,2 %) et de filles (29,9 %) qui présentent un délai élevé de l'heure du coucher la fin de semaine ne sont pas statistiquement différentes (tableau 2.4).

Tableau 2.4**Délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean selon le sexe**

Délai de l'heure du coucher ¹	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Bonnes habitudes (délai de 2 h 30 ou moins)	72,8	70,1	71,5
Mauvaises habitudes (délai de plus de 2 h 30)	27,2	29,9	28,5
Total (n)	100,0 (728)	100,0 (665)	100,0 (1 393)

¹ Il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles quant au manque de régularité des épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine.

Dans cette section, les caractéristiques sociodémographiques des élèves (le sexe, le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire de résidence²³) sont examinées pour repérer lesquels sont les plus susceptibles de présenter un manque de régularité de leurs épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine, soit un délai élevé de l'heure du coucher la fin de semaine (plus de 2,5 heures). Les résultats démontrent que seulement le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire de résidence sont significatifs mais qu'ils sont, somme toute, peu performants pour différencier les jeunes selon qu'ils présentent ou non un délai élevé de l'heure du coucher. Plus précisément, le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire de résidence classent correctement 57,6 % des élèves (tableau 2.5), ne surpassant donc pas le critère de chance proportionnelle qui est de 59,2 %. Aussi, le lambda de Wilks, relativement élevé (0,95), confirme que les deux facteurs retenus ne sont pas très discriminants. Soulignons cependant que ce sont particulièrement les jeunes déclarant un délai du coucher de plus de 2 h 30 pour lesquels les deux facteurs retenus sont les plus efficaces. Ces derniers classent en effet 62,9 % d'entre eux comparativement à 55,5 % de ceux dont le délai du coucher est de 2 h 30 ou moins.

Tableau 2.5**Analyse discriminante pour l'identification des caractéristiques sociodémographiques liées au délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean**

Description du modèle retenu ¹ (n = 1 296)		
Délai de l'heure du coucher (proportion de sujets bien classés dans les groupes)		
2 h 30 ou moins 55,5 %	Plus de 2 h 30 62,9 %	Total ² 57,6 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 2 groupes		Corrélation avec la fonction
		1
Niveau scolaire		0,90
Territoire sociosanitaire Chicoutimi		- 0,43

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

² Le critère de chance proportionnelle est de 59,2 %.

²³ Les six territoires sociosanitaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean sont Maria-Chapdelaine, Domaine-du-Roy, Lac-Saint-Jean-Est, Jonquière, Chicoutimi et Cléophas-Claveau. Ces territoires ont été dichotomisés, c'est-à-dire que pour chacun, une variable oppose les participants qui y habitent à ceux qui n'y habitent pas.



Le tableau 2.6 permet pour sa part d’apprécier l’intensité et le sens de la relation entre le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire de Chicoutimi, d’une part, et le délai de l’heure du coucher la fin de semaine, d’autre part. De manière plus spécifique, on peut constater que la proportion d’élèves présentant un délai élevé de l’heure du coucher la fin de semaine augmente de façon linéaire avec le niveau scolaire. Plus particulièrement, les mauvaises habitudes de sommeil ne sont le fait que d’un élève de 1^{ère} secondaire sur huit, alors qu’elles concernent plus d’un élève sur trois en 5^e secondaire. Par ailleurs, on peut noter que la proportion d’élèves présentant un délai élevé de l’heure du coucher la fin de semaine est moins élevée sur le territoire sociosanitaire de Chicoutimi (22,0 %) que celle observée sur les autres territoires au SLSJ (31,1 %).

Tableau 2.6

Association¹ entre le délai de l’heure du coucher la fin de semaine et les caractéristiques sociodémographiques discriminantes chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Délai du coucher la fin de semaine		
		2 h 30 ou moins (%)	Plus de 2 h 30 (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)
SOCIODÉMOGRAPHIQUES				
Niveau scolaire ²				
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	249	88,0 ^{a,b,c,d}	12,0 ^{f,g,h,i}	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	249	75,5 ^{a,e}	24,5 ^{f,j}	100,0
3 ^e secondaire	289	71,6 ^b	28,4 ^g	100,0
4 ^e secondaire	265	66,0 ^c	34,0 ^h	100,0
5 ^e secondaire	245	61,6 ^{d,e}	38,4 ^{i,j}	100,0
Territoire sociosanitaire				
Chicoutimi	391	78,0 ^a	22,0 ^b	100,0
Autres territoires	1 004	68,9 ^a	31,1 ^b	100,0

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

² Les élèves ayant répondu « autre » ont été exclus (n = 12).

³ La 3^e année du 1^{er} cycle est une année supplémentaire réservée aux jeunes ayant redoublé.

2.5 LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS AU DÉLAI DE L’HEURE DU COUCHER LA FIN DE SEMAINE

Nous présenterons maintenant les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d’identifier les facteurs associés à un délai plus ou moins élevé de l’heure du coucher la fin de semaine. Pour chacun des sexes, le lecteur pourra apprécier l’importance de chaque dimension de la vie des jeunes sur leurs habitudes de sommeil. 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 un délai plus ou moins élevé de l’heure du coucher la fin de semaine. Enfin, des croisements entre chacun des facteurs discriminants et le délai du coucher des élèves seront présentés.

2.5.1 Les facteurs associés au délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les garçons

Comme le démontre le tableau suivant, 167 variables, indices, échelles ou facteurs ont été pris en considération pour réaliser un total de 15 analyses discriminantes unidimensionnelles distinctes, soit une pour chacune des dimensions de la vie des garçons. Une analyse multidimensionnelle finale a ensuite été réalisée en mettant cette fois en présence les 25 facteurs retenus lors des premières analyses. L'analyse discriminante est utilisée pour identifier l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des garçons à l'un des deux groupes formés à partir du délai de l'heure du coucher la fin de semaine, soit celui qui présente un délai de plus de 2 h 30 et celui qui présente un délai de 2 h 30 ou moins, donc ceux dotés respectivement de *mauvaises* et de *bonnes habitudes* de sommeil. Parmi les 25 variables soumises à l'analyse finale (colonne B), seulement six variables (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p \leq 0,05$)²⁴.

Tableau 2.7

Réduction des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean

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	0	0
3. Culturelle	18	3	1
4. Scolaire et professionnelle	22	2	0
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	0	0
6. Économique	3	2	0
7. Familiale	23	1	1
8. École	17	2	0
9. Réseau social	6	2	1
10. Loisirs	15	3	0
11. Consommation de tabac	3	3	1
12. Consommation alcool/drogues	10	3	2
13. Activités délinquantes	2	2	0
14. Sommeil	3	0	0
15. Travail rémunéré	4	0	0
TOTAL	167	25	6

²⁴ Les 19 facteurs qui ne sont pas retenus lors de l'analyse multidimensionnelle sont : nombre d'événements préoccupants vécus, indice de compétences interpersonnelles, échelle de libéralisme des mœurs, nombre d'années passées au Saguenay–Lac-Saint-Jean, importance des études, volonté d'apprendre en français, montant d'argent de poche, niveau socio-économique familial, indice de mal-être à l'école, engagement scolaire comportemental, importance de la vie amoureuse, nombre d'heures consacrées à des activités culturelles, nombre d'heures consacrées à des activités sociales, nombre d'heures consacrées à des jeux de hasard, avoir déjà fumé une cigarette au complet, avoir l'habitude de fumer des cigarillos, fréquence de consommation de cannabis, indice d'activités délinquantes et indice de comportements incorrects. C'est donc dire que ces 19 facteurs ne permettent pas de mieux distinguer les deux groupes de garçons une fois que les six facteurs discriminants sont considérés.



Parmi les facteurs retenus, deux appartiennent à la dimension consommation d'alcool et de drogues, un aux habitudes tabagiques, un à la dimension culturelle, un à la dimension familiale et un au réseau social de l'élève. Cette analyse discriminante avec ces six facteurs est efficace car elle permet de classer correctement plus de trois garçons sur quatre (75,8 %) en fonction de leurs habitudes de sommeil (tableau 2.8). Le modèle est donc plus performant que le critère de chance proportionnelle qui s'établit ici à 60,4 %. Cependant, les six facteurs retenus ont un pouvoir discriminant plus propice à l'identification des garçons ne présentant pas un délai supérieur à 2 h 30 (82,3 %) qu'à ceux qui présentent cette mauvaise habitude (58,2 %).

Un premier ensemble de deux caractéristiques provenant de la dimension consommation d'alcool et de drogues s'avère particulièrement discriminant. Ainsi, l'accoutumance à certaines quantités d'alcool ou de drogues (- 0,68) et le nombre d'enivresments au cours des douze derniers mois (0,62) sont associés aux habitudes de sommeil des garçons. Le troisième facteur en importance dans cette analyse discriminante est celui des habitudes tabagiques (0,58) issu de la dimension consommation de tabac. Un quatrième facteur relève de la dimension culturelle et correspond à l'indice de civisme public (0,34). Le cinquième facteur est tiré de la dimension familiale et tient à la fréquence des discussions parents/adolescents (0,31). Enfin, le dernier facteur en importance est propre au réseau social, soit la perception du soutien des amis (0,30).

Tableau 2.8

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Description du modèle retenu ¹ (n = 653)		
Délai du coucher (proportion de sujets bien classés dans les groupes)		
2 h 30 ou moins 82,3 %	Plus de 2 h 30 58,2 %	Total ² 75,8 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 2 groupes		Corrélation avec la fonction
		1
Alcool et drogues		
1. Les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont moins d'effet sur moi		- 0,68
2. Nombre d'enivresments au cours des douze derniers mois		0,62
Consommation de tabac		
3. Type de fumeurs (cigarette)		0,58
Culturelles		
4. Échelle de civisme public		0,34
Familiales		
5. Indice de fréquence des discussions parents/adolescents		0,31
Réseau social		
6. Échelle de perception du soutien des amis		0,30

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient une fonction discriminante; le lambda de Wilks est de 0,76 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 60,4 %.

2.5.2 L'association entre les habitudes de sommeil chez les garçons et les facteurs discriminants

Examinons maintenant comment chacun des six facteurs distingue les jeunes selon qu'ils présentent habituellement de bonnes ou de mauvaises habitudes de sommeil (tableau 2.9). D'abord, les garçons qui estiment que la consommation de la même quantité d'alcool ou de drogues a eu moins d'effet sur eux au cours des 12 derniers mois²⁵ sont majoritairement aux prises avec de mauvaises habitudes de sommeil (68,6 %) tandis que ceux qui n'ont pas ressenti cette accoutumance pendant la dernière année sont, pour une majorité, des garçons dotés de bonnes habitudes de sommeil (78,8 %). Alors que 87,2 % des garçons qui ne se sont pas enivrés au cours de la dernière année²⁶ bénéficient de bonnes habitudes de sommeil, ce n'est que 51,0 % de ceux rapportant cinq enivrements ou plus qui peuvent se targuer de maintenir de bonnes habitudes de sommeil. Dans le même ordre d'idées, on peut noter qu'une minorité des garçons qui fument²⁷ régulièrement (25,0 %) rapportent de bonnes habitudes de sommeil, alors qu'il s'agit d'une majorité chez les non-fumeurs (78,1 %)²⁸. Ces résultats ne surprennent guère puisque l'effet délétère des substances psychotropes est bien documenté. À cet égard, une recherche effectuée en laboratoire de sommeil a révélé que l'activité cérébrale des fumeurs présenteraient des signes témoignant d'un sommeil plus léger, tel que documenté par l'enregistrement de leur électroencéphalogramme nocturne, ce qui pourrait contribuer à la perception d'un sommeil non réparateur (Lin *et al.*, 2008).

Le civisme public²⁹, un facteur provenant de la dimension « culturelle » est également ressorti comme étant significativement lié aux habitudes de sommeil des garçons. Le tableau 2.9 nous apprend que parmi les garçons qui considèrent avoir un niveau élevé de civisme public, environ un sur sept (15,1 %) présente de mauvaises habitudes de sommeil et que parmi les garçons qui considèrent avoir un niveau faible de civisme public, plus d'un sur trois (37,3 %) fait preuve de mauvaises habitudes de sommeil. Plusieurs corpus de données suggèrent que la privation de sommeil diminue le contrôle pulsionnel des enfants (Dahl, 1996). Plus particulièrement, une étude a démontré que les tâches qui font simultanément appel aux habiletés cognitives et émotives étaient particulièrement sensibles aux effets de la privation de sommeil (Schlesinger *et al.*, 1998). Pour Dahl et Lewin (2002), l'établissement des compétences sociales à l'adolescence nécessite d'être efficace dans la réalisation de telles tâches. En effet, la capacité de se concentrer sur un objectif à long terme ou sur une conséquence tout en contrôlant ses réactions émotives dans diverses situations sociales constitue exactement ce à quoi sont quotidiennement confrontés une majorité d'adolescents. Si la privation de sommeil a des effets négatifs sur cette aptitude, cela peut comporter plusieurs conséquences délétères. À la lumière des présents résultats, on pourrait établir l'hypothèse que les garçons qui présentent de mauvaises habitudes de sommeil sont plus instables sur le plan émotionnel, c'est-à-dire qu'ils sont d'humeur plus changeante, et peuvent dès

²⁵ Il s'agit de l'item f de la question M.11 de l'instrument de collecte à l'annexe 1.

²⁶ Il s'agit de la question M.2 de l'instrument de collecte.

²⁷ Il s'agit de la question L.3 de l'instrument de collecte.

²⁸ Bien que la consommation d'alcool et de tabac s'accroît avec l'âge, une analyse complémentaire a révélé que ce sont bien les habitudes de consommation qui sont discriminantes et non l'âge des participants.

²⁹ L'échelle de civisme public est constituée de neuf items tirés de la question K.8 du questionnaire présenté à l'annexe 1 auxquels les jeunes sont amenés à répondre sur une échelle de 1 (si l'énoncé n'est jamais acceptable) à 10 (si l'énoncé est toujours acceptable). Ces items sont : réclamer au gouvernement de l'argent au-delà de ce à quoi on a droit; s'arranger pour ne pas payer le billet pour le transport en commun; tricher dans sa déclaration de revenu; acheter de la marchandise volée; accepter un pot-de-vin; se battre avec un agent de police; l'assassinat politique; jeter des ordures dans un lieu public; conduire après avoir bu de l'alcool.



lors davantage se comporter en adolescents irrésolus, plus ou moins certains de ce qu'ils sont en droit de faire sur le plan du civisme public.

Tableau 2.9

Association¹ entre le délai du coucher la fin de semaine chez les garçons du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Bonnes habitudes	Mauvaises habitudes	Total (%)
		Délai de 2 h 30 ou moins (%)	Délai de plus de 2 h 30 (%)	
		(A)	(B)	
ALCOOL ET DROGUES				
Les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont moins d'effet sur moi (12 derniers mois)				
Oui	86	31,4 ^a	68,6 ^b	100,0
Non	627	78,8 ^a	21,2 ^b	100,0
Nombre d'enivrements au cours des douze derniers mois (5 consommations ou plus)				
Aucun	149	87,2 ^{a,b}	12,8 ^{d,e}	100,0
1 à 4 fois	231	65,4 ^{a,c}	34,6 ^{d,f}	100,0
5 fois ou plus	145	51,0 ^{b,c}	49,0 ^{e,f}	100,0
CONSOMMATION DE TABAC				
Type de fumeurs (cigarette)				
Non-fumeurs	627	78,1 ^{a,b}	21,9 ^{c,d}	100,0
Fumeurs occasionnels	43	44,2 ^a	55,8 ^c	100,0
Fumeurs réguliers	40	25,0 ^b	75,0 ^d	100,0
CULTURELLES				
Échelle de civisme public				
Faible	276	62,7 ^{a,b}	37,3 ^{c,d}	100,0
Moyen	260	75,4 ^a	24,6 ^c	100,0
Élevé	172	84,9 ^b	15,1 ^d	100,0
FAMILIALES				
Indice de fréquence des discussions parents/adolescents				
Faible	313	79,6 ^{a,b}	20,4 ^{c,d}	100,0
Moyenne	261	68,6 ^a	31,4 ^c	100,0
Élevée	148	65,5 ^b	34,5 ^d	100,0
RÉSEAU SOCIAL				
Perception du soutien des amis				
Faible	207	84,1 ^{a,b}	15,9 ^{c,d}	100,0
Moyen	257	70,0 ^a	30,0 ^c	100,0
Élevé	257	66,9 ^b	33,1 ^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 %.

Finalement, deux autres facteurs, liés cette fois aux dimensions « familiales » et « réseau social », sont associés à un délai élevé de l'heure du coucher la fin de semaine chez les garçons. En effet, la proportion de garçons qui ont de mauvaises habitudes de sommeil varie selon la fréquence des discussions parents/adolescents³⁰ et la perception du soutien des amis³¹ (tableau 2.9). Plus particulièrement, on retrouve une proportion plus élevée de garçons aux prises avec de mauvaises habitudes de sommeil chez ceux qui discutent beaucoup avec leurs parents (34,5 %) que chez ceux qui discutent peu avec ces derniers (20,4 %). Il est permis de penser que les habitudes de sommeil elles-mêmes sont l'objet de moult discussions entre les jeunes et leurs parents. Dans le même ordre d'idées, la proportion de garçons rapportant de mauvaises habitudes de sommeil est plus élevée chez ceux qui ressentent un soutien élevé de la part de leurs amis (33,1 %) que chez ceux qui ressentent un soutien faible de la part de ceux-ci (15,9 %). Selon Moore et Meltzer (2008), les exigences sociales contribuent à un mauvais sommeil à l'adolescence. Les adolescents ont en effet plus de liberté pour passer du temps avec leurs amis et rentrer plus tard le soir, en plus de socialiser par le biais d'Internet. Ainsi, il y a fort à parier que la perception d'un soutien élevée de la part des amis est assimilable, de façon générale, à un cercle d'amis plus considérable et, par conséquent, à un risque plus élevé de se coucher tard la fin de semaine.

2.5.3 Les facteurs associés au délai de l'heure du coucher la fin de semaine chez les filles

Les mêmes 167 variables, indices, échelles ou facteurs ont été pris en considération pour réaliser des analyses discriminantes unidimensionnelles distinctes pour chacune des dimensions de la vie des filles. Une analyse multidimensionnelle finale fut ensuite réalisée pour identifier l'ensemble des facteurs prédisant l'appartenance des filles à l'un des deux groupes formés à partir du délai de l'heure du coucher la fin de semaine, soit celui qui présente un délai de plus de 2 h 30 (élevé) et celui qui présente un délai de 2 h 30 ou moins. Comme le présente le tableau 2.10, parmi les 35 variables soumises à l'analyse finale (colonne B), seulement 9 variables (colonne C) ont un caractère suffisamment discriminant pour être retenues au seuil choisi ($p < 0,05$)³².

³⁰ La fréquence des discussions parents/adolescent est établie à partir d'une échelle comprenant 10 items consignés à la question B.16 du questionnaire fourni à l'annexe 1. Cette échelle s'enquiert plus particulièrement de la fréquence des discussions franches et ouvertes portant sur les problèmes personnels, la sexualité, les relations amoureuses, la consommation de drogues, les projets d'avenir, les résultats scolaires, la consommation d'alcool, la consommation de tabac, la conciliation études-travail et les amis. Les jeunes dont le score se situe dans le tertile inférieur sont considérés comme présentant un niveau faible de discussion avec leurs parents et ceux obtenant un score dans le tertile supérieur, un niveau élevé de discussion avec leurs parents.

³¹ Le soutien des amis est établi à partir d'une échelle composée de quatre items de la question K.5 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Les jeunes doivent indiquer leur degré d'accord avec quatre énoncés portant sur les relations avec leurs amis : je me sens proche de mes amis; parfois je me sens seul même si je suis avec mes amis; mes amis sont disponibles quand j'ai besoin d'eux; j'ai souvent le sentiment que mes amis me rejettent. Ceux dont le score se situe dans le quartile inférieur sont considérés comme ayant un niveau faible de soutien de la part de leurs amis et ceux obtenant un score dans le quartile supérieur, un niveau élevé de soutien de la part de leurs amis.

³² Les 26 facteurs qui ne sont pas retenus lors de l'analyse multidimensionnelle sont : nombre d'événements préoccupants vécus, indice d'habiletés cognitives, indice de compétences interpersonnelles, autoévaluation de l'état de santé, importance des croyances et des activités religieuses, degré d'ambition, échelle de civisme public, échelle de libéralisme des mœurs, être dans un programme scolaire particulier, difficultés à réussir en mathématique, attributions causales, avoir une mère qui travaille à temps plein, scolarité du père, niveau de communication père/enseignants, indice de mal-être à l'école, engagement scolaire comportemental, vérification de la compréhension en classe comme pratique efficace, satisfaction des relations avec les amis et les gens, importance de la vie amoureuse, nombre d'heures consacrées à la lecture, nombre d'heures consacrées à des jeux de hasard, avoir déjà fumé une cigarette au complet, avoir l'habitude de fumer des cigarillos, avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière, indice de comportements incorrects et nombre d'heures travaillées par semaine au cours du mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces 26 facteurs ne permettent pas de mieux distinguer les deux groupes de filles une fois que les neuf facteurs discriminants sont considérés.



Tableau 2.10

Réduction des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les filles du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Dimension	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	3	0
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	5	1
4. Scolaire et professionnelle	22	3	0
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	2	2
6. Économique	3	0	0
7. Familiale	23	4	1
8. École	17	3	0
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	3	1
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogues	10	4	3
13. Activités délinquantes	2	1	0
14. Sommeil	3	1	1
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	167	35	9

Parmi les facteurs retenus, trois appartiennent à la dimension consommation d'alcool et de drogues, un à la dimension loisirs, un à la dimension sommeil, un à la dimension culturelle, deux à la dimension intérêt pour la science et la technologie, et, finalement, un à la dimension familiale. Ces neuf facteurs permettent de classer correctement près de trois filles sur quatre (73,2 %) en fonction de leurs habitudes de sommeil (tableau 2.11). C'est beaucoup mieux que le critère de chance proportionnelle dont la valeur est de 58,1 %. Le modèle s'avère toutefois plus performant pour classer les filles présentant de bonnes habitudes de sommeil (75,2 %) que celles aux prises avec de mauvaises habitudes (68,4 %).

Un premier ensemble de trois caractéristiques rattachées à la dimension consommation d'alcool et de drogues s'avère ici discriminant. Ainsi, le nombre d'enivrements au cours des douze derniers mois (0,67), l'accoutumance à certaines quantités d'alcool ou de drogues (-0,50) et la consommation de drogues au cours du dernier mois (-0,48) sont associés chez les filles aux habitudes de sommeil.

Le troisième facteur en importance dans cette analyse discriminante est le nombre d'heures consacrées à des activités sociales (0,49) qui appartient à la dimension loisirs. Les cinquième et sixième facteurs sont respectivement l'indice de somnolence diurne (0,41) issu de la dimension sommeil et le nombre d'années de résidence dans la région actuelle (0,37) issu de la dimension culturelle.

Un deuxième ensemble de deux caractéristiques rattachées à la dimension intérêt pour les sciences s'avère également discriminant. Ainsi, l'importance accordée à la science (0,27) et l'idée selon laquelle la formation en science et en technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles (- 0,25) sont associées chez les filles aux habitudes de sommeil. Finalement, un dernier facteur, tiré cette fois de la dimension familiale, s'avère aussi discriminant, soit l'indice de fréquence des discussions parents/adolescents (0,24).

Tableau 2.11

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au délai du coucher la fin de semaine chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean

Description du modèle retenu ¹ (n = 619)		
Délai du coucher (proportion de sujets bien classés dans les groupes)		
2 h 30 ou moins 75,2 %	Plus de 2 h 30 68,4 %	Total ² 73,2 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 2 groupes		Corrélation avec la fonction
		1
Alcool et drogues		
1. Nombre d'enivresments au cours des douze derniers mois		0,67
2. Les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont moins d'effet sur moi		- 0,50
3. Avoir consommé de la drogue au cours des 30 derniers jours		- 0,48
Loisirs		
4. Nombre d'heures consacrées à des activités sociales		0,49
Sommeil		
5. Indice de somnolence diurne		0,41
Culturelles		
6. Nombre d'années dans la région actuelle		0,37
Intérêt pour les sciences		
7. La science a beaucoup d'importance à mes yeux		0,27
8. Stéréotype : la formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles		- 0,25
Familiales		
9. Indice de fréquence des discussions parents/adolescents		0,24

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient une fonction discriminante; le lambda de Wilks est de 0,80 (p < 0,001).

² Le critère de chance proportionnelle est de 58,1 %.

2.5.4 L'association entre les habitudes de sommeil chez les filles et les facteurs discriminants

Examinons maintenant comment chacun des neuf facteurs distingue les filles selon la plus ou moins grande régularité de leurs habitudes de sommeil (tableau 2.12). D'abord, les filles qui disent ne pas s'être enivrées au cours de la dernière année présentent majoritairement (81,8 %) de bonnes habitudes de sommeil, ce qui n'est pas le cas des filles qui se sont enivrées cinq fois ou plus (37,5 %). À l'instar des garçons, les filles qui estiment que la même consommation d'alcool ou de drogues qu'auparavant a eu moins d'effet sur elles au cours des 12 derniers mois sont majoritairement aux prises avec de mauvaises habitudes veille-sommeil (69,2 %) tandis que celles



qui n'ont pas ressenti cette accoutumance constituent pour la plupart des filles avec de bonnes habitudes de sommeil (73,6 %). En outre, les filles qui affirment s'être droguées au cours du dernier mois³³ sont majoritairement aux prises avec de mauvaises habitudes veille-sommeil (67,3 %) alors que ce n'est le cas que pour 26,9 % de celles qui n'ont pas consommé de drogues³⁴.

Le nombre d'heures par semaine consacrées aux activités sociales³⁵, un facteur de la dimension « loisirs », est aussi lié à la régularité des habitudes de sommeil chez les filles. Le tableau 2.12 montre que seulement 15,9 % des filles qui n'ont aucune activité sociale présentent de mauvaises habitudes de sommeil tandis que près de trois fois plus (45,8 %) en présentent parmi celles qui consacrent cinq heures et plus par semaine aux activités sociales. Ce résultat est conforme à l'idée selon laquelle une bonne partie des activités sociales des adolescents se déroule en soirée et que celles-ci favorisent des heures de coucher plus tardives, qu'il s'agisse d'activités sportives ou de clavardage.

La somnolence diurne³⁶, un facteur de la dimension « sommeil » est aussi lié chez les filles à leurs habitudes de sommeil. Comme l'on pouvait s'y attendre, la proportion de filles qui présentent de mauvaises habitudes de sommeil est plus élevée parmi celles qui éprouvent de la somnolence diurne au cours de la journée (41,4 %) que chez celles qui n'en éprouvent pas (22,0 %). En effet, un horaire d'épisodes de sommeil semaine/fin de semaine irrégulier peut faire en sorte que le jeune développe une dette de sommeil et souffre de somnolence diurne (Manber *et al.*, 1996). De manière plus spécifique, on peut aisément concevoir qu'un jeune se couchant beaucoup plus tard le vendredi et le samedi soir, par exemple à 4 h du matin plutôt qu'à 11 h 30 lors des jours de classe, éprouve de la difficulté à s'endormir à son heure habituelle une fois arrivé le dimanche soir; les spécialistes du sommeil font alors référence à un retard de phase de l'horloge biologique. L'insomnie que le jeune risque alors de présenter se conjuguera à un lever tôt pour répondre aux obligations scolaires et, conséquemment, à une durée de sommeil écourtée. L'insomnie pourra même persister pendant quelques jours, le temps que le jeune retrouve son rythme veille-sommeil « normal », s'entend, celui qu'il présente habituellement les jours de classe. Pendant la journée, il pourra donc montrer des signes de somnolence, de fatigue et de lassitude, fruit d'un sommeil de qualité ou de quantité insuffisante. C'est ainsi que le délai de l'heure du coucher la fin de semaine peut s'accompagner d'un raccourcissement de la durée du sommeil et de somnolence diurne.

Un facteur de la dimension « culturelle », soit le nombre d'années passées au SLSJ³⁷, serait également lié aux habitudes de sommeil. Plus particulièrement, près d'une fille sur trois (31,8 %) parmi celles ayant vécu douze années et plus au SLSJ présentent de mauvaises habitudes de sommeil, soit près de trois fois plus que celles y ayant habité moins de 12 ans (11,8 %). Certains pourraient voir dans ce résultat l'effet d'un cercle social plus considérable chez celles qui ont passé plus de douze années au SLSJ, favorisant, en toute logique, des activités qui risquent de retarder l'heure du coucher la fin de semaine.

³³ Il s'agit de la question M.7 de l'instrument de collecte.

³⁴ Bien que la consommation d'alcool et de drogues s'accroît avec l'âge, une analyse complémentaire a révélé que ce sont bien les habitudes de consommation qui sont discriminantes et non l'âge des participantes.

³⁵ Il s'agit de la l'item j de la question E.1 de l'instrument de collecte.

³⁶ L'indice de somnolence diurne comprend deux items, soit la survenue de somnolence au cours de la journée et l'occurrence de siestes. Les jeunes sont considérés comme somnolents s'ils ont déclaré ressentir de la somnolence pendant la journée une fois par mois ou plus ou faire des siestes au moins une fois par mois.

³⁷ Il s'agit de la question H.5 de l'instrument de collecte.

Tableau 2.12

Association¹ entre le délai du coucher la fin de semaine chez les filles au secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Bonnes habitudes	Mauvaises habitudes	Total (%)
		Délai de 2 h 30 ou moins (%)	Délai de plus de 2 h 30 (%)	
	(A)	(B)	(C)	(D)
ALCOOL ET DROGUES				
Nombre d'enivrements au cours des douze derniers mois (5 consommations ou plus)				
Aucun	143	81,8 ^{a,b}	18,2 ^{d,e}	100,0
1 à 4 fois	268	64,9 ^{a,c}	35,1 ^{d,f}	100,0
5 fois ou plus	88	37,5 ^{b,c}	62,5 ^{e,f}	100,0
Les mêmes quantités d'alcool ou de drogues ont moins d'effet sur moi (12 derniers mois)				
Oui	52	30,8 ^a	69,2 ^b	100,0
Non	603	73,6 ^a	26,4 ^b	100,0
Consommation de drogues au cours des 30 derniers jours				
Oui	49	32,7 ^a	67,3 ^b	100,0
Non	609	73,1 ^a	26,9 ^b	100,0
LOISIRS				
Nombre d'heures par semaine consacrées aux activités sociales				
Aucune	195	84,1 ^{a,b}	15,9 ^{d,e}	100,0
Moins de 5 heures	237	73,4 ^{a,c}	26,6 ^{d,f}	100,0
5 heures et plus	225	54,2 ^{b,c}	45,8 ^{e,f}	100,0
SOMMEIL				
Indice de somnolence diurne				
Oui	273	58,6 ^a	41,4 ^b	100,0
Non	377	78,0 ^a	22,0 ^b	100,0
CULTURELLES				
Nombre d'années dans la région actuelle				
Moins de 12 ans	68	88,2 ^a	11,8 ^b	100,0
12 ans et plus	578	68,2 ^a	31,8 ^b	100,0
INTÉRÊT POUR LES SCIENCES				
La science a beaucoup d'importance à mes yeux				
Tout à fait d'accord	101	83,2 ^{a,b,c}	16,8 ^{d,e,f}	100,0
D'accord	223	70,4 ^a	29,6 ^d	100,0
Pas d'accord	194	69,6 ^b	30,4 ^e	100,0
Pas du tout d'accord	127	62,2 ^c	37,8 ^f	100,0
La formation en science et technologie est l'une des plus exigeantes et difficiles				
Fortement en accord	135	79,3 ^a	20,7 ^b	100,0
Un peu en accord	168	72,6	27,4	100,0
Ni en accord et ni en désaccord	206	68,9	31,1	100,0
Un peu ou fortement en désaccord	146	60,3 ^a	39,7 ^b	100,0
FAMILIALES				
Indice de fréquence des discussions parents/adolescents				
Faible	193	76,7 ^a	23,3 ^b	100,0
Moyenne	202	70,8	29,2	100,0
Élevée	265	64,5 ^a	35,5 ^b	100,0

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

Par ailleurs, deux variables issues de la dimension « intérêt pour les sciences » sont associées aux habitudes de sommeil. Dans un premier temps, la proportion de filles qui ont de mauvaises habitudes de sommeil est beaucoup plus importante chez celles qui n'accordent pas du tout



d'importance à la science³⁸ (37,8 %) comparativement à ce qui est observé chez celles qui en accordent beaucoup (16,8 %). De la même manière, la proportion de filles qui ont de mauvaises habitudes de sommeil est beaucoup plus importante chez celles qui estiment que la formation en science et en technologie est facile (39,7 %) comparativement à ce qui est observé chez celles qui considèrent cette formation difficile et exigeante³⁹ (20,7 %). Sachant que les étudiants avec de meilleures notes rapportent des habitudes de sommeil plus régulières (Wolfson et Carskadon, 1998), il n'est pas totalement surprenant de constater que les filles de notre échantillon aux prises avec de mauvaises habitudes de sommeil semblent, de façon générale, moins valoriser les sciences et moins enclines à concevoir la formation en science et en technologie comme l'une des plus exigeantes et difficiles.

Par ailleurs, un facteur de la dimension « familiale », l'indice de fréquence des discussions parents/adolescents⁴⁰, est en relation avec les habitudes de sommeil des filles, comme c'était le cas pour les garçons. En effet, parmi les filles qui discutent peu avec leurs parents, on retrouve moins de filles avec de mauvaises habitudes de sommeil (23,3 %) que parmi celles qui discutent beaucoup avec ces derniers (35,5 %). Toutefois, les données ne nous permettent pas de dire si les échanges plus fréquents sont dus au fait que les jeunes sont debout plus tard, passant ainsi plus de temps à discuter avec leur(s) parent(s), ou encore, qu'ils doivent discuter beaucoup avec leurs parents parce qu'ils ont, entre autres choses, à valider ou à justifier leur choix d'activités en soirée. Soulignons que ces résultats appuient ceux des études sur la socialisation à la réussite scolaire qui indiquent que la fréquence des parents à discuter avec leur adolescent est associée à une plus grande autonomie chez ce dernier (Deslandes et Bertrand, 2005; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000).

Au final, soulignons que d'autres indicateurs que l'ampleur du délai de l'heure du coucher la fin de semaine (ou la régularité des épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine) auraient également pu être utilisés pour répartir les jeunes en deux groupes distincts et identifier des facteurs de risque au regard de leurs habitudes de sommeil. Par exemple, les jeunes auraient pu être distingués selon la durée de leur sommeil nocturne (sommeil de durée insuffisante ou sommeil de durée suffisante) ou selon la qualité perçue de leur sommeil (symptômes d'insomnie ou non). Il y a fort à parier que ces analyses auraient aussi révélé des liens avec des comportements délétères (par exemple, la consommation de tabac, d'alcool et de drogues) et avec des facteurs associés au style de vie et au degré d'autonomie. En effet, la diversité des habitudes de sommeil ne saurait être reflétée par un seul indicateur. Pensons simplement au fait qu'il existe, d'une part, de « gros dormeurs » et de « petits dormeurs » (qui fonctionnent très bien avec quelques heures de sommeil par nuit) et, d'autre part, des types du matin et des types du soir (qui se couchent très tard sans problèmes). En somme, il y a inévitablement dans les sous-groupes retenus des individus qui sont plus ou moins représentatifs de leurs pairs. À titre d'exemple, un jeune qui se couche à deux heures du matin, sept jours sur sept, dû à de longues heures de travail rémunéré ou qui passe un temps inconsideré à naviguer sur Internet, a ici été considéré comme faisant preuve de régularité dans ses épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine. En effet, ce dernier a été classé dans le groupe « bonnes habitudes de sommeil » puisqu'il n'y a pas de différence entre son horaire de sommeil de semaine et celui de fin de semaine (cet individu n'enregistre pas de délai). Si nous avions distingué les élèves selon la durée du sommeil nocturne, le travail rémunéré aurait donc pu

³⁸ Il s'agit de l'item f de la question Q.4 de l'instrument de collecte fourni à l'annexe 1.

³⁹ Il s'agit de l'item a de la question Q.3 de l'instrument de collecte fourni à l'annexe 1.

⁴⁰ Voir la question B.16 de l'instrument de collecte fourni à l'annexe 1.

ressortir comme facteur discriminant. En somme, les facteurs discriminants ici identifiés sont intimement liés à la **régularité** des épisodes de sommeil entre la semaine et la fin de semaine.

2.6 QUE FAUT-IL RETENIR?

Rappelons d'abord que la combinaison de mauvaises habitudes de sommeil et de consommation d'alcool peut être particulièrement dommageable au cours de la période développementale que constitue l'adolescence. Des évidences suggèrent en effet que l'alcool et la privation de sommeil auraient des effets négatifs additifs sur les habiletés cognitives et la coordination motrice (Dahl et Lewin, 2002).

Comme le soulignait Sanford M. Dornbusch, un éminent psychologue social américain, des générations entières de chercheurs ont, à son grand étonnement, étudié la vie des adolescents à partir d'une perspective sociologique et psychologique en passant sous silence l'importance des heures consacrées à dormir (Dornbusch, 2002). Le sommeil, dans son apparente non-socialité et son universalité, a été considéré comme une variable de second ordre (Worthman et Melby, 2002). Pourtant, il est tout à fait logique que ce que nous vivons pendant la journée puisse influencer notre sommeil nocturne et, inversement, que la qualité et la quantité du sommeil aient un impact sur la façon dont on vit les événements à l'éveil.

Les présentes données montrent que de mauvaises habitudes de sommeil, un comportement que l'on sait pouvoir mener à des troubles de la concentration, une plus grande réactivité émotionnelle et à un manque d'énergie et d'initiative (Dinges, 1989), tendent à s'associer à d'autres comportements à risque pour la santé des jeunes, notamment une plus grande consommation d'alcool et de drogues. Aussi, les présentes données montrent que les habitudes de sommeil sont imbriquées à même des pratiques sociales, familiales et culturelles. Comme le rappelle l'organisme américain « *National Sleep Foundation* », les parents doivent être vigilants face aux signes de somnolence et de fatigue chez leurs enfants (NSF, 2009b). D'ailleurs, il est temps pour les enseignants et les divers intervenants scolaires de lever le voile sur le sommeil des élèves, un domaine relativement absent des préoccupations officielles du monde scolaire, car considéré comme relevant du domaine privé et familial (Muller, 2009). La réussite éducative demeure en effet une clé essentielle de la réussite professionnelle des jeunes, et leur emploi futur, un important déterminant social de la santé (Wilkinson et Marmot, 1998).

Sans pour autant brimer la nécessaire quête d'autonomie des jeunes, il est donc absolument pertinent de leur faire prendre conscience de l'importance du sommeil, de les amener à mieux gérer leur capital-sommeil et de multiplier les moyens pour tenter de prévenir la fatigue dans cette population. Comme le disent nos voisins américains : « *Sleep is food for the brain!* ».

Finalement, s'il est évident qu'une majorité de jeunes du présent échantillon rapportent des symptômes délétères en lien avec la présence de fatigue, il est aussi manifeste que bon nombre d'entre eux n'obtiennent pas les 9,25 heures de sommeil dont ils ont censément besoin, surtout la semaine. De surcroît, une proportion non négligeable des élèves occupant un emploi rémunéré durant l'année scolaire y perçoivent des conséquences sur leur niveau de fatigue et leur capacité de concentration. Bien que la plupart des parents soient favorables au travail rémunéré durant l'année scolaire, plusieurs disent être soucieux relativement à la fatigue de leur enfant (48 %) et à leur capacité (33 %) de remplir leurs obligations scolaires (Runyan *et al.*, 2009). Les plus récents



résultats de la troisième collecte de l'*Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois* (ELESJ-14) démontrent par ailleurs que le manque de sommeil représente un important déterminant de la fatigue reliée au travail (Laberge *et al.*, 2009). Sachant que la fatigue constitue une variable prédictrice des accidents de travail chez les travailleurs adultes et que les jeunes de 15 à 24 ans ont une fois et demie plus d'accidents de travail que les travailleurs plus âgés, nous ne saurions assez recommander l'importance de tenir compte des habitudes de sommeil des élèves dans l'ensemble des interventions qui visent à promouvoir leur santé.

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 garçons et des filles de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant à ces quatre indicateurs et présente l'indice d'engagement scolaire comportemental que ces derniers ont permis d'élaborer. Par la suite, les troisième et quatrième sections font état des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier, dans un premier temps, les groupes à risque et dans un second temps, les facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Enfin, à la cinquième section, une réflexion est amorcée quant au type d'interventions que les résultats de recherche suggèrent pour soutenir et stimuler l'engagement scolaire des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

3.1 L'ENGAGEMENT SCOLAIRE : UN CONCEPT AUX DIMENSIONS MULTIPLES

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

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

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

planification et la gestion des études alors que la *dimension comportementale mésadaptée* associe le désengagement et des tendances à développer des perceptions réflexives liées à l'auto-handicap (soit le contraire de l'auto-efficacité). Ces facteurs permettent de qualifier, dans une certaine mesure, le niveau de motivation et d'engagement chez les élèves.

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

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

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

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



interrelationnelle de ces dimensions, il ne faudrait pas mesurer l'impact de ces dernières de manière indépendante. De plus, il existerait une hiérarchie entre les dimensions affective et cognitive :

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

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

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

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

- le nombre d'absences non motivées;
- la participation active aux cours;
- la réalisation des travaux et des devoirs demandés par les enseignants;
- la perception de l'énergie nécessaire à un enseignant 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 SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Le premier indicateur retenu pour connaître le niveau d'engagement scolaire des élèves 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.

TABEAU 3.1

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

Nombre de périodes manquées ¹	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Aucune	60,8	62,0	61,4
5 périodes ou moins	23,5	24,8	24,1
Plus de 5 périodes	15,7	13,1	14,5
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(745)	(685)	(1 430)

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

En effet, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les genres quant à la proportion de jeunes n'ayant rapporté aucune absence non motivée (60,8 % pour les garçons et 62,0 % pour les filles). Globalement, 24,1 % des jeunes rapportent s'être absentés de une à cinq reprises alors que 14,5 % l'ont fait à plus de cinq occasions. Lors de l'élaboration de l'indice d'engagement scolaire comportemental, il fallait avoir manqué plus de cinq périodes de cours pour qu'il s'agisse d'une manifestation de désengagement.

La participation active (écoute attentive, prise de notes, participation à des travaux d'équipe, etc.) constitue le second indicateur considéré pour construire l'indice de désengagement comportemental (tableau 3.2). Les deux choix de réponses *jamaïs* ou *rarement* sont ici considérées comme une manifestation de désengagement. Or, les filles semblent participer activement aux cours de manière plus fréquente. Alors qu'il n'y a pas de différences significatives selon le genre quant aux jeunes qui disent participer activement au cours *la plupart du temps* (66,3 % comparativement à 65,5 %), les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à estimer qu'elles participent *toujours* activement au cours (26,9 % comparativement à 20,8 % chez les garçons). À l'inverse, bien que la différenciation selon le sexe soit moindre parmi les jeunes qui ne participent *jamaïs* activement aux cours, elle est appréciable en ce qui concerne la proportion de jeunes y participant *rarement* (12,3 % pour les garçons et 5,6 % pour les filles).



TABLEAU 3.2

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

Participer activement aux cours	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	1,3	1,2	1,3
Rarement	12,3***	5,6***	9,1
La plupart du temps	65,5	66,3	65,9
Toujours	20,8**	26,9**	23,8
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(746)	(694)	(1 440)

** 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 peuvent surprendre en raison de la proportion importante d'élèves qui ne réalisent *jamais* (3,1 %) ou *rarement* (21,0 %) le travail demandé. Aussi, les différences entre les genres sont considérables relativement à cet indicateur.

TABLEAU 3.3

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

Faire le travail demandé	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Jamais	4,7***	1,4***	3,1
Rarement	27,4***	14,2***	21,0
La plupart du temps	47,5	46,5	47,0
Toujours	20,4***	37,9***	28,8
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(745)	(692)	(1 437)

*** p < 0,001.

En effet, seulement 1,4 % des filles ne réalisent *jamais* les travaux scolaires demandés alors que cette proportion atteint 4,7 % chez les garçons. De plus, les garçons affirment plus souvent que les filles avoir *rarement* fait le travail demandé depuis le début de l'année scolaire (27,4 % comparativement à 14,2 %). Or, si n'avoir *jamais* ou *rarement* fait le travail demandé par les enseignants constitue une manifestation de désengagement scolaire comportemental, c'est le cas de près d'un garçon sur trois (32,1 %) et d'une fille sur six (15,6 %). En contrepartie, le tableau 3.3 démontre qu'une proportion comparable de filles et de garçons affirment réaliser les travaux demandés *la plupart du temps* (46,5 % comparativement à 47,5 %) alors que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à avoir *toujours* fait les travaux demandés (37,9 % comparativement à 20,4 %). Au total, il y aurait un peu plus du quart (28,8 %) des élèves de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui réaliseraient *toujours* les lectures ou les travaux suggérés par les enseignants. Si cette situation peut surprendre, il faut la replacer dans le contexte des

évaluations formatives où certains élèves ne se sentent pas contraints de réaliser les travaux demandés. C'est du moins l'hypothèse que de nombreux enseignants ont émise depuis que nous diffusons cette observation (Gaudreault *et al.*, 2009).

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 (76,2 %) estiment que ce n'est *pas du tout* le cas. Plus particulièrement, les filles sont plus nombreuses que les garçons (80,4 % comparativement à 72,3 %) à penser que ce n'est *pas du tout* le cas. Inversement, les garçons sont plus nombreux que les filles (20,4 % comparativement à 13,5 %) à estimer que cet énoncé reflète *un peu* leur réalité.

TABLEAU 3.4
Énergie exigée d'un enseignant par l'élève pour discuter et négocier avec lui selon le sexe

Reflète la réalité de l'élève	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Pas du tout	72,3***	80,4***	76,2
Un peu	20,4***	13,5***	17,1
Beaucoup	7,4	6,1	6,8
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(732)	(675)	(1 407)

*** p < 0,001.

Finalement, une proportion similaire de garçons (7,4 %) et de filles (6,1 %) rapportent que leurs enseignants doivent déployer *beaucoup* d'énergie pour négocier avec eux. Nous considérons que ces derniers présentent un comportement de désengagement scolaire.

Ces quatre indicateurs (nombre d'absences non motivées, participation active aux cours, réalisation du travail demandé par les enseignants et perception de l'énergie nécessaire à un enseignant pour discuter et négocier avec l'élève) ont été retenus comme autant de manifestations du désengagement scolaire comportemental. Considérant ces quatre indicateurs, l'indice comprend des valeurs comprises entre zéro (si aucune manifestation n'est constatée chez un participant) et quatre (si un participant démontre un désengagement sur chacun des indicateurs). De cette façon, près des deux tiers des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean (62,9 %) ne présentent aucune manifestation comportementale de désengagement scolaire (tableau 3.5). On l'aura anticipé, cette proportion est plus élevée chez les filles (71,0 %) que chez les garçons (55,2 %).



TABLEAU 3.5

Manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean selon le sexe

Nombre de manifestations	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Aucune manifestation	55,2***	71,0***	62,9
1 manifestation	26,5**	19,7**	23,2
2 à 4 manifestations	18,3***	9,3***	13,9
Total	100,0	100,0	100,0
(n)	(712)	(665)	(1 377)

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

La proportion de jeunes présentant entre deux et quatre manifestations⁴¹ de désengagement scolaire comportemental est quant à elle de 13,9 %. Cependant, celle-ci est deux fois plus élevée chez les garçons (18,3 %) que chez les filles (9,3 %). Rappelons que les résultats de l'*Enquête interrégionale 2008* (Gaudreault et al., 2009) ont démontré que les élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Capitale-Nationale sont moins nombreux à présenter de deux à quatre manifestations de désengagement scolaire comportemental (respectivement 13,9 % et 13,1 %) que les jeunes des Laurentides (19,2 %). Enfin, environ le quart des jeunes hommes de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (26,5 %) présente une seule manifestation de désengagement sur les quatre indicateurs retenus tandis que près d'une jeune fille sur cinq (19,7 %) présente le même profil.

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

Afin de mieux comprendre ce qui distingue les élèves selon leur niveau d'engagement scolaire, des analyses multivariées ont été menées pour identifier les groupes susceptibles de présenter ou non certaines manifestations de désengagement et pour cerner les facteurs qui y sont associés. Ces analyses permettent ainsi de discriminer les élèves qui ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire, une manifestation ou encore deux à quatre manifestations. Les résultats de ces analyses seront maintenant présentés au tableau 3.6. Ils seront également interprétés de manière à mettre en valeur les pistes qui s'en dégagent afin d'inspirer les interventions visant à favoriser l'engagement scolaire comportemental des jeunes, ledit engagement étant, comme on le sait, un facteur prédictif de la persévérance scolaire.

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

⁴¹ Afin de satisfaire le critère de l'analyse discriminante voulant qu'une variable dépendante ne présente pas de modalités regroupant moins de 10 % des répondants, nous avons regroupé les jeunes présentant entre deux et quatre manifestations.

d'aider les intervenants scolaires et communautaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean dédiés à la persévérance scolaire à mieux cibler des groupes à risque, le territoire sociosanitaire de résidence⁴² a également été considéré lors des analyses discriminantes.

Or, selon les analyses réalisées, autant le sexe, le niveau scolaire et le territoire sociosanitaire permettent de prédire adéquatement l'appartenance à l'un des trois groupes d'élèves constitués selon leur niveau d'engagement scolaire dans une proportion de 47,7 %, ce qui est à peine un peu plus que le critère de chance proportionnelle (46,9 %). Cependant, ce sont particulièrement les élèves ne présentant aucune manifestation (55,6 %) ainsi que ceux qui en présentent entre deux et quatre (50,6 %) pour lesquels les trois facteurs précités permettent de mieux prédire le niveau d'engagement. Quant aux élèves ne présentant qu'une seule manifestation de désengagement, ces trois facteurs ne sont pas d'une très grande utilité pour les identifier car ils ne classent correctement que 24,5 % de ceux-ci. Le lambda de Wilks obtenu par ce modèle (0,92) reflète d'ailleurs ce faible pouvoir discriminant.

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 au Saguenay–Lac-Saint-Jean

Description du modèle retenu ¹ (n = 1 273)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 55,6 %	1 manifestation 24,5 %	2 à 4 manifestations 50,6 %	Total ² 47,7 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec la fonction	
		1	
Niveau scolaire		0,72	
Sexe		0,55	
Territoire sociosanitaire Chicoutimi		- 0,36	

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

² Le critère de chance proportionnelle est de 46,9 %.

L'analyse multivariée réalisée à partir des caractéristiques sociodémographiques démontre globalement que c'est le niveau scolaire (0,72) qui est le facteur le plus fortement associé au degré d'engagement scolaire comportemental des élèves. Viennent ensuite le sexe (0,55) et le territoire sociosanitaire de résidence (- 0,36). Le tableau 3.7 présente la répartition des élèves relativement aux différents degrés d'engagement scolaire selon les niveaux scolaires, le sexe et le territoire sociosanitaire.

Les résultats présentés ici confirment le constat observé il y a une vingtaine d'années par Finn, Folger et Cox (1991), à savoir que les indices du désengagement sont plus manifestes avec le temps. Alors que les élèves de 1^{re} secondaire sont peu nombreux à présenter un faible niveau d'engagement (6,4 %), cette proportion demeure relativement stable de la 2^e à la 4^e secondaire (entre 11,2 % et 15,5 %) pour s'accroître substantiellement chez les finissants (21,3 %). Ainsi, il y a

⁴² Les six territoires sociosanitaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean sont Maria-Chapdelaine, Domaine-du-Roy, Lac-Saint-Jean-Est, Jonquière, Chicoutimi et Cléophas-Claveau. Ces territoires ont été dichotomisés, c'est-à-dire que pour chacun, une variable oppose les participants qui y habitent à ceux qui n'y habitent pas.



une plus grande proportion d'élèves présentant de deux à quatre manifestations de désengagement en 5^e secondaire que chez les élèves de 1^{re} et 2^e secondaire. En ce qui a trait à l'engagement scolaire comportemental, la situation semble se détériorer de manière linéaire en fonction du niveau scolaire. Si les élèves de 1^{re} secondaire semblent plus engagés dans leurs études avec une proportion de 76,7 % des élèves ne présentant aucune manifestation, ceux de 5^e secondaire apparaissent quant à eux comme les moins engagés (seulement 47,3 % ne montrent aucun signe de désengagement).

Chez les filles et les garçons, des différences statistiquement significatives existent pour les trois niveaux d'engagement scolaire. Parmi ces différences, il y a deux fois plus de garçons que de filles manifestant un faible niveau d'engagement scolaire comportemental (18,3 % chez les garçons comparativement à 9,3 % chez les filles), alors que 71,0 % des jeunes filles ne montrent aucun signe de désengagement comparativement à 55,2 % des garçons. Nous avons d'ailleurs déjà souligné ces différences précédemment au tableau 3.5. De tels résultats confirment les observations de Jacobs et ses collaborateurs (2002), d'Archambault (2007) et de l'équipe de Janosz (2008). Cette dernière équipe de chercheurs précisait d'ailleurs que les différences constatées selon le genre en ce qui a trait à la dimension comportementale de l'engagement scolaire s'observent également pour plusieurs indicateurs de l'engagement scolaire affectif et cognitif.

TABLEAU 3.7

Association¹ entre le désengagement scolaire comportemental des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean 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 scolaire ²					
1 ^e année, 1 ^{er} cycle	236	76,7 ^{a,b,c}	16,9 ^{g,h}	6,4 ^{k,l,m}	100,0
2 ^e ou 3 ^e année, 1 ^{er} cycle ³	260	69,6 ^{d,e}	19,2 ⁱ	11,2 ⁿ	100,0
3 ^e secondaire	277	63,5 ^{a,f}	20,9 ^j	15,5 ^k	100,0
4 ^e secondaire	270	58,1 ^{b,d}	27,4 ^g	14,4 ^l	100,0
5 ^e secondaire	239	47,3 ^{c,e,f}	31,4 ^{h,i,j}	21,3 ^{m,n}	100,0
Sexe					
Garçons	712	55,2 ^a	26,5 ^b	18,3 ^c	100,0
Filles	665	71,0 ^a	19,7 ^b	9,3 ^c	100,0
Territoire sociosanitaire					
Chicoutimi	375	70,7 ^a	18,1 ^b	11,2	100,0
Autres territoires	1 004	60,0 ^a	25,1 ^b	14,9	100,0

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

² Les élèves ayant répondu « autre » ont été exclus (n = 12).

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

Enfin, les jeunes du territoire sociosanitaire de Chicoutimi, en comparaison des autres territoires sociosanitaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, sont un peu plus engagés dans leurs études. En effet, 70,7 % des élèves résidant sur le territoire desservi par le Centre de santé et de services sociaux de Chicoutimi ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire tandis que c'est le cas pour 60,0 % des élèves qui habitent les autres territoires sociosanitaires. Ces derniers sont aussi plus nombreux à présenter un seul signe de désengagement (25,1 %), comparativement aux élèves qui habitent le territoire de Chicoutimi (18,1 %). Notons toutefois que nous n'observons aucune différence entre les élèves qui sont les plus faiblement engagés (2 à 4 manifestations), qu'ils demeurent sur le territoire sociosanitaire de Chicoutimi⁴³ ou ailleurs dans la région. Certaines études (Perron *et al.*, 2000; Elder et Conger, 2000; Falk, 2004) ont déjà démontré que vivre en milieu rural est associé à des aspirations scolaires plus limitées⁴⁴.

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

Par ailleurs, comme le confirment les données du recensement canadien de 2006, le niveau de scolarisation de la population du SLSJ est généralement plus élevé en ville comparativement à celui observé en milieu rural⁴⁵. À titre indicatif, dans une étude menée au Saguenay–Lac-Saint-Jean en 1997 (Perron *et al.*, 1999), les auteurs montraient que les aspirations et les projets scolaires étaient plus élevés chez les élèves des quartiers plus récents et de classe moyenne, comparativement aux villages plus éloignés des centres urbains. Dans ces villages, les taux de décrochage scolaire étaient également plus élevés. Or, les théories traitant de l'influence du milieu d'origine sur la scolarisation (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973) suggèrent qu'un niveau de scolarisation élevé chez les deux parents, et surtout chez la mère, influence de manière appréciable celui de leurs enfants. Cela pourrait expliquer en partie les différences ici observées. La prochaine section de ce chapitre permettra d'ailleurs de vérifier si ces facteurs familiaux, notamment, sont ici associés à l'engagement scolaire comportemental.

⁴³ La majeure partie de la population du territoire sociosanitaire de Chicoutimi (80 %) réside dans la zone urbaine définie par la seule agglomération de Chicoutimi. La population rurale se répartit dans cinq municipalités ou agglomérations dont la taille varie entre 410 et 3 835 habitants (Sainte-Rose du Nord, Saint-Fulgence, Saint-Honoré, Saint-David-de-Falardeau et Latéridière).

⁴⁴ Notons cependant que dans chacun des territoires sociosanitaires, une majorité de citoyens habitent en milieu urbain. La partie urbaine des territoires sociosanitaires est la suivante : Jonquière (90 % résident dans l'agglomération de Jonquière); La Baie (83 % résident dans l'agglomération); Chicoutimi (80 % résident dans l'agglomération); Domaine-du-Roy (66 % résident à Roberval ou à Saint-Félicien); Lac-St-Jean Est (65 % résident à Alma); Maria-Chapdelaine (56 % résident à Dolbeau-Mistassini).

⁴⁵ Les territoires sociosanitaires de Jonquière et de Chicoutimi sont ceux où la proportion d'individus âgés de 25-64 ans ne détenant pas de diplômes d'études secondaires est la plus faible, et où la proportion d'universitaires est la plus élevée au SLSJ.



3.4 LES AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE COMPORTEMENTAL

Dans cette section, nous présenterons, successivement pour les garçons et pour les filles, les résultats des analyses discriminantes réalisées afin d'identifier les autres facteurs associés à l'engagement scolaire comportemental. Pour chacun des sexes, nous verrons en premier lieu le bilan de la réduction de l'ensemble des facteurs soumis aux 15 analyses discriminantes unidimensionnelles.

Viendront ensuite les résultats de l'analyse discriminante multidimensionnelle, nous informant sur la qualité du modèle obtenu ainsi que sur l'apport des différentes caractéristiques associées à l'engagement scolaire. Finalement, des commentaires seront formulés sur l'association entre cet indice et les caractéristiques retenues dans le modèle final lors de l'analyse multidimensionnelle.

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

Une première série d'analyses discriminantes unidimensionnelles a été conduite pour chacune des dimensions énoncées à la colonne de gauche du tableau 3.8. Les analyses préliminaires ont permis d'identifier parmi les 172 facteurs disponibles (colonne A), 46 facteurs associés au niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons (colonne B).

Dans un deuxième temps, une analyse multidimensionnelle a mis en présence ces 46 facteurs et a permis d'en retenir 11 particulièrement performants pour distinguer les élèves masculins selon les trois groupes constitués en tenant compte du nombre de manifestations de désengagement qu'ils partagent : *aucune* manifestation, *une manifestation* seulement ou encore de *deux à quatre manifestations*. La colonne (C) présente le nombre de facteurs retenus pour chacune des 15 dimensions étudiées lors de l'analyse multidimensionnelle⁴⁶.

⁴⁶ Les 35 variables non retenues lors de l'analyse multidimensionnelle sont les suivantes : estime de soi globale, nombre d'événements préoccupants vécus, indice d'habiletés cognitives, satisfaction des croyances et des activités religieuses, importance de l'engagement communautaire, culture de l'immédiateté, échelle de civisme public, motivation extrinsèque à régulation externe, avoir redoublé au secondaire, avoir plus confiance aux réponses d'un homme qu'à celles d'une femme dans la résolution de problèmes complexes (stéréotypes en science et en technologie), la science a beaucoup d'importance à mes yeux, estime de soi académique en mathématique, nombre d'heures consacrées aux activités scientifiques, vivre dans un ménage vivant de l'insécurité alimentaire, importance de la vie de famille, indice de contrôle abusif maternel, scolarité du père, niveau de communication mère/enseignants, croire que les leçons sont structurées dans les cours, observer que les enseignants vérifient la compréhension des élèves dans les cours, avoir des amis qui ont songé à abandonner l'école, importance de la vie amoureuse, nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires, nombre d'heures consacrées aux jeux vidéo, nombre d'heures consacrées aux activités sociales, avoir déjà fumé une cigarette au complet, avoir l'habitude de fumer des cigarillos, nombre d'enivres au cours des 12 derniers mois, fréquence de consommation de cannabis, fréquence de consommation de boissons énergisantes, durée du sommeil les jours d'école, nombre d'heures de sommeil de rattrapage la fin de semaine, indice de somnolence diurne, nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces 35 facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les trois groupes de garçons une fois que les 11 facteurs discriminants sont considérés.

TABLEAU 3.8

Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	4	1
2. Santé	2	0	0
3. Culturelle	18	4	0
4. Scolaire et professionnelle	23	7	5
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	4	0
6. Économique	3	1	0
7. Familiale	24	5	1
8. École	16	3	0
9. Réseau social	6	1	0
10. Loisirs	15	5	2
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogue	10	4	1
13. Activités délinquantes	2	1	1
14. Sommeil	7	4	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	172	46	11

Les 11 facteurs retenus lors de l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de six dimensions distinctes : psychosociale, scolaire et professionnelle, familiale, loisirs, consommation d'alcool et de drogues ainsi qu'activités délinquantes. Ces 11 facteurs permettent de discriminer les garçons du Saguenay–Lac-Saint-Jean selon leur degré d'engagement scolaire comportemental. Le tableau 3.9 démontre que 66,8 % des garçons de l'échantillon sont correctement classés dans l'un des trois groupes, ce qui est nettement supérieur au critère de chance proportionnelle (40,9 %). Plus précisément, ces 11 facteurs réussissent à prédire l'appartenance des garçons présentant plusieurs manifestations de désengagement, dans une proportion de 65,4 %, et ceux qui n'en ont aucune, dans une proportion de 72,3 %. Il est cependant moins facile de classer correctement les garçons qui présentent une seule manifestation de désengagement (56,1 %). La bonne performance du modèle est aussi attestée par la faible valeur du lambda de Wilks (0,55).

Des 11 facteurs retenus, les trois les plus étroitement liés au niveau d'engagement scolaire des garçons se rapportent à la dimension scolaire et professionnelle : la volonté d'apprendre en français (0,56), l'importance des études (- 0,55) et la volonté d'apprendre en science (0,54). De cette même dimension, les facteurs relatifs à la satisfaction des études (- 0,44) de même qu'aux relations négatives avec les enseignants (- 0,42) ont aussi été retenus. L'échelle de planification et de gestion du temps (0,48), incluse dans la dimension psychosociale, l'indice de comportements incorrects (- 0,46), faisant partie de la dimension des activités délinquantes, et le fait d'avoir déjà consommé de la drogue de façon régulière (0,43) sont d'autres facteurs ayant été retenus. Les trois derniers facteurs ont un pouvoir discriminant plus faible. C'est le cas pour le nombre d'heures consacrées à ne rien faire, à flâner, à relaxer (- 0,22) et le nombre d'heures consacrées à la lecture



(0,14), tous deux associés à la dimension des loisirs, de même que le fait de vivre avec ses deux parents (0,15), facteur issu de la dimension familiale.

TABEAU 3.9

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Description du modèle retenu ¹ (n = 606)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 72,3 %	1 manifestation 56,1 %	2 à 4 manifestations 65,4 %	Total ² 66,8 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec les fonctions	
		1	2
Scolaires et professionnelles			
1. Volonté d'apprendre en français		0,56	0,15
2. Importance des études		- 0,55	0,12
3. Volonté d'apprendre en science		0,54	- 0,03
4. Satisfaction des études		- 0,44	- 0,29
5. Relations négatives avec les enseignants		- 0,42	0,35
Psychosociales			
6. Échelle de planification et de gestion du temps		0,48	0,41
Activités délinquantes			
7. Indice de comportements incorrects		- 0,46	0,06
Alcool et drogues			
8. Avoir déjà consommé de la drogue de façon régulière		0,43	- 0,21
Loisirs			
9. Nombre d'heures consacrées à relaxer, rien faire, flâner		- 0,22	0,24
10. Nombre d'heures consacrées à la lecture		0,14	- 0,41
Familiales			
11. Vit avec ses deux parents		0,15	0,38

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,55 (p < 0,001). Seules les corrélations avec la 1^{re} fonction discriminante seront commentées.

² Le critère de chance proportionnelle est de 40,9 %.

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

Maintenant que les 11 facteurs permettant de mieux prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des garçons ont été présentés, voyons l'association qui existe entre chacun des niveaux de l'indice d'engagement lorsque l'on considère un à un les facteurs mentionnés précédemment. Le croisement de chaque facteur avec la variable dépendante est présenté au tableau 3.10. Il est possible d'y vérifier que le facteur le plus discriminant concerne la volonté

d'apprendre en français⁴⁷. Ainsi, la proportion de garçons désengagés dans leurs études (2 à 4 *manifestations*) atteint 34,8 % dans le groupe d'élèves présentant la plus faible volonté d'apprendre en français comparativement à 12,8 % chez ceux qui ont une volonté moyenne d'apprendre et à 6,2 % dans le groupe caractérisé par une forte volonté d'apprendre en français. D'un autre côté, si 75,3 % des garçons qui ont une forte volonté d'apprendre en français ne présentent aucune manifestation de désengagement, ce n'est plus que 28,9 % des jeunes qui ont une volonté faible de travailler dans les cours de français qui ne présentent aucune manifestation de désengagement.

L'équipe de Janosz (2008) a souligné que les élèves suivis dont le niveau d'engagement est sur une pente descendante présentent aussi une faible volonté d'apprendre en français. D'autres travaux récents effectués auprès d'élèves canadiens arrivent aussi au constat (Willms, Friesen et Milton, 2009) que le niveau de compétence et le niveau de défi que les élèves estiment devoir relever dans les cours de langue d'enseignement, comme en mathématique, est fortement associé à leur niveau d'engagement dans leurs études. Il en va de même avec la volonté d'apprendre en science⁴⁸. En effet, parmi les garçons ayant une faible volonté d'apprendre en science, 36,1 % présentent de deux à quatre manifestations de désengagement envers l'école alors que ce n'est le cas que de 2,9 % des garçons qui affichent une forte volonté d'apprendre et d'approfondir certaines notions dans cette matière. Inversement, plus un élève dispose d'une forte volonté d'apprendre dans cette matière, plus il est susceptible d'être engagé à l'école. Alors que 75,3 % des jeunes hommes ayant une *forte* volonté d'apprendre en science ne présentent aucun signe de désengagement envers l'école, ils ne sont plus que 29,0 % à être engagés lorsque cette volonté est *faible*. Selon l'étude *Project ROSE* impliquant des jeunes provenant de 25 pays, citée par Turner et Peck (2009), les données révèlent que les jeunes expriment souvent beaucoup plus d'intérêt et des attitudes positives à l'endroit de la science en général, comparativement aux cours de science offerts à l'école. Les auteurs affirment même que la science telle que présentée à l'école fait peu pour endiguer le désengagement dont font preuve plusieurs élèves et pourrait même aggraver le problème dans certains cas.

L'importance et la satisfaction dans les études⁴⁹ se sont également avérées corrélées à l'indice d'engagement scolaire comportemental. Concernant d'abord l'importance des études, seulement 8,3 % des garçons considérant les études très importantes se disent peu engagés (2 à 4 *manifestations*) tandis que c'est le fait d'un peu plus de la moitié des garçons (51,7 %) qui accorde très peu d'importance à leurs études. À l'inverse, 71,2 % des garçons qui considèrent les études très importantes ne présentent aucun signe de désengagement scolaire comportemental alors que ce n'est le cas que de 22,4 % parmi ceux qui accordent très peu d'importance aux études. En ce qui a trait à la satisfaction vis-à-vis des études, le même phénomène est observé; plus les garçons se disent satisfaits de leurs études, plus ils sont susceptibles d'être engagés dans celles-ci. Il importe de souligner ici le caractère linéaire de la relation qui montre que plus l'insatisfaction croît, plus le désengagement augmente. Plus précisément, on retrouve une proportion plus élevée d'élèves aux prises avec un faible niveau d'engagement scolaire parmi ceux qui se disent totalement insatisfaits de leurs études (60,0 %) que chez ceux qui affirment être totalement satisfaits (9,0 %). Aussi,

⁴⁷ Cet indice, tiré de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA), est composé des items a et e de la question A.31 pour lesquels l'élève devait répondre sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 6 (tout à fait). Les scores des deux items sont additionnés pour ensuite servir à catégoriser les élèves selon la volonté « faible », « moyenne » ou « forte » d'apprendre en français.

⁴⁸ Également tiré de la SIAA, cet indice est composé des items c et g de la question A.31 dans l'instrument de collecte en annexe. Les mêmes opérations statistiques ont été appliquées ici que pour l'indice sur la volonté d'apprendre en français.

⁴⁹ Il s'agit de l'item a des questions E.20 et E.21 respectivement.



72,3 % des jeunes qui prétendent être totalement satisfaits de leurs études ne présentent aucune manifestation de désengagement scolaire alors que c'est le cas de seulement 5,0 % chez ceux qui déclarent être totalement insatisfaits de leurs études. Pareilles données illustrent fort bien que l'insatisfaction quant aux études peut être vue comme un symptôme de désengagement scolaire.

D'ailleurs, certaines études ont rapporté que les élèves qui trouvent l'école agréable et voient leurs apprentissages comme étant essentiels pour leur présent et pour leur bien-être à long terme sont plus enclins à participer tant à leur apprentissage qu'aux activités scolaires. Ils ont aussi tendance à aimer l'école et avoir de bonnes relations avec les enseignants et les autres élèves (Linnakyla et Malin, 2008; Voelkl, 1997). Cependant, les élèves qui ne partagent pas cet avis sur la satisfaction de l'école et l'importance des activités d'apprentissage se retirent progressivement, s'excluent eux-mêmes et, dans certains cas, adoptent un comportement perturbateur. Certains développeraient même des attitudes négatives à l'égard des enseignants, des autres élèves et d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (Finn, 1989; Jenkins, 1995; Nurmi, 2003). Une étude menée par Croll et ses collaborateurs (2008) a aussi rapporté que la majorité des élèves qui envisagent décrocher n'apprécient pas l'école et n'entretiennent pas de sentiments positifs envers ce que l'école peut leur offrir.

Observons maintenant comment la perception des élèves quant à leurs relations avec les enseignants⁵⁰ est associée à leur niveau d'engagement. Les travaux de Kelly et Hansen (1987) ont déjà démontré que ce facteur possède des liens étroits avec le niveau d'engagement des élèves. Ainsi, les données de la présente enquête révèlent que c'est effectivement le cas chez les garçons dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. De manière générale, la proportion de jeunes qui sont désengagés augmente lorsque les relations avec les enseignants sont perçues comme étant plus négatives. À titre d'exemple, parmi les garçons qui rapportent n'avoir aucune relation négative avec leurs enseignants, 11,7 % sont désengagés de l'école alors que 22,6 % de ceux qui ont des relations mitigées et 46,7 % de ceux qui témoignent avoir des relations négatives avec le corps professoral présentent un niveau d'engagement scolaire comportemental comparable.

Par ailleurs, l'échelle de planification et de gestion de l'emploi du temps⁵¹ est également liée au désengagement scolaire des garçons. Il est vrai que le milieu scolaire est un environnement très structuré quant au rythme des activités. En fait, il semble que plus les garçons estiment difficile de gérer leur emploi du temps, plus ils sont désengagés face au monde scolaire. Alors que 35,0 % des garçons faisant une *mauvaise* gestion de leur temps déclarent entre deux et quatre manifestations de désengagement scolaire comportemental, ils ne sont plus que 8,3 % à présenter ce même niveau de désengagement parmi ceux affirmant opérer une *excellente* gestion de leur emploi du temps. À l'inverse, les trois quarts des garçons (76,2 %) alléguant faire preuve d'une *excellente* gestion de leur temps sont engagés, tandis que c'est plutôt un garçon sur trois (31,5 %) qui l'est parmi ceux estimant avoir de la difficulté à gérer leurs temps.

⁵⁰ Cette échelle, tirée de la question A.33 du questionnaire présenté à l'annexe 1, est inspirée des travaux d'évaluation de la SIAA menés par Janosz. Pour élaborer l'indice, nous avons additionné le scores des sept items et distingué trois catégories : pas de relation négative (score entre 0 et 2,49), relations mitigées (score entre 2,5 et 3,49) et relations négatives (score entre 3,5 et 5).

⁵¹ Cette échelle a été élaborée à partir des 10 items de la question D.2 de l'instrument de collecte. Par la suite, les trois catégories de répondants ont été distinguées sur la base de tertiles.

TABLEAU 3.10

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les garçons du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			
		0	1	2 à 4	Total (%)
		manifestation	manifestation	manifestations	
		(%)	(%)	(%)	
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Volonté d'apprendre en français					
Faible volonté	204	28,9 ^{a,b}	36,3 ^{c,d}	34,8 ^{e,f}	100,0
Volonté moyenne	407	63,6 ^a	23,6 ^c	12,8 ^e	100,0
Forte volonté	97	75,3 ^b	18,6 ^d	6,2 ^f	100,0
Importance des études					
Très important	351	71,2 ^{a,b}	20,5 ^d	8,3 ^{e,f}	100,0
Assez important	278	44,2 ^{a,c}	34,2 ^d	21,6 ^{e,g}	100,0
Pas très ou pas du tout important	58	22,4 ^{b,c}	25,9	51,7 ^{f,g}	100,0
Volonté d'apprendre en science					
Faible volonté	169	29,0 ^{a,b}	34,9 ^d	36,1 ^{e,f}	100,0
Volonté moyenne	353	59,2 ^{a,c}	24,4	16,4 ^{e,g}	100,0
Forte volonté	170	75,3 ^{b,c}	21,8 ^d	2,9 ^{f,g}	100,0
Satisfaction des études					
Totalement satisfait	177	72,3 ^{a,b,c}	18,6 ^g	9,0 ^{i,j}	100,0
Plutôt satisfait	389	59,4 ^{a,d,e}	25,2 ^h	15,4 ^{k,l}	100,0
Plutôt insatisfait	105	22,9 ^{b,d,f}	40,0 ^{g,h}	37,1 ^{i,k}	100,0
Totalement insatisfait	20	5,0 ^{c,e,f}	35,0	60,0 ^{j,l}	100,0
Relations avec les enseignants					
Pas de relation négative	521	62,4 ^{a,b}	25,9	11,7 ^c	100,0
Relations mitigées	84	45,2 ^a	32,1	22,6 ^d	100,0
Relations négatives	107	28,0 ^b	25,2	46,7 ^{c,d}	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Échelle de planification et de gestion de l'emploi du temps					
Mauvaise gestion	200	31,5 ^{a,b}	33,5 ^d	35,0 ^{f,g}	100,0
Bonne gestion	304	56,3 ^{a,c}	29,6 ^e	14,1 ^f	100,0
Excellente gestion	206	76,2 ^{b,c}	15,5 ^{d,e}	8,3 ^g	100,0
ACTIVITÉS DÉLINQUANTES					
Indice de comportements incorrects					
Rarement ou jamais	240	75,0 ^{a,b}	18,8 ^d	6,3 ^{e,f}	100,0
Occasionnellement	245	52,7 ^{a,c}	31,4 ^d	15,9 ^{e,g}	100,0
Fréquemment	214	35,5 ^{b,c}	29,0	35,5 ^{f,g}	100,0
ALCOOL ET DROGUES					
Avoir déjà consommé des drogues de façon régulière (au moins une fois par semaine pendant un mois)					
Oui	79	15,2 ^a	26,6	58,2 ^b	100,0
Non	621	60,4 ^a	26,2	13,4 ^b	100,0
LOISIRS					
Nombre d'heures à relaxer, ne rien faire, flâner					
Moins de 2 heures	137	58,4 ^a	24,1	17,5 ^d	100,0
Entre 2 et 4,9 heures	226	61,1 ^b	27,4	11,5 ^e	100,0
Entre 5 et 9,9 heures	138	64,5 ^c	22,5	13,0 ^f	100,0
10 heures et plus	183	36,6 ^{a,b,c}	31,1	32,2 ^{d,e,f}	100,0
Nombre d'heures de lecture par semaine					
Aucune	192	41,7 ^{a,b,c}	26,0	32,3 ^{d,e,f}	100,0
2 heures ou moins	188	58,0 ^a	26,6	15,4 ^d	100,0
Entre 2 et 5 heures	145	58,6 ^b	28,3	13,1 ^e	100,0
Plus de 5 heures	164	64,6 ^c	26,2	9,1 ^f	100,0
FAMILIALES					
Vit avec ses deux parents					
Oui	481	60,7 ^a	22,7 ^b	16,6	100,0
Non	227	42,7 ^a	35,2 ^b	22,0	100,0

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



L'indice de comportements incorrects⁵² est aussi associé au désengagement des garçons. En effet, s'il n'y a que 6,3 % des garçons prétendant avoir rarement ou jamais de comportements répréhensibles qui sont désengagés, cette proportion atteint 35,5 % chez ceux qui présentent fréquemment de tels comportements. Quant à la proportion de jeunes hommes qui sont engagés, elle est beaucoup plus élevée chez ceux qui rapportent n'avoir rarement ou jamais de comportements incorrects (75,0 %) que chez ceux qui en ont fréquemment (35,5 %). Cette association entre les actes répréhensibles et l'engagement scolaire a déjà été remarquée dans plusieurs études (Finn, 1993; Finn, Pannozzo et Voelkl, 1995; Finn et Rock, 1997; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Christenson et Thurlow, 2004) En effet, l'engagement scolaire comportemental implique plutôt des conduites positives, comme suivre les règles et adhérer aux normes de la classe, éviter les comportements perturbateurs comme manquer les cours ou se mettre dans le pétrin. Finn, Folger et Cox (1991) rapportaient aussi que les indices associés au désengagement, par exemple le manque d'intérêt ou d'attention à l'égard de l'école, se développent de plus en plus avec le temps. Or, ces auteurs ont observé que ce désintérêt social, émotionnel et intellectuel, accompagné par de faibles performances scolaires, peut entraîner de sérieux problèmes tels que l'absentéisme scolaire, la délinquance juvénile ainsi que le décrochage scolaire.

Comme on peut le constater au tableau 3.10, la relation entre le fait d'avoir déjà consommé régulièrement (au moins une fois par semaine pendant au moins un mois) de la drogue⁵³ et l'engagement scolaire comportemental est significative⁵⁴. En effet, une proportion de 58,2 % des garçons qui ont consommé de la drogue régulièrement sont désengagés comparativement à seulement 13,4 % chez les garçons qui rapportent ne jamais avoir consommé régulièrement de la drogue. Le phénomène inverse est aussi vrai, c'est-à-dire que 60,4 % des garçons qui affirment ne pas avoir consommé de drogues régulièrement sont engagés alors que cette proportion chute à 15,2 % chez ceux qui rapportent avoir consommé régulièrement. Ces résultats sont conformes à l'association entre la consommation de drogues et un manque d'engagement à l'école déjà rapportée par Henry (2007).

Au chapitre des loisirs, le nombre d'heures consacrées à relaxer, à flâner ou à ne rien faire est un autre facteur qui participe à distinguer les garçons selon leur niveau d'engagement scolaire, tout comme le nombre d'heures consacrées à la lecture par semaine⁵⁵. D'abord, 32,2 % des garçons affirmant flâner, relaxer ou ne rien faire pendant *10 heures et plus* par semaine (du lundi au dimanche soir inclusivement) sont désengagés, une proportion plus élevée comparativement à celle observée chez les élèves qui consacrent *moins de 10 heures* par semaine à ne rien faire (entre

⁵² Cet indice comporte six items rassemblés à la question K.10 du questionnaire présenté à l'annexe 1. Ces items sont issus de trois questionnaires distincts : l'Enquête sociale et de santé auprès des adolescents et des enfants québécois de Santé Québec, une enquête menée par la direction de santé publique de l'Outaouais dans les années '90 et un questionnaire utilisé dans le cadre de l'évaluation de la SIAA. 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 pendant un examen 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 variables soit relativement forte ($r = 0,40$), 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) n'ont rien à voir avec l'engagement scolaire des élèves.

⁵³ Voir la question M.8 dans l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.

⁵⁴ Bien que la consommation d'alcool et de drogues s'accroît avec l'âge, une analyse complémentaire a révélé que ce sont bien les habitudes de consommation qui sont discriminantes et non l'âge des participants. Cependant, deux autres variables retenues au modèle final deviennent non discriminantes lorsque l'âge est pris en considération. D'une part, le fait de vivre ou non avec ses deux parents est associé à l'âge des garçons; les élèves plus âgés étant moins nombreux à vivre avec leurs deux parents. D'autre part, la proportion de garçons manifestant une forte volonté d'apprendre en science décroît avec l'âge.

⁵⁵ Il s'agit respectivement des items m et f de la question E.1.

11,5 % et 17,5 %). Bien que peu d'écrits existent sur le sujet, il est intuitivement logique qu'un élève qui accorde plusieurs heures de son temps à flâner ou à ne rien faire en consacre peu à des activités d'ordre scolaire. Dès lors, le temps passé à flâner peut être conçu comme le reflet d'un désintérêt généralisé et plus particulièrement d'un désengagement scolaire. En ce qui concerne les heures consacrées à la lecture, il semble que les garçons qui ne s'adonnent pas à cette activité soient plus souvent désengagés, comparativement à ceux qui y consacrent du temps. À titre d'exemple, 32,3 % des garçons qui ne lisent pas sont désengagés, ce qui n'est le cas que de 9,1 % de ceux qui affirment lire *plus de 5 heures* par semaine. Il est ici permis de croire que ceux qui ne lisent pas présentent aussi une faible volonté pour l'apprentissage. Or, comme nous l'avons relaté plus tôt, il est déjà connu que les élèves dont le niveau d'engagement est sur une pente descendante présentent aussi une faible volonté d'apprendre en français (Janosz *et al.*, 2008).

Enfin, le facteur le plus faiblement associé à l'engagement scolaire, le fait de vivre avec ses deux parents⁵⁶ participe à l'engagement scolaire des garçons. Parmi les garçons qui vivent avec leurs deux parents, on observe une plus grande proportion qui est engagée sur le plan scolaire (60,7 %) que parmi les jeunes qui ne vivent pas dans un tel ménage biparental (42,7 %). Notons toutefois que la structure familiale, soit le fait de vivre dans un ménage où les deux parents sont présents, n'influence pas les élèves présentant deux à quatre manifestations de désengagement. Une étude menée par Willms et ses collaborateurs (2009) confirme d'ailleurs la pertinence de la structure parentale vis-à-vis de l'engagement scolaire. À cet effet, les auteurs ont rapporté que le degré d'engagement des élèves provenant de familles monoparentales était inférieur à celui des élèves issus de familles biparentales, même lorsque certaines variables étaient contrôlées telles que le statut socioéconomique des familles, confirmant nos résultats quant au fait que le niveau d'engagement scolaire est moins élevé chez les élèves qui ne vivent pas avec leurs deux parents (soit avec un seul des deux parents, avec un parent et son conjoint, avec chacun des parents à tour de rôle, avec un tuteur, en famille d'accueil ou en foyer d'accueil). Il convient cependant de rappeler ici qu'une analyse complémentaire incluant l'âge dans le présent modèle final sur les garçons a permis de mettre en lumière que ceux-ci sont de moins en moins nombreux à vivre avec leurs deux parents à mesure qu'ils vieillissent. Que ce soit parce qu'ils quittent le milieu familial ou parce que leurs parents mettent fin à leur union durant les études secondaires de leur enfant, la présence de la variable sur la vie familiale des élèves au modèle final pourrait également s'expliquer par sa corrélation avec l'âge des garçons.

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

Comme ce fut le cas pour les garçons, des analyses discriminantes unidimensionnelles ont été réalisées chez les filles pour chacune des 15 dimensions couvertes par le questionnaire d'enquête. Ces 15 analyses préliminaires ont permis de retenir 39 facteurs (colonne B) reliés au niveau d'engagement scolaire comportemental des filles du Saguenay–Lac-Saint-Jean (tableau 3.11). Une analyse multidimensionnelle mettant en présence tous ces facteurs en a retenu huit qui sont particulièrement performants pour discriminer les filles selon le nombre de manifestations de désengagement scolaire comportemental, soit celles qui ne présentent aucun signe de désengagement scolaire comportemental, celles qui en manifestent un et celles qui en présentent entre deux et quatre. La colonne (C) présente le nombre de facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle pour chacune des 15 dimensions étudiées. Ainsi, aucun facteur des dimensions

⁵⁶ Il s'agit de la question B.1 dans l'instrument de collecte.



suivantes n'a été retenu : santé, culturelle, intérêt pour la science et la technologie, économique, réseau social, loisirs, consommation de tabac, sommeil et travail rémunéré⁵⁷.

TABEAU 3.11

Réduction des facteurs associés au désengagement scolaire comportemental chez les filles du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean

DIMENSION	Nombre de facteurs disponibles	Facteurs retenus lors des analyses unidimensionnelles	Facteurs retenus lors de l'analyse multidimensionnelle
	(A)	(B)	(C)
1. Psychosociale	9	3	1
2. Santé	2	1	0
3. Culturelle	18	4	0
4. Scolaire et professionnelle	22	3	2
5. Intérêt pour la science et la technologie	30	1	0
6. Économique	3	2	0
7. Familiale	24	4	1
8. École	16	4	1
9. Réseau social	6	2	0
10. Loisirs	15	4	0
11. Consommation de tabac	3	2	0
12. Consommation alcool/drogues	10	4	2
13. Activités délinquantes	2	1	1
14. Sommeil	7	3	0
15. Travail rémunéré	4	1	0
TOTAL	171	39	8

Les huit facteurs retenus par l'analyse discriminante multidimensionnelle proviennent de six dimensions différentes : psychosociale, scolaire et professionnelle, familiale, école, consommation d'alcool et de drogues ainsi qu'activités délinquantes. Ces résultats démontrent à quel point l'engagement scolaire comportemental des filles est un élément qui trouve sa source ou qui a des conséquences dans plusieurs sphères de la vie des adolescentes et ne saurait donc être réduit à une attitude strictement scolaire. Si chez les garçons, nous avons vu précédemment que l'engagement scolaire comportemental était davantage associé à l'expérience scolaire, le développement d'attitudes et de comportements associés à l'engagement chez les filles ne peut,

⁵⁷ Les 31 indicateurs suivants furent rejetés lors de l'analyse multidimensionnelle finale : nombre d'événements préoccupants vécus, indice d'habiletés cognitives, autoévaluation de l'état de santé, culture de l'immédiateté, échelle de civisme privé, échelle de libéralisme des mœurs, nombre de mois passés dans la région, satisfaction de la vie intellectuelle ou créative, discussion avec la mère en science et en technologie, montant d'argent de poche, autoévaluation du niveau socioéconomique familial, indice de soutien affectif paternel, indice de contrôle abusif paternel, perception du niveau de scolarité souhaité par les parents, croire que les leçons sont structurées dans les cours, croire que les enseignants ont des attentes élevées à l'égard de leurs élèves dans les cours, avoir des amis qui ont songé à abandonner l'école, échelle de perception du soutien des amis, sensibilité à l'influence des amis, nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires, nombre d'heures consacrées à parler au téléphone ou à échanger sur Internet, nombre d'heures consacrées aux activités artistiques, nombre d'heures consacrées aux activités sociales, avoir déjà fumé une cigarette au complet, avoir l'habitude de fumer des cigarillos, avoir consommé de la drogue au cours des 30 jours précédant l'enquête, fréquence de consommation de boissons énergisantes, durée du sommeil les jours d'école, délai de l'heure du coucher la fin de semaine, nombre de signes de fatigue et nombre d'heures travaillées par semaine durant le mois précédant l'enquête. C'est donc dire que ces 31 facteurs ne permettent pas de mieux discriminer les trois groupes une fois que sont considérés les huit facteurs retenus par l'analyse multidimensionnelle.

en revanche, être une responsabilité incombant aux seuls intervenants scolaires. La nature des facteurs discriminants pourra vraisemblablement orienter la réflexion à ce sujet.

Le tableau 3.12 montre que 70,4 % des filles de l'échantillon peuvent être correctement classées dans l'un des trois groupes à l'aide des huit facteurs retenus, ce qui est nettement supérieur au critère de chance proportionnelle qui s'établit à 55,0 %. Ces huit facteurs réussissent à discriminer correctement presque aussi bien les filles ne présentant aucune manifestation (75,5 %) que celles en présentant plusieurs (82,9 %), alors que seulement 46,8 % des filles qui manifestent un seul signe de désengagement sont bien classées. En somme, la bonne performance du modèle est confirmée par la faible valeur du lambda de Wilks (0,60).

TABEAU 3.12

Analyse discriminante pour l'identification des facteurs associés au nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Description du modèle retenu ¹ (n = 602)			
Désengagement scolaire comportemental (proportion de sujets bien classés dans les groupes)			
0 manifestation 75,5 %	1 manifestation 46,8 %	2 à 4 manifestations 82,9 %	Total ² 70,4 %
Caractéristiques contribuant à distinguer les 3 groupes		Corrélation avec les fonctions	
		1	2
Activités délinquantes			
1. Indice de comportements incorrects		0,65	0,09
Scolaires et professionnelles			
2. Amotivation		0,55	- 0,15
3. Volonté d'apprendre en mathématique		- 0,49	0,38
Alcool et drogues			
4. Fréquence de consommation de cannabis		0,52	0,39
5. Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière		- 0,37	0,44
Psychosociales			
6. Échelle de planification et de gestion du temps		- 0,45	- 0,23
Familiales			
7. Soutien affectif du père dans les études		- 0,39	0,41
École			
8. Pratique efficace : attention accordée aux questions et aux réponses des élèves		- 0,36	- 0,28

¹ Le modèle obtenu avec la procédure « stepwise » retient deux fonctions discriminantes; le lambda de Wilks est de 0,60 ($p < 0,001$). Seules les corrélations avec la 1^{re} fonction discriminante seront commentées.

² Le critère de chance proportionnelle est de 55,0 %.

Des huit facteurs retenus, le plus étroitement lié au niveau d'engagement scolaire est l'indice de comportements incorrects (0,65) compris dans la dimension des activités délinquantes. Viennent ensuite deux caractéristiques scolaires et professionnelles, soit l'échelle d'amotivation (0,55) de Vallerand et ses collaborateurs (1989) et la volonté d'apprendre en mathématique (- 0,49). Ce dernier facteur présente toutefois une corrélation un peu plus faible que la fréquence de consommation de cannabis (0,52). Viennent ensuite l'échelle de planification et de gestion du



temps (- 0,45) de la dimension psychosociale ainsi que le soutien affectif du père dans les études (0,39) issu, quant à lui, de la dimension familiale. Le fait d'avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière (- 0,37) est le second facteur retenu de la dimension alcool et drogues. Enfin, la perception des filles quant à l'attention accordée par les enseignants aux questions et aux réponses des élèves (- 0,36) issu de la dimension école figure aussi parmi les facteurs qui permettent de distinguer leur niveau d'engagement scolaire.

Les facteurs discriminants retenus relèvent de plusieurs dimensions similaires chez les filles et chez les garçons : scolaire et professionnelle, psychosociale, activités délinquantes, consommation d'alcool et de drogues et familiale. Soulignons toutefois que les facteurs discriminants retenus pour les filles et les garçons diffèrent dans la plupart des cas. Nous verrons maintenant l'ampleur de l'association entre l'engagement scolaire comportemental et les facteurs retenus chez les filles.

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

Maintenant que les huit facteurs qui permettent ensemble de mieux prédire le niveau d'engagement scolaire comportemental des filles sont connus, nous verrons comment ils sont individuellement liés avec l'indice d'engagement scolaire comportemental. Chacun des facteurs a en effet été croisé avec ce dernier et les résultats sont présentés au tableau 3.13. Ainsi, il est possible de constater que le facteur identifié comme étant le plus discriminant est l'indice de comportements incorrects⁵⁸. Seulement 1,9 % des filles prétendant avoir *rarement* ou *jamais* de comportements répréhensibles s'avèrent désengagées au plan scolaire alors que près du quart des jeunes filles (24,1 %) avouant avoir *fréquemment* des comportements répréhensibles le sont. À l'inverse, la proportion de jeunes filles qui sont engagées dans leurs études est deux fois plus élevée chez celles qui rapportent ne *jamais* ou *rarement* faire preuve d'un comportement répréhensible (85,7 %) que chez celles qui en adoptent *fréquemment* (41,1 %). Rappelons que chez les garçons, nous retrouvons ce même lien entre comportements incorrects et désengagement scolaire, quoique l'intensité de la relation ait été plus modérée. Plusieurs études ont déjà souligné l'existence d'une telle relation (Finn, 1993; Finn, Pannozzo et Voelkl, 1995; Finn et Rock, 1997; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Christenson et Thurlow, 2004), mais peu (Paetsch et Bertrand, 1997) en ont spécifiquement fait état chez les filles. La présence de comportements incorrects peut tout de même illustrer, au fil des années, un certain désintérêt social, émotionnel et intellectuel qui, lorsqu'il est associé à de piètres résultats scolaires, peut conduire à des problèmes tels que l'absentéisme scolaire, la délinquance juvénile ainsi que le décrochage scolaire (Finn, Folger et Cox, 1991).

Rattachée à la dimension scolaire et professionnelle, l'échelle d'amotivation⁵⁹ est aussi fortement associée au désengagement des jeunes filles. En effet, s'il n'y a que 3,7 % des filles dont l'amotivation est *basse* qui s'avèrent désengagées dans leurs études, cette proportion atteint 24,0 % chez celles qui sont les moins motivées. Également, la proportion de jeunes filles engagées est deux fois plus importante parmi celles qui sont motivées (86,4 %) que parmi celles qui ne sont pas motivées (42,4 %). La relation entre l'engagement scolaire et le manque de motivation est depuis longtemps connue (Finn, Folger et Cox, 1991) et peut être observée quotidiennement par

⁵⁸ Voir la question K.10 de l'instrument de collecte.

⁵⁹ 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.

les enseignants. En effet, le désengagement et le manque de motivation sont bien souvent considérés comme les deux faces d'une même médaille.

TABLEAU 3.13

Association¹ entre le nombre de manifestations comportementales de désengagement scolaire chez les filles du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean et les facteurs discriminants

CARACTÉRISTIQUES	Sujets (n)	Désengagement scolaire comportemental			
		0 manifestation (%)	1 manifestation (%)	2 à 4 manifestations (%)	Total (%)
		(A)	(B)	(C)	(D)
ACTIVITÉS DÉLINQUANTES					
Indice de comportements incorrects					
Rarement ou jamais	266	85,7 ^{a,b}	12,4 ^d	1,9 ^{f,g}	100,0
Occasionnellement	249	71,9 ^{a,c}	19,3 ^e	8,8 ^{f,h}	100,0
Fréquemment	141	41,1 ^{b,c}	34,8 ^{d,e}	24,1 ^{g,h}	100,0
SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES					
Échelle d'amotivation					
Basse	294	86,4 ^{a,b}	9,9 ^{d,e}	3,7 ^f	100,0
Moyenne	245	67,3 ^{a,c}	24,5 ^d	8,2 ^g	100,0
Élevée	125	42,4 ^{b,c}	33,6 ^e	24,0 ^{f,g}	100,0
Volonté d'apprendre en mathématique					
Faible volonté	118	41,5 ^{a,b}	37,3 ^{d,e}	21,2 ^{g,h}	100,0
Volonté moyenne	369	72,1 ^{a,c}	19,2 ^{d,f}	8,7 ^{g,i}	100,0
Forte volonté	177	87,0 ^{b,c}	9,6 ^{e,f}	3,4 ^{h,i}	100,0
ALCOOL ET DROGUES					
Fréquence de consommation de cannabis au cours des 12 derniers mois					
Jamais	485	77,3 ^{a,b}	18,4	4,3 ^{d,e}	100,0
Moins d'une fois par semaine	121	60,3 ^{a,c}	22,3	17,4 ^{d,f}	100,0
Au moins une fois/semaine	42	21,4 ^{b,c}	33,3	45,2 ^{e,f}	100,0
Avoir déjà consommé de l'alcool de façon régulière					
Oui	109	44,0 ^a	37,6 ^b	18,3 ^c	100,0
Non	552	76,3 ^a	16,1 ^b	7,6 ^c	100,0
PSYCHOSOCIALES					
Échelle de planification et de gestion de l'emploi du temps					
Mauvaise gestion	146	50,0 ^{a,b}	24,0 ^d	26,0 ^{f,g}	100,0
Bonne gestion	217	68,2 ^{a,c}	25,3 ^e	6,5 ^f	100,0
Excellente gestion	303	82,8 ^{b,c}	13,5 ^{d,e}	3,6 ^g	100,0
FAMILIALES					
Soutien affectif du père dans les études					
Faible	152	50,0 ^{a,b}	32,2 ^{d,e}	17,8 ^{f,g}	100,0
Moyen	207	72,5 ^{a,c}	19,8 ^d	7,7 ^f	100,0
Élevé	256	83,2 ^{b,c}	12,1 ^e	4,7 ^g	100,0
ÉCOLE					
Pratique d'enseignement efficace : les enseignants prêtent attention aux questions et aux réponses des élèves dans la plupart ou dans tous les cours					
Oui	597	73,4 ^a	19,6	7,0 ^b	100,0
Non	68	50,0 ^a	20,6	29,4 ^b	100,0

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



Quant à la volonté d'apprendre en mathématique⁶⁰, le deuxième facteur issu de la dimension scolaire et professionnelle, elle est également associée au nombre de manifestations de désengagement scolaire. Ainsi, la proportion de filles qui sont désengagées atteint 21,2 % dans le groupe d'élèves révélant la plus faible volonté d'apprendre en mathématique, tandis qu'elle n'est que de 3,4 % chez les filles qui ont une forte volonté d'apprendre. L'équipe de Janosz (2008) a d'ailleurs démontré que les résultats en mathématique peuvent permettre de distinguer les trajectoires de l'engagement des élèves. Ceux qui présentent une trajectoire croissante de l'engagement avaient des notes faibles en cette matière, et ce, dès le début de la période d'observation. Aussi, les travaux de Willms, Friesen et Milton (2009) explicitent les liens quant à la volonté des garçons à apprendre en français et leur degré d'engagement scolaire. Or, il en va de même pour les mathématiques, c'est-à-dire que plus un élève a le sentiment de devoir relever un défi et de présenter un fort niveau de compétence dans cette matière, plus il sera susceptible d'être engagé dans ses études, ce que nos résultats montrent pour les filles au tableau 3.13.

Sur un tout autre sujet, la relation entre la consommation de cannabis⁶¹ et l'indice d'engagement scolaire comportemental est relativement forte. Comme on peut le constater au tableau 3.13, si 21,4 % des jeunes filles qui ont consommé du cannabis au moins une fois par semaine au cours des 12 mois précédant l'enquête sont engagées sur le plan scolaire, cette proportion atteint 77,3 % chez celles qui en n'ont jamais consommé. D'un autre côté, la proportion de filles désengagées n'est que de 4,3 % chez les non-consommatrices de cannabis alors qu'elle passe à 17,4 % chez celles qui consomment cette substance moins d'une fois par semaine et à 45,2 % chez celles qui s'y adonnent une fois par semaine ou plus. Comme nous l'avions précisé dans le cas des garçons, Henry (2007) avait déjà rapporté l'association entre la consommation de drogues et un manque d'engagement à l'école.

Avoir déjà consommé de l'alcool régulièrement (au moins une fois par semaine pendant au moins un mois)⁶² discrimine aussi les jeunes filles quant à leur niveau d'engagement scolaire⁶³. En effet, 18,3 % des jeunes filles qui ont consommé de l'alcool de manière régulière sont désengagées alors que la proportion chute à 7,6 % parmi celles pour qui ce n'est pas le cas. À l'inverse, 44,0 % des jeunes filles qui ont déjà bu de l'alcool de façon régulière ne sont pas désengagées vis-à-vis l'école alors que c'est le cas de 76,3 % de celles qui n'ont jamais consommé. Rappelons que chez les garçons, c'est plutôt la consommation régulière de drogues qui a été retenue comme facteur discriminant de leur degré d'engagement scolaire comportemental. La consommation d'alcool peut avoir des répercussions négatives sur les progrès scolaires par des voies multiples. Comme Powell, Williams, et Wechsler (2004) l'ont souligné, l'altération des capacités cognitives causée par la consommation d'alcool peut entraîner une influence négative sur la performance scolaire. En outre, l'acte de boire (et la récupération nécessaire pour reprendre les esprits) prend du temps au détriment de toutes les autres occupations. La consommation d'alcool augmentant peut aussi, indirectement, avoir des impacts sur les résultats scolaires en réduisant le temps disponible pour étudier et en augmentant les absences aux cours ou aux autres activités connexes à l'école, autant d'indices qui participent au désengagement scolaire.

⁶⁰ Tiré de la SIAA, cet indice est composé des items b et f de la question A.31 dans l'instrument de collecte présenté en annexe 1. Les mêmes opérations statistiques que pour l'indice sur la volonté d'apprendre en français sont appliquées ici. Les scores des deux items sont additionnés et ensuite catégorisés selon la volonté « faible », « moyenne » ou « forte » d'apprendre en mathématique.

⁶¹ Il s'agit de l'item a de la question M.6 dans l'instrument de collecte.

⁶² Il s'agit de la question M.4 dans l'instrument de collecte.

⁶³ Bien que la consommation d'alcool et de drogues s'accroît avec l'âge, une analyse complémentaire a révélé que ce sont bien les habitudes de consommation qui sont discriminantes et non l'âge des participantes.

Par ailleurs, il semble que les jeunes filles qui affirment faire une *mauvaise* gestion personnelle de l'emploi de leur temps⁶⁴ sont proportionnellement plus nombreuses à être désengagées au plan scolaire. En effet, plus du quart (26,0 %) des jeunes filles estimant mal maîtriser leur temps sont désengagées comparativement à 3,6 % de celles qui en font une *excellente* gestion. À l'inverse, la moitié des jeunes filles (50,0 %) gérant *mal* leur temps ne présente aucun signe de désengagement scolaire tandis que cette proportion est de 82,8 % chez celles qui disent gérer leur temps d'*excellente* façon.

Le soutien affectif du père dans les études⁶⁵, facteur issu de la dimension familiale, discrimine également les filles quant à leur niveau d'engagement. Si 17,8 % de celles qui estiment bénéficier d'un soutien affectif faible de leur père dans leurs études sont désengagées, elles le sont dans une proportion bien inférieure (4,7 %) quand elles estiment obtenir un soutien élevé de leur père dans leurs études. Certaines recherches ont noté que les attitudes et les attentes des parents à l'égard de leurs enfants influencent sur l'engagement scolaire de ces derniers (Dandy et Nettelbeck, 2000). Dans une recherche de Potvin et de ses collaborateurs (1999) réalisée auprès de 810 jeunes de 1^{re} secondaire au Québec, le soutien affectif dans le suivi scolaire a par ailleurs été associé à la réussite scolaire, confirmant ainsi les résultats de Deslandes (1996) selon lesquels les jeunes qui profitent d'un soutien affectif des parents dans les études ont de meilleurs résultats et sont moins nombreux à abandonner l'école.

Enfin, les observations faites au tableau 3.13 montrent que les filles qui estiment que les enseignants prêtent attention aux questions et aux réponses des élèves dans la plupart ou dans tous leurs cours⁶⁶ sont proportionnellement plus nombreuses à être engagées dans leurs études (73,4 %), comparativement à celles qui ne sont pas de cet avis (50,0 %). En revanche, la proportion de filles désengagées est plus faible parmi celles qui estiment que les enseignants prêtent attention aux questions et aux réponses des élèves (7,0 %) que chez celles qui jugent du contraire (29,4 %). Dans une recherche de Romano (1991), les qualités de l'enseignant, l'intérêt qu'il porte à ses élèves, la hâte dont il fait preuve lorsque ceux-ci ont besoin d'aide ainsi que son enthousiasme à l'égard du contenu de son cours ont été identifiées comme des caractéristiques ayant un impact sur les élèves. En effet, lorsque tous ces éléments sont réunis, les élèves semblent plus portés à choisir une approche d'apprentissage en profondeur, ce qui dénote généralement un niveau plus élevé d'engagement. Le même constat est rapporté par Willms, Friesen et Milton (2009; 27) qui avancent que les : « effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école sur l'engagement des élèves sont élevés ». Pour Skinner et Belmont (1993), l'engagement comportemental des jeunes serait essentiellement basé sur la perception qu'ont les élèves de leurs enseignants. En d'autres termes, les jeunes qui font l'expérience d'un enseignement efficace où les enseignants ont des attentes claires et fournissent une aide stratégique sont susceptibles d'investir plus d'efforts et d'être plus persévérants.

⁶⁴ Cette échelle a été élaborée à partir des 10 items de la question D.2 de l'instrument de collecte. Par la suite, les trois catégories de répondants ont été distinguées sur la base de tertiles.

⁶⁵ Inspirée des travaux d'Epstein et ses collaborateurs (1993) et traduite en français par Deslandes (1996), l'échelle de soutien affectif du père dans les études comporte les items c, d, e et j de la question B.18 de l'instrument de collecte et les trois catégories de soutien : faible, moyen, élevé ont été définies sur la base de tertiles.

⁶⁶ Inspiré des travaux de Reynolds et ses collaborateurs (2002), cet indice comprend les items i et j de la question A.34 de l'instrument de collecte présenté à l'annexe 1.



3.5 QUE FAUT-IL RETENIR?

Sans surprise, les données présentées démontrent que l'engagement scolaire comportemental est plus élevé chez les filles que chez les garçons. Fait à signaler, il appert également qu'il est plus notable chez les élèves de 1^{re} secondaire que chez ceux de 5^e secondaire. Ces informations suggèrent que l'on doit prioritairement s'intéresser aux garçons et aux élèves qui achèvent leurs études secondaires lors de la mise en place de stratégies visant le soutien de l'engagement des élèves dans leurs études. Cependant, il faut garder à l'esprit que les travaux de Janosz et ses collaborateurs (2008) ont souligné qu'il faut 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.

Les ouvrages consultés sont nombreux à insister sur les multiples dimensions de l'engagement scolaire, ce que nos résultats démontrent clairement chez les filles où l'engagement est associé à plusieurs dimensions de leur vie. En effet, les huit facteurs discriminants identifiés proviennent de six dimensions différentes, signifiant ainsi que l'accroissement de l'engagement scolaire des filles ne concerne pas seulement les intervenants scolaires, mais aussi ceux du milieu de la santé et du milieu communautaire, de même que les parents. Par contre, chez les garçons, la moitié des facteurs discriminants retenus est associée au vécu scolaire. Outre la dimension scolaire et professionnelle, une constante demeure; la consommation d'alcool et de drogues, de même que les comportements incorrects se sont révélés des facteurs associés au niveau d'engagement scolaire, autant chez les garçons que chez les filles.

Comme les garçons sont plus faiblement engagés dans leurs études, nous nous devons de mettre l'accent sur l'ensemble des facteurs scolaires qui semblent particulièrement associés à l'engagement scolaire de tous les élèves de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, pour ensuite traiter des comportements incorrects de même que de la consommation d'alcool et de drogues. En premier lieu, soulignons que la volonté d'apprendre est comme une plante et elle doit être arrosée. Que l'on discute d'amotivation, de l'orientation vers un but, de la volonté d'apprendre dans différentes matières scolaires, de l'importance ou de la satisfaction des études, plusieurs recherches ont démontré qu'une personne éprouvant du plaisir lors de l'apprentissage saura plus facilement mobiliser les ressources nécessaires à sa réussite. Caraway et ses collaborateurs (2003) ont d'ailleurs démontré les effets positifs de l'orientation vers un but sur l'engagement. Ainsi, se fixer des objectifs et les réaliser encourage l'élève à s'en fixer d'autres plus élevés, à faire des efforts plus intenses pour les réaliser et, ultimement à faire montre de persévérance lorsque des problèmes surgissent.

En deuxième lieu, la fréquence des comportements incorrects, tout comme la fréquence de consommation d'alcool ou de drogues, semblent avoir un effet non négligeable sur l'engagement scolaire comportemental des garçons et des filles du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Si des facteurs tels que la consommation de cannabis et le fait d'avoir déjà consommé de l'alcool et de la drogue de façon régulière ont été retenus comme facteurs pouvant discriminer les élèves quant à leur engagement scolaire comportemental, ces données interpellent particulièrement les intervenants en toxicomanie, autant du milieu scolaire que des réseaux communautaire et sociosanitaire. Il est de plus connu que de telles habitudes de consommation encouragent des pratiques délinquantes menant à l'abandon scolaire (Finn, Folger et Cox, 1991), d'où l'intérêt d'intervenir en ces domaines.

CONCLUSION





L'adolescence est une étape cruciale du parcours de vie. Chaque jeune doit définir son identité comme individu par rapport à sa famille, à son groupe de pairs, à sa communauté et au monde extérieur. Nous avons tous été adolescents et avons dû faire face aux mille et une questions qui se posent lors de cette période si déterminante et sensible de la vie. Qui suis-je? Qu'est-ce que j'aimerais devenir? Comment prendre ma place dans la société? Comment participer à transformer cette dernière? Répondre à toutes ces interrogations n'est souvent pas chose facile. Les défis de l'adolescence sont multiples, le cheminement étant ponctué, comme le savent si bien les parents et les éducateurs, de grands espoirs et de grands doutes. Apprivoisant une autonomie croissante, l'adolescent, tel un cerf-volant, tire parfois fort sur la corde pour prendre son envol. Il faut du doigté pour le guider. Maintenir le lien s'avère primordial sans quoi le cerf-volant risquerait de s'abîmer au loin.

Les jeunes devront s'insérer : « [...] dans un monde riche en informations et à forte intensité de connaissances » (OCDE, 2008 : 47). Dans cette « société de l'apprentissage », comment bien les préparer et les outiller pour qu'ils développent leurs compétences et leurs qualifications tout au long de leur vie? Pour les parents et les intervenants, la responsabilité est donc d'assurer aux jeunes le soutien et les conditions favorisant leur plein épanouissement et leur cheminement vers la vie adulte. « Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village ». Ce proverbe africain traduit bien l'importance pour un jeune de pouvoir compter sur l'appui de ses proches et de sa communauté. Si la mobilisation de tous s'avère essentielle pour bien soutenir notre jeunesse, il faut aussi y mettre du temps. C'est le choix que le Saguenay-Lac-Saint-Jean a effectué depuis plus d'une décennie. En 1997, une première enquête transversale sur les habitudes de vie des jeunes commandée par la Direction de santé publique de la région et réalisée par ÉCOBES, initiait un vaste chantier régional destiné à mieux connaître la réalité des adolescents de la région et à supporter la planification et l'organisation des services offerts à cette population souvent laissée pour compte. En 2002, une deuxième enquête permettait d'actualiser les données sur les habitudes de vie et les aspirations scolaires des adolescents; celle-ci a contribué à consolider la mobilisation régionale pour la jeunesse. La réalisation d'une troisième enquête en 2008 a posé un nouveau jalon significatif à cette démarche régionale.

Un point de vue rétrospectif unique sur la vie des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Grâce à la réalisation d'une troisième enquête auprès de ses adolescents, le Saguenay-Lac-Saint-Jean bénéficie d'une perspective unique pour apprécier l'évolution de certains indicateurs liés à la scolarisation, à la santé et aux habitudes de vie de 1997 à aujourd'hui. Après plus d'une décennie de mobilisation, les données montrent une amélioration de la situation quant à plusieurs aspects de la vie des jeunes, tout en rappelant l'importance de poursuivre le travail entrepris. Soulignons que les adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean présentent aujourd'hui des aspirations scolaires plus élevées. Voilà une bonne nouvelle dans le contexte des pénuries de main d'œuvre spécialisée déjà observables. Par ailleurs, les jeunes sont également plus nombreux à adopter des comportements sains, favorables autant à leur santé, à leur réussite éducative qu'à leur insertion sociale.

De nombreux efforts ont été investis dans la région au fil des ans pour mieux accompagner les adolescents dans leur choix de carrière. Toutefois, il s'agit là d'un processus de longue haleine. En effet, un nombre important d'adolescents affirment encore éprouver le besoin de mieux se

connaître et demandent à être mieux informés sur les possibilités de carrière. Dans ce contexte, l'amélioration observée relativement à la perception des élèves du soutien parental dans les études s'avère une très bonne nouvelle. Dans un avis récent sur l'école secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait le rôle majeur de la famille dans la réussite du projet de formation de l'élève. Pour le Conseil, il faut faire « [...] de la collaboration école-famille un chantier prioritaire à mettre en œuvre au cours des prochaines années » (CSE, 2009 : 43). Sur cet aspect, la région apparaît donc bien positionnée pour continuer d'innover et de mettre en œuvre des initiatives permettant aux parents de participer activement, de concert avec l'école, à la réussite éducative de leurs jeunes.

Par ailleurs, les élèves du secondaire sont aujourd'hui moins nombreux qu'en 2002 à occuper un emploi rémunéré. Il s'agit là d'une situation qui en surprendra plus d'un et qui doit être confirmée par d'autres enquêtes. Ceux qui cumulent études et travail y consacrent par ailleurs un plus grand nombre d'heures qu'auparavant. Cette situation risque d'avoir des répercussions non négligeables sur la réussite éducative de certains jeunes, voire sur leur santé. Il importe donc de poursuivre les efforts régionaux visant à sensibiliser les employeurs à l'importance d'offrir aux élèves occupant un emploi rémunéré des conditions favorisant leur épanouissement et leur réussite scolaire. Les entreprises doivent partager l'importance de l'éducation pour accroître les compétences et les qualifications de la main-d'œuvre de demain.

Il faut aussi souligner l'augmentation du nombre d'élèves affirmant bénéficier d'un soutien affectif élevé de la part de leurs parents depuis 1997. Par ailleurs, l'examen de l'évolution de l'estime de soi et de la détresse psychologique montre que la situation des filles s'est améliorée avec le temps, celle des garçons demeurant stable depuis 1997. Si les habitudes tabagiques sont en nette diminution chez les jeunes, c'est sur le plan de l'efficacité des stratégies de prévention des infections transmises sexuellement (ITS) que se posent malheureusement beaucoup d'interrogations. En effet, près de la moitié des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean déclare encore en 2008 ne pas toujours utiliser le condom lors d'une relation sexuelle. Enfin, rappelons que le désir d'enracinement des jeunes s'avère aujourd'hui plus fort, plus de la moitié des élèves sondés désirant s'établir dans la région une fois leurs études terminées. Il est permis d'établir un parallèle entre ce changement et les efforts collectifs réalisés au Saguenay–Lac-Saint-Jean dans le cadre de la Stratégie Migr'Action, laquelle vise précisément à rendre la région plus attractive pour les jeunes.

Prévenir la privation de sommeil et la fatigue

Abordant les habitudes de sommeil et la fatigue, le second chapitre témoigne de l'intérêt des acteurs régionaux à mieux comprendre certaines habitudes de vie des adolescents pouvant avoir un impact sur leur santé et leur réussite scolaire. Les données confirment ainsi que les adolescents tendent à dormir de moins en moins avec l'âge et que souvent ils ne voient pas leur besoin de sommeil comblé. Or un horaire d'épisodes de sommeil irrégulier, le lot de plusieurs adolescents, a un coût : la privation de sommeil. Celle-ci peut en effet comporter de multiples répercussions, notamment sur la vie scolaire des jeunes : le manque de concentration durant les cours, la somnolence en classe ou la difficulté à contrôler son humeur en sont des manifestations.

L'analyse multivariée a permis d'identifier certaines caractéristiques liées aux mauvaises habitudes de sommeil chez les garçons et les filles. Si certaines spécificités ressortent selon le sexe, il s'avère que les mauvaises habitudes de sommeil sont la plupart du temps associées chez les jeunes à une vie sociale très active, de même qu'à la présence de certains comportements à risque, tels la



consommation d'alcool et de drogues. On sait qu'à l'adolescence, les amis prennent souvent une grande importance et ont une forte influence sur les comportements adoptés en groupe. Les jeunes présentant de bonnes habitudes de sommeil apparaissent moins accaparés par les activités sociales. Aussi, leur consommation d'alcool et de drogues est nettement moindre. Ils accordent par ailleurs un fort intérêt à la science, témoignant en quelque sorte de leur volonté d'apprendre.

Le cumul études-travail peut ajouter à la problématique de la privation de sommeil et de la fatigue chez nos adolescents puisqu'un nombre substantiel d'élèves détenant un emploi rémunéré estiment ne pas avoir l'énergie pour répondre à leurs obligations scolaires. Rappelons qu'il n'y a pas de différences quant au nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires entre les jeunes qui détiennent un emploi rémunéré et ceux qui n'en ont pas (Veillette *et al.*, 2007). Par ailleurs, des analyses multivariées ont récemment établi que le nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré n'a pas d'influence sur les niveaux de fatigue aiguë et chronique des élèves (Laberge *et al.*, 2009). C'est plutôt le nombre de contraintes physiques et organisationnelles auxquelles le jeune est exposé dans le cadre de son ou de ses emplois qui a le plus d'impact sur la fatigue liée au cumul études-travail (Laberge *et al.*, en préparation).

En somme, il faut donc se rappeler que le sommeil est une réalité à la fois méconnue et négligée par les jeunes, de même que par bon nombre de parents. À l'adolescence, la priorité n'est généralement pas de dormir mais plutôt de répondre aux aléas d'un emploi du temps souvent chargé par les études, le travail rémunéré, le désir de réaliser diverses activités avec ses amis et des passions de toute sorte. En outre, nous avons vu dans ce chapitre que de nombreuses interactions liées à de mauvaises habitudes de sommeil compliquent le tableau, notamment l'abus d'alcool et de drogues. Autant les parents que les intervenants œuvrant auprès des jeunes se doivent de réaliser toute l'importance du sommeil en vue de les éduquer à cet égard, cela tant pour leur réussite scolaire que pour leur santé psychologique et physique.

S'engager pour réussir

Le dernier chapitre de la monographie s'intéressait à l'engagement scolaire comportemental des élèves. Après avoir documenté les aspirations scolaires des jeunes lors de travaux antérieurs, on cherche ici à mieux comprendre comment susciter chez eux un engagement significatif dans leur projet d'études. Le niveau d'engagement scolaire comportemental n'est pas homogène, les filles s'investissant plus que les garçons, et les élèves du premier cycle du secondaire, plus que ceux du deuxième cycle.

Les résultats des analyses dénotent toute la complexité que présente l'engagement scolaire comportemental. Chez les filles, l'engagement se trouve en effet lié à plusieurs dimensions de leur vie (familiale, scolaire, communautaire et personnelle) soulignant dès lors la nécessité d'un arrimage entre les intervenants des divers milieux concernés afin d'optimiser les effets de toute démarche auprès de cette clientèle. Chez les garçons, l'engagement scolaire comportemental est plus étroitement lié à la dimension scolaire. Cependant, tant chez les filles que chez les garçons, la consommation d'alcool et de drogues, de même que les comportements répréhensibles sont associés à un engagement scolaire comportemental moindre. Ces constats interpellent de près les intervenants en toxicomanie des milieux scolaires, mais aussi ceux des réseaux communautaire et sociosanitaire. Puisque drogue et alcool sont aussi associés aux problèmes de sommeil, il serait judicieux d'analyser plus à fond la question de ces habitudes de consommation.

Si ces résultats suggèrent des pistes d'actions pertinentes aux nombreux intervenants qui œuvrent auprès des jeunes, ils mettent aussi en lumière certains défis auxquels ils devront faire face. On retient notamment le fait que le sens accordé par les garçons aux apprentissages n'est pas identique à celui des jeunes filles. Des divergences quant aux motivations sont possibles entre les garçons et les filles du présent échantillon d'élèves. Dans tous les cas, le milieu scolaire doit chercher à créer des conditions amenant les élèves masculins à donner un sens à leurs apprentissages, tout en y prenant plaisir. Bref, améliorer le degré de satisfaction des jeunes par rapport à leurs études et en faire des jeunes heureux d'apprendre. La mise en place de solutions différenciées selon le sexe pose toutefois un défi au milieu scolaire où la mixité des classes prévaut. Sur ce point, il sera essentiel d'innover et d'agir en partenariat.

Agir tous ensemble

Dans sa stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport rappelle que :

[...] l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires : les raisons de l'abandon scolaire prennent en effet souvent forme à l'extérieur des établissements d'enseignement et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi (2009 :3).

Dans cette foulée, réaffirmons aussi que les jeunes eux-mêmes sont les premiers artisans de leur réussite éducative et que toute solution, tout plan d'action, toute mobilisation régionale se doivent de les impliquer. 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





- ACEBO, C. et M. A. CARSKADON. 2002. « Irregular Sleep/Wake Patterns in Adolescents », dans M.-A. Carskadon, (dir.), *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social, and Psychological Influences*, New York, Cambridge University Press, pp. 220-235.
- ALLEN, R. P. 1992. « School Week Sleep Lag : Sleep Problems with Earlier Starting of Senior High Schools », *Sleep Research*, 21 : 114.
- 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.
- ARCHAMBAULT, I. 2007. « L'engagement scolaire chez les élèves du secondaire en milieux 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.
- BACHMAN, J. G. et J. SCHULENBERG. 1993. « How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction Among High School Seniors : Are these Consequences or Merely Correlates? », *Developmental Psychology*, 29, 2 : 220-235.
- BALDWIN, S. A. et J. P. HOFFMANN. 2002. « The Dynamics of Self-Esteem : A Growth-Curve Analysis », *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 2 : 101-113.
- 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.
- BÉDARD, R., BÉLAND, F., BÉLAND, P., GARON-AUDY, M. et L. LAFORCE. 1980. *Analyse descriptive des données de la première cueillette : les étudiants*. Les cahiers d'ASOPE. Volume 1. Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 233 pages.
- 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.
- BILLIARD, M., ALPEROVITCH, A., PEROT, C. et A. JAMES. 1987. « Excessive Daytime Somnolence in Young Men : Prevalence and Contributing Factors », *Sleep*, 10, 4 : 297-305.
- BIRCH, S. H. et G. W. LADD. 1997. « The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment », *Journal of School Psychology*, 35, 1 : 61-79.
- BOUDON, R. 1973. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 237 pages.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit, 279 pages.

- BUHS, E. S. et G. W. LADD. 2001. « Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment : An Examination of Mediating Processes », *Developmental Psychology*, 37, 4 : 550-560.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M. et C. HALL. 2003. « Self-efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students », *Psychology in the Schools*, 40, 4 : 417-427.
- CARR, R. V., WRIGHT, J.D. et C. J. BRODY. 1996. « Effects of high school work experience a decade later : Evidence from the National Longitudinal Survey », *Sociology of Education*, 69, 1 : 66-81.
- CARSKADON, M. A. 1982. « The Second Decade », dans C Guilleminault, (dir.), *Sleeping and Waking Disorders : Indications and Techniques*. Menlo Park, CA, Addison Wesley, pp. 99-125.
- CARSKADON, M. A. et S. S. DAVIS. 1989. « Sleep-Wake Patterns in the High-School-to-College Transition : Preliminary Data », *Sleep Research*, 18 : 113.
- CARSKADON, M. A. 1990a. « Adolescent Sleepiness : Increased Risk in a High-Risk Population », *Alcohol, Drugs, and Driving*, 5/6 : 317-328
- CARSKADON, M. A. 1990b. « Patterns of Sleep and Sleepiness in Adolescents », *Pediatrician*, 17, 1 : 5-12.
- CARSKADON, M. A., VIEIRA, C. et C. ACEBO. 1993. « Association Between Puberty and Delayed Phase Preference », *Sleep*, 16, 3 : 258-262.
- CARSKADON, M. A., WOLFSON, A. R., ACEBO, C., TZISCHINSKY, O. et R. SEIFER. 1998. « Adolescent Sleep Patterns, Circadian Timing, and Sleepiness at a Transition to Early School Days », *Sleep*, 21, 8 : 871-881.
- CARSKADON, M. A. (dir.). 2002. « Adolescent Sleep Patterns : Biological, Social, and Psychological Influences », New York, Cambridge University Press, 326 pages.
- CHRISTENSON, S. L., SINCLAIR, M. F., LEHR, C. A. et Y. GODBER. 2001. « Promoting Successful School Completion : Critical Conceptual and Methodological Guidelines », *School Psychology Quarterly*, 16, 4 : 468-484.
- CHRISTENSON, S. L. et M. L. THURLOW. 2004. « School Dropouts : Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », *Current Directions in Psychological Science*, 13, 1 : 36-39.
- COBB, R. A., McINTIRE, W. G. et P. A. PRATT. 1989. « Vocational and Educational Aspirations of High School Students : A Problem for Rural America », *Research in Rural Education*, 6, 2 : 11-23.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2008. *L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec, Le Conseil, 102 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.
- CROLL, P., ATTWOOD, G., FULLER, C. et K. LAST. 2008. « The Structure and Implications of Children's Attitudes to School », *British Journal of Educational Studies*, 56, 4 : 382-399.
- DAHL, R. E. 1996. « The Regulation of Sleep and Arousal », *Development and Psychopathology*, 8, 1 : 3-27.
- DAHL, R. E., et D. S. LEWIN. 2002. « Pathways to Adolescent Health : Sleep Regulation and Behavior », *Journal of Adolescent Health*, 31, 6 : 175-184.
- DANDY, J. et T. NETTELBECK. 2000. « The Model Student? An Investigation of Chinese Australian Students Academic Achievement, Studying, and Causal Attributions for Academic Success and Failure », *Australian Psychologist*, 35, 3 : 208-215.
- DESLANDES, R. 1996. *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 266 pages.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. et D. LECLERC. 2000. « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 4 : 208-217.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND. 2005. « Parent Involvement in Schooling at the Secondary Level : Examination of the Motivations », *Journal of Educational Research*, 98, 3 : 164-175.
- DINGES, D. F. 1989. « The Nature of Sleepiness : Causes, Contexts and Consequences », dans A. Stunkard et A. Baum (dir.), *Perspectives in Behavioral Medicine: Eating, Sleeping, and Sex*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 147-179.
- DORNBUSCH, S. M. 2002. « Sleep and Adolescence : A Social Psychologist's Perspective », dans M. A. Carskadon (dir.), *Adolescent Sleep Patterns : Biological, Social, and Psychological Influences*. New York, Cambridge University Press, pp. 1-3.
- DUBÉ, G. et L. PICA. 2005. *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire, 2004. Quoi de neuf depuis 2002? Faits saillants*. Québec, Institut de la statistique du Québec, 16 pages.
- ELDER Jr., G. H. et R. D. CONGER. 2000. *Children of the Land : Adversity and Success in Rural America*. Chicago, IL, University of Chicago Press, 373 pages.
- EPSTEIN, J. L., CONNORS, T. L. et K. C. STALINAS. 1993. *High School and Family Partnerships : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

- EPSTEIN, R., CHILLAG, N. et P. LAVIE. 1998. « Starting Times of School : Effects on Daytime Functioning of Fifth-Grade Children in Israel », *Sleep*, 21, 3 : 250-256.
- FALK, W. W. 2004. *Rooted in Place : Family and Belonging in a Southern Black Community*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- FINLAY, K. A. 2006. *Quantifying School Engagement : Research Report National Center for School Engagement*. Rapport de recherche NCSE, Denver, The Colorado Foundation for Families and Children (CFFC), 16 pages.
- FINN, J. D. 1989. « Withdrawing from School », *Review of Educational Research*, 59, 2 : 117-142.
- FINN, J. D. 1993. *School Engagement and Students at Risk*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, 116 pages.
- FINN, J. D. 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 », *The Elementary School Journal*, 95, 5 : 421-434.
- FRANKE, S. 2003. « Travailler pendant ses études : une charge de plus à l'emploi du temps des jeunes », *Tendances sociales canadiennes*, 68 : 25-29.
- 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.
- GARRIGUET, D. 2005. « Relations sexuelles précoces », *Rapport sur la santé*, 16, 3 : 11-21.
- 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, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 127 pages et annexe.
- 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.
- GIANNOTTI, F., CORTESI, F., SEBASTIANI, T. et S. OTTAVIANO. 2002. « Circadian Preference, Sleep and Daytime Behaviour in Adolescence », *Journal of Sleep Research*, 11, 3 : 191-199.



- HENRY, K. L. 2007. « Who's Skipping School : Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade », *The Journal of School Health*, 77, 1 : 29-35.
- HOWLEY, C. W. 2006. « Remote Possibilities : Rural Children's Educational Aspirations », *Peabody Journal of Education*, 81, 2 : 62-80.
- JACOBS, J. E., LANZA, S., OSGOOD, D. W., ECCLES, J. S. et A. WIGFIELD. 2002. « Changes in Children's Self-Competence and Values : Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve », *Child Development*, 73, 2 : 509-527.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B. et R. E. TREMBLAY. 2000. « Predicting Different Types of School Dropouts : A Typological Approach with Two Longitudinal Samples », *Journal of Educational Psychology*, 92, 1 : 171-190.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J. et L. S. PAGANI. 2008. « School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout », *Journal of Social Issues*, 64, 1 : 21-40.
- JENKINS, P. H. 1995. « School Delinquency and School Commitment », *Sociology of Education*, 68, 3 : 221-239.
- JONES, L. K. 1989. « Measuring a Three-Dimensional Construct of Career Indecision Among College Students : A Revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile », *Journal of Counseling Psychology*, 36, 4 : 477-486.
- KELLY, J. A. et D. J. HANSEN. 1987. « Social Interactions and Adjustment », dans V. B. Van Hasselt et M. Hersen (Dir.), *Handbook of adolescent psychology*. New York, Pergamon Press Springer, pp. 131-146.
- LABERGE, L., PAQUET, J., FRÉCHETTE, N., TREMBLAY, R. E. et J. MONTPLAISIR. 1998. « Characteristics of Good, Occasional and Poor Sleepers in 1028 Pre- And Early-Adolescents », *Sleep Research*, 7 : 144.
- LABERGE, L., PETIT, D., SIMARD, C., VITARO, F., TREMBLAY, R. E. et J. MONTPLAISIR. 2001. « Development of Sleep Patterns in Early Adolescence », *Journal of Sleep Research*, 10, 1 : 59-67.
- LABERGE, L., LEDOUX, É., AUCLAIR, J., THUILIER, C., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et M. PERRON. 2009. « Déterminants de la fatigue aiguë et de la fatigue chronique chez les étudiants qui occupent un emploi pendant l'année scolaire », *Neurophysiologie clinique*, 39, 3 : 174.
- LABERGE, L., LEDOUX, É., THUILIER, C., LACHANCE, L., ARBOUR, N., CLOUTIER, E. et S. VEILLETTE. *Effets du cumul d'activités et de contraintes de travail sur la SST des jeunes travailleurs aux études*. Études et recherches/Rapport, Montréal, IRSST (en préparation).

- LACK, L. C. 1986. « Delayed Sleep and Sleep Loss in University Students », *Journal of American College Health*, 35, 5 : 105-110.
- LIN, Z., SAMET, J., CAFFO, B., BANKMAN, I. et N.M. PUNJABI. 2008. « Power Spectral Analysis of Eeg Activity During Sleep in Cigarette Smokers », *Chest*, 133, 2 : 427-432.
- LINNAKYLA, P. et A. MALIN. 2008. « Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003 », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 6 : 583-602.
- MANBER, R., BOOTZIN, R. R., ACEBO, C. et M. A. CARSKADON. 1996. « The Effects of Regularizing Sleep-Wake Schedules on Daytime Sleepiness », *Sleep*, 19, 5 : 432-441.
- MARSHALL, K. 2007. « La vie bien chargée des adolescents », *L'emploi et le revenu en perspective*, 8, 5 : 5-15.
- MARTIN, A. J. 2007. « Examining a Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement using a Construct Validation Approach », *British Journal of Educational Psychology*, 77, 2 : 413-440.
- McGRANAHAN, D. A. 1994. « Rural America in the Global Economy : Socioeconomic Trends », *Journal of Research in Rural Education*, 10, 3 : 139-148.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 33 pages.
- MOORE, M. et L. J. MELTZER. 2008. « The Sleepy Adolescent : Causes and Consequences of Sleepiness in Teens », *Paediatric Respiratory Reviews*, 9, 2 : 114-120.
- MORTIMER, J. T., FINCH, M. D., OWENS, T. et M. SHANAHAN. 1990. « Gender and Work in Adolescence », *Youth and Society*, 22, 2 : 201-224.
- MULLER, F. 2009. *Le sommeil est-il un facteur de réussite scolaire? Chroniques parisiennes en innovation et en formation*. [En ligne]. [<http://lewebpedagogique.com/diversifier/2008/09/25/le-sommeil-est-il-un-facteur-de-reussite-scolaire/>] (Consulté le 16 septembre 2009).
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. 2009a. *Summary Findings of the 2006 Sleep in America Poll*. [En ligne]. http://www.sleepfoundation.org/sites/default/files/2006_summary_of_findings.pdf (Consulté le 10 septembre 2009).
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. 2009b. *Parents : Recognize Signs of Sleep Deprivation and Sleep Problems*. [En ligne]. [<http://www.sleepfoundation.org/sites/default/files/teensigns.pdf>] (Consulté le 16 septembre 2009).
- NURMI, J.-E., AUNOLA, K., SALMELA-ARO, K. et M. LINDROOS. 2003. « The Role of Success Expectation and Task-Avoidance in Academic Performance and Satisfaction : Three Studies on Antecedents, Consequences and Correlates », *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1 : 59-90.



- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 2008. *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris, CERI, 86 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, R. avec la collaboration de C. LABERGE, L. JETTÉ, M. ALARY et M.-J. LORTIE. 2007. *Analyse des cas déclarés d'infection génitale à chlamydia trachomatis, d'infection gonococcique et de syphilis au Québec par année civile 2001-2006*. Québec, Direction risques biologiques, environnementaux et occupationnels, Québec, Institut de santé publique, 255 pages.
- PATERNOSTER, R., BUSHWAY, S., BRAME, R. et R. APEL. 2003. « The Effect of Teenage Employment on Delinquency and Problem Behaviors », *Social Forces*, 82, 1 : 297-335.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 1999. *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2e édition, Jonquière, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 164 pages et annexes.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et L. RICHARD. 2000. *Jeunes de la ville et de la campagne : quelles différences?* Série enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 2^e édition, Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 103 pages.
- PIROT, L. et J.-M. DE KETELE. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 2 : 367-394.
- POTVIN, P., DESLANDES, R., BEAULIEU, P., MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É et D. LECLERC. 1999. « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 4 : 441-453.
- POWELL, L. M., WILLIAMS, J. et H. WECHSLER. 2004. « Study Habits and the Level of Alcohol Use among College Students », *Education Economics*, 12, 2 : 135-149.
- PRICE, V. A., COATES, T. J., THORESEN, C. E. et O. A. GRINSTEAD. 1978. « Prevalence and Correlates of Poor Sleep Among Adolescents », *American Journal of Diseases of Children*, 132, 6 : 583-586.
- REDD, Z., BROOKS, J. et A. M. MCGARVEY. 2001. *Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence : Reviewing the Literature on Contributing Factors*. Rapport préparé pour la Fondation John S. et James L. Knight, Minneapolis, Child Trends, 112 pages.
- REID, J. N. 1989. « The Rural Economy and Rural Youth : Challenges for the Future », *Research in Rural Education*, 6, 2 : 17-23.

- REYNOLDS, D., CREEMERS, B., STRINGFIELD, S., TEDDLIE, C. et G. SCHAFFER. 2002. *World Class Schools, International Perspectives on School Effectiveness*. Londres, Routledge/Falmer Press, 310 pages.
- ROMANO, G. 1991. « Étudier...en surface ou en profondeur? », *Pédagogie collégiale*, 5, 2 : 6-11.
- ROSENBERG, M. 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, University of Princeton Press, 326 pages.
- RUNYAN, C.W., SCHULMAN, M., DAL SANTO, J., BOWLING, J. M. et R. AGANS. 2009. « Attitudes and Beliefs About Adolescent Work and Workplace Safety Among Parents of Working Adolescents », *Journal of Adolescent Health*, 44, 4 : 349-355.
- SCHLESINGER, A., REDFERN, M. S., DAHL, R. E. et J. R. JENNINGS. 1998. « Postural Control, Attention and Sleep Deprivation », *Neuroreport*, 9, 1 : 49-52.
- 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.
- STEINBERG, L. et S. DORNBUSCH. 1991. « Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence : Replication and Elaboration », *Developmental Psychology*, 27, 2 : 304-313.
- STEINBERG, L. D., FEGLEY, S. et S. M. DORNBUSCH. 1993. « Negative Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment : Evidence From A Longitudinal Study », *Developmental Psychology*, 29, 2 : 171-180.
- STERN, D., FINKELSTEIN, N., URQUIOLA, M. et H. CAGAMPANG. 1997. « What Difference does it make if School and Work are Connected? Evidence on Co-operative Education in the United States », *Economics of Education Review*, 16, 3 : 213-229.
- TEIXEIRA, L. R., FISCHER, F. M., DE ANDRADE, M. M., LOUZADA, F. M. et R. NAGAI. 2004. « Sleep Patterns of Day-Working, Evening High-Schooled Adolescents of São Paulo, Brazil », *Chronobiology International*, 21, 2 : 239-252.
- TURNER, S. et D. PECK. 2009. « Can we do School Science Better? Facing the Problem of Student Engagement », *Education Canada*, 49, 2 : 54-57.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M. et L. G. PELLETIER. 1989. « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 3 : 323-349.
- VEILLETTE, S., PERRON, M., GAUDREAU, M., RICHARD, L. et R. LAPIERRE. 1998. *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire*. Rapport de recherche. Série enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 184 pages et annexes.



- VEILLETTE, S., AUCLAIR, J., LABERGE, L., GAUDREAU, M., PERRON, M. et N. ARBOUR. 2007. *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois. Jonquière, ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 172 pages.
- VINHA, D., CAVALCANTE, J. A. et M. M. M. ANDRADE. 2002. « Sleep-Wake Patterns of Student Workers and Non-Workers », *Biological Rhythm Research*, 33, 4 : 417-426.
- VOELKL, K. E. 1997. « Identification with School », *American Journal of Education*, 105, 3 : 294-318.
- WELLER, N. F., COOPER, S. P., TORTOLERO, S. R., KELDER, S. H. et S. HASSAN. 2003. « Work-Related Injury among South Texas Middle School Students : Prevalence and Patterns », *Southern Medical Journal*, 96, 12 : 1213-1220.
- WILKINSON, R. et M. MARMOT. 1998. « Social Determinants of Health : The Solid Facts », Genève, Organisation mondiale de la santé (OMS).
- 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.
- WOLFSON, A.R. et M. A. CARSKADON. 1998. « Sleep Schedules and Daytime Functioning in Adolescents », *Child Development*, 69, 4 : 875-887.
- WORTHMAN, C. M. et M. K. MELBY. 2002. « Toward a Comparative Developmental Ecology of Human Sleep », dans M. A. Carskadon, (dir.), *Adolescent Sleep Patterns : Biological, Social, and Psychological Influences*, New York, Cambridge University Press, pp. 69-117.

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 :

- a) en encerclant le code correspondant à ton choix de réponse; **OU**
- b) 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	1	2	3	4	5	6	7	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 SUITE 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
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)).

	<u>Note</u>	OU	<u>Cote (lettre)</u>
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 réponds à leurs questions	1	2	3	4

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

_____ école(s)

Section B – Toi et ta famille

B.1 Avec qui vis-tu actuellement?

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

- Français 1
- Anglais 2
- Autre 3

B.3 Es-tu né au Canada?

(Encercler 1 seul choix)

Oui 1 ➔ (Passer à la question B.5)

Non, préciser le pays : 2

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

À l'âge de _____ ans.

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

Elle est en recherche d'emploi 3

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

Elle tient maison 5

Elle est aux études 6

Elle est à la retraite 7

Ne me concerne pas 8

Autre 9

➔ (Passer à la question B.8)

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'emploi3
- Il est en arrêt de travail (congé de maladie ou de paternité)4
- Il tient maison5
- Il est aux études6
- Il est à la retraite.....7
- Ne me concerne pas8
- Autre.....9

→ (Passer à la question B.11)

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

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

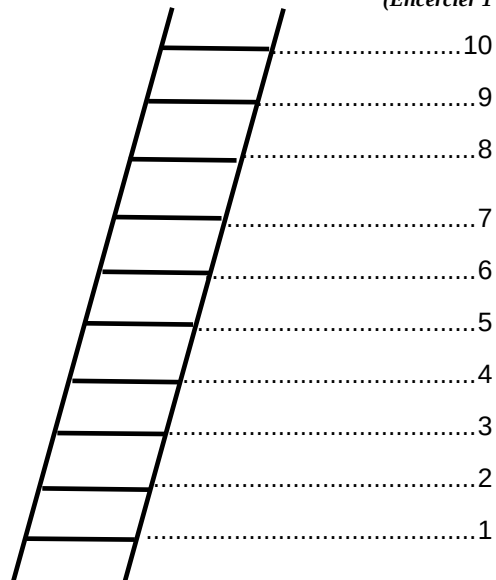
(Encercler 1 seul choix)

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

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

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

(Encercler 1 seul choix)



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

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées1
Études primaires complétées2
Études secondaires non complétées3
Études secondaires complétées (DEP ou DES)4
Études collégiales non complétées5
Études collégiales complétées6
Études universitaires non complétées7
Études universitaires complétées8

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

(Encercler 1 seul choix)

- Études primaires non complétées1
Études primaires complétées2
Études secondaires non complétées3
Études secondaires complétées (DEP ou DES)4
Études collégiales non complétées5
Études collégiales complétées6
Études universitaires non complétées7
Études universitaires complétées8

B.14

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



Si tu ne vis pas avec un parent féminin,

coche ici ☐ et passe à la question B.15.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

B.15

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



Si tu ne vis pas avec un parent masculin,

coche ici ☐ et passe à la question B.16.

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

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

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

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

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

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

(Encercler 1 seul choix par parent et par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix)

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

Section C – Comment tu te sens

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

(Encercler 1 seul choix)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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



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

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

Section D – Comment tu te perçois

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

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

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

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	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 situations suivantes?

SUITE

(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 (dégraisseurs, 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
SUITE actuellement?

(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



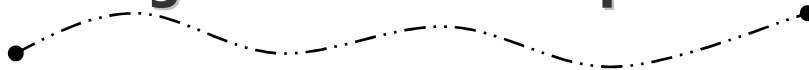
Prends une minute pour te reposer avant de poursuivre...

☛ 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 »	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'où 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	Occasion- nellement	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 Québec4

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
Donncona	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-Ubalde	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 gens1

De faire un peu mieux que la moyenne des gens.....2

De faire beaucoup mieux que la moyenne des gens.....3

D'être le meilleur de tous.....4

K.8 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »

(Encercler 1 seul choix par énoncé)

	Ce n'est jamais acceptable	←————→										C'est toujours acceptable
a) réclamer au gouvernement des indemnités (argent) au-delà de ce à quoi on a droit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
b) s'arranger pour ne pas payer le billet dans les transports en commun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
c) tricher dans sa déclaration d'impôts si on en a la possibilité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
d) acheter quelque chose alors qu'on sait que c'est de la marchandise volée	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
e) pénétrer dans une voiture qui ne nous appartient pas et faire un tour avec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
f) consommer de la marijuana ou du hachisch	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
g) garder de l'argent trouvé dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
h) mentir pour défendre son intérêt personnel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
i) des hommes ou des femmes mariés qui ont une aventure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
j) les expériences sexuelles pour les jeunes qui sont encore mineurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
k) accepter un « pot-de-vin » dans l'exercice de ses fonctions (une somme d'argent qui se donne pour obtenir quelque chose, en plus du prix convenu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

K.8 Voici différents énoncés qui réfèrent à des situations variées. Peux-tu dire, en encerclant un chiffre de 1 à 10, dans quelle mesure tu penses que c'est toujours acceptable ou jamais acceptable de...?

SUITE

N.B. : 1 correspond à « jamais acceptable »
10 correspond à « toujours acceptable »

	(Encercler 1 seul choix par énoncé)									
	Ce n'est jamais acceptable									C'est toujours acceptable
l) l'homosexualité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
m) la prostitution	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
n) l'avortement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
o) le divorce	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
p) se battre avec des agents de police	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q) l'euthanasie (aider quelqu'un de très malade à mourir)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r) le suicide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s) ne pas signaler les dommages que l'on a causés accidentellement à une voiture en stationnement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
t) menacer des ouvriers qui refusent de s'associer à une grève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
u) tuer en situation de légitime défense	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
v) l'assassinat politique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
w) jeter des ordures dans un lieu public	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
x) conduire après avoir bu de l'alcool	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

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, dalmene, 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. SUIITE** 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?

(Encerler 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?

(Encerler 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.

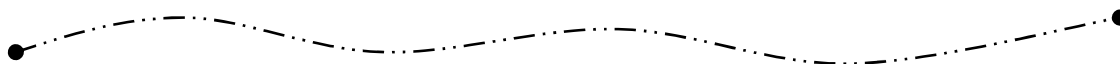
15. Si tu as des commentaires sur l'ensemble du questionnaire que tu aimerais nous communiquer, tu peux les inscrire ici.

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 : - -
 jour mois



Agence de la santé
et des services sociaux
du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Québec



CRÉPAS
Conseil régional de prévention
de l'abandon scolaire
Saguenay-Lac-Saint-Jean



Fondation Lucie
et André Chagnon