

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

JOSÉE BERGERON

RELATION ENTRE LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL, LES TRACAS
QUOTIDIENS, L'ESTIME DE SOI ET LE RENDEMENT SCOLAIRE
CHEZ LES ADOLESCENTS

AVRIL, 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette recherche s'intéresse au phénomène du travail à temps partiel chez les jeunes qui cumulent étude et travail. Les variables qui sont mises en lien avec cette problématique très actuelle concernent les tracas quotidiens, l'estime de soi et le rendement scolaire. La première hypothèse a pour but de démontrer que le nombre élevé d'heures à occuper à un travail à temps partiel, soit plus de 11 heures par semaine, est associé à davantage de tracas quotidiens, une plus faible estime de soi et des résultats scolaires inférieurs aux élèves non-travailleurs ainsi qu'à leurs collègues qui travaillent moins de 10 heures par semaine. La deuxième hypothèse concerne les différences sexuelles. À la lumière de la documentation scientifique, les filles souffriraient davantage de tracas quotidiens, auraient une moins bonne estime d'elles-mêmes et montreraient de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Pour chacune des variables à l'étude, l'interaction entre le sexe des participants et le statut de l'élève devrait accentuer ces différences. La troisième hypothèse tente d'identifier quelle variable est la plus associée au nombre d'heures qu'un élève travaille à temps partiel. Le dernier objectif de cette recherche vise à comparer l'élève travailleur et l'élève non-travailleur afin d'en dégager un profil descriptif sur différentes variables exploratoires. L'échantillon de cette étude est composé de 187 adolescents dont 81 garçons et 106 filles, âgés en moyenne, de 14 ans et 3 mois. Pour les besoins de l'étude, les élèves ont complété quatre questionnaires lors d'une passation collective. Les résultats obtenus ne permettent pas d'appuyer totalement

la première hypothèse (facteur de risque lié au cumul travail-étude) puisque la seule variable permettant de discriminer les deux groupes (travailleurs et non-travailleurs) est le rendement en français. Notons aussi que plus le nombre d'heures consacré au travail augmente, moins les aspirations scolaires sont élevées. Pour la deuxième hypothèse, les résultats liés aux différences sexuelles confirment, tel qu'attendu, que les filles vivent plus de tracas quotidiens, qu'elles ont une plus faible estime d'elles-mêmes et que leurs notes scolaires sont meilleures que les garçons. De plus, l'analyse des aspirations scolaires montre que les filles sont plus nombreuses à vouloir poursuivre leurs études au-delà des études secondaires. Contrairement aux attentes, les résultats issus de l'interaction entre le nombre d'heures de travail à temps partiel et le sexe des participants ne s'avèrent pas significatifs. Quant à la troisième hypothèse (prédiction du nombre d'heures de travail à temps partiel), les résultats ne sont pas concluants. Enfin, les forces et les faiblesses de cette étude sont mises en relief et des avenues nouvelles pour la recherche sont également proposées.

Table des matières

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| LISTE DES TABLEAUX | viii |
| REMERCIEMENTS | xiv |
| INTRODUCTION | 1 |
| CONTEXTE THÉORIQUE | 6 |
| 1.1 CONCEPT DU TRAVAIL À TEMPS PARTIEL | 7 |
| <i>1.1.1 Travail à temps partiel chez les adolescents</i> | 9 |
| <i>1.1.2 Profil des adolescents travailleurs</i> | 13 |
| <i>1.1.3 Coûts et bénéfices</i> | 16 |
| <i>1.1.4 Différences sexuelles</i> | 21 |
| 1.2 CONCEPT DE STRESS | 23 |
| <i>1.2.1 Stress chez les adolescents</i> | 29 |
| <i>1.2.2 Différences sexuelles</i> | 33 |
| 1.3 CONCEPT DE L'ESTIME DE SOI | 34 |
| <i>1.3.1 Estime de soi chez les adolescents</i> | 37 |
| <i>1.3.2 Différences sexuelles</i> | 42 |
| 1.4 RENDEMENT SCOLAIRE | 44 |
| 1.5 IDENTIFICATION DES VARIABLES ET DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 50 |
| MÉTHODE | 52 |
| 2.1 PARTICIPANTS | 53 |
| 2.2 INSTRUMENTS DE MESURE | 54 |

| | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.1 | <i>Questionnaire des renseignements généraux</i> | 54 |
| 2.2.2 | <i>Échelle d'évaluation des tracas quotidiens</i> | 54 |
| 2.2.3 | <i>Échelle d'estime de soi</i> | 56 |
| 2.2.4 | <i>Questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes</i> | 57 |
| 2.2.5 | <i>Rendement scolaire</i> | 58 |
| 2.3 | DÉROULEMENT | 58 |
| | RÉSULTATS | 60 |
| 3.1 | ANALYSE DES DONNÉES | 61 |
| 3.1.1 | <i>Réduction des données</i> | 61 |
| 3.2 | PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 62 |
| 3.2.1 | <i>Hypothèse de l'évaluation du risque du cumul travail et étude</i> | 62 |
| 3.2.2 | <i>Hypothèse des différences sexuelles</i> | 71 |
| 3.2.3 | <i>Hypothèse de prédiction du nombre d'heures de travail à temps partiel</i> | 74 |
| 3.2.4 | <i>Comparaison travailleurs et non-travailleurs : volet descriptif</i> | 75 |
| | DISCUSSION | 90 |
| 4.1 | HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 91 |
| 4.2 | COMPARAISONS TRAVAILLEURS ET NON-TRAVAILLEURS : VOLET DESCRIPTIF | 96 |
| 4.3 | RETOMBÉES ET APPLICATIONS PRATIQUES | 98 |
| 4.4 | FORCES ET LIMITES DE CETTE RECHERCHE | 99 |
| | CONCLUSION | 102 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RÉFÉRENCES..... | 107 |
| APPENDICES..... | 118 |
| APPENDICE A : Lettre de présentation du projet..... | 119 |
| APPENDICE B : Formulaire de consentement..... | 121 |
| APPENDICE C : Questionnaire des renseignements généraux..... | 123 |
| APPENDICE D : Questionnaire de l'échelle d'évaluation des tracas quotidiens..... | 129 |
| APPENDICE E : Questionnaire sur l'estime de soi..... | 135 |
| APPENDICE F : Questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes..... | 136 |

Liste des tableaux

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABLEAU 1 : Principaux changements à la période de la puberté (adolescence)..... | 31 |
| TABLEAU 2 : Analyses des tracas quotidiens, de l'estime de soi et du rendement scolaire selon le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel en lien avec les différences sexuelles..... | 64 |
| TABLEAU 3 : Aspiration scolaire des non-travailleurs et travailleurs selon le nombre d'heures consacré à l'emploi par semaine..... | 66 |
| TABLEAU 4 : Nombre d'heures consacré à l'emploi par semaine selon le temps alloué aux sorties et aux activités sportives..... | 67 |
| TABLEAU 5 : Nombre d'heures passé à l'emploi par semaine selon l'état de fatigue et de stress..... | 69 |
| TABLEAU 6 : Aspiration scolaire des filles et des garçons..... | 73 |
| TABLEAU 7 : Prédiction du nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel.... | 75 |
| TABLEAU 8 : Répartition des élèves selon le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel..... | 76 |
| TABLEAU 9 : Pourcentage de temps consacré à des activités par les non-travailleurs et les travailleurs..... | 79 |
| TABLEAU 10 : Motivations au travail à temps partiel durant les études..... | 82 |
| TABLEAU 11 : Fréquence et pourcentage d'apparition des raisons chez les non- travailleurs au refus de cumuler travail et étude..... | 84 |
| TABLEAU 12 : Différences sexuelles au niveau salarial chez les adolescents..... | 87 |

Remerciements

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame Michelle Dumont, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son dévouement et sa rigueur scientifique apportée tout au long de cette recherche. Ses judicieux conseils et son support constant ont été grandement appréciés. Pour avoir admis ce projet dans sa programmation scientifique ainsi que pour son soutien financier, je désire remercier l'Institut Universitaire du Centre Jeunesse de Québec. Par ailleurs, je tiens à souligner l'appui du CRSH pour avoir subventionné cette recherche. Je suis aussi très reconnaissante envers les professionnels de l'Académie les Estacades ainsi que les élèves qui ont bien voulu donner quelques minutes de leur temps scolaire pour participer à cette recherche. Également, un merci très sincère à Patrick Bissonnette, Martin Forest, Annie Gendron et Vicky Lafleur pour leur fidèle collaboration durant la collecte et l'entrée des données. Pour sa contribution au volet statistique de cette recherche, je remercie chaleureusement Annie Doré Côté, qui a généreusement partagé ses connaissances. Et finalement, merci à Patrick, qui par de simples mots a su me donner réconfort et encouragement ainsi qu'à Danielle et Luc qui n'ont jamais cessé de croire en mes capacités et m'inciter à persévérer.

Introduction

Le marché du travail à temps partiel, de plus en plus étudié chez les jeunes adultes, (stress professionnel, cumul de plusieurs emplois, insécurité, mauvaises conditions de travail) est un sujet relativement nouveau chez les adolescents. Si dans les années cinquante, soixante et soixante-dix, une minorité d'élèves avait, par nécessité, un emploi rémunéré durant l'année scolaire, il semble qu'aujourd'hui, la situation a bien changé. Les indices d'activités pour les jeunes âgés entre 15-19 ans ont plus que doublé entre 1975 et 1992 (Conseil permanent de la jeunesse, 1992). Le cumul emploi-étude s'impose comme un phénomène en constante évolution qui, progressivement, prend de l'ampleur. L'intérêt dirigé vers ce domaine se justifie par la présence sans cesse croissante des jeunes sur le marché du travail à temps partiel et de la faible représentation de ce phénomène dans les recherches. Il importe donc de se pencher sur les coûts et les bénéfices pour mieux comprendre l'exactitude de la situation.

La notion de travail à temps partiel est un thème suffisamment large qu'il peut être abordé sous différents angles. Tout d'abord, prenons le concept de stress. Travailler provoque inévitablement des sources de stress où personne n'est à l'abri de l'effet du surmenage associé au travail. Le concept de l'estime de soi, très étudié dans la documentation, peut aisément être mis en lien avec le travail à temps partiel. N'est-ce pas valorisant d'avoir un emploi? À l'opposé, le faible rendement au travail ne viendrait-

il pas affecter l'évaluation de soi et affaiblir l'estime de soi? La plupart des travailleurs adultes seront d'avis à l'effet que le marché du travail peut avoir des répercussions sur le bien-être personnel et la construction de soi. Pourquoi en serait-il autrement pour les adolescents? Les jeunes ne font pas exceptions à la règle. Ils sont eux aussi, à différents degrés, affectés par le stress que cause le travail et tout ce qui a trait à l'estime de soi. Déjà confronté à l'importante transition de l'enfance à l'adolescence qui amène de nombreux changements (corporels, psychologiques, cognitifs et sociaux), l'adolescent se voit plus sujet à vivre des états de stress et voir son estime de soi affecté. Malgré l'importance centrale qui est accordée à la notion de stress et d'estime de soi chez l'adulte, cet aspect est moins exploré chez les adolescents, et encore moins, lorsqu'il s'agit de le mettre en lien avec le phénomène du travail à temps partiel. Or, les quelques études recensées, révèlent que les élèves qui détiennent un travail à temps partiel souffriraient davantage de symptômes psychosomatiques et de détresse psychologique que les élèves qui ne travaillent pas (Greenberger, Steinberg, & Vaux, 1981; Koeske & Koeske, 1989).

Par ailleurs, il est essentiel, pour mieux cerner les impacts du travail à temps partiel d'examiner les répercussions sur les notes et les aspirations scolaires des élèves. Les élèves non-travailleurs ont-ils un meilleur rendement que les élèves travailleurs? Des quelques recherches répertoriées, on observe une polarisation des idées. Pour certains auteurs, le travail à temps partiel durant les études n'entrave pas la réussite scolaire (Barling, Rogers, & Kelloway, 1995; Barton, 1989; Berryman, 1982; D'Amico,

1984; Grade & Peterson, 1980; Green & Jaquess, 1987; Hotchkiss, 1986; Warren & LePore, 1996), alors que d'autres ont suggéré que le fait de travailler durant l'année scolaire pourrait avoir un impact négatif sur le rendement scolaire (Greenberger & Steinberg, 1986; Parsons, 1977; Schill, McCartin, & Meyer, 1985; Steinberg, Fegley, & Dornbush, 1993; Wirtz et al., 1987).

Le premier objectif de cette recherche consiste à vérifier si le nombre d'heures à occuper un travail à temps partiel amène des répercussions chez les adolescents sur ces variables : tracas quotidiens, estime de soi et rendement scolaire. Dans ce contexte, une attention toute spéciale sera portée aux différences sexuelles. Il sera également question d'identifier l'importance relative que revêt ces variables ainsi que le sexe des participants sur le nombre d'heures consacré au travail par semaine. Enfin, le dernier objectif de cette recherche consiste à dégager un profil descriptif de l'élève qui détient un travail pour ainsi le comparer avec l'élève non-travailleur.

Ce mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre « contexte théorique » constitue un résumé détaillé de la documentation relative au phénomène du travail à temps partiel en tenant compte des tracas quotidiens, de l'estime de soi et du rendement académique. Vient ensuite le chapitre « méthode » qui expose les éléments techniques relatifs à cette recherche tels que les participants, les instruments de mesure et le déroulement de l'étude. Le chapitre « résultats » traite de la présentation des résultats alors que le dernier chapitre « discussion » en présente l'interprétation, une

autocritique de cette étude ainsi que les retombées et les applications pratiques de ce projet.

Contexte théorique

Ce premier chapitre a pour but d'étudier les relations entre le travail à temps partiel, les tracas quotidiens, l'estime de soi et le rendement scolaire auprès d'un échantillon d'adolescents, et ce, en tenant compte des différences sexuelles. La recension de la documentation qui suit permet d'éclairer le lecteur sur la nature de ces variables ainsi que leurs relations tout en montrant l'importance du bien fondé de cette recherche. Ainsi, il sera question en premier lieu du concept du travail à temps partiel à l'adolescence afin de mieux en connaître les enjeux. Par la suite, les problématiques liées aux tracas quotidiens, à l'estime de soi et au rendement scolaire seront décrites et traitées en lien avec le thème du travail à temps partiel. Ce chapitre conclut sur les hypothèses de recherche.

1.1) Le concept de travail à temps partiel

Il n'est pas d'hier que travailler signifie dans la tête des gens : consommation, autonomie financière, valorisation de soi ainsi que bien d'autres avantages. Alors, pas surprenant que le marché du travail attire de plus en plus les jeunes et ce malgré leur fréquentation scolaire à temps plein. Le travail à temps partiel s'avère-t-il être alors le compromis parfait pour profiter des avantages multiples qu'offre le monde du travail.

On constate, depuis une vingtaine d'années, une tendance à l'augmentation de la proportion des emplois à temps partiel, en particulier dans les pays développés, tel que le Canada. En effet, près de 20 % de la population active travaille actuellement à temps partiel, par rapport à 20 % vers la fin des années 1980 et à 10 % vers le milieu des années 70 (Congrès du travail du Canada, 1998).

Que désigne exactement l'expression « travailleur à temps partiel »? Lors de sa période de recensement, Statistique Canada propose à la population une définition de ce qui devrait être considéré comme un travail à temps partiel. Lors des recensements antérieurs à celui de 1991, les recensés n'avaient aucune définition précise du travail à plein temps. Selon les instructions fournies, ils devaient considérer comme un travail à temps partiel tout emploi comportant un nombre d'heures de travail inférieur au nombre normalement prévu chaque semaine pour les personnes qui font un travail similaire. C'est seulement en 1991 que Statistique Canada spécifie des barèmes afin de départager en nombre d'heures, un travail à temps partiel, d'un travail à temps plein. Plus précisément, un travail à temps partiel comporte entre 1 à 29 heures de travail par semaine alors qu'un travail à temps plein implique 30 heures ou plus par semaine.

Le travail à temps partiel, tel qu'énuméré plus haut, touche bon nombre de personnes. Mais qui demeure le plus susceptible de se joindre au clan des travailleurs à mi-temps? Un bref regard sur la documentation permet de constater que ce sont les femmes qui sont les premières concernées (80%), ainsi que les jeunes (46%) et les plus

de 50 ans, dans le cadre de la cessation progressive d'activité (Thierry Rousseau, 2002). Le phénomène du travail à temps partiel chez les femmes, la conciliation des rôles mère-travailleuse et les conditions salariales sont des thèmes qui ont fait les manchettes au cours des dernières années. Il en va de même pour les personnes âgées et ceux à la retraite. Par contre, l'analyse du tandem étude-travail chez les adolescents a été sous exploité dans les travaux de recherche.

1.1.1. Travail à temps partiel chez les adolescents

Il y a quelques années, les études concernant le développement et l'adaptation sociale des adolescents avaient comme principaux thèmes la famille, l'école et l'influence des pairs (Coleman, 1961; Douvan & Adelson, 1966; Kandel & Lesser, 1972). Cette vision de l'écologie sociale des adolescents, pour être plus complète, devrait inclure la thématique du travail à temps partiel. En effet, la présence de plus en plus remarquée des adolescents derrière les comptoirs des « fast food », dans les dépanneurs, les super-marchés ou les stations services ne trompe pas : le travail à temps partiel durant les études est un phénomène qui prend de l'ampleur. Au Québec, l'évolution du taux d'activité et du rapport emploi/population chez les 15-19 ans aux études à plein temps confirme l'essor incontestable qu'a connu le travail rémunéré pendant les études et ce, depuis la fin des années 1970. Ces indices d'activité ont plus que doublé entre 1975 et 1992 (Conseil permanent de la jeunesse, 1992). Le cumul d'un emploi et des études s'impose donc comme un phénomène qui s'accentue rapidement au

Québec depuis les quinze dernières années. Plus précisément, une étude québécoise confirme une hausse de 40% en 1991 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1991) alors que le sondage mené par le Conseil supérieur de l'éducation (1992) conclut quant à lui qu'environ 45% des élèves de niveau secondaire sont concernés par le travail à temps partiel. Plus récemment, Statistique Canada amène les mêmes chiffres. En effet, dans les années 1997 et 1998, respectivement 32 % et 35 % des élèves inscrits à temps plein combinaient études et travail (Statistique Canada, 1999).

La situation est tout à fait similaire chez les américains. Selon le *Bureau of Labor Statistics* (1991), le nombre de jeunes américains âgés entre 16 et 19 ans qui occupent à la fois le statut d'étudiant et de travailleur se chiffre à 3,9 millions. Plus précisément, une étude menée par Greenberger et Steinberg en 1986 estimait que près de 80% des élèves détenaient un travail à temps partiel en même temps que leurs études. Enfin, d'autres études indiquent qu'entre 65% et 75% des élèves de fin secondaire travaillent à temps partiel (Barton, 1989; Rohrbeck, 1988; Steinberg, Fegley, & Dornbush, 1993).

Comment peut-on expliquer cet intérêt accru pour le partage école et travail à temps partiel? Selon Greenberger et Steinberg (1980), l'augmentation du nombre d'étudiants travailleurs peut être attribuable à trois facteurs distinctifs mais compatibles entre eux. D'abord, il se peut que les jeunes soient davantage motivés à prendre part au monde du travail et qu'il y ait également une plus grande tolérance sociale en ce qui à

trait au travail à temps partiel tout en fréquentant l'école. Toutefois, ce facteur n'a fait l'objet d'aucune étude par les auteurs. Un deuxième facteur concerne la composition de la population des écoles secondaires. Comme l'expliquent Greenberger et al. (1980), jadis en 1950, les élèves avaient deux options : quitter l'école pour aller gagner sa vie et ce, même avant d'avoir obtenu leur diplôme, ou bien étudier. La réalité d'aujourd'hui a changé et elle laisse maintenant place à une tendance qui favorise l'obtention d'un diplôme de fin de secondaire tout en offrant une disponibilité plus grande du marché du travail pour les jeunes. En effet, depuis plusieurs années, le développement considérable du secteur des ventes aux détails et des services a amené l'expansion du marché. Le troisième facteur touche l'influence directe et indirecte que peut jouer la publicité au cours des dernières années. Toujours selon ces auteurs, la nouvelle place des adolescents en tant que consommateurs de biens et services suggère que l'arrivée massive des jeunes peut avoir été alimentée par l'action délibérée et efficace de l'industrie de la publicité qui a développé le goût de la consommation de biens et de services chez ces jeunes. Depuis la recherche de Greenberger et ses collaborateurs en 1980, deux décennies se sont écoulées. Il faut donc garder en perspective qu'une certaine évolution des mentalités et des réalités des jeunes aient changé depuis ces années.

Pourquoi travailler? La recherche sur les motifs qui poussent les adolescents à cumuler études et travail à temps partiel montre que depuis 1950, un changement s'est opéré en ce qui a trait aux motivations (Greenberger & Steinberg, 1980).

Traditionnellement, les adolescents travaillaient pour venir en aide à leur famille et pour payer leurs études. Aujourd’hui, les étudiants travaillent à temps partiel afin de se permettre des sorties, pour acheter un véhicule ou bien des objets (vêtements, disques, cigarettes, restaurants) (Berryman & Schneider, 1982; Miller & Yung, 1990) alors que les parents subventionnent leurs études. Au Québec, les données sont révélatrices. En effet, une enquête menée par la Polyvalente Armand-Corbeil, en 1989, révèle que 65,5% des élèves qui ont un travail à temps partiel le font pour subvenir à leurs dépenses personnelles et ce comparativement à 14 % qui le font pour défrayer les coûts relatifs à leurs études.

Il n'y a pas que des facteurs économiques et sociaux qui peuvent être une source d'influence au tandem travail et études. Il semble que le besoin d'autonomie soit une autre explication possible. Hammond (1971) est de cet avis. Selon lui, les jeunes veulent se libérer du joug parental et être maîtres de leur futur. Ainsi, un travail à temps partiel pour un étudiant est un excellent moyen de se libérer financièrement de ses parents, de gagner un statut auprès de sa famille et des pairs mais aussi de gagner en estime de soi et ce, même si le travail en question offre peu d'avenir car souvent il s'agit d'emplois répétitifs ennuyeux et parfois même dangereux.

En *résumé*, les jeunes étudiants ont pénétré le marché du travail d'une façon fulgurante. Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, les adolescents se retrouvent maintenant sur le marché de l'emploi. Plusieurs raisons peuvent expliquer

l'attrait des jeunes pour un travail à temps partiel durant leurs études. Une tolérance plus grande de la société, une influence de la publicité qui accentue le désir de consommation, un besoin d'autonomie financière et familiale pour se procurer des biens, telles sont les plus récentes explications apportées par ce relevé de documentation.

1.1.2 Profil des adolescents travailleurs

À quoi ressemble le profil de l'élève qui travail à temps partiel? Parmi les adolescents, qui sont les plus susceptibles d'être intéressés par ce double rôle? À prime à bord, selon l'étude de Lewin-Epstein (1981), l'âge serait un excellent indicateur. En effet, en utilisant les données du *National Center for Education* qui contient près de 60 000 élèves du secondaire, une augmentation de 30 à 50 % du nombre d'heures de travail à temps partiel par semaine est observée de la 2^{ième} secondaire à la 5^{ième} secondaire. Au Québec, le même phénomène s'impose. En 1^{ère} secondaire, moins de 30% des élèves travaillent durant l'année scolaire, augmentant à 35% en 2^{ième} secondaire, passant à 45% en 3^{ième} secondaire et à 55% en secondaire 4 et 5 (Ministère de l'Éducation, 1993). Toutefois, ces données ne surprennent personne si l'on tient compte du fait que dans certains états américains, le marché de l'emploi est interdit aux moins de 14 ans. Le gouvernement québécois légifère dans le même sens. En effet, révisée en juillet 2000, pour les moins de 14 ans une loi interdisant le travail durant les heures de classe et la nuit (entre 23 heures et 6 heures du matin) en plus d'exiger l'obligation d'un consentement écrit d'un parent fut amenée afin de prévenir les abus de

travail chez les jeunes. Malgré cette interdiction, bien des jeunes de moins de 14 ans se retrouvent sur le marché du travail mais de façon clandestine, étant ainsi sous payés et souvent exploités. Ce qu'il faut cependant retenir, c'est que plus les élèves cheminent dans leur formation scolaire (dont le cégep et l'université), plus ils sont sujets à augmenter leur nombre d'heures consacré au travail à temps partiel.

La croyance populaire veut que l'on travaille pour subvenir à ses besoins vitaux. Ainsi, très souvent, on peut penser que les jeunes étudiants issus de milieux défavorisés ou de familles à faibles revenus se retrouvent en plus forte densité sur le marché du travail à temps partiel et ce, par nécessité économique (payer leurs études, apporter un support financier supplémentaire à leur famille). Si l'on porte un regard attentif à l'ensemble des études sur le sujet, il semblerait que cette croyance s'avère sans fondement. En effet, plusieurs études récentes ont démontré que les élèves qui occupent un emploi simultanément à leurs études sont généralement issus de classe moyenne (Barton, 1989; Greenberger & Steinberg, 1986; Johnson, 1980; Lewin-Epstein, 1981; Schill, Mc Cartin, & Meyer, 1985). Dans le même sens, Shill et ses collègues, en 1985, constatent que plus la position socioéconomique de la famille augmente, passant d'un revenu familial faible à un revenu moyen, plus le taux de participation à un travail à temps partiel chez les adolescents croît. Cependant, les auteurs apportent une nuance qu'il convient de relever ici à savoir que ce même taux diminue lorsque le revenu familial dépasse la moyenne nationale.

Dans la section précédente, l'effet des publicités (télévision, magasine) et le développement considérable du secteur des ventes aux détails et des services furent abordés comme source d'influence. Lorsqu'on cherche à établir le type d'emploi que les étudiants privilégient pour leur travail à temps partiel, c'est le secteur des ventes et des services qui l'emporte (Johnson, 1980; Steinberg et al., 1988). Selon le Bureau of Labor Statistics (1989), les trois catégories d'occupations que privilégient les adolescents sont le service des ventes aux détails, la restauration et les tâches administratives. À preuve, 50% des travailleurs à temps partiel de la cinquième secondaire se retrouvent dans ce secteur de l'économie, soit la vente aux détails et les restaurants (Lewin-Epstein, 1981). La plupart du temps, les emplois à temps partiel que détiennent les étudiants ne requièrent que très peu de compétences techniques (Berryman & Schneider, 1982; Johnson, 1980) ou alors les adultes ne veulent pas les occuper car ils sont jugés trop peu rémunérés et ennuyants. Au Québec, on observe sensiblement le même phénomène. L'étude du Ministère de l'Éducation (1993) regroupe les types d'emplois en quatre catégories. Ainsi, ce sont les emplois dits traditionnels (distribution de journaux, garde d'enfants) qui occupent le pourcentage le plus élevé avec 39% des adolescents. Suivent ensuite les emplois dits de services (emballeur, entretien) avec un taux de 26 %, les emplois dans les commerces (vente aux détails, caissier, pompiste) avec un pourcentage de 21,3% et enfin, les emplois liés à la production (manutention, expédition, fabrication) avec un taux de 10,5%.

En *résumé*, un regard sur les études permet de constater que plus les étudiants cheminent dans leur formation scolaire, plus ils sont sujets à augmenter leur nombre d'heures de travail à temps partiel. De plus, ce sont les élèves issus de la classe moyenne qui travaillent davantage, contrairement à la croyance populaire qui laissait présager que s'était les plus pauvres qui détiendraient un travail à temps partiel. Finalement, les secteurs les plus susceptibles d'accueillir les jeunes travailleurs sont ceux des ventes aux détails et des services.

1.1.3. Coûts et bénéfices

Le relevé de la documentation est tout à fait formel. Après avoir touché les étudiants universitaires et au collégial, le phénomène du travail à temps partiel atteint maintenant les jeunes du secondaire. Cette hausse n'est pas sans causer un certain émoi chez les parents, les enseignants, la direction scolaire et même au ministère de l'éducation. De fait, tous ces gens s'inquiètent de l'impact que pourrait avoir le travail à temps partiel sur le vécu scolaire de l'élève sur son rendement scolaire. Inquiétude justifiée et ce d'autant plus que peu de recherches québécoises se sont penchées sur les répercussions psychologiques et scolaires du cumul travail-étude Des quelques recherches répertoriées, on observe une certaine polarisation des résultats. En effet, il y a ceux qui affirment que le travail pendant les études nuit au rendement scolaire et au vécu des jeunes et ceux qui tentent plutôt de faire ressortir les aspects positifs.

Avant d'aborder les coûts et les bénéfices liés au travail à temps partiel, il serait pertinent de se pencher sur la vision d'Eric Erikson, auteur de la théorie psychosociale de la personnalité. Que pourrait penser Erikson (1972), du phénomène du travail à temps partiel chez les adolescents? Selon lui, l'adolescence est une période où le jeune se doit « d'essayer » plusieurs rôles afin de créer son identité, de découvrir qu'elle personne il est vraiment. Nous pouvons nous questionner à savoir si ce rôle de travailleur, bien qu'il soit perçu comme un ajout à l'identité de l'adolescent par Erikson, ne restreindrait pas la liberté des adolescents en les brimant, par exemple, au niveau des sorties avec les pairs ou des activités sportives. Sa liberté d'action pour découvrir d'autres rôles est donc restreinte.

Tout d'abord, qu'en est-il des bénéfices associés au fait de travailler en même temps que fréquenter l'école? À cet effet, l'étude québécoise menée par Trottier et ses collègues en 1987 laisse entrevoir qu'il y a des perspectives d'insertion professionnelle favorable pour les individus ayant acquis une expérience de travail pendant les études (Trottier, Hardy, Bouchard, & Landry, 1987). Ainsi, l'acquisition d'une expérience de travail avant la sortie de l'école favoriserait une réduction de l'expérience du chômage pendant la première année de vie professionnelle. Ceci serait d'autant plus vrai chez ceux qui combinent les études et un travail à temps partiel pendant leur dernière année scolaire. En outre, l'étude de Trottier et al. (1987) associe cette réalité à une plus grande ouverture des employeurs, à une expérience acquise qui rend le jeune plus compétitif et

finalement, à la création d'un réseau de relations professionnelles qui accélère ultérieurement leur recherche d'emploi.

Dans la même veine, D'Amico (1984), croit qu'un travail à temps partiel pendant les études assorti d'une bonne stratégie scolaire n'entrave pas la réussite scolaire. D'Amico affirme également que le fait de travailler simultanément tout en étant aux études permet de garder les étudiants qui prévoyaient abandonner leur scolarité. Il n'est pas le seul à avoir cette vision positive. En effet, d'autres auteurs abondent dans le même sens. Selon eux, travailler durant les études aurait des répercussions positives. Cela permettrait aux élèves d'acquérir une expérience de travail, une plus grande maturité, d'assumer des responsabilités tout en s'intégrant au monde du travail en plus de faciliter la transition développement adolescent - adulte (Green, 1990; Hotchkiss, 1986). Par ailleurs, selon Bachman et Schulenberg (1991), travailler durant les études ne présente pas de conséquences négatives en soi puisque les différences entre les étudiants qui travaillent et les étudiants qui ne travaillent s'observent principalement au niveau des schèmes de valeurs, des attitudes et des comportements. Les auteurs n'y voient donc aucun préjudice sur le plan scolaire.

Les chercheurs ne convergent pas tous dans ce sens. De fait, plusieurs études abordent les effets négatifs du travail à temps partiel chez les jeunes élèves (Berryman & Schneider, 1983; Greenberger & Steinberg, 1986; Koeske & Koeske, 1989; McNeil, 1984; Steinberg & Dornbusch, 1991). La plupart des études qui se sont intéressées à

mettre en lien le travail à temps partiel et le stress ont bifurquées sur les symptômes psychosomatiques. Ainsi, les élèves qui détiennent un travail à temps partiel souffriraient davantage de détresse psychologique et de symptômes psychosomatiques que les élèves qui ne travaillent pas (Greenberger, Steinberg, & Vaux, 1981; Koeske & Koeske, 1989).

La plupart des études ont cherché à établir une période charnière qui situerait le moment où travailler représente un facteur de risque ou de protection chez la population adolescente. En effet, bon nombre de recherches américaines affirment que chez les adolescents, travailler plus de 20 heures par semaine peut contribuer au désengagement scolaire, à des attitudes délinquantes et à une consommation de drogue (Steinberg, Fegley, & Dornbusch, 1993). D'autres auteurs sont également du même avis. Travailler durant l'adolescence entre 15 et 20 heures par semaine pendant les cours entraîne une performance académique plus basse, des troubles psychosomatiques plus élevés, une consommation de drogue et d'alcool plus fréquente (Barton, 1989; D'Amico, 1984; Mortimer & Finch, 1986). Plus récemment, Reaves (1992) ajoute que travailler plus de 15 heures par semaine peut avoir de sérieux impacts sur les performances scolaires des étudiants et sur leur vie sociale.

Que disent les recherches québécoises quant au nombre d'heures idéal qui pourrait permettre de concilier travail et études sans présenter de risque pour l'adaptation psychosociale et scolaire du jeune. En 1998, le Conseil de la Jeunesse s'est

penché sur la question. De leurs avis, le seuil proposé de 15 heures par semaine leur apparaît établi de façon arbitraire et que d'eux-mêmes, les jeunes ont tendance à se limiter quant à la durée du travail. Selon le Conseil, le principal problème concerne les conditions de travail des jeunes où des employeurs peu scrupuleux qui offrent des emplois abusifs, voire illégaux (absence de formation, manque d'encadrement, travail non déclaré, etc.) Ainsi, leur conclusion porte sur le fait que de mauvaises conditions de travail nuisent davantage que le nombre d'heures travaillé à temps partiel. Le Conseil ajoute même qu'une mesure limitant le nombre d'heures de travail par semaine pourrait être comprise par les jeunes comme un frein ou une barrière de plus à leur intégration sociale. Les répercussions sur le rendement scolaire feront l'objet d'une analyse ultérieure plus détaillée au cours de ce chapitre.

En *résumé*, la hausse du nombre d'étudiants travailleurs crée des inquiétudes dans l'environnement immédiat des adolescents. Comme le phénomène est relativement nouveau, il est tout à fait approprié de se questionner sur les répercussions. L'ensemble des études sur cette thématique montre une certaine polarisation, luttant ainsi en faveur (insertion professionnelle favorable à l'âge adulte, création d'un réseau de relation sociale, maturité) ou contre l'idée de combiner travail et étude (nuire aux performances scolaires, détresse psychologique, symptômes psychosomatiques). Toutefois, lorsqu'on porte attention au nombre d'heures de participation à un travail à temps partiel chez les étudiants, les résultats sont frappants. Travailler plus de 15 heures par semaine entraîne

des répercussions importantes chez les adolescents tels que le désengagement scolaire, des attitudes délinquantes et des troubles psychosomatiques.

1.1.4 Différences sexuelles

Lorsqu'on tient pour compte de la variable « sexe » dans l'étude de cette problématique, on s'aperçoit qu'il existe certaines disparités. Bien que l'ensemble de la documentation s'accorde pour dire qu'il y a une augmentation du phénomène du travail à temps partiel chez les élèves, il semblerait qu'elle fut plus fulgurante chez les filles que chez les garçons. En effet, Greenberger et Steinberg (1980) estiment que depuis 1940, aux États-Unis, la proportion des élèves de 16 ans qui ont un travail à temps partiel a augmenté de 500% chez les garçons et 1100 % chez les filles. Une étude québécoise menée par le Ministère de l'Éducation en 1993, présente des proportions sensiblement équivalentes aux recherches américaines en ce qui concerne les garçons et les filles du secondaire qui cumulent travail et études. Toutefois, l'étude apporte des nuances en ajoutant qu'en première secondaire, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à travailler (différence de 10%), tandis qu'en deuxième secondaire, en cinquième secondaire ainsi qu'en cheminement particulier, les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles avec une différence de 5%. En troisième et quatrième secondaire, la proportion des travailleurs et travailleuses est pratiquement équivalente.

Par contre, les filles travailleraient en général moins d'heures par semaine que les garçons (Barton, 1989; Berryman, 1982; Gottfredson, 1985; Lewin-Epstein, 1981; Lewis et al., 1983; Rohbeck, 1988). Rohbeck (1988) constate, quant à lui, que cette différence est d'environ deux heures par semaine en faveur des garçons, alors que Lewin-Epstein (1981) constate une différence de 3 à 4 heures par semaine de plus chez les garçons. Mortimer et al. (1990) ainsi que Manning (1990) observent cette faible différence entre les filles et les garçons.

Les différences entre les filles et les garçons se manifestent également dans le type d'emploi. Pour cause, la principale différence se situe dans les emplois plus spécialisés (Lewin-Epstein, 1981). Dans son enquête, Lewin-Epstein rapporte que 17,5% des filles occupaient des emplois de commis de bureau comparativement à 2% des garçons. La comparaison fille-garçon s'inverse en faveur des garçons en ce qui a trait aux emplois techniques et manuels. Incidemment, la « ségrégation sexuelle » se retrouve même dans les emplois dits non spécialisés. Par exemple, dans les restaurants, les garçons accomplissent davantage des tâches impersonnelles (plongeur, transport de marchandise) alors que les filles exécutent plus souvent des tâches interpersonnelles (caissière, service aux tables) (Rohrbeck, 1988).

Quelques rares études ont cherché à identifier les différences sexuelles sur le lien travail à temps partiel et niveau de confiance en soi. Ce qui en ressort, c'est que les filles qui travaillent révèlent une augmentation de leur confiance en elle alors que l'effet

ne se fait pas ressentir chez les garçons travailleurs (Greenberger, 1988; Steinberg & Dornbusch, 1991). L'explication la plus plausible amenée par les auteurs serait que les filles qui travaillent y verrait une forme d'indépendance liée à la culture, d'où l'augmentation de leur confiance en soi.

En *résumé*, bien qu'il y ait eu une augmentation du phénomène du travail à temps partiel à l'adolescence, on peut affirmer que cet accroissement fut plus important chez les filles et ce malgré qu'elles travailleraient moins d'heures par semaine que les garçons. Par ailleurs, une ségrégation sexuelle s'observe lorsqu'on tient compte du type de travail effectué par les adolescents, à savoir que les filles détiendraient davantage d'emplois où elles doivent mettre à profit un côté relationnel alors que les garçons exerceraient davantage d'emplois dit manuels.

1.2) Concept de stress

Le marché du travail provoque pour bon nombre d'entre nous des états de stress. Les adolescents ne font pas exception à cette règle. Eux aussi vivent à des degrés différents des situations qui sont susceptibles de les conduire à un état de stress. Pour mieux comprendre les effets du stress chez les adolescents, il s'avère pertinent de définir ce qu'on entend par « stress ».

Depuis le début du siècle, le stress constitue un domaine de recherche de plus en plus exploité. Et pour cause, qui peut se vanter de ne pas être victime du stress? Le stress est le lot quotidien de tout le monde; enfants, adolescents, adultes et personnes âgées. C'est maintenant une réalité que plusieurs considèrent comme un phénomène normal de la vie moderne. Plusieurs considèrent le stress comme un élément essentiel de la vie. Selye (11936) parle même du stress comme étant le « sel de la vie ». En effet, il assure l'énergie et la résistance nécessaires pour faire face aux différentes situations que la plupart des gens subissent quotidiennement. Cependant, lorsqu'on est constamment soumis au stress ou qu'on éprouve des difficultés à y faire face, l'organisme, sans cesse en état d'alerte et de résistance, s'épuise peu à peu et deviendra malade (Selye, 1936). Il devient alors vulnérable à divers problèmes qui peuvent l'affecter et les conséquences néfastes sur la santé se font alors sentir. Or, afin de bien saisir quelles sont les implications du stress chez les adolescents, il importe en premier lieu de définir ce phénomène.

Que signifie exactement le mot « stress ». D'un *point de vue général*, le dictionnaire Le Larousse (1990) le définit comme un ensemble de perturbations biologiques et psychiques provoquées par une agression quelconque sur un organisme et des réponses de celui-ci.

Historiquement, ce sont les travaux de Cannon en 1935 qui ont contribué à faire connaître le concept de stress d'un *point de vue biologique*. Toutefois, c'est davantage

grâce à Selye (1936), qui par la vulgarisation de ce concept a influencé ce domaine de recherche. Selon Selye, lorsque notre environnement subit un déséquilibre, une réaction biologique de stress est déclenchée (la pression qui augmente, tachycardie, tremblements) qui a pour objectif de rétablir l'homéostasie qui fut rompue. L'organisme devient alors excessivement vulnérable aux conséquences néfastes du stress. Néanmoins, Selye (1936) distingue deux types de stress, le premier associé à des sentiments positifs et à un corps en santé, le second relié plutôt à un état psychologique et somatique perturbé.

En 1960, Lazarus élabora une conception qui venait compléter celle de Selye en y introduisant le *point de vue psychologique*. Quelques années plus tard, soit en 1984, avec son collègue Folkman, Lazarus élabora une définition du stress. Selon Lazarus et Folkman (1984), le stress se définit ainsi : « le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement qui est perçu par la personne comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être ». Le modèle que propose Lazarus se veut donc un modèle transactionnel individu-environnement mettant en scène les cognitions, les émotions et les actions. Il est à noter que ce modèle sert d'arrière-plan conceptuel pour une grande majorité des recherches actuelles portent sur le stress.

Pour étudier l'effet du stress, on a subdivisé le concept en deux types de stresseurs, soit les événements existentiels (ou événements de vie) et les tracas quotidiens. Opposés l'un à l'autre, il arrive qu'ils se chevauchent et rendent parfois la

distinction difficile. Prenons par exemple, un déménagement (événement de vie) peut entraîner la perte d'amis et des échecs scolaires (tracas quotidiens). Il y a donc un lien bidirectionnel entre ces deux notions. Pour mieux comprendre ce lien, une brève définition de ces deux concepts s'avère nécessaire.

Les événements existentiels aussi appelés stresseurs majeurs sont des expériences de vie qui exigent une adaptation ou entraîne un changement important, une rupture brutale dans la vie quotidienne (Tousignant, 1992). Ces changements peuvent être uniques ou multiples, ce qui n'implique pas du tout qu'ils soient perçus comme étant moins stressants (Seiffge-Krenke, 1992). En guise d'exemple, prenons le décès d'un parent qui est sans aucun doute un stresseur majeur unique puisqu'il vient bouleverser le cours de notre vie.

Les tracas quotidiens aussi appelés stresseurs mineurs mais chroniques sont des irritants ou des frustrations affectant les gens et caractérisant leurs transactions quotidiennes avec l'environnement (Kanner, Coyne, Scheafer, & Lazarus, 1981). Comme exemple, on n'a qu'à penser aux conflits familiaux ou aux mauvaises notes scolaires. Dans le langage courant, on utilise souvent le terme « tracas » pour désigner les soucis plus ou moins importants qui surviennent dans notre vie. D'ailleurs, le terme français « tracas » existe depuis plusieurs siècles. En effet, déjà, en 1580, Montaigne, moraliste français, utilisait l'expression « tracasserie ». La situation en est tout

autrement pour son homologue anglais « hassle » qui lui n'est apparu qu'en 1945 dans les recherches anglaises (Robert, P. 1981).

Bien qu'étant reliés entre eux, les tracas quotidiens et les événements de vie représentent tout de même des sources conceptuellement distinctes de stress où chacune peut apporter une contribution indépendante au niveau du fonctionnement global de l'individu (Kanner et al., 1981). Une différence majeure existe entre les événements existentiels et les tracas quotidiens. Cette différence réside dans le fait que les événements existentiels surviennent de façon ponctuelle alors que les tracas quotidiens se produisent de façon répétée. Ce qui contribue à augmenter le stress, c'est en grande partie à cause du caractère répétitif des tracas et qu'ils se juxtaposent entre eux.

Parmi ces deux types de stresseurs, ce sont les tracas quotidiens qui retiennent l'attention dans la présente étude. Au même titre que les événements existentiels, les tracas quotidiens peuvent influencer le bien-être physique et psychologique d'un individu (Compas, Howell, Phares, Williams, & Giunta, 1989; Dubois, Felner, Brand, Adan, & Evans, 1992; Kanner, Feldman, Weiberger, & Ford, 1987; Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont, & Halfon, 1997; Rowlison & Felner, 1988). Plusieurs recherches sont d'avis que les tracas quotidiens sont de meilleurs prédicteurs des problèmes d'ajustements que les événements existentiels (Dubois, Felner, Meares, & Krier, 1994; Kanner et al. 1981, 1987; Plancherel et al., 1997; Rowlison & Felner, 1988; Wagner, Compas, & Howell, 1988). Autrement dit, si les tracas quotidiens et les

événements de vie étaient inclus dans la même équation de régression, la contribution des tracas sur la santé expliquerait une plus grande partie de la variance que celle des événements de vie (Plancherel et al., 1997). Bien que les recherches sur les tracas quotidiens aient été entreprises depuis moins longtemps que celles des événements de vie (auprès d'une population adulte notamment), il reste qu'elles ont pris énormément d'ampleur au cours des dernières années. Ampleur qui pourrait s'expliquer par le fait que les événements de vie sont relativement rares comparativement aux tracas quotidiens (Aldwin, 1994), ce qui apporte plus de variance.

En *résumé*, la notion de stress a fait l'objet de plusieurs définitions au fil des années (biologique et psychologique) où chacune contribue de façon différente à faire évoluer le concept. Il importe cependant de se rappeler que quelle que soit la définition retenue, le stress peut avoir une influence néfaste sur la santé physique et psychologique des gens qui n'arrivent pas à s'y adapter. Par ailleurs, l'intérêt croissant pour les tracas quotidiens montre que ces derniers s'avèrent être une alternative intéressante en tant que mesure du stress et surpassé par le fait même les événements de vie dans la prédiction de la détresse psychique et physiologique. Pour toutes ces raisons, notre choix s'est posé sur le concept de tracas quotidiens pour cette étude.

1.2.1 Stress chez les adolescents

Nul ne peut échapper au stress et la période de l'adolescence ne fait pas exception. Dans la littérature, tous sont d'avis que quitter le monde de l'enfance pour l'adolescence est générateur de stress. En effet, Hall (1904) qualifie cette période de « storm and stress », Bühler (1929) parlait de l'adolescence en terme de « période négative » et Erikson (1972) y associe le concept de « crise d'identité ». En effet, à l'adolescence, bon nombre de changements s'opèrent tant aux niveaux corporel, psychologique, cognitif que social et ce, sans que l'adolescent ne puisse les contrôler. Plus précisément, on peut regrouper les tracas quotidiens des adolescents comme suit : les changements liés à la puberté et à l'identité, les relations avec les parents et celles avec les pairs et tout ce qui à trait au milieu scolaire.

La société d'aujourd'hui vient renforcer l'ensemble de ses tracas en rendant l'adolescent plus sensible au regard de l'autre. En 1991, Peterson et ses collègues ont dressé un résumé des principaux changements développementaux liés à la préadolescence et qui peuvent perdurer jusqu'à la fin de l'adolescence (voir tableau 1). À ce tableau des principaux changements retrouvés à la puberté, il serait pertinent d'ajouter la notion de travail à temps partiel à la dimension société vu l'ampleur du phénomène expliquée précédemment.

Bien entendu, les effets de tous ces changements ne se font pas sentir de la même façon chez tous les adolescents et fort heureusement, ce ne sont pas tous les adolescents qui vivent négativement cette période. Bon nombre parviennent à s'y ajuster, mais ce n'est pas le cas de tous. Pour ces derniers, il est quasi inévitable que des difficultés d'ordre psychologique vont en découler.

Peu de théories du stress ont été développées pour les adolescents, contrairement aux théories et recherches sur le stress des adultes largement documentées depuis plusieurs années (Dohrenwend & Dohrenwend, 1974; Holmes & Rahe, 1967; Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981; Lazarus, 1980). Comme c'est le cas pour bien des recherches, l'étude des tracas quotidiens chez les adolescents s'est effectuée en adaptant des échelles de mesures déjà existantes pour une population adulte. C'est Lazarus qui s'intéressa le premier à l'impact des stresseurs mineurs sur la vie quotidienne (Lazarus et al., 1980). Ainsi, en 1977, Lazarus et ses collègues créèrent un instrument de mesure qu'ils ont baptisé le « Berkeley Stress and Coping Projet ». Dans la même veine, Kanner et ses collègues (1981) ont développé le « Daily Hassles Scale » qui comprend 177 tracas quotidiens regroupant différents domaines tels le travail, la santé et les amis. Il tient compte à la fois de la fréquence, de la sévérité et de l'intensité des tracas. Ce questionnaire, bien qu'il ait été construit pour une population adulte a inspiré fortement la construction d'un instrument pour adolescent, soit le « Adolescent Hassles Inventory (AIH) » de Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow et Schinke (1986), que nous verrons plus bas.

Tableau 1

Les principaux changements à la période de la puberté (adolescence)
 (Peterson et al., 1991, cité dans Plancherel, 1997)

| | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Puberté | -Apparence adulte, taille -Capacité reproductive -Timing (précoce, tardif) -Changements endocriniens -Asynchronie |
| Cognition | -Pensée formelle |
| Groupe de pairs | -Conformisme -Poussé à faire de nouvelles expériences |
| École | -Changement d'école et de structure scolaire |
| Parents | -Nouvelles attitudes des parents face aux changements de taille de leurs enfants -Stimulation sexuelle des autres enfants pubères -Séparation d'avec la famille |
| Société | -Attentes et normes de la société -Choix de carrière professionnelle |

Source : Plancherel, B. (1997). Le stress des événements existentiels et son impact sur la santé des adolescents (p. 67) tiré de Peterson, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (2), 247-271.

C'est en 1986, qu'un des premiers instruments d'évaluation des tracas quotidiens adaptés pour les adolescents a fait son apparition. En effet, Bobo et al. (1986) ont fait paraître les résultats d'une recherche à partir d'un instrument appelé « The Adolescent Hassles Inventory (AHI) qui prend sa source sur le modèle de l'instrument pour les adultes élaboré par Kanner et al. (1981), le « Daily Hassles Scale » et utilise lui-aussi la fréquence et l'intensité des tracas. Ce questionnaire s'adresse aux jeunes de 11 à 13 ans. À partir de ce questionnaire, une analyse factorielle a permis de dégager huit dimensions (école, pairs, futur, drogue, parents, travail, ennui-dérangement, argent) à partir de ce questionnaire. En Suisse, Plancherel et ses collaborateurs (1997) ont effectué l'adaptation française de ce questionnaire (traduit et adapté en 1993 par le Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent) et ont trouvé que la relation entre les tracas et la santé psychique est significative ($r = .63$; $p < .001$) et plus importante que la relation entre les événements existentiels et la santé psychique ($r = .40$; $p < .001$). Compte tenu que cet instrument concerne les adolescents et qu'il fut traduit et adapté (version francophone courte) et que ses qualités méthodologiques ont été démontrées par Plancherel et al. (1997), il semble tout à fait pertinent de l'inclure dans la présente recherche.

En *résumé*, les adolescents sont aussi sujets à être victimes du stress que les adultes. Les recherches tendent de plus en plus à mieux saisir cette problématique tout dans le développement. Pour y arriver, les chercheurs ont dû s'inspirer d'instruments déjà existants chez les adultes et les adapter afin de les rendre pertinents

auprès d'une population adolescente. Bien que les événements de vie et les tracas quotidiens influencent le bien-être physique et psychologique d'un individu, la littérature relève que ce sont les tracas quotidiens qui sont les meilleurs prédicteurs des problèmes d'ajustements. Dorénavant, à la liste des stresseurs vécus par les adolescents s'ajoute maintenant le travail à temps partiel. Ce dernier s'avère donc être un nouveau tracas quotidien dans la réalité des adolescents.

1.2.2 Différences sexuelles

Les recherches sont de plus en plus nombreuses à relever des différences sexuelles dans l'expérience psychologique du stress à l'adolescence. Ainsi, les filles rapportent plus d'événements négatifs et de tracas quotidiens que les garçons et dans certains cas, elles se disent plus menacées (Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow, & Schinke, 1986; Dumont, 2000; Ham & Larson, 1990; Wagner & Compas, 1990). Également, Bolognini, Plancherel, Nunez et Bettschart (1992) ont étudié la relation entre les micro stresseurs et la santé mentale des préadolescents en comparant un groupe clinique présentant des troubles de comportement, de langage et de l'humeur (âge moyen de 13 ans) et un groupe contrôle de même âge. Ce qui ressort de cette étude, c'est que les filles des deux groupes rapportent avoir plus de tracas que les garçons et ce, particulièrement dans les relations sociales et par rapport à la perception de soi.

1.3) Concept de l'estime de soi

L'estime de soi est sans aucun doute l'un des thèmes de recherche les plus répertoriés dans les écrits. Il n'est donc pas surprenant que les questionnaires d'abord élaborés chez les adultes soient adaptés pour mieux répondre à la réalité des enfants et des adolescents. Il s'avère d'autant plus pertinent d'étudier ce concept vu l'importance des changements qui s'opèrent à l'adolescence (physiques, cognitifs, sociaux) risquant ainsi d'affecter inévitablement l'estime de soi. À ce point-ci du contexte théorique, une description du concept de l'estime de soi s'avère nécessaire.

Au fil des années, de nombreux auteurs ont tenté de définir et redéfinir l'estime de soi. C'est James (1890) et Cooley (1902) qui ont été les premiers à s'y être intéressés bien que leur conception différent. Selon James, l'estime de soi correspond au rapport entre la perception qu'à l'individu de sa compétence ou de sa réussite dans différents domaines et l'importance qu'il accorde à la réussite effective. Ainsi, si le degré de réussite de l'individu se situe au même niveau que ses ambitions ou à un niveau supérieur, il en découlera une estime de soi plus élevée. Inversement, s'il échoue dans un domaine qu'il juge important, son estime de soi en sera affectée. D'autres auteurs tels que Coopersmith (1967), L'Écuyer (1975), Yamamoto (1972) et Jodoin (1976) convergent dans le même sens que James. Selon eux, l'estime de soi est une évaluation globale qu'un individu fait et maintient à l'égard de lui-même. L'estime de soi serait ainsi l'expression d'une attitude d'approbation ou de désapprobation à l'égard de soi et

elle indiquerait jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même capable, important et apte à réussir.

Le point de vue de Cooley (1902) définit l'estime de soi plutôt comme un construit social où elle serait reliée à la façon dont les autres perçoivent l'individu. En effet, s'il possède les aptitudes que les autres jugent importantes pour lui, son niveau d'estime de soi sera plus élevé, alors que s'il ne correspond pas aux attentes des autres, son niveau sera plus faible. En fait, l'entourage constituerait un miroir à travers lequel l'individu s'évaluerait personnellement (Cloutier & Renaud, 1990).

L'importance de ce concept prend toute sa signification lorsqu'on lui donne une valeur clinique en nommant des signes visibles des conséquences d'une faible estime de soi. La dépression, l'anxiété (Bachman, 1970; Bettschart, Nunez, Bolognini, & Plancherel, 1994; Dumont, 2000; Kaplan & Pokorny, 1969; Luck & Heiss, 1972; Rosenberg, 1965, 1986; Rosenberg & Simmons, 1972) et des niveaux inférieurs de satisfaction de vie (Andrews & Whitney, 1976; Campbell, 1981; Crandall, 1973) sont parmi les plus significatifs. L'étude de Coopersmith (1967) énonce qu'une personne qui a une faible estime de soi manque de respect envers elle-même, se croit incompétente, sans importance, incapable de réussir ce qu'elle entreprend ou désire entreprendre et pense qu'elle n'est pas digne d'estime. Par ailleurs, une personne avec un faible niveau d'estime personnelle réagit aux événements en craignant l'échec (Smith, Tedeschi, Brown, & Lindskold, 1973), tend à se voir différente des autres et moins estimée

qu'eux, acceptant par conséquent plus facilement les conseils des autres dans le but d'améliorer ses compétences (Lesser & Abelson, 1959; Rosenberg, 1965 ; Witkin, Dyk, Foterson, Goodenough et Karp, 1962) et se montre plus disposée à diverses formes de déviance ou de criminalité (Fitts, 1972). Dans le même ordre d'idées, Gold et Douvan (1969) ont déclaré qu'un individu qui possède une faible estime de soi tend à être dépendant de son environnement extérieur et à se conformer passivement à l'influence de celui-ci.

À l'opposé, une personne qui possède une bonne estime de soi s'aime (Coopersmith, 1967), se respecte et se considère estimable (Bibring, 1953). De plus, elle réagit aux événements qui se présentent à elle en espérant réussir (Smith et al., 1973). Crockenberg et Soby (1989) croient qu'une bonne estime de soi est prédictrice d'une bonne adaptation et d'un comportement adéquat dans la société. On peut penser ici qu'il s'agit d'une ressource personnelle permettant de mieux faire face au stress lié au tandem école et travail. Dans la même veine, une personne qui a une estime de soi élevée a tendance à être plus affirmative, à rechercher les activités sociales et la présence des autres (Alberti & Emmond, 1970; Deluty, 1979). Il est d'ailleurs démontré que l'affirmation de soi et l'estime de soi sont reliées de façon positive (Pachman & Foy, 1978).

En *résumé*, l'estime de soi correspond à une auto-évaluation que fait un individu en tenant compte des perceptions que lui renvoie son entourage. L'intérêt pour ce

concept ne cesse de croître, la multitude d'études sur le sujet viennent le confirmer. Peu importe la façon dont l'estime de soi est étudiée, tous s'accordent à dire qu'elle a des répercussions sur la vie d'un individu à la fois sur le plan affectif, cognitif et social, jouant ainsi un rôle primordial dans le devenir des individus. Très souvent, une faible estime de soi est à l'origine d'une problématique clinique qui nécessite une demande de consultation. L'estime de soi s'avère donc une cible d'intervention importante et ce autant chez les adultes que chez les adolescents et les enfants.

1.3.1 Estime de soi chez les adolescents

L'intérêt pour l'étude de l'estime de soi à l'adolescence est un phénomène en progression. L'engouement pour ce type de recherche est probablement en lien avec le fait que la plupart des études montrent qu'une bonne estime de soi est essentielle à l'ajustement socio-émotionnel des jeunes (Bolognini, Plancherel, Nunez, & Bettschart, 1992; Bettschart, Nunez, Bolognini, & Plancherel, 1994). D'ailleurs, depuis quelques années, on note de plus en plus la présence d'ateliers dans les écoles ou en milieu clinique visant à améliorer l'estime de soi.

Afin de bien saisir les implications de l'estime de soi sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents, il importe avant tout de se référer à la notion de « quête d'identité » introduite par Erikson (1959). Encore aujourd'hui, cette notion se retrouve dans la littérature et elle est toujours d'actualité. Erikson (1959) définit la

notion de « crise d'identité » comme étant l'émergence et l'évolution de la représentation de soi dans la conscience de soi. Or, la période de l'adolescence permet l'émergence de l'identité qui favorise introspection et exploration. En effet, à travers la maturation physiologique et les relations familiales et sociales, l'adolescent cherche à se connaître. Qui suis-je? Quelles sont mes valeurs, quels sont mes buts? La résolution de cette recherche d'identité est primordiale puisque l'opinion qu'ont les adolescents d'eux-mêmes est susceptible de les suivre jusqu'à l'âge adulte (Pope, McHale, & Craighead, 1988). En d'autres termes, une bonne estime de soi s'avère un atout, particulièrement à l'adolescence. Dans le même sens, Harter (1986), une des chefs de file dans l'étude de l'estime de soi auprès de population d'enfants et d'adolescents, propose que le décalage entre la perception qu'ont les jeunes de leurs compétences dans divers domaines (apparence physique, relations sociales, performance scolaire, compétences sportives) et l'importance qu'ils attachent à leur réussite dans ces domaines est fortement et systématiquement relié à leur estime d'eux-mêmes. Cette définition est inspirée des propos tenues par James (1892).

Lorsqu'on s'intéresse à démythifier si la maturation influence l'estime de soi, on se heurte à trois tendances (Wylie, 1974). Certaines recherches avancent qu'il existe une augmentation de l'estime de soi avec l'âge, d'autres croient au contraire que l'estime de soi tend à diminuer avec l'âge, alors que d'autres recherches remarquent peu de changement entre l'estime de soi et le fait de franchir l'adolescence. Regardons plus en détails certaines recherches qui viennent corroborer ces croyances diverses.

Gold et Douvan (1969) ont affirmé que les premiers signes marquant le début de la puberté sont salués par une augmentation du niveau de l'estime de soi. Durant l'adolescence, divers éléments semblent influencer le niveau d'estime de soi. Ainsi, Long et ses collaborateurs (1967) ont émis l'hypothèse que la croissance physique conduit à une élévation du sentiment de compétence durant l'enfance et le début de l'adolescence. Également, Battle (1982), démontre dans son étude que les jeunes au secondaire ont une estime de soi plus élevée que les élèves de l'élémentaire. Battle (1982), explique cette augmentation par le fait que les jeunes deviennent plus compétents dans leurs négociations avec les demandes environnementales.

Contrairement aux auteurs précédents, Zigler, Balla et Watson (1972) croient que le développement rapide du soi idéal tend à entraîner une dépréciation de l'estime de soi durant l'adolescence. Il se produirait alors une augmentation des sentiments de culpabilité ainsi qu'une différence entre le soi réel et le soi idéal, donc une faible évaluation de soi. D'autres auteurs, tels Piers et Harris (1964), Trowbridge (1972) et Calsyn (1973), sont aussi d'avis que la croissance physique entraîne un déclin de l'estime de soi. Erikson (1959 : cité dans McCarthy & Hoge, 1982) a proposé que la crise d'identité qui se produit à l'adolescence provoque une perturbation de l'image de soi et constituant ainsi une menace pour l'estime de soi.

Elder (1968) a suggéré que les opinions émises par des personnes significatives entourant un individu, exerçaient une influence sur les sentiments d'estime personnelle de l'individu. Il a de plus précisé que les performances d'une personne et son apparence extérieure sont également une source d'influence. D'après lui, la dépendance envers l'opinion de l'entourage est en relation avec les différentes demandes des besoins innés de l'individu et avec celles des conditions extérieures. Il continue en disant que, durant l'adolescence, l'instabilité et l'incertitude ajoutées aux rapides changements internes et externes augmentent la possibilité de dépendance de la personne face à l'évaluation de soi effectuée par autrui. La conformité du jeune aux normes du groupe de pairs quant à l'apparence physique tend à refléter cette intensification de la dépendance sociale (Elder, 1968).

Pour sa part, Wylie (1979 : cité dans McCarthy & Hoge, 1982) ne semble pas convaincu que les recherches aient permis d'enregistrer des changements systématiques au niveau de l'estime de soi durant l'adolescence. En effet, suite à une revue de la documentation qu'elle a effectuée sur l'estime de soi, elle conclut que malgré tout ce qui a été écrit en fonction de l'influence de l'âge, aucune des diverses recherches consultées n'ont montré une telle association. En dépit de cette conclusion, Wylie (1979: cité dans McCarthy & Hoge, 1982) a consigné quelques faits pouvant suggérer que l'estime de soi tend à devenir plus positive durant l'adolescence et le début de l'âge adulte. Pour arriver à cette suggestion, Wylie (1979 cité dans McCarthy & Hoge, 1982) s'est basé sur deux études longitudinales soit celle de Bachman et O'Malley (1977) et celle de Jessor et

Jessor (1977 : cité dans McCarthy & Hoge, 1982) où toutes deux rapportaient une augmentation de l'estime de soi en fonction de l'âge.

Dans la section précédente, les impacts découlant d'une faible ou d'une bonne estime de soi chez l'adulte ont été présentés. Il est légitime de se questionner à savoir si les mêmes répercussions se font aussi sentir plus tôt dans le développement des adolescents. Clemes et Bean (1981) en sont arrivés à la conclusion qu'un adolescent qui a une faible estime de soi diminue à ses yeux et à ceux d'autrui ses propres talents, sent que son entourage ne l'apprécie pas, blâme autrui pour ses propres manquements et échecs et se laisse facilement influencer par les autres. Quant à eux, Gold et Douvan (1969) ont trouvé que les adolescents qui avaient une estime de soi faible avaient tendance à se décrire comme excessivement sensibles et soupçonneux.

Clemes et Bean (1981) se sont également penchés sur les bienfaits d'une estime de soi élevée au cours de l'enfance et de l'adolescence. Selon eux, de tels enfants se sentent fiers de leurs réalisations, agissent de façon autonome, assument leurs responsabilités, tolèrent les frustrations, envisagent et relèvent les défis avec enthousiasme, se sentent capables d'exercer une influence sur les autres et présentent un vaste champs d'émotions et de sentiments.

Les impacts négatifs et les bienfaits relatifs à une mauvaise ou à une bonne estime de soi peuvent-ils être en lien avec la participation au monde du travail des

jeunes? Le fait de travailler à temps partiel tout en fréquentant l'école influencerait-il l'estime de soi des adolescents? Les rares études sur le sujet semblent ne trouver aucun lien. En effet, 10 études ont testé la relation entre le travail et les variables liées à la personnalité dont l'estime de soi et le sens des responsabilités et aucune d'elles ne s'est avérée concluante (Bachman & Schulenberg, 1993; Barling, Rogers, & Kelloway, 1995; D'Amico, 1984; Finch, Shanahan, Mortimer, & Ryu, 1991; Mortimer, Finch, Ryu, Shanahan, & Call, 1996; Mortimer, Finch, Ryu, Shanahan & Call, 1992a, 1992b; Steinberg et al., 1981; Steinberg & Dornbusch, 1991; Steutz & Queen, 1992).

En *résumé*, l'adolescence est un stade de développement qui active des remises en question. Tâche du développement normal mais qui vient bouleverser l'équilibre du jeune dans sa représentation de lui-même. La résolution de cette quête d'identité viendra affecter positivement ou négativement, selon les recherches, l'estime de soi des adolescents. Une chose est certaine, une bonne estime de soi est cruciale et ce particulièrement à l'adolescence. En effet, une bonne estime de soi se révèle être une ressource importante au niveau de la gestion du stress, de l'adaptation avec les pairs et du développement de l'autonomie.

1.3.2 Différences sexuelles

Plusieurs études ont évalué l'estime de soi et les différences sexuelles chez les adolescents. Un relevé de la documentation a permis d'en tirer la conclusion suivante :

il existe des différences en faveur des garçons sur les mesures de l'estime de soi (Bettschart et al., 1994; Chubb, Fertman & Ross, 1997; Dumont, 2000; Harter, 1985; Lewinsohn, Lewinsohn, Gotlib, Seeley, & Allen, 1998; Lintunen, Leskinen, Oinonen, Salinto, & Rahkila, 1995; Marsh, 1989; Orr & Dinur, 1995; Petersen, Sarigiani, & Kennedy, 1991; Ronan & Kendall, 1997; Verkuyten, 1995). Plus précisément, les changements pubertaires apparents influencent davantage le fonctionnement psychologique des filles que celui des garçons (Brooks-Gunn & Warren, 1988). À cet égard, plusieurs études démontrent que la corrélation entre l'apparence physique et l'estime de soi globale à l'adolescence serait plus élevée pour le sexe masculin (Appleton, Minchom, Ellis, Elliott, Böll, & Jones, 1994 ; Harter, 1986). Ainsi, les filles auraient une faible estime de soi dû à un soucis trop élevé de leur apparence, et ce comparativement aux garçons. L'étude de Battle (1982) vient compléter cette pensée où cet auteur soutient qu'à l'élémentaire, les filles ont une estime de soi plus élevée que les garçons alors que lorsqu'ils franchissent le secondaire, le phénomène inverse se produit. Les garçons ont alors une meilleure estime d'eux-mêmes. Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que certaines recherches présentent des résultats similaires pour les deux sexes (Koff, Rierdan & Stubbs, 1990; Padin, Lerner, & Spiro, 1981; Silberstein, Striegel-Moore, Timko, & Rodin, 1988; Wylie, 1974).

En *résumé*, les études qui touchent l'estime de soi et les différences sexuelles sont partagées. De façon générale, il semblerait que les garçons aient une meilleure

estime de soi que les filles et qu'en plus, ils soient moins sujets à l'influence de leur maturation biologique dans leur représentation de soi.

1.4) Rendement scolaire chez les adolescents

Lorsqu'on effectue une recension de la documentation, on remarque que plusieurs chercheurs se sont penchés sur les facteurs d'influence du rendement scolaire. Toutefois, ces études utilisent cette variable rendement scolaire en la mettent en relation avec plusieurs facteurs tels l'estime de soi, les pairs et la stabilité familiale. Une fois de plus, lorsqu'on cherche des liens entre le rendement scolaire et la variable cible de cette recherche, le travail à temps partiel chez les adolescents, on est confronté à la rareté des écrits. Tout d'abord, regardons les différentes recherches en lien avec le rendement scolaire.

Au cours de l'année 1975, Grabe étudiait l'impact du succès académique sur le sentiment de valeur personnelle des adolescents. L'hypothèse générale de Grabe était que le concept de soi augmenterait avec le niveau de succès académique et variait selon l'âge et le sexe du participant. En terme de succès académiques, les résultats montrent que les filles sont supérieures aux garçons et ce pour tous les groupes d'âge. Également, les garçons de niveaux scolaires plus élevés (11^{ième} et 12^{ième} année) qui obtiennent des notes scolaires plus élevées semblent avoir un concept de soi plus positif que ceux des

niveaux inférieurs (9^{ième} et 10^{ième} année) qui avaient aussi de bons résultats scolaires. Cependant, chez les filles, les résultats de la recherche n'ont pu démontrer le même impact puisqu'il n'y aurait pas de lien entre le fait de graduer, la réussite scolaire et le concept de soi.

S'intéressant également au concept de soi, Muller et ses collègues (1977) ont mené une enquête qui avait comme but d'évaluer les relations entre le concept de soi général, l'estime de soi et la réussite scolaire. Les mesures du concept de soi et de l'estime de soi étaient évaluées sur quatre sphères bien spécifiques, soit la maturité physique, les relations avec les pairs, le succès académique et l'adaptation au milieu scolaire. Quant au rendement scolaire, il comprenait la lecture, le langage, la composition et les mathématiques. Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation positive significative entre le concept de soi, à l'intérieur de la sphère « succès académique » et chacune des mesures du rendement scolaire. Également, le concept de soi ainsi que l'estime de soi covarient positivement avec le rendement académique au niveau du langage, de la composition, des mathématiques mais en aucun cas avec la lecture. Toujours en lien avec l'estime de soi, les travaux de Coopersmith (1967), Kokenes (1974), Piers et Harris (1964) ainsi que Sears (1970) révèlent qu'il existe une relation entre les performances scolaires et le sentiment de valeur personnelle. Leurs recherches démontrent que la réussite scolaire est associée à une estime de soi positive. Quant à lui, Youngblood (1985), souligne que l'estime de soi représente un excellent prédicteur de la performance scolaire. L'auteur présume qu'un enfant ou un adolescent

qui se présente en classe avec une bonne estime de soi aura probablement plus de succès que celui dont le niveau d'estime de soi est faible. Les propos de Covington (1989) vont dans le même sens en plus de suggérer qu'une bonne estime de soi favoriserait l'apprentissage. Par conséquent, pour éviter les échecs scolaires, il serait important, selon lui, de travailler à accroître l'estime de soi des jeunes.

Plus récemment, une étude québécoise a présenté des résultats concernant les résultats scolaires et l'estime de soi selon le sexe des adolescents. Leur mesure de l'identité (adaptation de Greenberger et al., 1974) vérifie l'estime de soi et la clarté du concept de soi. C'est Deslandes et ses collaborateurs (1999) qui ont mené cette étude auprès de 542 adolescents de deuxième à quatrième secondaires (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 1999). Leurs données ne montrent aucune différence significative en regard de l'identité en fonction du sexe de l'adolescent et de son niveau de scolarité. En d'autres termes, le score obtenu sur l'identité demeure stable en deuxième, troisième et quatrième secondaire tout en étant identique pour les filles et les garçons. Par ailleurs, une autre recherche québécoise s'est intéressée aux différences entre les filles et les garçons du secondaire quant à leur notes scolaires (Deslandes, Bouchard, & St-Armant, 1998). Menée auprès de 525 adolescents de troisième secondaire régulier, leurs résultats indiquent des différences significatives entre les filles et les garçons au niveau des résultats scolaires en français où les filles obtiennent des scores supérieurs à ceux des garçons.

En 1975, Damico s'est intéressé aux effets du groupe de pairs sur la performance académique. Cette recherche s'appuie d'ailleurs sur celles de d'autres auteurs (Alexander & Campbell, 1964; Coleman, 1961; Dunphy, 1963; Gordon, 1957; Sherif & Sherif, 1964) qui ont eux aussi travaillé sur l'effet des relations entre les pairs sur le rendement scolaire. Ces différents chercheurs ont démontré que le groupe de pairs constitue la base de l'environnement social pour la majorité des adolescents et détermine également leurs comportements et attitudes. De plus, le groupe de pairs fournit l'amitié, la popularité, le statut mais exige en retour la conformité aux valeurs qui prévalent au sein du groupe. Cependant, Damico (1975) a trouvé que les élèves de cette recherche ne formaient pas de cliques basées sur les aptitudes scolaires, mais plutôt sur une vaste étendue d'habiletés. Entre autres, ce qui ressort de son étude, c'est que le groupe de pairs est un meilleur prédicteur que la race et le sexe pour déterminer le rendement scolaire. En effet, cela s'est avéré significatif pour l'ensemble des sujets, filles ou garçons de race blanche. Par contre, le degré de signification s'est atténué en ce qui concerne les garçons de race noire et devient nul chez les filles de race noire. Damico conclut toutefois que le groupe de pairs ne peut être considéré comme le seul facteur influençant le rendement scolaire. Toujours selon cet auteur, l'influence de d'autres variables telle la participation à des activités parascolaires, l'attitude vis à vis l'école et la position sociométrique peuvent être des sources qui influencent sans aucun doute la performance scolaire des élèves.

Crabbs (1980) a étudié l'effet de la stabilité familiale sur la performance scolaire des adolescents. Pour l'auteur, une famille stable se définit comme une famille où il existe une certaine joie et harmonie sans crise majeure. De cette recherche, il apparaît que les étudiants qui se décrivent comme vivant dans un environnement familial harmonieux ont de meilleures performances scolaires que les autres étudiants qui n'ont pas cette même perception de leur famille. Toutefois, ces premiers résultats ont été nuancés par l'addition de nouvelles variables tels que le niveau d'habileté, le statut socio-économique de la famille et le fait de provenir d'une famille unie ou monoparentale. En effet, les élèves qui provenaient de familles unies, de statut économique élevé et possédant un bon niveau d'habiletés ont obtenu de meilleurs résultats scolaires.

Comme il fut question au début du chapitre, l'étude du phénomène du travail à temps partiel chez les adolescents est en pleine expansion. Mais que sait-on de ses répercussions sur le rendement académique des adolescents travailleurs. De façon générale, les résultats des études divergent à plusieurs points de vue. D'une part, certains auteurs ont montré que le travail à temps partiel et les études n'exerçait aucun effet négatif sur le rendement scolaire (Barling, Rogers, & Kelloway, 1995; Barton, 1989; D'Amico, 1984; Grade & Peterson, 1980; Green & Jaquess, 1987; Hotchkiss, 1986; Berryman, 1982; Warren & LePore, 1996). Le Conseil Permanent de la jeunesse du Québec est du même avis. En mars, 1998, il présentait à la Commission Parlementaire des recommandations pour soutenir les jeunes travailleurs de 16 ans et

moins. De l'avis du Conseil, les données actuelles ne démontrent pas de façon concluante les liens entre le nombre d'heures de travail et la réussite scolaire. Leur propos vont même plus loin en soutenant que la réussite scolaire dépend surtout du temps consacré à l'étude et aux travaux à la maison.

D'autre part, un nombre non négligeable d'auteurs ont suggéré que le fait de travailler durant l'année scolaire pouvait avoir un impact négatif sur le rendement scolaire (Greenberger & Steinberg, 1986; Schill, McCartin, & Meyer, 1985; Steinberg et al., 1993). Également, une étude menée par le Ministère de l'Éducation (1993) s'est penchée sur la question. Ainsi, d'un point de vue académique, le Ministère de l'Éducation (1993) constate que les élèves qui travaillent 16 heures et plus sont parmi les plus nombreux à avoir des notes entre 60 et 69% comparativement à ceux qui ne travaillent pas. De plus, les élèves qui affirment avoir songé abandonner leurs études sont plus nombreux (44.7%) que les autres à travailler durant l'année scolaire (Ministère de l'Éducation, 1993).

En *résumé*, la notion de rendement scolaire fut mise en lien avec l'influence des pairs, le concept de soi, les besoins d'affiliation et de réussite, la stabilité familiale et l'influence du travail à temps partiel. De toutes ces recherches, une conclusion intéressante s'impose à savoir que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons et ce, pour tous les niveaux scolaires. Les résultats des études sur le travail à temps partiel divergent quant à l'impact psychologique sur la vie scolaire des

adolescents. Il semblerait que les jeunes travailleurs sont plus exposés à des risques sur le plan académique (risque d'abandon et performances scolaires moindres).

1.5) Identification des variables et des hypothèses de recherche

Cette recherche porte sur les effets du cumul étude et travail à temps partiel chez les adolescents. Elle vise, dans un premier temps, à vérifier si le nombre d'heures à occuper un travail à temps partiel rend les adolescents plus vulnérables aux tracas quotidiens, à l'estime de soi et au rendement scolaire inférieur. Dans un second temps, une attention sera aussi portée sur les différences sexuelles. Également, il s'agit d'identifier parmi les variables à l'étude laquelle est le plus fortement associé au nombre d'heures de travail à temps partiel. Et enfin, comparer l'élève travailleur de l'élève non-travailleur afin d'en dégager un profil descriptif sur différentes variables.

Les variables dépendantes de cette recherche sont l'estime de soi, les tracas quotidiens (fréquence et sévérité) et le rendement scolaire (mathématique, français et moyenne générale). Le sexe et le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel par semaine (0 heure, 1 à 5 heures, 6 à 10 heures et 11 heures et plus) constituent les variables indépendantes de cette étude. Par ailleurs, d'autres variables viennent s'ajouter lors de la présentation des résultats, telles que les aspirations scolaires, la fatigue, le stress ainsi que les activités sportives et récréatives.

Les hypothèses de cette recherche se formulent de la façon suivante :

- (1) Hypothèse de l'évaluation du risque du cumul travail et étude : Les adolescents qui travaillent plus de 11 heures par semaine devraient expérimenter davantage de tracas quotidiens, présenter une plus faible estime d'eux-mêmes et des résultats inférieurs aux élèves non-travailleurs ainsi qu'à leurs collègues qui travaillent moins de 10 heures par semaine.
- (2) Hypothèse des différences sexuelles : L'hypothèse stipule que les filles vivraient plus de tracas quotidiens et auraient une moins bonne estime de soi que les garçons, alors que sur le plan académique, elles afficheraient de meilleurs résultats scolaires sur l'ensemble des matières. Lorsqu'on ajoute le phénomène du travail à temps partiel durant les études (nombre d'heures de travail par semaine) en interaction avec le sexe des participants, les écarts entre les filles et les garçons devraient s'amplifier, et ce davantage pour les filles.
- (3) Hypothèse de prédiction du nombre d'heures de travail à temps partiel : Cette hypothèse vise à connaître quelle variable parmi les tracas quotidiens (fréquence et sévérité), l'estime de soi, le rendement scolaire (mathématique, français et moyenne générale) et le sexe des participants sera le plus associée au nombre d'heures de travail à temps partiel par semaine.

Méthode

Ce chapitre présente les principaux éléments concernant la méthode de recherche. En tout premier lieu, une description de l'échantillon est fournie, suivi des différents instruments de mesure utilisés et enfin, une dernière section détaille le déroulement de l'expérience.

2.1) Participants

Au total, 187 adolescents (81 garçons et 106 filles), âgés en moyenne de 14 ans (écart-type : 0,59), de troisième secondaire (classes régulières), répartis sur 10 groupes, ont participé à cette étude durant les mois de novembre et décembre 2001. Ces élèves ont été recrutés au sein d'un établissement scolaire de la région de Trois-Rivières provenant de la Commission Scolaire Chemin du Roy. Parmi ces adolescents, on retrouve 107 élèves qui travaillent et 67 qui ne travaillent pas (13 élèves ont dû être retirés de l'échantillon en raison de données aberrantes). Des 107 élèves, 43 travaillent entre 1 heure et 5 heures, 41 entre 6 et 10 heures et 23 travaillent 11 heures et plus par semaine, pour une moyenne hebdomadaire de 8,00 heures de travail (écart-type : 5,86).

L'ensemble des données recueillies nous permet de dresser un profil socio-démographique des adolescents de cette recherche. Tout d'abord, les situations

familiales des participants se décrivent ainsi : 63% d'entre eux vivent avec leurs deux parents sous un même toit, 16% vivent alternativement avec leur père et leur mère dû à une séparation ou à un divorce, 9% habite seul avec leur mère, 3% seul avec leur père, 9% avec leur mère et son conjoint et 1% vivent avec leur père et sa conjointe. Au niveau de la fratrie, 14% sont des enfants uniques, 42% se retrouvent deux enfants dans la famille, 26% trois enfants et 17% ont quatre enfants et plus. Quant au niveau socio-économique, il a été déterminé par l'estimation subjective des adolescents. Les données montrent que 9% se disent économiquement moins favorables que leurs pairs, 75% trouvent leur revenu familial est semblable et 15% plus favorable que leurs pairs.

2.2) Instruments de mesure

Questionnaire des renseignements généraux : Cet autoquestionnaire a été conçu pour la réalisation de cette étude afin de dégager le profil socio-démographique du jeune et de recueillir des informations générales (voir Appendice C). Il fait état de 20 questions qui sont répartis dans 4 sections : identité personnelle, famille, activités (sportives, parascolaire, pairs), rendement scolaire et aspirations scolaires.

Échelle d'Évaluation des Tracas Quotidiens à la Préadolescence : Ce questionnaire est une adaptation francophone, réalisée par le Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent en Suisse (SUPEA, 1993), de « Adolescent

Hassles Inventory » (AHI), créé par Bobo et al. (1986). L'instrument de Bobo et ses collègues est d'ailleurs inspiré de celui de Kanner et al. (1981), le « Hassles Scale », conçu pour une population adulte.

L'Échelle d'Évaluation des Tracas Quotidiens à la Préadolescence est composée de 59 tracas qui peuvent être associés à différents domaines : soi, famille, pairs, perspectives d'avenir et école (voir Appendice D). De la version originale de Bobo et al. (1986) qui comporte 68 items, certains items ont été retranchés, alors que d'autres ont été ajoutés, selon leur pertinence. Cette échelle mesure la fréquence des tracas quotidiens survenus au cours des six derniers mois et permet une évaluation cognitive du degré d'intensité de l'embêtement engendré par chacun. En effet, le sujet doit indiquer dans quelle mesure chacun des 59 tracas l'a affecté sur une échelle de type Likert à quatre points variant de *pas du tout embêté (e)* (1) à *très embêté (e)* (4) et ce, au cours des six derniers mois. Il se peut que le sujet n'ait pas vécu le tracas mentionné, il peut ainsi cocher *pas eu ce problème* (0). On peut donc y dégager deux scores : fréquence des tracas (somme des items applicables) et la sévérité des tracas (moyenne des items applicables multipliée par le degré de gêne ressenti).

Ce questionnaire a été prétesté auprès d'un premier échantillon suisse francophone de 66 préadolescents, puis auprès de 225 préadolescents (Plancherel et al., 1997). Une analyse factorielle à composante principale avec rotation Varimax effectuée sur les 59 items a permis de dégager une structure en cinq facteurs dont la cohérence

interne est satisfaisante : frustrations ($\alpha = .78$), malaises personnels et relationnels ($\alpha = .84$), conflit avec les parents ($\alpha = .79$), école et avenir ($\alpha = .77$) de même qu'anxiété et isolement émotionnel ($\alpha = .71$). Une seconde étude de validation québécoise cette fois-ci a été réalisée auprès de 297 sujets par Dumont (1997). Elle met en évidence quatre facteurs indépendants dont la cohérence interne est supérieure à celle obtenue par Plancherel et al. (1997) : école-soi ($\alpha = .84$), famille ($\alpha = .84$), pairs ($\alpha = .77$), punitions et rejets ($\alpha = .77$). Pour cette recherche, la cohérence interne obtenu de ce questionnaire est de .93. Par ailleurs, dans cette étude, il ne sera pas question d'effectuer une analyse par domaine mais plutôt d'utiliser les deux scores de fréquence et de sévérité des stresseurs.

Ce questionnaire répond à plusieurs besoins de cette recherche. Tout d'abord, cet instrument est de langue française, validé sur une population européenne de langue française ainsi que sur une population québécoise ce qui est d'autant plus pertinent. Par ailleurs, l'échelle possède un nombre d'items raisonnables, couvre une période de 6 mois puis explore notamment différents domaines de tracas préoccupant les jeunes. Pour toutes ces raisons, nous avons retenu ce questionnaire afin d'évaluer la chronicité des stresseurs auprès d'une population adolescente.

Échelle de l'estime de soi : Introduit en 1965 par Rosenberg auprès d'une population adulte, le « Self-Esteem Scale » évalue le sentiment de valeur personnelle chez le sujet. Ce questionnaire se compose de 10 items où pour chaque énoncé, le sujet

détermine s'il est « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord » ou bien « pas du tout d'accord » et ce, pour chaque énoncé (échelle Likert à 4 points). En 1989, Rosenberg applique ce même questionnaire auprès d'une population adolescente dont la consistance interne s'élève à .93.

Traduit de l'anglais par Lussier, cet auto-questionnaire a été testé auprès d'une population québécoise par Marcotte en 1995 (voir Appendice E). Cette dernière rapporte un alpha de Cronbach de .83 et ce, à partir de 309 participants âgés en moyenne de 14 ans et demi. Compte tenu de ces résultats et de la similarité culturelle et de l'âge des participants, ce questionnaire a été retenu pour la présente étude. Pour cette étude, l'analyse des résultats pour la consistance interne nous permet d'obtenir un alpha de Cronbach de .88.

Questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes: L'origine de ce questionnaire provient d'un sondage effectué en 1993 par le Ministère de l'Éducation du Québec auprès des élèves du secondaire. Cet auto-questionnaire se divise en trois sections selon que l'élève a un travail rémunéré régulier ou occasionnel (section 1), un travail non-rémunéré régulier (section 2) ou qu'il n'occupe aucun emploi (section 3). Au total, on y dénombre 98 questions variant entre des questions ouvertes, à choix multiples et de type Likert.

Le questionnaire du Ministère de l'Éducation a été adapté par Dumont, Provost et Bergeron (2000) et testé auprès d'un échantillon de 40 adolescents québécois à l'automne 2001 sous forme d'entrevues individuelles (voir Appendice F). Retranché en 29 questions (échelle Likert, questions ouvertes, choix multiples), il évalue différents aspects relatifs au travail rémunéré chez les adolescents. Cet auto-questionnaire comporte deux sections divisant les élèves travailleurs durant l'année scolaire (questions 1 à 17), des non-travailleurs (questions 18 à 20).

Rendement scolaire : L'obtention des résultats scolaires des élèves est concomitant avec la passation collective des questionnaires de l'automne 2001, ce qui correspond à la première étape. Ainsi, la direction de l'établissement scolaire a remis pour l'ensemble des élèves ciblés leurs résultats scolaires pour les matières suivantes : mathématique, français et moyenne générale.

2.3) Déroulement

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale d'une durée de quatre ans où le principal objectif est d'évaluer l'impact du travail à temps partiel sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents.

La participation des sujets à cette étude était sur une base volontaire. On évalue le taux de participation à 48% pour cette recherche. Suite à l'approbation de la direction de l'établissement scolaire, les professeurs ont fait parvenir aux parents, par le biais des élèves, une lettre précisant la nature et le but de la recherche (voir Appendice A) ainsi qu'un formulaire de consentement (voir Appendice B). D'ailleurs, le projet a été présenté aux jeunes comme étant une étude sur le travail à temps partiel et ses effets. La collecte des données a eu lieu une fois les consentements récupérés. À noter que seuls les élèves ayant remis leur consentement écrit pouvaient participer à la recherche. Les élèves qui ne participaient pas à la recherche pouvaient effectuer du travail personnel durant la passation de leur collègue de classe.

La passation des questionnaires avec l'aide d'étudiants en psychologie du deuxième cycle, s'est effectuée de façon collective durant les périodes de français. La durée moyenne d'une séance variait entre 35 et 50 minutes bien que la totalité de la période leur était allouée. Au moment de la passation, un bref rappel des motifs sous-jacents à la collecte de données était fourni aux élèves ainsi que les aspects techniques à prendre en considération pour remplir les questionnaires. Par la suite, des directives relatives à chaque questionnaire étaient livrées oralement avec un exemple pour tous. Tout au long de la passation, les élèves pouvaient demander des explications s'ils en manifestaient le besoin afin de faciliter leur compréhension. Enfin, un tirage au sort d'une valeur de 5 \$ a été effectué dans chacun des 10 groupes rencontrés en guise de remerciement pour leur collaboration.

Les résultats

Ce troisième chapitre expose les résultats de cette recherche. Dans un premier temps, la partie « Analyse des données » présente la réduction des données et la construction des scores. Dans un dernier temps, une présentation des résultats sera effectuée en fonction des hypothèses de recherche.

3.1) Analyse des données

3.1.1 Réduction des données

Cette section a pour but d'expliquer les transformations opérées sur les réponses brutes aux questionnaires afin d'obtenir des scores.

Échelle d'Évaluation des Tracas Quotidiens à la Préadolescence : Le questionnaire permet de calculer un score quantitatif global des tracas quotidiens (fréquence) ainsi qu'un score de sévérité. Le premier score s'obtient en additionnant le nombre de fois où le participant a encerclé la présence de stresseurs de la vie quotidienne. Ce score peut varier de 0 à 59 points où plus le score est élevé, plus le participant a vécu de tracas quotidiens. Le deuxième score de sévérité s'obtient en multipliant chaque tracas quotidien par leur degré de gêne (1 à 4) dont le score total peut varier de 1 à 236 points.

Échelle de l'estime de soi : Cet auto-questionnaire s'évalue sur une échelle allant de « tout à fait en désaccord » (1) à « tout à fait en accord » (4), les points milieux étant représentés par « plutôt en désaccord » (2) et « plutôt en accord » (3). Les items formulés négativement (3,5,8,9,10) doivent être recodés de manière à ce que le score total varie de 10 minimum à 40 maximum où un score de 40 est synonyme d'une bonne estime de soi.

Rendement scolaire : Les notes scolaires des élèves proviennent directement de l'établissement scolaire et ne concernent que les moyennes de la première étape en mathématique, français et pour la moyenne générale.

3.2) Présentation des résultats

La présentation des résultats est effectuée selon l'ordre suivant : la vérification des trois hypothèses à l'étude et par la suite suivra une section exploratoire afin de dresser le profil des travailleurs et des non-travailleurs.

3.2.1 Hypothèse de l'évaluation du risque du cumul travail et étude

La première hypothèse vise à connaître si le nombre d'heures de travail par semaine influence l'état psychologique et le rendement scolaire des élèves. Plus

précisément, selon cette hypothèse, les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine seraient davantage à risque sur l'ensemble des variables, c'est-à-dire qu'ils vivraient plus de tracas quotidiens (fréquence, sévérité), auraient une plus faible estime de soi et des notes scolaires inférieures.

Le tableau 2 présente une analyse de type Anova des variables dépendantes (tracas quotidiens, estime de soi et rendement scolaire) selon le nombre d'heures par semaine consacré au travail et le sexe des participants. Tout d'abord, la fréquence et la sévérité des tracas quotidiens ne révèlent pas de différences significatives lorsqu'on tient compte du statut de l'élève. De faibles écarts sont alors observés entre les quatre catégories relatif au statut de l'élève. Une fois de plus, lorsqu'on cherche à démontrer un lien entre le nombre d'heures consacré par semaine au travail à temps partiel et l'estime de soi, aucune différence significative n'est observée (voir tableau 2). Cette recherche s'intéresse également aux impacts d'un travail à temps partiel sur le plan académique (moyenne en mathématique, en français et moyenne générale, voir tableau 2). Si l'analyse des résultats ne montre pas de différences significatives entre les différentes catégories de travailleurs pour les notes en mathématique et la moyenne générale, il y aurait toutefois, une différence significative en ce qui a trait au français ($F(3, 162) = 3.79, p = .012$). Également, un test univarié a été effectué et permet d'obtenir des résultats significatifs avec un seuil de signification de $p = .009$. Par la suite, une analyse a posteriori de type Tukey, a révélé que les élèves qui se retrouvent dans la catégorie des 11 heures et plus de travail par semaine ont des résultats inférieurs

en français et ce comparativement aux 3 autres catégories. Ainsi, les non-travailleurs obtiennent une moyenne de 76,55%, ceux qui travaillent entre 1 et 5 heures ont une moyenne de 77,02%, les élèves qui travaillent entre 6 et 10 heures ont 76,59% et 68,13% pour les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine. On remarque donc une différence de 8,42% entre les non-travailleurs et les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine.

Tableau 2

Analyses des tracas quotidiens, de l'estime de soi et du rendement scolaire selon le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel en lien avec les différences sexuelles

| Variables | Travail | | | | Sexe | | Anova | | |
|------------------------------------|---------|--------------|---------------|----------------|--------|---------|-------|------|------|
| | 0 heure | 1 à 5 heures | 6 à 10 heures | 11 heures et + | Filles | Garçons | p = | (1) | (2) |
| Tracas quotidiens (moyenne) | | | | | | | | | |
| Fréquence | 23.25 | 24.02 | 24.20 | 21.83 | 25.22 | 21.12 | n.s. | .031 | n.s. |
| Sévérité | 48.70 | 50.44 | 48.80 | 46.61 | 55.43 | 40.03 | n.s. | .001 | n.s. |
| Estime de soi (moyenne) | | | | | | | | | |
| Rendement scolaire (%) | | | | | | | | | |
| Mathématique | 76,06 | 76,00 | 73,05 | 67,74 | 75,97 | 71,88 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Français | 76,55 | 77,02 | 76,59 | 68,13 | 77,63 | 72,62 | .012 | .004 | n.s. |
| Moy. générale | 77,36 | 77,00 | 75,35 | 72,13 | 77,05 | 74,82 | n.s. | n.s. | n.s. |

Note. (1) effet principal pour le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel

(2) effet principal pour le sexe du participant

(3) effet d'interaction (nombre d'heures de travail par le sexe du participant)

Pour compléter les informations relatives au rendement scolaire, une question exploratoire permet d'évaluer les aspirations scolaires des élèves « jusqu'où comptes-tu poursuivre tes études ». À la lumière des résultats présentés au tableau 3, on peut

constater que les aspirations scolaires sont influencées par le nombre d'heures passé à l'emploi avec $\chi^2(12, 167) = 22.73$, $p = .03$, où l'on peut noter un écart important entre les élèves qui ne travaillent pas (75,8%) et ceux qui travaillent plus de 11 heures par semaine (30,4%) est observé en ce qui a trait aux études universitaires. En ce qui concerne les autres niveaux de scolarité (collégiales générales, collégiales techniques, secondaires et études professionnelles) et les aspirations scolaires, on remarque de façon générale que le pourcentage est plus élevé chez les non-travailleurs que les travailleurs lorsque l'on prend en considération le nombre d'heures de travail à l'intérieur d'une semaine. On peut ainsi en conclure que les aspirations scolaires sont moindres pour les jeunes travailleurs.

Tableau 3

Aspiration scolaire des non-travailleurs et travailleurs selon le nombre d'heures passé à l'emploi par semaine

| Scolarité | Nombre d'heures par semaine | | | |
|----------------------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|-------------------|
| | Ne travaille pas | 1 à 5 heures | 6 à 10 heures | 11 heures et plus |
| Faire des études universitaires | 75,8% | 60,5% | 55,0% | 30,4% |
| Faire des études collégiales générales | 4,5% | 5,3% | 5,0% | 8,7% |
| Faire des études collégiales techniques | 6,1% | 18,4% | 15,0% | 34,8% |
| Terminer mes études secondaires | 3,0% | 7,9% | 2,5% | 8,7% |
| Obtenir un diplôme d'études professionnelles | 10,6% | 7,9% | 22,5% | 17,4% |

$$\chi^2(12, 167) = 22.73, p = .03$$

À partir du questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes, il est possible de dégager certains impacts du travail chez les jeunes sur différents aspects comme la vie sociale et le bien-être personnel. Une question sur le temps consacré aux activités sportives et une autre sur les sorties avec les amis leur a été posée. À partir d'un chi-carre, le nombre d'heures consacré à un emploi par semaine ne s'avère pas significatif ni pour les activités sportives, ni pour les sorties avec les pairs (voir tableau 4).

Tableau 4

Nombre d'heures consacré à l'emploi par semaine selon le temps alloué aux sorties et aux activités sportives

| Variables | Nombre d'heures par semaine de travail | | | Chi-carré |
|-----------------------------------|----------------------------------------|---------------|------------------|-----------|
| | 1 à 5 heures | 6 à 10 heures | 11 heure et plus | |
| Sorties avec les amis (es) | | | | |
| est resté le même | 58,1% | 53,7% | 34,8% | |
| a diminué | 32,6% | 41,5% | 47,8% | |
| est tombé à zéro | 0% | 0% | 4,3% | |
| a augmenté | 9,3% | 4,9% | 13% | |
| Activités sportives | | | | |
| est resté le même | 74,4% | 63,4% | 69,6% | |
| a diminué | 14% | 24,4% | 21,7% | |
| est tombé à zéro | --- | --- | --- | |
| a augmenté | 11,6% | 12,2% | 8,7% | |

Deux autres questions touchant cette fois-ci le bien-être physique et psychologique (fatigue et stress) ont permis d'évaluer les distinctions entre les trois groupes de travailleurs. Les questions « ressens-tu plus de fatigue depuis que tu travailles » et « ressens-tu plus de stress depuis que tu travailles » offrent quatre choix de réponses. Avec les analyses, on constate que les résultats ayant trait à la fatigue

indiquent des différences significatives ($\chi^2(6, 107) = 14.43, p = .025$) alors que les résultats relatifs au stress ne s'avèrent pas concluants. La lecture du tableau 5 permet de constater que lorsqu'on interroge les élèves à savoir s'ils se sentent plus fatigués depuis qu'ils travaillent, les résultats montrent que les élèves qui travaillent entre 1 et 5 heures par semaine sont moins nombreux à opter pour la réponse « beaucoup » (4,7%) comparativement aux élèves qui travaillent plus de 11 heures semaine (30,4%). Dans le même optique, les élèves qui travaillent moins d'heure par semaine, soit de 1 heure à 5 heures sont plus nombreux à mentionner « pas du tout » (55,8%) en comparaison avec ceux qui travaillent 11 heures et plus par semaine (34,8%). Quant au niveau de stress relié au nombre d'heures à travailler par semaine, de façon générale, un élève sur deux ne ressent pas davantage de stress depuis qu'il exerce un emploi (65,1% : 1 à 5 heures; 51,2% : 6 à 10 heures; 56,5% : 11 heures et plus). Bien que les résultats soient non significatifs, ceux qui travaillent plus de 11 heures par semaine disent vivre quatre fois plus de stress (8,7%) que ceux qui travaillent entre 1 et 5 heures par semaine (2,3%).

Tableau 5

Nombre d'heures passé à l'emploi par semaine selon l'état de fatigue et de stress

| Variables | Nombre d'heures par semaine de travail | | | Chi-carré P = |
|----------------|----------------------------------------|---------------|-------------------|------------------|
| | 1 à 5 heures | 6 à 10 heures | 11 heures et plus | |
| Fatigue | | | | <u>.025</u> |
| pas du tout | 55,8% | 29,3% | 34,8% | |
| un peu | 30,2% | 48,8% | 30,4% | |
| moyennement | 9,3% | 9,8% | 4,3% | |
| beaucoup | 4,7% | 12,2% | 30,4% | |
| Stress | | | | n.s. |
| pas du tout | 65,1% | 51,2% | 56,5% | |
| un peu | 27,9% | 34,1% | 17,4% | |
| moyennement | 4,7% | 14,6% | 17,4% | |
| beaucoup | 2,3% | --- | 8,7% | |

$$\chi^2 (6,107) = 14.43, p = .025$$

En *résumé*, les résultats obtenus ne permettent pas totalement d'appuyer l'hypothèse à l'effet que les élèves qui travaillent 11 heures et plus par semaine sont davantage à risque quant aux tracas quotidiens, à l'estime de soi et au rendement scolaire (moyenne générale, mathématique). Toutefois, des résultats significatifs, en faveur des non-travailleurs montrent des pourcentages différents au niveau des notes scolaires en français entre les élèves où le nombre d'heures par semaine de travail est plus élevé et

ceux qui travaillent moins ou pas. Par ailleurs, l'analyse portant sur les aspirations scolaires révèle que plus le nombre d'heures de travail à l'intérieur d'une semaine augmente, moins les aspirations scolaires sont élevées. Les analyses nous informent également que le nombre d'heures de travail à temps partiel n'affecte pas les sorties avec les amis et les activités sportives mais qu'en revanche, plus le nombre d'heures de travail à temps partiel croît, plus la fatigue augmente.

3.2.2 Hypothèse des différences sexuelles

Tel que mentionné préalablement, la seconde hypothèse concerne les différences sexuelles sur les variables dépendantes de l'étude. Plus précisément, les filles auraient une moins bonne estime de soi et vivraient plus de tracas quotidiens que les garçons alors que sur le plan académique, elles afficheraient de meilleurs résultats scolaires sur l'ensemble des matières scolaires. En second lieu, pour chacune des variables à l'étude, l'interaction entre le sexe des participants et le statut de l'élève devrait amplifier l'écart entre les filles et les garçons. Ainsi, les filles qui travaillent plus de 11 heures par semaine souffriraient davantage de tracas quotidiens et auraient une moins bonne estime d'elles que les garçons qui travaillent autant mais sur le plan scolaire, elles resteraient avantageées.

Lorsqu'on tient compte uniquement de l'analyse de l'effet principal (sex) de l'*Anova*, plusieurs résultats s'avèrent significatifs (voir tableau 2). Tout d'abord, en ce

qui concerne les tracas quotidiens, on obtient des résultats significatifs à la fois pour la fréquence et la sévérité avec des F de Fischer respectifs de $F(1, 166) = 4.73, p = .031$ et de $F(1, 166) = 11.70, p = .001$. On peut donc en conclure que lorsqu'il est question de la fréquence (nombre de tracas), les filles vivent plus de stress quotidiens que les garçons avec des moyennes respectives de 25.22 versus 21.12 (voir tableau 2). La même conclusion est possible lorsque l'on tient compte du taux de sévérité (somme des tracas quotidiens multipliée par le degré de gêne) des tracas quotidiens puisque les filles (55.43) obtiennent une moyenne plus élevée que les garçons (40.03).

Soumise au même type d'analyse que pour les tracas quotidiens, les résultats révèlent des différences sexuelles pour l'estime de soi ($F(1, 166) = 11.02, p = .001$, voir tableau 2). En effet, les filles montrent une estime de soi plus faible avec une moyenne de 30.81 contrairement à celle des garçons qui correspond à 33.57.

L'analyse des effets principaux de l'*Anova* montre que les résultats liés au rendement scolaire s'avèrent significatifs uniquement pour le français alors qu'aucune différence sexuelle n'est observée pour les mathématiques et la moyenne générale (voir tableau 2). En effet, les filles excellent davantage que les garçons en français ($F(1, 162) = 8.72, p = .004$).

En lien avec les résultats scolaires, la notion d'aspiration scolaire étudiée à titre exploratoire est également analysée sous l'angle des différences sexuelles. Des

résultats significatifs sont observés montrant un lien significatif entre le sexe des participants et leur aspiration scolaire ($\chi^2(4,179) = 15.64$, $p = .003$). Les filles sont plus nombreuses à vouloir poursuivre leurs études au-delà des études secondaires et ce, comparativement aux garçons (voir tableau 6). En effet, 71,7% des filles comparativement à 46,3% des garçons souhaite faire des études universitaires. En revanche, les filles sont moins nombreuses (8,1%) que les garçons (22,5%) à aspirer à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles.

Tableau 6
Aspiration scolaire des filles et des garçons

| Scolarité | Sexe | |
|----------------------------------------------|--------|---------|
| | Filles | Garçons |
| Faire des études universitaires | 71,7% | 46,3% |
| Faire des études collégiales générales | 3,0% | 10,0% |
| Faire des études collégiales techniques | 14,1% | 15,0% |
| Terminer mes études secondaires | 3,0% | 6,3% |
| Obtenir un diplôme d'études professionnelles | 8,1% | 22,5% |

$$\chi^2 (4, 179) = 15.64, p = .003$$

Quant à l'effet interactif (nombre d'heure de travail à temps partiel et sexe des élèves) on observe aucun résultat significatif, et ceci pour l'ensemble des variables (voir tableau 2). L'absence de résultats significatifs se retrouve également lorsqu'on s'intéresse aux impacts physiologiques (fatigue et stress) sous l'angle des différences sexuelles. Les résultats montrent que c'est avec un pourcentage équivalent que se répartissent les filles et les garçons au niveau de la fatigue et du stress.

Tableau 7

Prédiction du nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel

| Variables | B | SE B | β | t | p |
|---------------------------|------|------|---------|-------|------|
| Sexe | .94 | 1.25 | .08 | .75 | .455 |
| Tracas quotidiens | | | | | |
| Sévérité | .01 | .02 | .01 | .11 | .912 |
| Estime de soi | -.03 | .11 | -.03 | -.28 | .784 |
| Rendement scolaire | | | | | |
| Mathématique | -.08 | .05 | -.19 | -1.59 | .114 |
| Français | -.06 | .08 | -.12 | -.79 | .430 |
| Moyenne générale | -.01 | .13 | -.01 | -.04 | .970 |
| Constante | | | | | |

Note. Il peut s'agir de 1 heure à plus de 11 heures de travail à temps partiel par semaine.
 $R^2 = .08$, $F(6, 97) = 1.46$, $p = .200$

3.2.4 Comparaison travailleurs et non-travailleurs : volet descriptif

Cette section a pour but de dégager un profil descriptif de l'élève qui détient un travail à temps partiel pour ainsi le comparer avec l'élève non-travailleur dans différents domaines. Le tableau 8 présente la répartition des élèves selon le sexe des participants et le nombre d'heures par semaine consacré à un travail à temps partiel. Tout d'abord, l'analyse des résultats nous apprend que sur l'ensemble des participants, 107 élèves travaillent (61,5%) alors que 67 ne travaillent pas (38,5%). Des 107 travailleurs, 43

(24,7%) travaillent entre 1 heure et 5 heures, 41 (23,6%) entre 6 et 10 heures et 23 (13,2%) travaillent 11 heures et plus par semaine. À la lecture de ce tableau, on remarque l'absence de différences significatives entre les deux groupes. Toutefois, il y a presque deux fois plus de travailleurs (61,5%) que de non-travailleurs (38,5%) et que les filles (66,0%) sont un peu plus nombreuses que les garçons (55,4%) à cumuler le double rôle travail-étude.

Tableau 8

Répartition des élèves selon le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel
(N = 174)

| | Nombre d'heures par semaine consacré au travail à temps partiel | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|
| | 0 heure ne travaille pas | 1 à 5 heures | 6 à 10 heures | 11 heure et plus |
| Pourcentage de participants | 38,5% | 24,7% | 23,6% | 13,2% |
| Garçons | 44,6% | 17,6% | 23,0% | 14,9% |
| Filles | 34,0% | 30,0% | 24,0% | 12,0% |

$\chi^2 = \text{n.s.}$

Pour l'ensemble des participants, le questionnaire des renseignements généraux permet d'obtenir des informations supplémentaires sur le plan scolaire et de vérifier leurs perceptions quant à leur rendement. Bien que les résultats soient non concluants, (chi-carré non-significatif) on observe certaines tendances. Ainsi, à la question « as-tu

déjà été obligé de reprendre une ou plusieurs années scolaires », 14,4% de l'ensemble des participants ont répondu par l'affirmative. De ce nombre, 9,8% occupe un emploi à temps partiel alors que les autres (4,6%) ne travaillent pas. Lorsqu'on interroge les participants sur leur intention passée ou future d'abandonner l'école, on obtient un résultat de 88,5% qui ont répondu par la négative, contre 11,5% qui avoue avoir déjà pensé abandonner l'école. Ce qui est intéressant de relever dans ces résultats, c'est que parmi les adolescents qui admettent avoir songé quitter l'école, 8,6 % sont des travailleurs par opposition à seulement 2,9% qui ne travaille pas.

Le questionnaire des renseignements généraux permet également de comptabiliser le degré de satisfaction des élèves au sujet de leurs notes scolaires. Les résultats ne révèlent pas de chi-carré significatif. En effet, puisque travailleurs se disent dans une proportion de 3,7% « pas du tout satisfait », 14,0% « un peu satisfait », 59,8% « moyennement satisfait » et 22,4% « beaucoup satisfait » alors que pour les non-travailleurs, 4,5% « pas du tout satisfait », 10,4% « un peu satisfait », 46,3% « moyennement satisfait » et 38,8% « beaucoup satisfait ». Par conséquent, on peut dégager la tendance suivante : les élèves qui ne travaillent pas semblent « très satisfaits » (38,8%) de leurs notes scolaires comparativement à ceux qui travaillent à temps partiel (22,4%).

Existe-t-il des différences entre les filles et les garçons quant au degré de satisfaction de leurs résultats scolaires? À partir d'un chi-carré, l'analyse du coefficient

de Pearson n'indique pas de différences significatives (chi-carré non-significatif) puisque les filles et les garçons se distribuent équitablement aux différents niveaux de satisfaction scolaire. On retrouve 28,3% des filles comparativement à 27,2% des garçons qui se disent être « très satisfaits », alors que pour les élèves qui ne sont « pas du tout satisfaits », le pourcentage s'élève à 2,8% pour les filles et 4,9% pour les garçons.

Toujours avec le questionnaire des renseignements généraux, une section touchait les principales activités des adolescents. À partir de plusieurs chi-carré, il fut possible de dresser un tableau comparatif du pourcentage de temps consacré à des activités pour les élèves qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent (voir tableau 9). Ce qui retient notre attention, ce sont les faibles différences observées entre les deux groupes et ceci, pour toutes les variables. De façon arbitraire, comparons les deux groupes d'élèves à partir de trois heures et plus par semaine consacré aux différentes activités proposées. Ainsi, au niveau du nombre d'heures utilisé à des travaux scolaires, on remarque que 52,2% des non-travailleurs passe plus 3 heures par semaine à étudier et que le pourcentage chez les travailleurs est de 48,1%. Également, les non-travailleurs sont 89,4% à regarder la télévision plus de 3 heures par semaine alors que les travailleurs y consacre moins de temps soit 80,2%. Au sujet de la lecture, 27% des non-travailleurs et 21% des travailleurs passe plus de 3 heures par semaine à faire de la lecture. Les activités sportives et les autres activités de loisirs représentent respectivement 67,7% et 59,4% des non-travailleurs et 61,4% et 71,3% pour les travailleurs. Enfin, on remarque que 62,1% des non-travailleurs et 55,1% des travailleurs

consacrent plus de 3 heures par semaine aux jeux vidéos et à l'ordinateur. La tendance des résultats suggère que les travailleurs sont plus nombreux à consacrer plus de trois heures par semaine aux activités de loisirs que les non-travailleurs qui eux, se retrouvent en plus grand nombre au niveau des travaux scolaires et de la lecture.

Tableau 9

Pourcentage de temps consacré à des activités par les non-travailleurs et les travailleurs

| Activités | Nombre d'heures par semaine | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|------------|------------|------------|-------------|--------------|-------------------|
| | Moins d'une heure | 1-2 heures | 3-5 heures | 6-7 heures | 8-10 heures | 11-20 heures | Plus de 20 heures |
| Travaux scolaires | | | | | | | |
| Travaillent pas | 17,9% | 29,9% | 40,3% | 10,4% | 1,5% | 0% | 0% |
| Travaillent | 19,8% | 32,1% | 26,4% | 10,4% | 8,5% | 1,9% | 0,9% |
| Télévision | | | | | | | |
| Travaillent pas | 3,0% | 7,6% | 25,8% | 27,3% | 21,2% | 13,6% | 1,5% |
| Travaillent | 6,6% | 13,2% | 25,5% | 24,5% | 13,2% | 12,3% | 4,7% |
| Lecture | | | | | | | |
| Travaillent pas | 49,2% | 23,8% | 15,9% | 6,3% | 3,2% | 1,6% | 0% |
| Travaillent | 45,7% | 33,3% | 11,4% | 4,8% | 2,9% | 0% | 1,9% |
| Activités sportives | | | | | | | |
| Travaillent pas | 15,4% | 16,9% | 29,2% | 16,9% | 7,7% | 10,8% | 3,1% |
| Travaillent | 18,9% | 19,8% | 18,9% | 15,1% | 11,3% | 10,4% | 5,7% |
| Autres activités de loisir | | | | | | | |
| Travaillent pas | 14,1% | 26,6% | 29,7% | 15,6% | 6,3% | 4,7% | 3,1% |
| Travaillent | 12,5% | 16,4% | 33,7% | 21,2% | 13,5% | 1,9% | 1,0% |
| Ordinateur/ Jeux vidéo | | | | | | | |
| Travaillent pas | 16,7% | 21,2% | 18,2% | 15,2% | 12,1% | 12,1% | 4,5% |
| Travaillent | 23,4% | 21,5% | 21,5% | 13,1% | 9,3% | 8,4% | 2,8% |

$\chi^2 = \text{n.s. pour chaque activité}$

Voici une liste des motifs qui incitent les élèves à fréquenter simultanément les bancs d'école et le marché du travail à temps partiel (tableau 10). On peut observer des pourcentages plus élevés mais non-significatifs en ce qui concerne les motivations ayant

trait à la liberté financière et à l'autonomie. Ainsi, en ordre de priorité, les trois motivations jugées les plus importantes sont « avoir de l'argent de poche » (66,0%), « faire ce que je veux de mon argent » (54,8%) et « ne pas avoir à demander à mes parents » (45,2%) où ce dernier montre un degré de signification ($\chi^2(3, 104) = 12.69$, $p = .04$). En contrepartie, les trois principaux motifs qui sont perçus comme « pas important » par les travailleurs sont par ordre, « payer mon appartement » (66,7%), « payer les choses pour l'école » (65,7%) et « parents qui voulaient que je travaille » (56,2%). Les autres catégories ne révèlent pas de chi-carré significatifs mais les seuils de significations varient entre .051 et .10. Ces résultats laissent voir la tendance que « payer mon appartement » et « aider mes parents » ne font pas parties des préoccupations des jeunes travailleurs puisqu'ils jugent « pas important » ces catégories.

Tableau 10
Motivations au travail à temps partiel durant les études

| Catégories | Degré de motivation | | | | | p = |
|----------------------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|------------|-----|
| | Pas Important | Moyennement important | Plutôt important | Très important | | |
| Avoir argent de poche | 2,8% | 3,8% | 27,4% | 66,0% | n.s. | |
| Acheter des vêtements | 10,4% | 27,4% | 21,7% | 40,6% | n.s. | |
| Payer mon permis de conduire | 34,0% | 21,7% | 16,0% | 28,3% | n.s. | |
| Acheter une automobile | 41,0% | 17,1% | 12,4% | 29,5% | n.s. | |
| Faire des cadeaux | 10,6% | 36,5% | 32,7% | 20,2% | n.s. | |
| Faire ce que je veux de l'argent | 5,8% | 16,3% | 23,1% | 54,8% | n.s. | |
| Pas avoir à demander aux parents | 7,7% | 12,5% | 34,6% | 45,2% | <u>.04</u> | |
| Payer mon appartement | 66,7% | 16,2% | 7,6% | 9,5% | n.s.* | |
| Aider mes parents | 55,8% | 24,0% | 11,5% | 8,7% | n.s.* | |
| Sortir de chez moi, m'évader | 51,0% | 22,1% | 13,5% | 13,5% | n.s. | |
| Occuper mon temps libre | 38,1% | 36,2% | 13,3% | 12,4% | n.s. | |
| Connaître le marché du travail | 27,6% | 24,8% | 30,5% | 17,1% | n.s. | |
| Faire des économies pour plus tard | 15,1% | 17,9% | 31,1% | 35,8% | n.s.* | |
| Faire des économies pour études | 26,9% | 26,9% | 21,2% | 25,0% | n.s. | |
| Parents qui voulaient que je travaille | 56,2% | 31,4% | 8,6% | 3,8% | n.s. | |
| Payer mes choses pour l'école | 65,7% | 23,8% | 4,8% | 5,7% | n.s. | |

n.s.* degré de signification variant de .051 à .10.

En ce qui concerne les élèves non-travailleurs, le tableau 11 présente un résumé des raisons évoquées au refus de cumuler travail et études. Les cinq raisons les plus citées par les adolescents sont les suivantes : « parce que je n'ai pas trouvé de travail » (49,3%), « parce que je veux consacrer assez de temps pour mes loisirs » (46,3), «parce que je veux consacrer assez de temps pour mes études» (41,8%), 35,8% des élèves ont mentionné « j'y pense sérieusement pour l'année prochaine » et 34,3% « ne m'intéresse pas de travailler durant l'année scolaire ». Les résultats montrent une ambivalence chez les élèves entre le désir de travailler et le besoin de disposer de plus de temps pour leurs loisirs et leurs études.

Tableau 11

Fréquence et pourcentage d'apparition des raisons chez les non-travailleurs au refus de cumuler travail et étude

| Raisons | Fréquence d'apparition | Pourcentage (N= 67) |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Je n'ai pas trouvé de travail | 33 | 49,3% |
| Je veux consacrer assez de temps pour loisirs | 31 | 46,3% |
| Je veux consacrer assez de temps pour études | 28 | 41,8% |
| J'y pense sérieusement pour l'année prochaine | 24 | 35,8% |
| Cela ne m'intéresse pas de travailler durant l'année scolaire | 23 | 34,3% |
| Pas de travail disponible dans les environs | 19 | 28,4% |
| Ne sait pas comment trouver un emploi | 18 | 26,9% |
| Soutien financier complet des parents | 17 | 25,4% |
| Pas besoin de plus d'argent | 14 | 20,8% |
| Parents s'y opposent | 6 | 9% |

Note. Le participant pouvait répondre à plusieurs énoncés.

Dans la poursuite de la question précédente, une question plus précise était proposée aux non-travailleurs : « si on te proposait un travail pendant l'année scolaire, accepterais-tu ? ». Répondant à la question par « oui » ou « non », c'est avec des taux respectifs de 76,1% et 23,9% que les élèves ont répondu. Par ailleurs, si les élèves répondaient à cette question par l'affirmative, ils devaient préciser le nombre d'heures par semaine qu'ils accepteraient de travailler. Les résultats révèlent une moyenne de 14,78 heures par semaine (écart-type : 10,7) en ce qui concerne le nombre d'heures que les élèves non-travailleurs accepteraient advenant la conciliation travail-étude.

En ce qui concerne les adolescents travailleurs, une question quelque peu différente leur a été posée : « selon toi, quel est le nombre maximum d'heures de travail par semaine qui permette de concilier les études et le travail » L'analyse descriptive révèle une moyenne de 10,10 heures par semaine (écart-type : 6,2) alors que la moyenne réelle s'élève à 8,00 heures (écart-type : 5,86).

Afin de mesurer le type d'emploi privilégié par les adolescents travailleurs, une liste offrant différentes catégories d'emploi leur était proposée. Les résultats ont permis de ressortir les cinq emplois les plus fréquents. En première position, c'est la garde d'enfants avec 74,7% de répondants, la distribution de journaux vient au second rang avec 16,8% et en troisième position la catégorie « autres » avec 15,8 %. Cette catégorie comprend des emplois tels que la livraison de colis, la vente dans les maisons et

magasinier. Les travaux à la ferme (11,2%) et le travail d'animation (8,4%) sont respectivement le quatrième et cinquième emploi les plus occupés par les adolescents.

Le questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes permet également d'obtenir des informations sur l'échelle salariale des élèves qui partagent travail-étude. À la question : « habituellement, combien gagnes-tu chaque semaine (ton salaire brut), que tu sois payé (e) à l'heure ou autrement », les élèves devaient spécifier le minimum et le maximum gagné par semaine. Sur l'ensemble des élèves travailleurs, le salaire minimum moyen est de 21,22\$ par semaine (écart-type : 32,83\$) alors que le salaire maximum moyen est de 44,51\$ par semaine (écart-type : 68,71\$).

La différence entre les moyennes salariales des garçons et des filles a été analysée à partir d'un Test-T. Les résultats permettent de constater l'hétérogénéité des variances, laissant voir des écarts entre les garçons et les filles. En effet, les garçons ont un meilleur salaire hebdomadaire (varie de 34,36\$ à 69,23\$) comparativement aux filles (varie de 12,52\$ à 28,14\$) avec $t(51,51) = 3.13$ $p = .003$ et pour le salaire maximum, on remarque que $t(54,34) = 2.83$ $p = .007$. Le tableau 12 illustre ces résultats. Quant aux différences sur les cinq types d'emploi les plus occupés par les adolescents, il n'est pas surprenant de constater que les filles soient plus concernées par la garde d'enfants (77,5%) et le travail d'animation (66,7%) que les garçons (22,5% et 33,3%). De leur côté, les garçons sont plus intéressés par la distribution de journaux (88,9%) et les

travaux sur la ferme (91,7%) que les filles (11,1% et 8,3%). C'est de façon équitable que la catégorie « autres » se distribue entre les deux sexes.

Tableau 12

Différences sexuelles au niveau salarial chez les adolescents

| Salaire | Filles | | Garçons | | <i>p</i> | Total | |
|---------|---------|-------|---------|-------|----------|---------|-------|
| | Moyenne | É-T | Moyenne | É-T | | Moyenne | É-T |
| Minimum | 12,52\$ | 13.91 | 34,36\$ | 46.41 | .003* | 21,20\$ | 32.83 |
| Maximum | 28,14\$ | 35.12 | 69,23\$ | 95.37 | .007** | 44,51\$ | 68.71 |

* $t(116) = 3.13$ $p = .003$

** $t(116) = 2.83$ $p = .007$

En *résumé*, l'échantillon de cette étude montre qu'il y a plus de travailleurs (61,55%) que de non-travailleurs (38,5%). Bien que non-significatives, certaines tendances ressortent quant au fait que les élèves qui travaillent soient plus nombreux à avoir doublé une année scolaire, à avoir songé abandonner l'école et à être moins satisfaits de leurs résultats scolaires. En ce qui concerne la fréquence des activités (travaux scolaires, télévision...), aucune différence n'est observée entre les travailleurs et les non-travailleurs. Les motifs qui influencent le plus les élèves à travailler touchent l'autonomie financière et le besoin de liberté alors que pour les non-travailleurs, ce sont des aspects techniques comme ne pas avoir trouvé de travail et un besoin de ne pas restreindre leur temps de loisir et d'étude. Peut importe le sexe les élèves travaillent en moyenne huit heures par semaine, se retrouvent plus nombreux dans les emplois de

garde d'enfants, de distribution de journaux et sur la ferme. Par contre, ce sont les garçons qui ont un meilleur salaire hebdomadaire que les filles.

Discussion

Ce dernier chapitre constitue une analyse théorique du précédent. À la lumière des résultats obtenus, des explications seront offertes quant aux hypothèses ciblées de cette étude et aux résultats reliés au volet comparatif (descriptif). Dans une perspective plus large, les trois dernières sections de ce chapitre visent, respectivement, à évaluer l'apport de cette recherche pour une meilleure compréhension du phénomène du travail à temps partiel chez les adolescents, à mettre en lumière les forces et les faiblesses de cette étude, et à proposer de nouvelles voies pour les recherches à venir.

4.1) Hypothèses de recherche

(1) Hypothèse de l'évaluation du risque du cumul travail et étude: Cette première hypothèse avait pour but de connaître si le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel est lié aux tracas quotidiens, l'estime de soi et le rendement scolaire des élèves (mathématique, français et moyenne générale). L'analyse de type *Anova* ne démontre pas de disparités pour les variables dépendantes tracas quotidiens et estime de soi. Il paraît vraisemblable que cette incapacité à atteindre le seuil de signification soit attribuable à l'âge des participants (moyenne : 14 ans et 3 mois). En effet, si l'on tient compte du fait que l'âge légal établit par la loi pour détenir un emploi à temps partiel est

de 14 ans, les élèves cumulent donc que depuis tout récemment ce double rôle, et par conséquent, ils sont moins influencés par les impacts occasionnés par le travail à temps partiel. Également, on peut considérer comme explication probable que la moyenne d'heures de travail à temps partiel pour l'échantillon (8 heures ou 20 heures) est bien en dessous du 15 heures suggérées par la documentation comme seuil critique pour l'apparition des impacts chez les travailleurs (Barton, 1989; D'Amico, 1984; Mortimer & Finch, 1996; Reaves, 1992). Par ailleurs, les études recensées suggèrent que le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel tend à augmenter avec l'âge des participants. Il est fort possible que le volet longitudinal ultérieur de cette recherche puisse permettre de dégager des impacts négatifs liées à l'âge des participants et au nombre d'heures de travail consacré à un emploi à temps partiel durant l'année scolaire.

En revanche, une relation significative entre le nombre d'heures de travail à temps partiel et le rendement scolaire fut mise en évidence uniquement pour le français. Le fait de travailler plusieurs heures par semaine (11 heures et plus) expose les élèves à des performances moindres en français. Ces résultats sont en lien avec ceux rapportés dans la documentation qui constate que les élèves qui travaillent 16 heures et plus sont parmi les plus nombreux à avoir des notes scolaires entre 60 et 69% comparativement à ceux qui ne travaillent pas (Ministère de l'Éducation, 1993; Reaves, 1992).

D'autres résultats, indiquent que les aspirations scolaires sont influencées par le nombre d'heures passé à l'emploi puisqu'il y a un écart important entre les élèves qui

travaillent et ceux qui ne travaillent pas. De façon générale, on observe que la proportion des jeunes qui travaillent et aspirent à des études universitaires est significativement plus faible que les élèves qui ne travaillent pas. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux du Ministère de l'Éducation (1993) qui affirment que les élèves qui travaillent le plus sont parmi les plus nombreux à avoir songé abandonner leurs études contrairement à ceux qui ne travaillent pas ou qui travaillent moins d'heures. En somme la première hypothèse est partiellement confirmée puisque la variable rendement scolaire (notes et aspirations scolaires) montre des résultats significatifs.

Les répercussions du travail sur leur vie sociale (sorties avec les amis, activités sportives) en fonction du nombre d'heures de travail ont été analysées. Aucun résultat ne s'est avéré significatif, ce qui est contraire à ce qui était annoncé par Reaves (1992) qui démontrait dans son étude que travailler plus de 15 heures par semaine peut occasionner de sérieux impacts sur la vie quotidienne et sociale des élèves. Toutefois, l'analyse des impacts sur le bien-être physique (fatigue et le stress) permet de constater un lien significatif entre la fatigue et le nombre d'heures de travail par semaine. En effet, les résultats montrent que les élèves qui travaillent entre 1 et 5 heures par semaine sont moins nombreux à affirmer souffrir de « beaucoup » de fatigue (4,7%) comparativement aux élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine (30,4%). Ces données vont dans le même sens que d'autres auteurs qui ont mis en lien le travail à temps partiel avec les symptômes psychosomatiques (Greenberger, Steinberg, & Vaux, 1981; Koeske & Koeske, 1989).

(2) Hypothèse des différences sexuelles : Des différences significatives entre les filles et les garçons étaient attendues. Lorsqu'on ne prend en considération que les variables dépendantes (tracas quotidiens, estime de soi et rendement scolaire), les moyennes montrent que les filles vivent significativement plus de tracas quotidiens, ont une estime d'elles-mêmes plus faible mais un rendement académique supérieur en français que les garçons. Ces résultats reflètent bien ce qui est soutenu par la documentation scientifique, autant pour les tracas quotidiens (Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow, & Schinke, 1986; Compas, Slavin, Wagner, & Vannatta, 1986; Dumont, 2000; Ham & Larson, 1990; Wagner & Compas, 1990), que pour l'estime de soi (Appleton, Minchom, Ellis, Elliott, Böll, & Jones, 1994 ; Harter, 1986), et le rendement scolaire en français (Grabe, 1975). Une fois de plus, lorsqu'on tient compte des aspirations scolaires, on remarque que les filles statistiquement sont plus nombreuses (88,8%) à vouloir poursuivre leurs études au-delà des études secondaires que les garçons (68,3%).

Contrairement aux attentes, les effets interactifs (sexe et nombre d'heures de travail à temps partiel) pour les tracas quotidiens, l'estime de soi et le rendement scolaire n'ont pas permis d'identifier de différences significatives. De la même façon que pour la première hypothèse, cette absence de signification dans les résultats pourrait s'expliquer par l'âge des participants quant à leur récente arrivée dans le monde du travail et de la moyenne d'heures (8 heures) qui est bien en dessous du seuil critique proposé par les études (15 heures ou 20 heures). Par exemple, un élève qui travaille que depuis trois mois risque peu d'être affecté par les tracas quotidiens ou ne verra pas

fluctuer son estime de soi. En somme, cette hypothèse est partiellement confirmée puisqu'elle met en évidence des différences sexuelles pour l'ensemble des variables à l'étude et pas en ce qui a trait à l'effet interactif sexe et statut de l'élève.

(3) Hypothèse de prédiction du nombre d'heures de travail à temps partiel : Cette hypothèse avait pour but d'identifier quelle variable parmi les tracas quotidiens, l'estime de soi, le rendement scolaire et le sexe des participants était le plus associée au nombre d'heures de travail à temps partiel par semaine. L'analyse de régression ne permet pas de cibler une variable comme étant la plus associée au nombre d'heures de travail à temps partiel. Tel qu'appuyé précédemment, l'âge des participants et le nombre d'heures de travail à temps partiel pourraient expliquer cette absence de résultats significatifs.

4.2) Comparaisons travailleurs et non-travailleurs : volet descriptif

Le relevé de la documentation a permis de prendre en considération que le phénomène du travail à temps partiel est en constante évolution chez les jeunes et qu'en plus, cette augmentation fut plus fulgurante chez les filles (Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Greenberger & Steinberg, 1980; Greenberger & Steinberg, 1986; Statistique Canada, 1999). Les résultats de cette recherche montrent cette même tendance : les travailleurs sont en plus grand nombre que les non-travailleurs et les filles travaillent davantage que les garçons. Par ailleurs, si l'on tient compte des précédentes études dans le domaine, on s'attend à ce que ce nombre d'élèves travailleurs augmente au fil de leur cheminement scolaire (Lewin-Epstein, 1981; Ministère de l'Éducation, 1993). La dimension longitudinale (secondaire 4 et secondaire 5) de cette étude permettra d'évaluer si l'augmentation du nombre d'élèves sur le marché du travail est également observée pour cet échantillon.

En ce qui concerne les aspects scolaires (rendement, degré de satisfaction), les résultats tendanciels montrent que ceux qui travaillent sont plus nombreux à avoir doublé une année scolaire, à avoir songé à abandonner l'école et à être moins satisfaits de leur notes scolaires, et ce comparativement aux élèves non-travailleurs. Ces résultats sont directement en lien avec ceux énoncés dans la documentation (Barton, 1989; D'Amico, 1984; Mortimer & Finch, 1996; Reaves, 1992) qui prétendent que travailler entraîne des conséquences sur les performances scolaires et les aspirations scolaires.

Bien que des différences étaient attendues au niveau des activités quotidiennes des travailleurs et des non-travailleurs (télévision, lecture, sports...) (Reaves, 1992), aucune différence de moyennes entre les deux groupes n'est observée. Ainsi les élèves qui ne travaillent pas divergent légèrement des élèves qui détiennent un emploi.

En ce qui a trait aux motifs sous-jacents à la décision de travailler des élèves, la documentation prédisait que les principales motivations des élèves concernaient les besoins d'autonomie et de liberté financière (Berryman & Scheider, 1982; Greenberger & Steinberg, 1986; Hammond, 1971; Johnson, 1980; Miller, 1990; Polyvalente Armand-Corbeil, 1989). Les résultats de cette étude montrent cette même tendance. Les élèves disent trouver « très important » le besoin de travailler pour avoir de l'argent de poche (66,0%), faire ce qu'ils veulent de leur argent (54,8%) et ne pas avoir à demander à leurs parents (45,2%). L'étude permet également de connaître les raisons qui poussent les élèves non-travailleurs à ne pas adhérer au tandem travail-étude. Il semblerait que les résultats soient partagés entre le désir de travailler et le besoin de temps pour les loisirs et les études. Toutefois, si on proposait à ces élèves un travail pendant l'année scolaire, les trois quarts d'entre eux accepteraient. Cette ambivalence des réponses montre que les élèves sont, malgré leur statut de non-travailleur, attirés vers le monde du travail (Greenberger & Steinberg, 1980).

Les résultats sont une fois de plus fidèles à ce qui était attendu concernant les emplois types des jeunes travailleurs. Au Québec, les emplois les plus prisés par les

adolescents sont des emplois dits traditionnels tels que la distribution de journaux et la garde d'enfants (Ministère de l'Éducation, 1993). Il en va de même pour les élèves de cette étude qui se retrouvent majoritairement dans ces deux même secteurs où la garde d'enfant obtient un pourcentage de 74,7% alors que la distribution de journaux vient en second rang avec 16,8%. Quant aux différences sexuelles en lien avec le type d'emploi, les filles se retrouvent plus nombreuses dans des domaines reliés à la garde d'enfants et l'animation (socioculturelle ou sportive) alors que les garçons se concentrent plus au niveau de la distribution de journaux et des travaux à la ferme. On possède très peu d'information concernant les conditions salariales des élèves qui travaillent. À titre exploratoire les résultats révèlent que le salaire hebdomadaire oscille entre 21,22\$ et 44,51\$ par semaine et qu'il est significativement plus élevé pour les garçons.

4.3) Retombées et applications pratiques

Les résultats obtenus dans cette recherche contribuent à mieux saisir le phénomène du travail à temps partiel, particulièrement en ce qui a trait au domaine scolaire (aspiration, résultats). Elle confirme donc partiellement l'importance des coûts que peut engendrer un nombre trop élevé d'heures consacré à un travail à temps partiel. Par ailleurs, cette recherche corrobore l'existence de différences sexuelles telles qu'attendues dans la documentation en démontrant des divergences entre les filles et les garçons sur l'ensemble des variables de cette étude.

Au niveau pratique, le fait de comprendre davantage le phénomène du travail à temps partiel chez les élèves pourrait permettre de mieux orienter les interventions réalisées auprès d'eux. Tout d'abord, le simple fait d'identifier les coûts relatifs au phénomène du travail à temps partiel chez les élèves, pourrait les sensibiliser ainsi que leur entourage et limiter le nombre d'heures de travail inférieur au seuil critique pour ainsi contribuer à faire de la prévention. Également, les résultats de cette recherche pourraient être utiles aux professeurs et membres de la direction des établissements scolaires, aux parents ainsi qu'aux employeurs, afin de mieux encadrer les jeunes qui cumulent travail à temps partiel et étude. Par exemple, en fournissant des informations aux employeurs à propos des impacts du travail sur le rendement scolaire de l'adolescent, on pourrait les conscientiser davantage. Ainsi, l'employeur pourrait alléger (réduire le nombre d'heures) ou modifier l'horaire (congé lors de période d'examen) de sorte de permettre à l'élève de mieux concilier son travail avec ses études.

4.4) Forces et limites de cette recherche

La principale force de cette étude réside dans son originalité puisque à ce jour, très peu d'études se sont penchées sur les répercussions du travail à temps partiel sur le bien-être psychologique et sur le rendement scolaire des jeunes. En effet, cette recherche contribue à rendre plus tangible le portrait des adolescents qui occupent le double rôle élève/travailleur.

En ce qui concerne les lacunes, il serait pertinent de se questionner sur le taux de participation des élèves sollicités à compléter les questionnaires. On constate que le taux de participation s'élève à 48%, ce qui représente 187 élèves participants sur une possibilité de 392. Les motifs qui entourent leur non-participation peuvent être à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les formulaires de consentement étaient distribués et collectés par le corps enseignant. Le taux de participation diverge d'un groupe à l'autre. L'échantillon comportait treize groupes au départ et trois d'entre eux ont dû être annulés vu le faible taux de participation. Le faible taux de participation serait-il influencé par des informations insuffisantes fournies par les professeurs au moment de la distribution des formulaires de consentement ou de l'omission des élèves de le remettre? Également, certains parents ont refusé l'invitation à la participation à cette recherche. On peut donc se demander si ce refus de collaborer pouvait être le reflet d'une difficulté quelconque avec la problématique à l'étude ou qu'ils ne se sentent pas concernés puisque leur enfant ne travaille pas. Voilà qui affecte la représentativité des résultats et qui constitue une limite à cette recherche. Également, les élèves de l'étude proviennent d'une seule et même école contribuant ainsi à empêcher la généralisation des résultats à d'autres écoles.

D'autre part, l'âge des participants (moyenne : 14 ans et 3 mois) vient limiter l'analyse des résultats. En effet, tel que présenté dans la section « contexte théorique », l'âge légal pour exercer un travail à temps partiel est de 14 ans. Cette loi vient en quelque sorte limiter les impacts sur les élèves de part leur récente venue légale sur le

marché du travail. Étant tout récemment à l'emploi (élèves en secondaire 3), les adolescents sont peut-être alors moins sujets à être influencés par les tracas quotidiens. La dimension longitudinale qu'offre cette étude pourra ainsi permettre de mesurer davantage les coûts et bénéfices du travail à temps partiel, ainsi que les différences interniveaux et ce au fur et à mesure que l'élève vieillit et que les pressions scolaires deviennent plus grandes.

Conclusion

L'objectif fondamental de cette recherche consistait à contribuer au développement d'une description plus entière du phénomène du travail à temps partiel chez les adolescents, en augmentant la compréhension des variables tracas quotidiens, estime de soi et rendement scolaire. Plus précisément, cette étude visait à apprécier l'importance du nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel quant à ses répercussions chez les élèves, à explorer les différences sexuelles et à prédire quelle variable était la plus associée au nombre d'heures de travail à temps partiel consacré par semaine. Et enfin, à titre exploratoire, un profil descriptif a été dressé entre les travailleurs et les non-travailleurs.

Le phénomène du travail à temps partiel est un sujet d'étude encore très peu connu et qui ne se retrouve dans les écrits scientifiques que depuis quelques années. Les diverses études recensées proviennent davantage des américains, alors que très peu sont d'origine canadiennes, et encore moins, québécoises. L'ampleur du pourcentage des élèves qui cumulent travail et études augmente à un rythme ahurissant faisant ainsi ressortir la nécessité de se pencher sur ce phénomène comme sujet de recherche. L'originalité de cette recherche réside dans le fait que très peu d'études se sont intéressées aux répercussions du travail à temps partiel sur le bien-être psychologique et sur le rendement scolaire des adolescents.

En tenant compte de la documentation scientifique existante, trois hypothèses de recherche ont été formulées. Étant donné que le thème de cette recherche est relativement nouveau, une dernière section descriptive a permis d'augmenter la compréhension des concepts examinés et d'explorer différentes avenues de recherche.

La première hypothèse de recherche proposait que les adolescents qui consacrent plus de 11 heures par semaine à un travail à temps partiel seraient plus à risque au niveau des tracas quotidiens (fréquence et sévérité), de l'estime de soi et du rendement scolaire (mathématique, français et moyenne générale). Les résultats des analyses statistiques révèlent que seul le rendement scolaire en français montre un lien significatif avec le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel. Les autres analyses ne nous permettent pas de constater que les élèves sont plus à risque lorsque le nombre d'heures par semaine augmente. Autrement dit, un élève qui travaille plus de 11 heures par semaine n'est pas plus à risque qu'un élève non-travailleur ou qui cumule moins de 10 heures de travail par semaine.

La deuxième hypothèse visait à explorer les différences sexuelles sur les variables cibles de cette étude. L'hypothèse prédisait que les filles vivraient plus de tracas quotidiens, auraient une moins bonne estime de soi mais auraient en revanche un meilleur rendement scolaire que les garçons. L'analyse des données nous permet d'obtenir des conclusions similaires à la documentation scientifique. En effet, les filles ont plus de tracas quotidiens et montrent une plus faible estime de soi que les garçons.

Toutefois, les filles sont avantagées sur le plan académique en obtenant de meilleurs résultats pour l'ensemble des matières que les garçons. Quant aux aspirations scolaires, les filles sont plus nombreuses à vouloir détenir une formation universitaire que les garçons. En somme, l'hypothèse des différences sexuelles est confirmée. Il était également attendu que lorsqu'on croise le nombre d'heures de travail à temps partiel avec le sexe des participants, l'écart entre les filles et les garçons devrait être amplifié. Aucun résultat significatif ne permet de conclure en ce sens. Il semble que les filles et les garçons ne divergent pas sur ces variables lorsqu'on tient compte du nombre d'heures de travail par semaine.

La troisième hypothèse avait pour objectif de vérifier quelle variable (tracas quotidiens, estime de soi, rendement scolaire et sexe des participants) était le plus associée au nombre d'heures de travail à temps partiel. Les résultats ne permettent pas d'atteindre le seuil significatif souhaité. Donc, aucun variable ne permet d'expliquer le nombre d'heures par semaine consacré à un travail à temps partiel.

Le volet descriptif de cette étude compare les élèves qui ne travaillent pas avec les élèves qui travaillent au niveau du stress (tracas quotidiens), de la personnalité (estime de soi) et du rendement scolaire (notes et aspirations). Principalement, on retient que les élèves qui occupent un emploi pendant leurs études sont presque deux fois plus nombreux que les élèves qui ne travaillent pas. On observe de façon tendancielle que les élèves qui travaillent sont plus nombreux à avoir doublé une année scolaire, à avoir

songé à abandonner l'école et à être moins satisfaits de leurs résultats scolaires. Quant aux motifs qui influencent les élèves à travailler ou à ne pas travailler, les résultats montrent respectivement que ce sont pour des raisons d'autonomie financière et de liberté qui prédominent pour les uns, alors que pour les non-travailleurs, se sont des raisons davantage techniques tel que le fait de ne pas avoir trouvé de travail qui est en premier plan. Parmi les élèves qui travaillent, on peut noter qu'ils font en moyenne 8 heures par semaine, qu'ils ont un salaire hebdomadaire qui oscille entre 21,22\$ et 44,51\$ et qu'ils sont plus nombreux à se retrouver dans des emplois concernant la garde d'enfants, la distribution de journaux, les travaux sur la ferme et les emplois d'animation.

Bien que les résultats n'aient pas permis d'observer toutes les différences attendues, ils contribuent certes à améliorer la compréhension du phénomène du travail à temps partiel durant les études. Il est primordial que la recherche de demain continue de se centrer sur les impacts du travail à temps partiel chez les élèves afin de permettre une meilleure compréhension et d'améliorer notre façon d'intervenir auprès des jeunes qui fréquentent à la fois les bancs d'école et le marché du travail. Ainsi, en informant et en outillant les établissements scolaires, les parents et les employeurs, il sera plus facile de soutenir ces jeunes et de leur venir en aide advenant des difficultés avec leur double rôle.

Références

- Alberti, R. E. & Emmond, M. L. (1978). *Affirmez-vous!* U.S.A.: Impact.
- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Gilford Press.
- Appleton, P. L., Minchom, P. E., Ellis, N. C., Elliott, C. E., Böll, V., & Jones, P. (1994). The self-concept of young children with spina-bifida : A population based study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 36, 198-215.
- Bachman, J. G. & Schulenberg, J. (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.
- Barling, J. & Kelloway, E. K. (1999). *Young Workers: Varieties of Experience*. American Psychological Association. Washington, D.C.
- Barling, J., Rogers, K. A., & Kelloway, E. K. (1995). Some effects of teenager's part-time employment: The quantity and quality of work makes the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.
- Barton, P. E. (1989). Earning and learning : the academic achievement of high school juniors with jobs. *The Nation's Report Card*. Report 17-WL-01. ERIC. ED 309179.
- Battle, J. (1982). Enhancing self-esteem and achievement, dans *Handbook for professionnals*, Seattle, Special Child Publications.
- Berryman, C. & Schneider, D. (1982). Patterns of work experience among high school students: educational implications. ERIC. ED 224766.
- Bettschart, W., Nunez, R., Bolognini, M., & Plancherel, B. (1994). L'estime de soi à la pré-adolescence : Une étude longitudinale. *Nervure*, VII (7), 23-25.
- Bobo, J. K., Gilchrist, L. D., Snow, W. H., Schinke, S. P. (1986). Hassles, Role Strain, and Peer Relations in Young Adolescents. *Early Adolescent*, 6, 339-352.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., & Bettschart, W. (1992). Milieu de vie et personnalité. Quels sont les facteurs qui protègent les pré-adolescents du stress? *Revue suisse de sociologie*, 2, 339-361.
- Borman, K.M. & Reisman, J. (1986). *Becoming a Worker*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation.

- Damico, S.B. (1975). The effects of clique membership on academic achievement. *Adolescence*, 10 (37), 93-100.
- D'Amico, R. (1983). The nature and consequences of high school employment. Dans M. Borns (Éd.), *Pathways to the Future* (pp. 1-49). Columbus OH: Center for Human Resource Research.
- D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impair academic progress? *Sociology of Education*, 57 (July), 152-164.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1998). Family variables as predictors of School Achievement : gender differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23 (4), 390-404.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et Comportement*, 27 (3), 37-51.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32, 4-10.
- Deluty, R. H. (1979). Children's action tendency scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (1974). Overview and prospects for research on stressful life events. Dans B. S. Dohrenwend, & B. P. Dohrenwend (Éds), *Stressful life events : Their nature and effect* (pp. 313-331). New York: Wiley.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: Wiley.
- Dubois, D.L., Felner, R.D., Brand, S., Adan, A., & Evans, E.G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Meares, H., & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (3), 511-522.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal International de Psychologie*, 35 (5), 194-206.
- Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). Collection D'Enfance : *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Dumont, M., Tarabulsy, G. M., Gagnon, J., Tessier, R., & Provost, M. (1998). Validation française d'un inventaire de micro-stresseurs de la vie quotidienne : combinaison du « Daily Hassles Scale » et du « Uplifts Scale ». *Journal international de psychologie*, 33 (1), 57-71.
- Elder, G.H. (1968). Adolescent socialization and development. Dans E. F. Borgatta (Éd.) *Handbook of personality theory and research* (pp. 239-364). Chicago: Rand McNally.
- Erikson, E. H. (1959). The problem of ego identity. *Psychological Issues*, 1, 101-164.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Gade, E., & Peterson, L. (1980). A comparison of working and nonworking high school students on school performance, socioeconomic status, and self-esteem. *Vocational Guidance Quarterly*, 29, 65-69.
- Gauthier, M. & Bernier, L. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture. Éditions de l'IQRC.
- Gold, M. & Douvan, E. (1969). *Adolescent development*. Boston: Allyn et Beacon inc.
- Gottfredson, D. C. (1985). Youth employment, crime and Schooling: A longitudinal study of a national sample. *Development Psychology*, 21, 419-432.
- Gouvernement du Québec (1994). *Quinze ans et déjà au travail! Le travail des adolescents : une responsabilité parentale et collective*. Québec : Conseil De La Famille.
- Gouvernement du Québec (1992). *Élèves au travail : Le travail des jeunes du secondaire en cours d'année scolaire*. Québec : Conseil Permanent de la Jeunesse.
- Gouvernement du Québec (1991). *Les habitudes de vie des élèves du secondaire : Rapport d'étude*. Université Laval : Ministère de l'Éducation.
- Grabe, M. (1975). *Grade and Sex differences in the impact of academic achievement*. Papier présenté lors du congrès annuel de American Psychological Association, Chicago, Illinois.
- Green, D. L. (1990). High School Student Employment in Social Context: Adolescents Perceptions of the Role of part-Time Work. *Adolescence*, XXV (98), 425-434.
- Green, G., & Jaquess, S. N. (1987). The effect of part-time employment on academic achievement. *Journal of Educational Research*, 80, 325-329.

- Greenberger, E., & Steinberg, L. D. (1980). Adolescents Who Work : Effects of Part-Time Employment on Family And Peer Relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (3), 189-202.
- Greenberger, E., & Steinberg, L. D. (1986). *When Teenagers Work: The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York: Basic Books.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D. & Vaux, A. (1981). Adolescents Who Work : Health and Behavioral Consequences of Job Stress. *Developmental Psychology*, 17 (6), 691-703.
- Hall, G. S. (1994). *Adolescence: Its Psychology and its relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (Vols. 1, 2). New York: Appleton.
- Ham, M., & Larson, R. (1990). The cognitive moderation of daily stress in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18 (4), 567-585.
- Hamilton, S.F. & Crouter, A.C. (1980). Work and Growth : A review of Research on Impact of Work Experience on Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (4), 323-338.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and the enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls, & A. G. Greenwald, (Éds.), *Psychological Perspective of the Self*(Vol. 3). Erlbaum: Hillsdale.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. University of Denver.
- Holmes, T.H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Psychosomatic Medecine*, 11, 213-218.
- Hotchkiss, L. (1986). Work and schools : complements or competitors? Dans K. M. Borman, & R. Reisman (Éds.), *Becoming a worker* (pp. 90-115).
- James, W. (1890). *Principales of Psychology*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Jodoin, S. (1976). *Une mesure de self-esteem chez l'enfant*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Kandel, D. & Lesser, G. (1972). *Youth in Two Worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kanner, A. D., Coyne, J. C. Scheafer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), 1-39.
- Kanner, A. D., Feldman, S. S., Weinberger, D. A., & Ford, M. E. (1987). Uplifts, hassles and adaptational outcomes in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7 (4), 371-394.
- Kokenes, B. (1974). Grade level differences in factor of self-esteem. *Developmental Psychology*, 10 (6), 954-958.
- Koeske, R. D., & Koeske, G. F. (1989). Working and nonworking students: Roles, support, and well-being. *Journal of Social Work Education*, 25, 244-256.
- Koff, E., Rierdan, J., & Stubbs, M. L. (1990). Gender, body image, and self-concept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 56-68.
- Lapointe, J. (1991). *Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études, recension des écrits*. Québec : Université Laval.
- Lazarus, R. S. (1980). The stress and coping paradigm. Dans C. Eisendorfer, D. Cohen & A. Kleinman (Éds), *Conceptual models for psychopathology* (pp. 173-209). New York: Spectrum.
- Leventhal, H. & Perlo, S. I. (1962). A relationship between self-esteem and persuability. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64 (5), 385-388.
- Lewin-Epstein, N. (1981). Youth employment during high school. An analysis of high school and beyond a national longitudinal study for the 80's. *Contractor Report*. ERIC. ED 203198.
- Lewinsohn, P. M., Lewinsohn, M., Gotlib, I. H., Seeley, J. R., & Allen, N.B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (1), 109-117.
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M., Salinto, M., & Rahkila, P. (1995). Change, reliability, and stability in the self-perceptions in early adolescence: A four-year follow-up study. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2), 351-364.
- Long, B. H., Henderson, E.H., Ziller, R.C. (1967). Developmental changes in the self-concept during middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13 (3), 201-215.
- Manning, W. D. (1990). Parenting employed teenagers. *Youth and Society*, 22 (2), 184-200.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1991). Employment during high school: character building or a subversion of academic goals? *Sociology of Education*, 64 (July), 173-189.
- McCarthy, J. D., Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 3, 372-379.
- McKennie, J., Lindsay, S., Hoobs, S. & Lavalette, M. (1996). Adolescents perceptions of the role of part-time Work. *Adolescence*, 31 (121), 193-204.
- McNeil, L. (1984). Lowering Expectations : The Impact of Student Employment on Classroom Knowledge. Madison, Wisconsin: Wisconsin Center fo Education research.
- Miller, J. (1990). The role of allowances in adolescent socialization. *Youth and Society*, 22, 137-159.
- Mortimer, J. T., & Finch, M. D. (1996). Work, Family, and Adolescent Development. Dans J.T. Mortimer and M. D. Finch (Éds), *Adolescents, Work and Family: An Intergenerational Developmental Analysis* (pp. 1-24). Thousand Oaks: Sage.
- Mortimer, J.T., & Shanahan, M.J. (1994). Adolescent Work Experience and Family Relationships. *Work and Occupations*, 21, 369-384.
- Muller, D. & al. (1977). Relationships between area-specific measures of self-concept, self-esteem and academic achievement for junior High school students. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 1117-1118.
- Orr, E., & Dinur, B. (1995). Social setting effects on gender differences in self-esteem: Kibbutz and urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (1), 3-29.
- Pachman, J. S. & Foy, D. W. (1978). A correlational investigation of anxiety, self-esteem and depression: new findings with behavioral measures of assertiveness. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 92 (2), 97-101.
- Padin, M. A., Lerner, R. M. & Spiro, A. (1981). Stability of body attitudes and self-esteem in late adolescents. *Adolescence*, 16 (62), 371-384.
- Peterson, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (2), 247-271.

- Piers, H. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55 (2), 91-95.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la pré-adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45 (3), 126-138.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. Oxford: Pergamon Press.
- Reaves, R.R. (1992). *The influence of student part-time employment on academic achievement in the alief independent school district*. Texas: Texas University.
- Rijavec, M., & Bradar, I. (1997). Coping with School Failure: Development of the School Failure Coping Scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (1), 37-49.
- Robert, M. (1990). *Robert Méthodique: Dictionnaire méthodique du français actuel*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Rohrbeck, C. (1988). The relationship between gender and job satisfaction in high-school students employed part-time. ERIC. ED 300728.
- Ronan, K. R., & Kendall, P. C. (1997). Self-Talk in Distressed Youth: States of and Content Specificity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (4), 330-337.
- Rowlison, R. T., & Felner, R. D. (1988). Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (3), 432-444.
- Schill, W.J., Mc Cartin, R. & Meyer, K. (1985). Youth Employment : Its relationship to academic and family variables. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 155-163.
- Schneider, F.W., & Green, J.E. (1977). Need for affiliation and sex as moderators of the relationship between need for achievement and academic performance. *Journal of School Psychology*, 15 (3), 83-89.
- Sears, R.R., (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood. *Child Development*, 41 (2), 267-289.
- Seiffge-Krenke, I. (1992). Coping behavior of finnish adolescents: Remarks on a cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33, 301-314.

- Selye, H. (1936). *A syndrome produced by diverse nocuous agents*. Nature, 138, 32.
- Silberstein, L. R., Striegel-Moore, R. H., Timko, C. & Rodin, J. (1988). Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction: Do men and women differ? *Sex Roles*, 19, 219-232.
- Smith, R. B., Tedeschi, J. T., Brown, R. C., & Lindskold, S. (1973). Correlation between trust, self-esteem, sociometric choice and internal-external control. *Psychology Reports*, 32, 739-743.
- Statistique Canada (1999). Le point sur la population active : les jeunes et le marché du travail 1998-99. Les périodiques analytiques de Statistique Canada, (Automne 1999) Ottawa, Ontario, Canada.
- Steinberg, L. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Steinberg, L. D., Fegley, S., & Dornbusch, S. M. (1993). Negative impact of part-time work on adolescent adjustment: Evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 29, 171-180.
- Steinberg, L., Greenberger, E., Garduque, L., Ruggiero, M., & Vaux, A. (1988). *Noninstructional influences on high school student achievement: the contributions of parents, peers, extracurricular activities, and part-time work*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Trottier, C., Hardy, M., Bouchard, Y., & Landry, C. (1987). *La transition du système éducatif au monde du travail, Tome 2 : les sortants de la fin du secondaire*. Québec : Université Laval, Montréal : UQAM; Rimouski : UQAR.
- Trowbridge, N.T. (1972). Self-concept and socio-economic status in elementary school children. *American Educational Research Journal*, 9 (4) 525-537.
- Verkuyten, M. (1995). Self-esteem, self-concept stability, and aspects of ethnic identity among minority and majority youth in Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (2), 155-175.
- Vigneault, M. (1993). *La pratique études/travail: les effets?*. Laval: Collège Montmorency.
- Youngblood, R. L. (1985). Self-esteem and academic achievement of Filipino high school students. *Educational Research Quarterly*, 1(2), 27-36.

- Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18 (3), 383-406.
- Wagner, B. M., Compas, B. E., & Howell, D.C. (1988). Daily and major events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16 (2), 189-205.
- Warren, J. R. & Lepore, P. C. (1996). Employment during high school: Consequences for students' academic achievements, aspirations, and orientations. Papier présenté au congrès annuel de American Sociological Association, New York, NY.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept: A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Ziller, E., Balla, D., Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 81-87.
- Ziller, R. C., Hagey, J., Smith, M. D. C., & Long, B. H. (1969). Self-esteem: a self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (1), 84-95.

Appendices

Appendice A



Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone : (819) 376-5011

Recherche universitaire (UQTR) en secondaire III (phase 2 d'une étude longitudinale)

Madame, Monsieur,

Par la présente, j'aimerais vous informer d'une étude qui se déroulera dans la classe de votre adolescent. Ce projet, dirigé par Michelle Dumont, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'intéresse *au stress et au travail à temps partiel chez les adolescents*.

Comme vous le savez, l'adolescence est une période critique où d'importants changements physiques, cognitifs et socio-affectifs surviennent. Cette période de la vie est donc hautement stressante. Or, malgré ce constat, l'influence du stress sur le développement du jeune est très peu étudiée. De plus, certains jeunes ont fait le choix de travailler (distribuer des journaux, garder des enfants...) en dehors des heures de classe ce qui ajoute une source additionnelle de stress. Notre travail consiste à identifier les ressources personnelles, familiales et environnementales qui permettent à certains jeunes de bien fonctionner malgré un stress important, et ceci, dans le but d'améliorer les programmes de promotion de la santé mentale et d'éviter le risque d'échec et d'abandon scolaire. Plus spécifiquement, nous souhaitons décrire le profil des jeunes qui travaillent à temps partiel par rapport à ceux qui ne travaillent pas pendant leurs études.

Concrètement, nous aimerais solliciter la participation de votre adolescent qui devra compléter deux séries de questionnaires portant sur certains aspects de sa perception de son vécu familial et scolaire dont son soutien familial, son niveau de stress, son travail, sa perception de l'école, son

bien-être psychologique général (p.ex., sentiment de solitude, consommation de substances nocives, agressivité, dépression, somatisation...), son degré d'autonomie, son estime de soi, son degré d'optimisme, sa manière de faire face aux difficultés ou encore en se référant à ses notes scolaires. Les jeunes répondront aux questionnaires en groupe lors de deux périodes de 60 minutes. Cette tâche se fera sous la supervision d'un étudiant du département de psychologie de l'université du Québec à Trois-Rivières. Votre adolescent participera aussi à un tirage de 10\$ dans sa classe lors de la dernière rencontre. Cette étude se déroulera sur une période de trois ans ce qui signifie que votre adolescent répondra aux questionnaires en secondaires III, IV et V.

Si vous êtes d'accord pour que votre adolescent participe à ce projet, veuillez, s'il vous plaît, signer le formulaire de consentement. Votre adolescent devra en faire autant. Sachez enfin que les réponses de votre adolescent seront confidentielles, c'est-à-dire qu'elles ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera le nom de votre adolescent une fois les deux blocs de questionnaires complétés.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Michelle Dumont, Ph.D. (téléphone : 376-5085)

Appendice B

Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone : (819) 376-5011

Projet de recherche portant sur le stress et le travail à temps partiel

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT

Je, soussigné-e, (prénom et nom du parent en caractère d'imprimerie _____ reconnaiss avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur le *stress et le travail à temps partiel chez les adolescents*. Cette étude implique la participation de mon adolescent sur une période de trois ans, c'est-à-dire pour chaque niveau scolaire (III, IV, V). En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte que mon adolescent (prénom et nom de l'adolescent en caractère d'imprimerie) _____ et (date de naissance) _____ participe à cette étude sur trois ans et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de sa participation selon le descriptif du projet. Je sais que le projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que les réponses de mon adolescent ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement du parent et/ou de l'adolescent) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera son nom une fois les deux séries de questionnaires complétées. Je sais par ailleurs que mon adolescent peut se retirer de cette étude en tout temps sans obligation de sa part.

_____ (signature du titulaire de l'autorité parentale et date)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE – QUESTIONNAIRES

Je, soussigné-e, (prénom et nom de l'adolescent en caractère d'imprimerie _____, et _____ (date de naissance) reconnais avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur le *stress et le travail à temps partiel chez les adolescents*. Cette étude implique ma participation sur une période de trois ans, c'est-à-dire pour chaque niveau scolaire (III, IV, V). En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon le descriptif du projet. Je sais que le projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom une fois les deux séries de questionnaires complétées. Je sais par ailleurs que je peux me retirer de cette étude en tout temps sans obligation de ma part.

_____ (signature de l'adolescent et date)

En tant que responsable du projet, Michelle Dumont, professeure au département de psychologie, je m'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le Comité permanent de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des sujets tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Merci de votre précieuse collaboration !

SVP, remettre à votre adolescent ce formulaire signé.

Michelle Dumont, Ph.D.
Professeure au département de psychologie,
Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500,
Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7; Téléphone : 376-5085

Appendice C

Projet de recherche 2002-2003
Informations générales

A. Identité personnelle¹ :

1. De quel sexe es-tu? : Fille Garçon
2. Quel âge as-tu? : _____ ans.
3. Quelle est ta date de naissance? (jour / mois / année) : _____
4. Quel est ton numéro de groupe ? _____ et ton niveau de secondaire ? _____

B. Famille :

5. Combien êtes-vous d'enfants dans ta famille? (ceci inclut les demi-sœurs et les demi-frères).
 - Je suis enfant unique.
 - Nous sommes 2 enfants.
 - Nous sommes 3 enfants.
 - Nous sommes 4 enfants et +.
6. Dans ta famille actuelle, indique ta position par rapport aux autres enfants (ceci inclut les demi-sœurs et demi-frères).
 - Je suis le (la) plus âgé (e).
 - Je suis le (la) plus jeune.
 - Je suis au milieu.
 - Ne s'applique pas puisque je suis enfant unique

¹ La mise en page du présent questionnaire est différente de celle qui a été présentée aux participants de l'étude, et ce dans le but d'être conforme aux normes de la présentation matérielle pour ce rapport de recherche. En effet, les questionnaires complétés par les participants étaient constitués de 4 pages.

7. Avec qui habites-tu la plupart du temps?

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Avec mon père et ma mère. | <input type="checkbox"/> |
| Alternativement avec mon père et ma mère. | <input type="checkbox"/> |
| - Vis-tu une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre (garde partagée ou droit d'accès prolongé)? | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| - Combien de jours par mois passes-tu avec ta <u>mère</u> : ...jrs; et ton <u>père</u> : ...jrs | |
| Avec ma mère seulement. | <input type="checkbox"/> |
| Avec ma mère et son conjoint. | <input type="checkbox"/> |
| Avec mon père seulement. | <input type="checkbox"/> |
| Avec mon père et sa conjointe. | <input type="checkbox"/> |
| En famille d'accueil. | <input type="checkbox"/> |
| En centre de réadaptation. | <input type="checkbox"/> |
| En appartement (sans mes parents). | <input type="checkbox"/> |

Si tes parents sont séparés, indique depuis combien de temps__ (ans) et __ (mois) et qui a la garde légale. Mère Père ou les deux (garde partagée)

8. Quelle est la profession de ton père?

9. Quelle est la profession de ta mère?

10. En comparaison avec les élèves de ta classe et tes amis (es), que dirais-tu des conditions économiques dans lesquelles tu vis?
- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Plus favorables qu'eux. | <input type="checkbox"/> |
| Moins favorables qu'eux. | <input type="checkbox"/> |
| Semblables. | <input type="checkbox"/> |

C . Activités

11. Généralement, en dehors des activités ordinaires de l'école, combien d'heures as-tu consacrées, au total, chaque semaine à chacune des activités suivantes?

| | Moins d'une heure | De 1 à 2 heures | De 3 à 5 heures | De 6 à 7 heures | De 8 à 10 heures | De 11 à 20 heures | Plus de 20 heures |
|-----------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Tes travaux scolaires à la maison. | | | | | | | |
| Un travail rémunéré. | | | | | | | |
| La télévision. | | | | | | | |
| La lecture. | | | | | | | |
| Les activités sportives. | | | | | | | |
| Les autres activités de loisirs. | | | | | | | |
| Divers travaux domestiques à la maison. | | | | | | | |
| L'ordinateur, les jeux vidéos. | | | | | | | |
| Le téléphone. | | | | | | | |

D. Rendement scolaire

12. Jusqu'où comptes-tu poursuivre tes études?

- Je compte faire des études universitaires.
- Je compte faire des études collégiales générales.
- Je compte faire des études collégiales techniques.
- Je compte terminer mes études secondaires.
- Je compte obtenir un diplôme d'étude professionnelle.
- Je songe à abandonner avant la fin de mes études secondaires.

13. As-tu déjà été obligé de reprendre une ou plusieurs années scolaires?

- Oui Laquelle ou lesquelles _____
- Non

14. As-tu déjà été dans un groupe de récupération?

- Oui Si oui, spécifie lequel : _____
- Non

15. As-tu déjà pensé abandonner l'école?

Oui Pourquoi? _____
 Non

16. As-tu déjà abandonné l'école?

Oui Combien de temps? _____
 Non

17. Es-tu satisfait de tes notes scolaires?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup

Pourquoi? Coche une ou plusieurs affirmations.

- Parce que je ne travaille pas fort à l'école.
 Parce que j'ai changé d'école.
 Parce que les professeurs sont plus exigeants.
 Parce que j'ai des problèmes de santé.
 Parce que je ne sais pas organiser mon temps.
 Parce que j'accorde beaucoup d'importance et de temps à mes amis (es).
 Parce que je m'absente souvent de l'école.
 Parce que je travaille à temps partiel.
 Parce que je ne fais pas mes travaux scolaires.
 Parce que je planifie mon temps.
 Parce que j'étudie suffisamment.
 Parce que je manque de temps à cause de mes activités sociales ou sportives.

18. Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes?

Choisis entre « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord », « Plutôt en désaccord » et « Tout à fait en désaccord ». Pour chaque énoncé, coche une seule case correspondant à ta réponse.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | Tout à fait en désaccord |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| À l'école, c'est lent; j'ai le temps de faire ce que je veux. | | | | |
| Parfois je me demande : « Qu'est-ce que je fais ici, à l'école ? ». | | | | |
| J'aime l'école, c'est stimulant. | | | | |

| suite... | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | Tout à fait en désaccord |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| C'est le diplôme qui me force à aller à l'école, même si je ne suis pas très motivé. | | | | |
| Il faut avoir un enseignement de base pour faire ce que l'on veut dans la vie. | | | | |
| A l'école, on apprend des choses inutiles qui ne servent à rien. | | | | |
| J'ai pensé lâcher l'école et finir mon secondaire à l'éducation aux adultes. | | | | |
| Je voudrais naître et avoir tout de suite de l'expérience; embarquer tout de suite dans ce que je veux faire. | | | | |
| J'aime l'école parce que, plus tard, ça va me permettre de faire quelque chose de bien. | | | | |
| Je pense que j'ai de la chance d'aller à l'école. | | | | |
| À l'école, on choisit avec qui on veut être; au travail, on n'a pas le choix. | | | | |
| Le programme auquel je suis inscrit est à la base de ma motivation scolaire. | | | | |
| <u>Spécifie ton secteur</u> : Régulier <input type="checkbox"/> Adapté <input type="checkbox"/> École Avenues Nouvelles <input type="checkbox"/> Depuis combien d'années consécutives participes-tu à ce secteur / cette école ? _____ | | | | |
| <u>Spécifie ta concentration</u> : Langue <input type="checkbox"/> Plein-air <input type="checkbox"/> Art dramatique <input type="checkbox"/> Art plastique <input type="checkbox"/> Édu-Football <input type="checkbox"/> Technologie <input type="checkbox"/> Autres, précise : _____ Aimerais-tu changer de concentration? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, dans quelle concentration aimerais-tu faire des études ? _____ | | | | |

19. Indique les deux principales raisons pour lesquelles tu aimes aller à l'école :

20. Indique les deux principales raisons pour lesquelles tu aimes moins aller à l'école :

Merci de ta précieuse collaboration !

Ballion, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette Éducation.

Beauchesne, C. & Dumas, S. (1993). *Etudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation, p. 1-31.

Giroux, L. (1994). La consommation de drogues licites et illicites chez les filles et garçons du secondaire et les conduites suicidaires. Québec :Ministère de l'éducation, p.87-104.

Appendice D

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES TRACAS QUOTIDIENS À LA PRÉ-ADOLESCENCE
(Bobo et al., 1986; adaptation par le SUPEA¹, 1993; Dumont, 1998)

Ci-dessous sont répertoriés quelques tracas quotidiens ou problèmes qui touchent parfois les jeunes. Lis chacune des propositions et décide si tu as été embêté,e par ce genre de problèmes ces derniers temps (**les six derniers mois**)².

Si tu n'as pas eu l'un de ces problèmes



entoure le chiffre 0

Si tu as eu l'un de ces problèmes, décide à quel point cela t'a embêté,e (ennuyé,e):

Si tu n'as pas du tout été embêté,e (ennuyé,e)



entoure le chiffre 1

Si tu as été peu embêté,e (ou ennuisé,e)



entoure le chiffre 2

Si tu as été moyennement embêté,e (ou ennuisé,e)



entoure le chiffre 3

Si tu as été très embêté,e (ou ennuisé,e)



entoure le chiffre 4

¹ SUPEA (1993). Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent, Lausanne, Suisse. Questionnaire élaboré d'après les instruments créés par A.D. Kanner (1981) et J.K. Bobo (1986).

² La mise en page du présent questionnaire est différente de celle qui a été présentée aux participants de l'étude, et ce dans le but d'être conforme aux normes de la présentation matérielle pour ce rapport de recherche. En effet, les questionnaires complétés par les participants étaient constitués de 3 pages. Les consignes se retrouvaient sur la première page et sur chaque page était répétée l'échelle des choix de réponses.

Liste des tracas ou problèmes

| | pas eu ce problème | pas du tout embêté(e) | peu embêté(e) | moyenne-ment embêté | très embêté(e) |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------|---------------------|----------------|
| 1. Avoir des bagarres avec mes frères et soeurs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Crainte d'être envoyé(e) chez le directeur,trice | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Mes parents/tuteurs n'apprécient pas mes camarades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me trouver trop gros(se) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Avoir trop de devoirs à faire pour l'école | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Être inquiet(e) à propos de la menace d'une guerre nucléaire | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Avoir trop de corvées à la maison (trop de tâches à faire) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Être victime de racket à l'école (chantage, fraude) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Porter un appareil dentaire | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Être mal aimé(e) ou critiqué(e) par un enseignant,e | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Être l'objet d'intimidations ou de menaces de la part de camarades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Me faire du souci à propos de ma santé | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Avoir des disputes avec mes parents/tuteurs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | pas eu ce problème | pas du tout embêté(e) | peu embêté(e) | moyenne-ment embêté | très embêté(e) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------|---------------------|----------------|
| 14. Être poussé(e) à tricher | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Être dérangé(e) pendant que je fais mes devoirs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Devoir porter des habits que je n'aime pas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Avoir des disputes avec mes camarades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Me sentir mal à l'aise à propos de mon apparence | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Devoir suivre un cours d'éducation physique (performance, être observé, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Avoir trop de travaux écrits à préparer pour l'école | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Être souvent seul(e) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Être puni(e) physiquement par mes parents/tuteurs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Ne pas avoir assez d'ami(e)s | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Me trouver trop maigre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Mes parents se disputent fréquemment | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Mes ami(e)s m'entraînent à faire des bêtises | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Être l'objet de moqueries de la part de mes camarades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Pas eu ce problème | pas du tout embêté (e) | peu embêté (e) | moyenne-ment embêté (e) | très embêté (e) |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|----------------|-------------------------|-----------------|
| 28. Mes parents/tuteurs sont mécontents de moi | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Avoir des problèmes avec mon meilleur ami ou ma meilleure amie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Mes parents/tuteurs ne me font pas confiance | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Ne pas être dans le groupe dont j'aimerais faire partie | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Ne pas pouvoir regarder la T.V. comme je le veux | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Être souvent maladroit(e) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Oublier souvent mes devoirs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Ne pas être doué(e) en sport | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Me faire du souci à propos du Sida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Me trouver trop grand(e) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Recevoir une (ou des) mauvaise(s) note(s) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Avoir des problèmes de transport pour aller à l'école | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Me sentir mal dans ma peau | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Ne pas pouvoir téléphoner assez souvent à mes ami(e)s ou camarades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | pas eu ce problème | pas du tout embêté(e) | peu embêté(e) | moyenne-ment embêté | très embêté(e) |
|---------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------|---------------------|----------------|
| 43. Être timide | 0 | 1 | 2) | 3 | 4 |
| 44. Perdre fréquemment mes affaires | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Me trouver trop petit(e) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Être dérangé(e) par du bruit à l'école | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Me faire du souci pour mon avenir professionnel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Porter des lunettes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Mes parents/tuteurs se montrent trop sévères | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Quelqu'un de ma famille est gravement malade ou handicapé | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Avoir de l'acné, des boutons | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Être inquiet(e) au sujet de mon avenir scolaire | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Mon corps se transforme | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Ne pas avoir assez d'argent de poche | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Recevoir des punitions de la part de mes parents /tuteurs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | pas eu ce problème | pas du tout embêté(e) | peu embêté(e) | moyenne- ment embêté(e) | très embêté(e) |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------|----------------------------|-------------------|
| 56. Ne pas avoir un espace à moi à la maison | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Être grondé(e), disputé(e) par mes parents/tuteurs | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Mes parents/tuteurs préfèrent mon frère ou ma soeur | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. Ne pas avoir de petit(e) ami(e), c'est-à-dire un "chum" ou une "blonde" | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

60. Identifie le principal problème auquel tu fais face actuellement (ce qui t'embête le plus) _____

61. Spécifie ce que tu fais pour t'aider dans cette situation _____.

Merci de ta précieuse collaboration!

Appendice E**SELF-ESTEEM SCALE (Rosenberg, 1965)**

(Traduction Yvan Lussier, version pour adolescent Diane Marcotte)

Indique jusqu'à quel point tu es d'accord avec chacun des énoncés suivants, en encerclant le chiffre qui décrit le mieux ton opinion.

| | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------|-----------------|-------------------------|
| 1. Je considère que j'ai au moins autant de valeur que les autres personnes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je crois posséder un certain nombre de qualités. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Tout compte fait, j'ai tendance à penser que j'ai tout raté. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Je crois qu'il n'y a pas grand chose dont je puisse être fier(ère). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. J'ai une attitude positive envers moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Il m'arrive parfois de me sentir inutile. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Je pense parfois que je suis bon(ne) à rien. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Merci de ta précieuse collaboration !

Appendice F

Questionnaire sur le travail rémunéré chez les jeunes

**Adaptation du Ministère de l'éducation du Québec (1993)
par Dumont, Bergeron et Provost (2001, version courte)**

Ce questionnaire s'adresse aux élèves qui ont ou ont eu un travail rémunéré pendant l'année scolaire. Si ce n'est pas ton cas, passe à la question 18¹.

**1. Quel genre de travail fais-tu à l'heure actuelle (pendant l'année scolaire)?
Coche plus d'une case si cela est nécessaire.**

- Garde d'enfants.
- Distribution de journaux.
- Vente dans un commerce.
- Service aux tables ou au comptoir dans un restaurant.
- Tenue de caisse.
- Emballage (marché d'alimentation ou autre).
- Préparation d'aliments.
- Lavage de vaisselle (plongeur).
- Travail de pompiste.
- Travail général d'entretien ou de nettoyage.
- Soins esthétiques (coiffure, maquillage).
- Animation socioculturelle ou sportive.
- Soins de santé (aide-infirmier ou aide-infirmière).
- Travail de bureau (dactylo, classement de documents, réceptionniste).
- Manutention, tri, expédition.
- Fabrication ou assemblage d'objets manufacturés (couture, assemblage à la main).
- Surveillance de machines ou d'objets en fonctionnement.
- Réparation ou entretien d'appareils, de machines motorisées ou non.
- Travail de construction (menuiserie, plomberie, électricité).
- Travail général comportant plusieurs tâches.
- Travail sur la ferme.
- Travail dans le domaine de la sécurité (gardien, gardienne).
- Autre, précise lequel _____

¹ La mise en page du présent questionnaire est différente de celle qui a été présentée aux participants de l'étude, et ce dans le but d'être conforme aux normes de la présentation matérielle pour ce rapport de recherche. En effet, les questionnaires complétés par les participants étaient constitués de 6 pages.

2. Depuis combien de temps occupes-tu cet emploi? (semaines, mois ou années).

3. Généralement, combien d'heures travailles-tu en moyenne chaque semaine?
Inscris le nombre d'heures : _____

4. Comment sont réparties ces heures?

Inscris les heures pendant lesquelles tu travailles en indiquant bien s'il s'agit du jour, du soir, de la nuit.

| | <u>Jour</u> | <u>Soir</u> | <u>Nuit</u> |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| lundi au vendredi | | | |
| Week-end | | | |

5. Habituellement, combien gagnes-tu chaque semaine (ton salaire brut), que tu sois payé (e) à l'heure ou autrement? Inclus les pourboires et les commissions s'il y a lieu. au minimum _____ (\$) au maximum _____ (\$)

6. Depuis que tu travailles, le temps consacré aux activités sportives...

- est resté le même.
- a diminué.
- est tombé à zéro.
- a augmenté.

7. Depuis que tu travailles, le temps consacré aux activités parascolaires (loisirs, différents comités, bénévolat, etc.)...

- est resté le même.
- a diminué.
- est tombé à zéro.
- a augmenté.

8. Depuis que tu travailles, le temps consacré aux sorties avec les amis (es)...

- est resté le même.
- a diminué.
- est tombé à zéro.
- a augmenté.

9. Depuis que tu travailles, as-tu changé d'amis (es) ?

- Oui, je me suis fait de nouveaux amis (es) et je ne vois plus qu'eux.
- Oui, je me suis fait de nouveaux amis (es) mais je continue de voir les autres.
- Non, je garde les mêmes amis (es).

10. Ressens-tu plus de fatigue depuis que tu travailles?

- Pas du tout.
- Un peu.
- Moyennement.
- Beaucoup.

11. Ressens-tu plus de stress (être surchargé(e), dépassé(e) par les événements, sous pression) depuis que tu travailles?

- Pas du tout.
- Un peu.
- Moyennement.
- Beaucoup.

12. Combien d'heure par nuit dors-tu en moyenne?

La semaine _____ (heures)
 La fin de semaine _____ (heures)

13. Est-il déjà arrivé qu'à cause de la fatigue...

Choisis entre OUI ou NON à chacune des affirmations.

OUI NON

- | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| ... que tu t'endormes sur ton bureau pendant les cours? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... tu ne fasses pas tes travaux scolaires parce que tu étais trop fatigué(e)? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... tu n'aies plus envie d'aller à l'école? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... tu manques de concentration durant les cours? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... tu n'aies plus envie de sortir parce que tu étais trop fatigué(e)? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ... tu sois découragé(e), déprimé(e)? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

14. Selon toi, quel est le nombre maximum d'heures de travail par semaine qui permette de concilier les études et le travail?

_____ heures.

15. Quelle profession voudrais-tu exercer plus tard? _____
Quelle sont tes motivations pour cette profession?

16. Pourquoi as-tu pris la décision de travailler?

Indique pour chaque énoncé s'il a été « Très important », « Plutôt important », « Moyennement important » ou « Pas important du tout » dans ta décision.

| | Très important | Plutôt important | Moyennement important | Pas important du tout |
|------------------------------------------------------------------|----------------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pour avoir de l'argent de poche. | | | | |
| Pour acheter des vêtements. | | | | |
| Pour payer mon permis de conduire. | | | | |
| Pour acheter une automobile. | | | | |
| Pour faire des cadeaux. | | | | |
| Pour faire ce que je veux avec mon argent. | | | | |
| Pour ne pas avoir toujours à demander de l'argent à mes parents. | | | | |
| Pour payer mon appartement. | | | | |
| Pour aider mes parents. | | | | |
| Pour sortir de chez moi, m'évader de chez moi. | | | | |
| Pour m'occuper parce que j'avais beaucoup de temps libre. | | | | |
| Pour connaître le marché du travail. | | | | |
| Pour faire des économies pour plus tard. | | | | |
| Pour faire des économies pour mes études. | | | | |
| Parce que mes parents voulaient que je travaille. | | | | |
| Pour payer les choses dont j'ai besoin à l'école. | | | | |
| Autre, précise _____ | | | | |

**17. Es-tu « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord » « Plutôt en désaccord » ou « Tout à fait en désaccord » avec les affirmations suivantes :
Fais un choix à chacune des affirmations.**

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt en désaccord | Tout à fait en désaccord |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| Travailler durant la semaine, cela nuit aux études. | | | | |
| Le travail durant la semaine est possible si l'horaire de travail a du bon sens. | | | | |
| Le nombre d'heures travaillées, sans que cela nuise, cela dépend des capacités de chacun. | | | | |
| Le nombre d'heures travaillées, sans que cela nuise, cela dépend des exigences de l'école. | | | | |
| Le nombre d'heures travaillées, sans que cela nuise, cela dépend du genre d'emploi. | | | | |
| Ce n'est pas une question de nombre d'heures, c'est une question de planification du temps. | | | | |
| Le travail de fin de semaine ne nuit pas aux études. | | | | |

Pour les élèves qui n'ont pas de travail rémunéré, on débute ici.

18. Pour quelle raison tu ne travailles pas durant l'année scolaire?

Coche autant de cases que cela est nécessaire.

- Parce que je veux consacrer assez de temps à mes études.
- Parce que je veux consacrer assez de temps à mes loisirs.
- Parce que mes parents s'y opposent.
- Parce que je n'ai pas trouvé de travail.
- Parce que je n'ai pas besoin de plus de d'argent.
- Parce que cela ne m'intéresse pas de travailler durant l'année scolaire.
- Parce que je ne sais pas comment trouver un travail.
- Parce qu'il n'y a pas de travail disponible dans les environs.
- Je ne travaille pas présentement, mais j'y pense sérieusement pour la prochaine année scolaire.
- Parce que j'ai un soutien financier complet de la part de mes parents
- Autre, précise : _____

19. Si on te proposait un travail pendant l'année scolaire, accepterais-tu?Oui Non **Si oui, combien d'heures par semaine accepterais-tu de travailler ?**

heures**20. Quelle profession voudrais-tu exercer plus tard? _____****Quelle sont tes motivations pour cette profession?**

Merci de te précieuse collaboration !

Beauchenes, C., & Dumas, S. (1993). *Étudier et travailler? Enquête auprès des élèves du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation (pp. 1-31).