



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Simon de Carufel

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (sociologie)

GRADE / DEGREE

Département de sociologie et anthropologie

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**Le suicide des jeunes au Québec et le cheminement scolaire : l'école est-elle toujours une source
d'intégration sociale?**

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

André Tremblay

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

Marie-Blanche Tahon

Stéphanie Gaudet

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**Le suicide des jeunes au Québec et le cheminement scolaire :
l'école est-elle toujours une source d'intégration sociale?**

Par

Simon de Carufel

Cette thèse de maîtrise est présentée
au département de sociologie et d'anthropologie
dans le cadre de la recherche et thèse de maîtrise

Directeur de thèse :

M. André Tremblay

Université d'Ottawa

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Le 17 août 2010



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-79671-9
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-79671-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, André Tremblay, pour son soutien, sa patience, ses conseils toujours pertinents et utiles, ainsi que pour son amitié. Sa présence toujours positive lors des moments les plus difficiles de la rédaction de cette thèse m'a permis de persévérer et éventuellement de la terminer. Sans lui, cette thèse n'aurait jamais vu le jour : merci André!

Merci aux membres du jury, Marie-Blanche Tahon et Stéphanie Gaudet, pour leurs commentaires initiaux qui m'ont mis sur la piste menant aux résultats qui seront présentés ici. Sans leurs critiques, justifiées, de mon projet initial qui m'ont forcé à reprendre certains éléments de ma réflexion, cet ouvrage n'aurait pas été possible.

J'aimerais également remercier Pierre Ducharme, agent de recherche à la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information du ministère de l'Éducation, qui m'a fourni les données statistiques nécessaires à la production des résultats empiriques de cette thèse. Son aide a été essentielle pour ma recherche.

Finalement, je veux remercier mes parents pour leur soutien constant au cours de la rédaction de cette thèse. De plus, je voudrais remercier deux amies qui m'ont particulièrement aidé à passer à travers de ce long processus : Émilie F. Audy et Jolana Jarotkova. Les nombreuses heures passées en votre compagnie ont été essentielles à la réussite de ce projet.

Table des matières

Table des matières	3
Table des figures.....	4
Table des tableaux.....	4
Résumé	5
Introduction	6
Question de recherche	11
Déroulement de l'analyse	13
Chapitre 1 : Suicide et intégration sociale, un couple toujours bien portant.....	15
Orientation théorique.....	15
Suicide : la problématique d'une définition.....	18
L'intégration sociale : un concept moderne par tradition	19
Le suicide au Québec : un laboratoire de premier choix.....	21
Le suicide : un phénomène principalement masculin	25
Le suicide des jeunes : un nouveau-né historique	31
Hypothèses	35
Conclusion.....	37
Chapitre 2 : École et parcours scolaire	38
Fonction académique de l'école	38
Fonction socialisatrice de l'école.....	41
Le sens contemporain de l'enfant : une expérience parmi d'autres?	43
L'école : une simple épreuve?.....	45
Les parcours scolaires québécois	48
Aperçu général des parcours scolaires pour l'ensemble du Québec	55
Le niveau secondaire	56
La formation générale des adultes	58
Inégalités de genre dans le passage à l'école et reproduction sociale.....	60
Le passage des hommes à l'école.....	61
Le passage des femmes à l'école.....	63
Chapitre 3 : Méthodologie.....	67
Méthodologie.....	67
Construction de la base de données.....	68
La régression multiple.....	75
Processus de sélection des variables indépendantes.....	78

Chapitre 4 : Analyse des résultats	80
Commentaire statistique : le taux de suicide féminin	84
Commentaire statistique : taux de suicide masculin	85
Commentaire statistique : le taux de féminité du suicide	86
Analyse des résultats et liens avec le cadre théorique.....	87
Analyse des résultats des taux de suicide masculins.....	88
Analyse des résultats des taux de suicide féminins.....	94
Conclusion.....	98
Le suicide des jeunes femmes démystifié?.....	101
Et les hommes?	103
Bibliographie	107
Annexe 1	115
Annexe 2	116
Annexe 3	125

Table des figures

Figure 1 : Portrait du suicide au sein de l'OCDE en 2004	21
Figure 2 : Suicide au Québec et dans le reste du Canada	22
Figure 3 : Taux de suicide des hommes, Québec et Ontario 1901-2002	23
Figure 4 : Évolution du suicide de 1981 à 2007 selon le sexe	26
Figure 5 : Taux suicide des hommes selon l'âge (1951 à 2002).....	31
Figure 6 : Le système scolaire au Québec	49

Table des tableaux

Tableau 1 : réussite scolaire selon les caractéristiques des nouveaux inscrits (%)	56
Tableau 2 : réussite scolaire de 100 jeunes entrés au secondaire, après 7 ans (%)	57
Tableau 3 : obtention du diplôme au 2 ^e cycle du secondaire, 2000-2001 (%).....	58
Tableau 4 : cheminement de 100 élèves qui n'accusent jamais de retard, du primaire	59
Tableau 5 : Taux de suicide (pour 100 000 habitants) des commissions scolaires du Québec en 2001, moyennes sur 5 ans	71
Tableau 6 : résultats de la régression multiple (taux de suicide féminin).....	81
Tableau 7 : résultats de la régression multiple (taux de suicide masculin).....	82
Tableau 8 : résultats de la régression multiple (taux de féminité).....	83

Résumé

Cette thèse est le résultat d'une analyse statistique inédite portant sur le lien entre le suicide des jeunes québécois et leur cheminement scolaire. Elle est également la rencontre de plusieurs champs d'études de la discipline sociologique : suicide, famille, éducation, relations de genres.

Au cours de notre démarche, nous avons créé un nouveau cadre explicatif du suicide des jeunes, en lien avec les différents parcours qu'ils empruntent au sein de l'institution scolaire. Nous avons également travaillé des données mettant en relation les taux de suicide des jeunes québécois et des données portant sur les parcours scolaires, données privilégiées provenant directement du ministère de l'Éducation. Nous cherchions à savoir s'il existait un lien entre ces deux éléments, jusqu'ici étudiés séparément en sociologie. Notre recherche repose sur un postulat de base : le suicide est causé par un déficit d'intégration sociale.

Nos résultats ont montré clairement qu'il existe un lien puissant entre le suicide des jeunes et les parcours scolaires, mais uniquement pour les femmes. Les transformations récentes des structures familiales, de l'économie et l'évolution du système d'éducation québécois depuis soixante ans ont fait en sorte que l'école constitue une source d'intégration sociale importante pour les femmes. En effet, l'éducation constitue une des principales voies par laquelle elles peuvent atteindre leur indépendance et accéder aux emplois du secteur tertiaire, maintenant dominant dans l'économie. Le passage dans l'institution scolaire est donc un facteur d'intégration sociale très important pour les jeunes femmes québécoises. Plusieurs relations statistiques fortes sont ressorties entre le suicide des femmes et les données concernant le parcours scolaire. De son côté, le suicide des hommes était davantage influencé par des éléments sociodémographiques, notamment au niveau du revenu et des structures familiales. Il semble donc que le suicide des hommes et des femmes trouve sa source dans des facteurs d'intégration sociale bien différents.

Introduction

Le suicide constitue une énigme sociologique depuis les tous débuts de cette discipline scientifique. Bien entendu, la sociologie n'est pas la seule branche scientifique à s'être intéressée à ce phénomène comme le démontre l'abondante littérature psychologique, psychanalytique, biologique et même génétique sur ce sujet épineux. De plus, il est souvent considéré comme étant un «problème» de santé publique. Sans toutefois rejeter l'apport de ces différentes disciplines scientifiques quant à l'explication de ce phénomène, nous considérons et espérons pouvoir montrer, dans notre démarche, que ce phénomène est avant tout social. Dans plusieurs régions du monde, le suicide a connu, depuis la seconde moitié du 20^e siècle jusqu'à aujourd'hui, une véritable explosion, tant par son ampleur, ainsi que des particularités complètement nouvelles, surtout quant à la population qui en est le plus touchée : les jeunes. Le Québec ne fait pas exception à cette situation, ce phénomène ayant été particulièrement popularisé dans les médias, dans les différents réseaux internationaux de prévention du suicide ainsi que dans les cercles de la sociologie du suicide. Le suicide des jeunes québécois n'est cependant pas une exception au sein de l'Occident, mais semble plutôt constituer un lieu où il s'exprime plus fortement : «La “distinction” québécoise, on le verra, ressort grandement atténuée de cet examen dans la mesure où sa spécificité consiste en ce que s'y retrouvent amplifiés les traits d'un mouvement général qui s'étend à ce qu'on pourrait appeler la “civilisation” *moderne*.» (Dagenais : 2007, 11). En d'autres mots, même si le Québec constitue une société distincte dans le reste du Canada et dans l'Occident, il ne faut tout de même le considérer comme un îlot solitaire exclu des transformations qui affectent l'ensemble du monde contemporain.

Mais que représente le suicide? Bien sûr, dans sa matérialisation, il s'agit d'une personne qui s'enlève elle-même la vie. Nous avons utilisé le terme «personne» dans un but précis : les seuls êtres vivants qui se suicident sont les humains. Bien entendu, toutes sortes de mythes existent quant au suicide d'autres animaux. Mais il reste cependant que ce que certains appellent le «suicide animal» n'est très souvent qu'un comportement directement relié à leur instinct, ou alors une conséquence d'un réflexe conditionné, créé par l'humain : «Au risque de faire de la peine aux amis des bêtes, il semble certain que les animaux ne se suicident pas. [...] Tout le monde a attendu parler du chien qui se laisse mourir sur la tombe de son maître ou du chat qui ne

peut se résigner à survivre à sa maîtresse. Ces histoires sont touchantes. Malheureusement, lorsqu'une vérification est possible, elles apparaissent controuvées et produites par l'imagination.» (Baechler : 1975, 108). En fait, le reste du monde animal est complètement emprisonné dans le monde des comportements instinctifs, dont le plus puissant est l'instinct de survie. L'humain, de son côté, bien qu'il possède lui aussi plusieurs comportements innés, est capable de dépasser la simple existence dirigée par l'instinct et le réflexe conditionné.

La capacité que possède l'humain de créer des concepts, de raisonner à l'aide de ces derniers et d'exprimer son raisonnement par la parole et l'écriture, la morale, etc. : tous ces comportements sont autant de preuves que l'humain ne se limite pas simplement à son côté instinctif. Le suicide, constitue une fracture totale avec le monde animal : il représente le dépassement de l'instinct de survie. De ce fait, le suicide différencie l'humain de toutes les autres formes de vie sur terre. En d'autres mots, l'humain peut donc «choisir» de vivre ou de mourir, et poser les gestes et actions nécessaires à sa mort volontaire : «Il n'y a qu'un problème philosophique sérieux : c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie.» (Camus : 1942, 17). Il est cependant à noter que selon nous, le suicide en tant qu'action posée par un individu, retrouve ses causes dans quelque chose qui le transcende : la société. Un grand mot qui veut tout et rien dire à la fois s'il n'est pas précisé, nous entendons par société l'environnement humain dans lequel vit et évolue un individu (relations avec les autres, institutions, structures ou normes sociales, conditions socioéconomiques, etc.). Avec tout phénomène humain, il existe une dualité entre ses causes individuelles et sociales : aucune n'a le monopole complet dans son explication. À l'époque et au lieu dans lesquels nous vivons, où la montée de l'individualisme, de la liberté individuelle et la responsabilisation de l'individu vont toujours en s'accroissant, il est malheureusement devenu un fait que l'explication, même scientifique, de plusieurs phénomènes humains laisse de côté les causes sociales : «Dans la société d'aujourd'hui, plus libérale que jamais, qui poussait la recherche à adopter dans tous les domaines le paradigme de l'individualisme sur le plan théorique comme sur le plan méthodologique, l'abandon de la raison géographique et de la raison sociologique était inévitable.» (Terrenoire : 2003, 82)¹. Le suicide ne fait pas exception à ce mouvement.

¹ Cité dans Tremblay : 2007, 85.

Le suicide a longtemps été défini comme une forme de déviance et fut longtemps criminalisé en Occident, ce qui démontrait une appréhension de ce phénomène comme relevant complètement de l'individu : un comportement et un choix. Il est à noter que la vision qu'a la psychologie du suicide, appelée également la suicidologie et étant maintenant la forme dominante d'étude du suicide au Québec, continue toujours à nier le caractère social et phénoménal du suicide. Comment alors expliquer, par la seule voie de la psychologie, le fait que les jeunes se suicident de plus en plus en Occident, mais pas ailleurs, qu'on se suicide maintenant davantage dans les régions périphériques que dans les grands centres (inversement total depuis le début du 20^e siècle), etc. Comment peut-on faire abstractions de toutes les analyses statistiques descriptives sur ce sujet qui montrent des corrélations très fortes avec de nombreux autres faits sociaux? Ces dernières statistiques ont permis l'élaboration du suicide comme étant un véritable objet d'étude sociologique, et non pas un simple amalgame de comportements individuels dépourvus de sens, qu'on ne peut alors qu'étudier à l'échelle individuelle.

Prenons les choses à l'inverse, comment peut-on justifier l'étude du suicide par la méthode sociologique? En effet, ne s'agit-il pas simplement d'un comportement individuel d'une personne souffrant d'une maladie mentale, comme les médias et les institutions étatiques en santé mentale l'exposent? En effet, le suicide reste tout de même une action posée par un individu, ce qui ne nous pousse pas instinctivement à rechercher ses causes à l'extérieur du suicidé. Nobeit Elias exprime très bien la difficulté générale des rapports entre individu et société, problème qui se manifeste parfaitement dans le cas du suicide : «Ce que l'on voit réellement, ce sont les individus. Les sociétés ne se voient pas. On ne peut pas les percevoir avec les sens. On ne peut donc pas dire d'elles qu'elles existent et qu'elles sont "réelles" au même titre qu'on peut le dire des individus qui les composent. Finalement, tout ce que l'on peut dire des structures sociales provient de l'observation des individus et de ce qu'ils disent ou produisent.» (Elias : 1987, 136). C'est donc en ce sens que l'étude du suicide a depuis longtemps été dominée par des approches ou des disciplines individualistes, notamment par la psychologie, et plus récemment sa prise en charge par la génétique. Le paradigme dominant l'Occident depuis le commencement de l'étude scientifique de ce phénomène étant celui de la modernité et de l'individualisme, il n'est pas étonnant que les sciences sociales, et donc naturellement la sociologie, n'ont jamais été reconnues à leur juste valeur, notamment au niveau des institutions étatiques, pour leurs analyses du suicide.

Voici une autre caractéristique du suicide qui rend son étude laborieuse : il s'agit d'un phénomène très marginal, touchant une infime minorité de la population. Par exemple, en 1999, l'année où il y a eu le plus de suicide au Québec depuis que l'on récolte des statistiques sur ce phénomène, il y a eu un total de 1620 suicides, ce qui donne un taux de 22,2 suicides pour 100 000 habitants (St-Laurent : 2008, 3). À première vue, cela semble être un nombre énorme, surtout quand l'on pense que chaque unité dénombrée représente la mort d'une personne. Cependant, si l'on met ces chiffres en lien avec la population totale du Québec à cette époque, on réalise alors que 0,02% des Québécois se sont suicidés au cours de cette année record, ce qui constitue une très faible portion de la population. Un phénomène aussi marginal peut-il alors représenter un quelconque intérêt pour la sociologie? En d'autres mots, peut-on trouver des causes sociales au suicide? Il semble que oui. Les statistiques concernant le suicide sont souvent analysées en relation avec d'autres statistiques sociales, et de nombreuses relations ont été observées, notamment avec les structures familiales, et ce, depuis plus de cent ans. Ces mises en relation nous informent donc non seulement sur la physionomie du suicide, mais également sur les lieux où il se produit et les caractéristiques de l'environnement social des suicidés. C'est en ce sens que l'on peut véritablement donner le statut d'objet théorique et empirique au suicide, et donc pouvoir l'étudier de manière scientifique.

Cependant, le caractère extrêmement marginal du suicide implique logiquement une composante individuelle, puisque seulement une faible proportion des individus appartenant à un même univers social se suicide : ce phénomène comporte donc des causes sociales et individuelles en constantes interactions. Cependant, nous ne réduisons pas ces causes individuelles à une simple prédisposition génétique, comme plusieurs chercheurs dans le domaine médical veulent le faire², mais les considérons plutôt comme une interprétation

² En effet, plusieurs groupes de recherche dans les domaines de la médecine, et plus précisément de la génétique, tentent de trouver des liens de causalité entre le suicide individuel et certains gènes. Un groupe important de cette discipline est situé à l'université McGill à Montréal, sous la direction du Dr. Gustavo Turecki, génétiste et psychiatre de formation. Ces chercheurs précisent cependant qu'il n'existe pas de «gène du suicide» à proprement parler, mais parlent davantage de gènes de prédisposition, qui créeraient une sorte de défaillance biologique face au comportement suicidaire, un affaiblissement de la volonté de vivre de l'individu. Ces thèses restent cependant à prouver, puisque les articles publiés jusqu'à maintenant par ce groupe de recherche ne sont encore qu'au stade exploratoire, ne comportant pas de résultats assez précis pour entrer dans une logique de causalité avec le suicide (Turecki et al. : 2006, 2009). Sans pour autant nier que le suicide comporte une multitude de causes (sociales, psychologiques, environnementales, etc.), ces chercheurs expriment clairement la primauté des causes génétiques dans ce phénomène, ce qui relègue donc toutes les autres à un rang secondaire, voir de détails. Encore une fois, les changements constants dans le régime du suicide dans la société québécoise viennent contredire ces théories, à

subjective que fait l'individu de son existence dans un contexte social qui lui est particulier. C'est en ce sens que nous reconnaissons des causes individuelles du suicide. Cependant, ces dernières sont difficiles à étudier, puisque le principal intéressé est mort. Un accès direct aux données individuelles et aux motivations subjectives des suicidés est donc très difficile, sinon impossible. Même aux tous débuts de la discipline sociologique, Durkheim avait émis un avertissement quant à l'étude du suicide sans données individuelles, qu'il serait préférable d'étudier le suicide avec celles-ci : «Comme, unique ou non, elle n'est observable qu'à travers les suicides individuels qui la manifestent, c'est de ces derniers qu'il faudrait partir. [...] Malheureusement, une classification des suicides raisonnables d'après leurs formes ou caractères morphologiques est impraticable, parce que les documents nécessaires font presque totalement défaut.» (Durkheim : 1897, 140). Par défaut, il faut donc travailler avec les statistiques du suicide, plutôt qu'avec les suicides individuels.

Pourquoi alors s'intéresser particulièrement au suicide des jeunes? Premièrement, le fait que les jeunes se tuent en si grand nombre vient choquer notre vision de la vie. En effet, pourquoi un individu qui a toute sa vie devant lui choisirait-il d'en finir, surtout dans une société qui est considérée comme l'une des plus libres et riches au monde, où les probabilités d'ascension sociale sont parmi les plus élevées, où les services sociaux «universels» sont omniprésents, où même les mesures mises en place par l'État pour contrer le suicide sont omniprésentes. Bref, pourquoi quelqu'un ayant théoriquement toutes les chances de «s'en sortir» choisirait le suicide plutôt que la vie? Et de ce fait, pourquoi au Québec plus qu'ailleurs dans le monde?

Le suicide, dans son étude sociologique, a généralement été relié au concept d'intégration sociale, le sentiment d'appartenance d'un individu à son environnement social. Pour expliquer le taux de suicide élevé des jeunes québécois, il conviendrait donc, dans un premier temps, de trouver quels sont les principaux facteurs d'intégration sociale pour ces derniers, et ensuite, d'en trouver qui leur fassent défaut. Quand on pense aux jeunes, la première chose qui nous vient en tête est sans contredit la famille, première institution sociale avec laquelle vient en contact tout individu. N'est-ce pas au sein de la famille que l'individu apprend les valeurs dominantes de sa

moins, bien sûr, que les Québécois se retrouvent dans une phase d'évolution génétique très rapide depuis le milieu du 20^e siècle.

société, comment s'y comporter, ses premières représentations du monde dans lequel il vivra, etc. Bref, avons-nous réellement besoin d'aller chercher au-delà de la famille pour trouver d'autres facteurs d'intégration sociale des jeunes, qui ne soient pas, au mieux, négligeables?

Question de recherche

Cependant, dans l'ère de l'information et de l'économie tertiaisée dans laquelle nous vivons, où l'éducation s'est progressivement hissée au rang de principal vecteur de l'emploi, et où les femmes, depuis les années 1950 sont également entrées, de manière progressive et massive, sur le marché du travail, les structures familiales «traditionnelles» ont grandement été ébranlées, pour ne pas dire remplacées. L'école intervient de plus en plus tôt dans la vie des jeunes, et avec une intensité toujours plus grande. Le fait que la majorité des ménages comprend deux parents qui occupent un emploi, vient grandement changer le type de relation entre eux et leurs enfants, notamment dans la durée de leurs interactions communes : «L'école occupe une place de plus en plus grande dans la formation du sujet [...] c'est dans le cadre scolaire que l'individu apprend à se situer par rapport aux autres, à déchiffrer leurs attentes, à intérioriser les règles écrites ou non qui président aux interactions.» (Baudelot et Establet : 1992, 171). En effet, comme Durkheim l'avait montré, l'école n'est pas simplement un lieu d'apprentissage, mais constitue une société en soi, qui prépare les jeunes à devenir membres de leur environnement social, notamment par l'inculcation des valeurs dominantes de la société, par sa socialisation des agents (qui arrive de plus en plus tôt), ainsi que par une première forme de hiérarchisation des individus, sur la base des résultats scolaires. En ce sens, l'école devient donc un facteur d'intégration sociale très important pour les jeunes québécois : elle leur apprend ce qu'est le monde dans lequel ils vivent et vivront une fois arrivés à l'âge adulte.

Mais le domaine de l'éducation est très vaste : il est donc nécessaire de préciser lesquels de ses aspects semblent les plus importants au niveau de l'intégration sociale des jeunes. Le système scolaire québécois constitue une institution à plusieurs niveaux (primaire, secondaire, collégial, etc.), entre lesquels les étudiants voyagent, la plupart du temps de manière linéaire. Certains de ces paliers sont universels pour tous, le primaire et le secondaire, tandis que d'autres ne sont pas obligatoires (collégial et universitaire). La loi oblige même les jeunes à fréquenter l'école secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans. Donc, à la base, le passage des jeunes dans le système

scolaire semble être inscrit dans un parcours standard, déterminé à l'avance par cette même institution, c'est ce que le Ministère de l'Éducation appelle la formation générale des jeunes (FGJ). Cela dit, le système québécois semble être pourvu d'éléments internes qui facilitent une certaine flexibilité, permettant aux étudiants d'obtenir une marge de manœuvre plus large dans leur passage au sein de cette institution (Charbonneau : 2006). Il existe une relation difficile entre la rigidité qui définit le passage des jeunes dans le système scolaire, rigidité qui est présente dans toute forme de parcours institutionnalisé, et la possibilité de dévier du parcours standard imposé par l'institution scolaire. Cette bifurcation face à des normes de passage s'appliquant théoriquement à tous pourrait donc avoir un impact sur l'intégration sociale pour ceux déviants de ce parcours institutionnalisé.

C'est donc l'interaction entre les structures rigides du système d'éducation québécois et ses éléments favorisant la flexibilité qui nous intéresse ici. En effet, l'institution scolaire, qui semble constituer un facteur-clé de l'intégration sociale des jeunes, inculque à ces derniers, depuis leur insertion initiale (vers l'âge de 5 ans au Québec), d'un côté, le déroulement «normal» de leur passage, et de l'autre, les met également en contact avec les différentes structures de flexibilité qui y existent, légitimant ainsi un certain degré des bifurcations potentielles. Il existe également d'autres sources qui légitiment et encouragent les jeunes à emprunter le parcours scolaire. En effet, celui-ci représente une norme numérique, la majorité des étudiants le respecte (MEQ : 2004), les meilleurs étudiants l'empruntent majoritairement (il sert donc de modèle dans cette institution méritocratique), les parcours scolaires devenant de plus en plus long, un retard dans la scolarisation entraîne aussi un retard pour l'arrivée sur le marché de l'emploi, etc. Les parcours scolaires des jeunes québécois sont donc empreints de cette dualité entre, d'une part, la linéarité, et de l'autre, la flexibilité et la réversibilité. Cette dualité doit, selon nous, avoir un impact majeur sur le degré d'intégration sociale des jeunes québécois, concept qui peut être mesuré par le suicide. En d'autres mots, nous allons nous servir du suicide pour vérifier si le niveau d'intégration sociale des jeunes à leur société est influencé par leur passage dans le système d'éducation. Ces derniers liens nous permettent donc de produire une question de recherche : *la déviation du parcours scolaire standard est-elle un catalyseur de la propension au suicide des jeunes québécois?*

Déroulement de l'analyse

Notre analyse comportera certes une partie théorique, mais également des observations empiriques. En effet, lors de notre revue de littérature, nous n'avons pas trouvé de publication concernant directement le lien entre le suicide des jeunes et le cheminement scolaire. Certaines données reliées à l'éducation ont bien entendu déjà été mises en relation avec le suicide. Cependant, pour ce qui est des cheminements scolaires, donc du parcours que les étudiants prennent pour passer dans l'institution scolaire, aucune publication sur le suicide n'en fait mention. De plus, celui qui veut tracer un portrait général se trouve face à deux types très différents de données : d'un côté, les données officielles recueillies sur le suicide sont toujours sous forme de données quantitatives (le taux de suicide), tandis que la plupart des recherches québécoises sur les parcours scolaires des individus utilisent des données qualitatives et aucune n'a le suicide comme une de ses dimensions.. Comme le suicide est exclusivement mesuré sous forme de taux, par nécessité, nous allons donc devoir construire une base de données statistique sur le cheminement scolaire des jeunes québécois : notre étude empirique sera donc de nature statistique. Nous allons maintenant faire une description sommaire des différents chapitres de notre démarche.

Dans le premier chapitre, nous allons tout d'abord commencer par spécifier notre orientation théorique face à l'étude du suicide. En effet, plusieurs courants existent par rapport à ce sujet délicat, dont certains, comme la suicidologie, dominant même les institutions étatiques et les orientations qui définissent leur intervention pour contrer ce qu'elles considèrent être un problème de santé publique. Ensuite, nous allons définir plus précisément le suicide comme phénomène social, ainsi que le concept d'intégration sociale, qui lui est intimement lié. Le reste du chapitre sera consacré à décrire les caractéristiques du suicide québécois ainsi qu'une lecture critique des principales théories qui ont été mises de l'avant pour l'expliquer.

Pour sa part, le second chapitre sera principalement dédié à l'étude de l'institution scolaire, ses fonctions, mais également ses mécanismes de reproduction sociale et créateurs d'inégalités. Nous aborderons également les interactions complexes entre l'institution familiale et scolaire, et les principaux processus qui ont fait en sorte que le système d'éducation est devenu un puissant facteur d'intégration sociale pour les jeunes québécois. De plus, nous allons analyser quelques une des structures de flexibilité qui y sont présentes. Le principal objectif de ce chapitre

est de montrer l'importance de l'école dans la socialisation des jeunes. Nous allons ensuite nous intéresser à la diversité des parcours scolaires au Québec et ses principales causes, notamment le monde du travail et les valeurs dominantes de la société québécoise. En effet, nous allons illustrer de manière empirique, à l'aide de publications du ministère de l'Éducation, ce que représentent exactement les différents parcours scolaires dominants au Québec.

Le troisième chapitre constituera la base méthodologique de notre analyse statistique : choix des variables, méthodes et tests utilisés, le long processus de construction de notre base de données, ainsi que la manière d'interpréter les résultats de nos analyses.

Finalement, le quatrième chapitre débutera par l'illustration de nos résultats sous forme de tableaux, suivis d'un commentaire purement statistique sur nos principaux résultats. Ensuite, nous passerons à l'analyse de nos résultats en tentant de faire des liens entre ceux-ci et notre cadre théorique, tout en critiquant et modifiant celui-ci dans le cas de disparités avec ces derniers. Nous pourrons alors tester nos hypothèses et étudier si elles ont été vérifiées ou contredites par notre analyse statistique. Finalement, nous allons ouvrir quelques pistes pour préciser davantage notre démarche et les différents liens théoriques que nous avons tenté d'établir.

Chapitre 1 : Suicide et intégration sociale, un couple toujours bien portant

Orientation théorique

Commençons tout d'abord par montrer clairement notre position théorique face à notre objet d'étude. En effet, plusieurs théories, au sein des sciences sociales, ont été mises de l'avant pour tenter d'expliquer le phénomène du suicide, et celles-ci peuvent être divisées, grossièrement, en deux courants de pensée : la sociologie du suicide et la suicidologie³. La sociologie du suicide tente, notamment à l'aide de données statistiques ou d'études sur le terrain, de montrer l'existence de courants sociaux suicidogènes qui seraient à l'origine de ce phénomène. En d'autres mots, le suicide représenterait une matérialisation de faits sociaux au sein d'une société donnée, qui pourraient être mesurés à l'aide de statistiques ou d'observations empiriques. De plus, la sociologie du suicide ne s'intéresse pas aux suicides individuels à proprement parler, caractéristique qui est exposée dans l'unité de mesure de son objet d'étude : le taux de suicide. Cette statistique, habituellement exprimée sous la forme du nombre de suicides sur 100 000 habitants, nous permet de mettre en relation le suicide avec d'autres indicateurs sociodémographiques, comme les structures familiales, la religion, la langue, etc., mais également de comparer entre eux des unités géographiques ou des époques. En d'autres mots, la façon même dont la sociologie du suicide décrit et mesure son objet de recherche (le taux de suicide), illustre bien le caractère social de ce phénomène : le taux de suicide étant construit pour être en mesure de le mettre en relation avec d'autres phénomènes sociaux.

De son côté, la suicidologie, courant maintenant dominant au sein des institutions étatiques et des organismes de prévention du suicide au Québec, relevant quasi-exclusivement de la psychologie, attribue le suicide à des causes individuelles, qui se matérialisent sous la forme d'une souffrance psychologique généralement appelée le «psymal». Voici résumée, très sommairement, l'explication générale du suicide selon ce courant théorique : «Le suicide repose

³ Pour une excellente description de l'origine, des principes de bases et du processus explicatif de la suicidologie, voir l'article de Marie-France Aujard «La suicidologie, un outil de gestion du comportement» et également le livre de Edwin S. Shneidman «Le tempérament suicidaire : risques, souffrances et thérapies» (voir bibliographie).

largement sur la souffrance psychologique et la première source du psymal sévère est la frustration de besoins psychologiques. [...] Quand quelqu'un commet un suicide, il tente de mettre fin à la souffrance psychologique provenant de la frustration de besoins psychologiques "vitaux" à ses yeux.» (Shneidman : 1999, 30). De plus, ce paradigme est devenu la fondation théorique de l'ensemble de l'intervention gouvernementale en matière de prévention du suicide au Québec, celle-ci étant complètement orientée vers la détection des signes précurseurs, la médiation et le soutien aux personnes atteintes du psymal. En d'autres mots, la prévention et l'intervention étatique face au suicide sont uniquement dirigées vers le bénéficiaire individuel, l'individu, et ne tient compte d'aucun facteur social dans son processus d'action. Cette situation est toutefois cohérente avec la montée toujours croissante de l'individualisme en Occident, et par la montée de la psychologie comme théorie dominante dans l'explication du comportement humain.

Cependant, la sociologie du suicide, depuis la célèbre étude de Durkheim, nous a montré que le taux de suicide varie d'une société à l'autre, selon les époques et en corrélation avec des indicateurs sociodémographiques (Durkheim : 1897 ; Halbwachs : 1930 ; Baudelot et Establet : 2006 ; Tremblay : 2007a). Une autre critique, cette fois méthodologique, peut également être formulée contre la suicidologie. En effet, on y remarque fréquemment des généralisations hâtives sur les causes du suicide, dans le développement du concept de psymal notamment, après avoir fait des études de cas sur un petit nombre de sujets. Par exemple, dans un des livres fondateurs de la suicidologie *Le tempérament suicidaire : risques, souffrances et thérapies*, Edwin Schneidman, père de cette discipline, élabore une théorie générale du suicide après avoir effectué une étude sur une douzaine de sujets (Schneidman : 1999). Il n'est absolument pas dans notre intention de dénigrer l'emploi de la méthode qualitative en sciences sociales, cette méthode ayant prouvé depuis longtemps son efficacité dans nombre de contextes. Cependant, exposer une explication universelle d'un phénomène aussi complexe que le suicide à l'aide d'un échantillon aussi minuscule et non représentatif nous semble assez peu convaincant tant sur le plan scientifique que méthodologique. Notre démarche est en partie motivée par notre opposition au courant suicidologique, tant au niveau théorique que par son caractère totalitaire pour l'élaboration des politiques sociales en matière de suicide..

Notre projet de recherche s'inscrit donc directement dans la lignée de la sociologie du suicide. Il est cependant important de préciser immédiatement que notre objectif n'est pas dirigé vers la prévention ni l'intervention en matière de suicide chez les jeunes. Notre position face à ce phénomène est plutôt amoral : nous ne concevons pas le suicide comme étant un problème social à proprement parler, mais bien plutôt un indicateur et un phénomène constant, de la même manière que l'aborde Jean Baechler dans son ouvrage : *Les suicides*. En effet, la définition que cet auteur donne au suicide est révélatrice de sa position éthique en la matière : «Le suicide désigne tout comportement qui cherche et trouve la solution d'un problème existentiel dans le fait d'attenter à la vie du sujet.» (Baechler : 1975, 77). Nonobstant le fait qu'il s'agisse pour lui d'une réponse à un problème individuel à l'encontre de toute forme de déterminisme social ou biologique (nous sommes en désaccord avec ce dernier point), le suicide devient une solution parmi d'autres pour régler un problème. Ce même problème peut venir de causes intérieures ou extérieures, mais qui sont toujours comprises dans une évolution dans le long terme de l'individu en question. En qualifiant le problème auquel est confronté l'individu d'existentiel, Baechler veut montrer que ce même problème touche la totalité de la situation, interne et externe, du sujet, ce qui n'est pas incompatible avec une analyse sociologique. Finalement, l'auteur montre que le sujet ou l'individu se trouve au centre du mécanisme qui régit l'apparition du suicide comme étant la seule solution possible à un problème : il s'agit d'un acte total (Baechler : 1975, 86-87). En somme, bien que Baechler critique ouvertement et même renie l'ensemble des théories sociologiques qui s'intéressent au suicide, nous sommes en accord avec le caractère amoral qu'il donne à ce phénomène. Nous jugeons qu'il était important d'énoncer clairement notre position éthique face au suicide, non seulement pour nous détacher complètement de la suicidologie, mais également pour éviter toute confusion face à notre objectif, qui n'est pas du tout orienté vers la prévention immédiate du suicide, mais bien simplement son explication, la recherche des éléments qui peuvent le faire fluctuer.

Le suicide constitue certes une problématique, un phénomène dont nous ne connaissons pas encore la totalité des causes, mais notre objectif est de nous servir du suicide chez les jeunes Québécois pour nous renseigner sur leur condition propre dans leur société. En d'autres mots, nous utilisons le suicide pour nous éclairer sur les conditions sociales de notre groupe cible, les jeunes : nous l'utilisons comme un indicateur. Nous ne considérons donc pas le suicide comme n'étant qu'un drame individuel, comme le font de nombreux auteurs du courant suicidologique

(Vallée : 2008) : nous partons de l'hypothèse que ce sont des phénomènes sociaux qui le font fluctuer. Cette position est défendue, notamment, par Baudelot et Establet dans leur ouvrage *Suicide : l'envers de notre monde*. Pour ces auteurs, le suicide est un phénomène trop complexe, trop marginal, et finalement une action qui passe, d'une certaine manière, par une action consciente de l'individu, du moins dans la prise de décision d'un acte qui n'est pas encadré socialement : «Rechercher en sociologue les évolutions sociales qui accompagnent les variations du taux de suicide est donc une entreprise pleine de sens, même si on n'en attend plus la révélation des "causes" du suicide. [...] Mais, à chaque pas, il [le sociologue] en apprend davantage sur les variables qui agissent sur le suicide, en le favorisant ou en le freinant (le sexe, l'âge, la ville...), que sur le suicide lui-même.» (Baudelot et Establet : 2006, 18-19). Le suicide nous en apprend donc davantage sur la société que la relation inverse : l'étude du suicide a donc aussi une portée plus grande que son existence en tant que phénomène, il représente un indicateur précieux sur l'état même d'une société.

Suicide : la problématique d'une définition

Commençons tout d'abord par développer notre cadre théorique et notre objet d'étude. Nous avons déjà vu plus haut la définition que Jean Baechler donne au suicide. Voici celle que Durkheim attribue au suicide : «On appelle suicide tout cas de mort qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par la victime elle-même et qu'elle savait devoir produire ce résultat.» (Durkheim : 1897, 5). Selon plusieurs auteurs, notamment Jean Baechler, cette définition comporte quelques limites : elle ne tient pas compte des tentatives de suicide, des cas où le suicidé meurt par les mains d'autrui et elle possède une conception rationaliste où le comportement du suicidé lui serait complètement transparent, connu (Baechler : 1975, 75-77). Cependant, bien qu'il existe beaucoup de données sur les tentatives de suicide et les idées suicidaires au Québec, nous allons nous concentrer uniquement sur les suicides «réussis» dans notre analyse. En effet, il existe toujours une certaine incertitude sur la motivation première ou sur le niveau réel de la volonté de mourir des individus faisant des tentatives de suicide (dans certains cas, par exemple, pour attirer l'attention de leurs proches) ou ayant des idées suicidaires (le simple fait de penser à la mort ne constitue pas pour nous un suicide). Cela, tout en tenant compte qu'un certain nombre de suicides «réussis» sont des tentatives «ratées». Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, la définition de Jean Baechler nous semble, sous

un autre angle, tout à fait pertinente, puisqu'elle pose le suicide comme étant une solution à un problème : elle vient donc préciser la définition de Durkheim. Il n'est pas question ici de trouver la cause de tous les suicides individuels, mais bien plutôt d'analyser les relations qui existent entre le milieu social des individus et le suicide. Notons que le suicide assisté étant légalement proscrit au Québec et au Canada, il est inclus dans les statistiques concernant les homicides, nous ne le considérerons donc pas dans nos travaux, et ce, d'autant plus que c'est une pratique très marginale ici comme ailleurs. Enfin, dernière limite à la définition de notre objet d'étude, nous ne nous intéresserons pas au suicide des malades mentaux, car leurs facultés cognitives perturbées ou affaiblies par la maladie pourraient leur faire perdre la compréhension de leurs actes. La définition de Durkheim nous semble donc encore pertinente et applicable dans le cadre de social des individus, dans ce cas-ci les jeunes, et leur propension au suicide.

L'intégration sociale : un concept moderne par tradition

Le concept sur lequel repose notre étude est celui d'intégration sociale. Dans son sens durkheimien, elle renvoie à la cohésion entre les individus et le milieu social dans lequel ils vivent (Durkheim : 1897, 224). Cette force de cohésion qui unit les individus et la société dont ils font partie viendrait notamment des mœurs et des normes sociales largement répandues dans l'ensemble de ses membres et qui seraient intériorisées par l'individu. Avant d'aller plus loin dans l'explicitation de notre cadre théorique, il est important de noter que deux grands concepts ont été mis de l'avant par Durkheim et par certains de ses successeurs au sein de la sociologie du suicide pour expliquer ce phénomène : il s'agit de l'intégration sociale et de la régulation sociale. L'intégration sociale se rapporte aux différentes forces de cohésion au sein d'une société donnée, comme la religion, le mariage, la famille, le contexte politique, etc. De son côté, le concept de régulation sociale correspond à la capacité que possède l'ordre social établi de contrôler ou de freiner les désirs, matériels ou symboliques, des individus, sans toutefois détruire ces derniers. Cependant, dans le contexte de notre projet, nous allons concentrer nos analyses autour du concept d'intégration sociale, puisque, ce même concept est celui qui, depuis Durkheim, s'est le mieux prêté à des analyses statistiques et conceptuelles, la régulation sociale s'étant fait complètement remplacer par l'intégration même chez certains théoriciens de l'école durkheimienne tel Halbwachs (1930), son successeur le plus immédiat. En effet, l'adhésion d'un individu aux normes et aux mœurs d'une société donnée a également comme conséquence

logique la régulation des désirs de celui-ci, puisque le cadre normatif qui s'impose à lui ne lui permet pas d'avoir des attentes déviant significativement ou de manière trop prononcée du reste des membres de la société : la régulation découle de l'intégration.

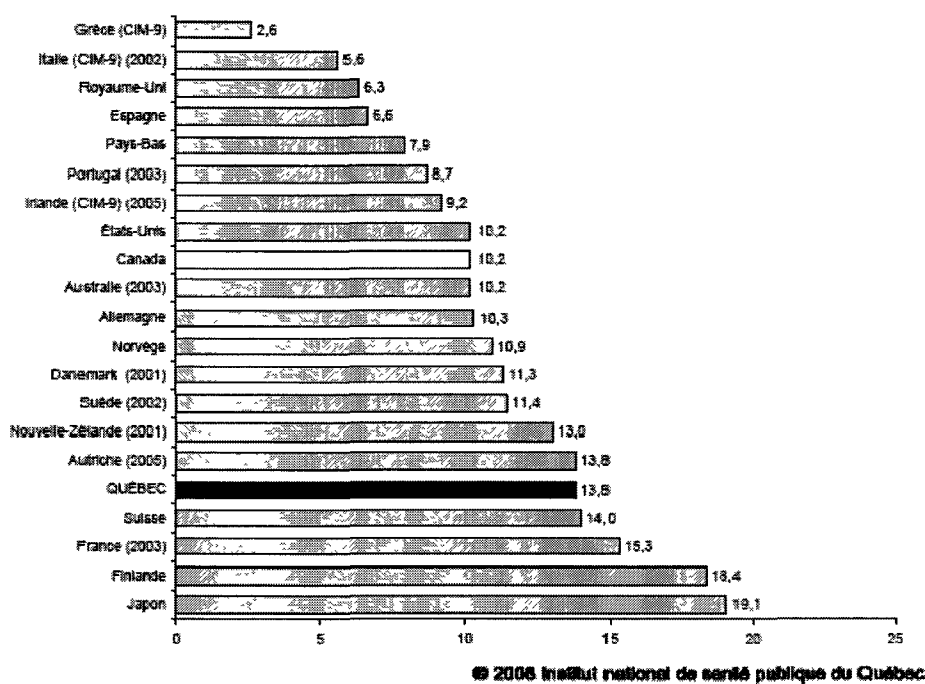
Selon les propos de Durkheim, il existe une dualité dans la définition de l'humain : «En d'autres termes, si, comme on l'a dit souvent, l'homme est double, c'est qu'à l'homme physique se surajoute l'homme social. Or, ce dernier suppose nécessairement une société qu'il exprime et qu'il serve. Qu'elle vienne, au contraire, à se désagréger, que nous ne la sentions plus vivante et agissante autour et au-dessus de nous, et ce qu'il y a de social en nous se trouve dépourvu de tout fondement objectif.» (Durkheim : 1897, 228). Pour celui-ci, l'être humain est automatiquement défini par la société dans laquelle il vit, et si celle-ci n'arrive plus à s'imposer à l'individu de manière à déterminer ses actions et sa vie, du moins en partie, ce même individu ne sera plus en mesure de donner un sens à sa propre existence. Voilà donc le lien sur lequel notre étude sera basée : *dépourvu de tout fondement objectif et normatif de ses actions, l'individu qui n'est pas suffisamment intégré à sa société, cette dernière ne pouvant pas lui fournir des modèles stables d'action et de cheminement ainsi que des repères temporels cohérents et généralisés, aura donc de la difficulté à donner un sens à sa vie, cette situation pouvant se conclure par un suicide.* En d'autres mots : «Le suicide varie en raison inverse du degré d'intégration des groupes sociaux dont fait partie l'individu.» (Durkheim : 1897, 223).

Plusieurs facteurs peuvent être associés à l'intégration sociale, notamment les structures familiales et l'institution scolaire, qui constituent le centre de notre analyse. En effet, la famille constitue la première forme de socialisation des jeunes, et représente donc un facteur important pour les enfants (Berger et Luckmann : 1966). C'est au sein de la famille que les enfants reçoivent leur première définition du monde (la socialisation primaire). Cependant, leurs expériences en dehors du contexte familial peuvent modifier leur interprétation du monde social dans lequel ils vivent, ce que nous appelons la socialisation secondaire. C'est à ce niveau que des contradictions peuvent survenir entre la réalité sociale des jeunes (travail, école, logement, union, etc.) et leur socialisation primaire. Le système scolaire occupe une place de premier plan au sein de la socialisation des jeunes, surtout dans la société québécoise contemporaine, puisque les jeunes y passent de plus en plus de temps, et que celui-ci est maintenant un des principaux vecteurs de la transmission des valeurs de la société à laquelle ces derniers appartiennent.

Le suicide au Québec : un laboratoire de premier choix

Nous allons tout d'abord présenter un bref aperçu de la situation générale du suicide dans cette province. Commençons tout d'abord par montrer pourquoi nous avons choisi le Québec comme laboratoire, notamment en comparant au reste du monde ses statistiques de suicide. Voici un graphique qui compare les différents pays de l'OCDE et leur propension au suicide, tous âges et sexes confondus :

Figure 1 : Portrait du suicide au sein de l'OCDE en 2004

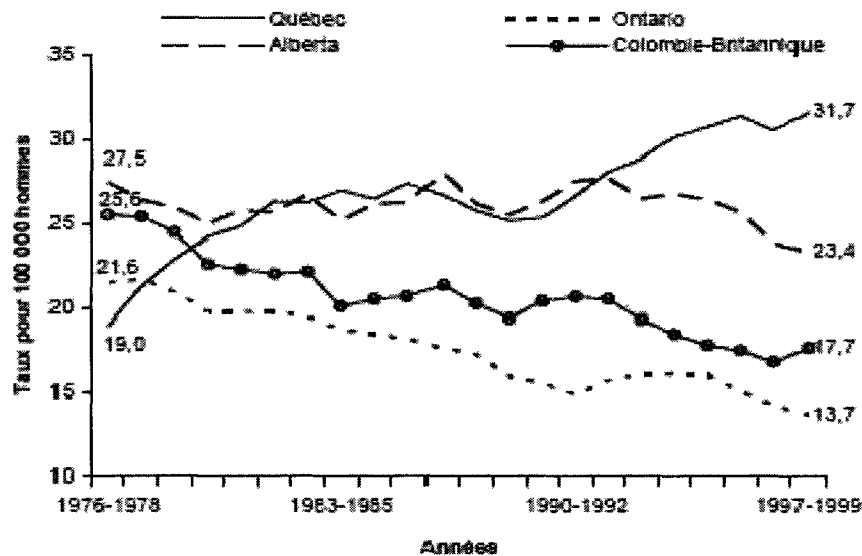


†. Taux ajustés selon la structure par âge, sexes réunis, de la population des pays de l'OCDE en 1980.

Référence : ST-LAURENT, D. et GAGNÉ, M. (2009), «Surveillance de la mortalité par suicide au Québec : ampleur et évolution du problème de 1981 à 2006», *Institut national de santé publique du Québec*, no de publication : 734, pp.19.

Comme on peut le constater, le Québec est compris parmi les pays de l'OCDE ayant les taux de suicide les plus élevés. Ce dernier graphique nous fournit la position québécoise au sein de l'ensemble des pays les plus riches au monde, celle-ci étant encore une fois parmi les plus élevées, n'étant dépassée que par seulement quatre pays. La figure qui suit permet d'illustrer que le Québec constitue également une exception au niveau canadien :

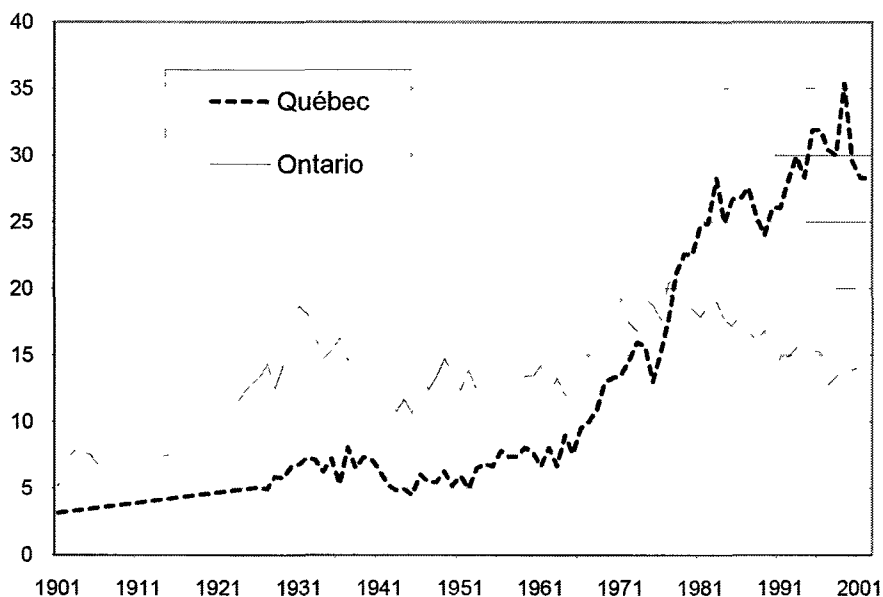
Figure 2 : Suicide au Québec et dans le reste du Canada



Référence : ST-LAURENT, D. et BOUCHARD, C. (2004), «L'épidémiologie du suicide au Québec : que savons-nous de la situation récente?», *Institut national de santé publique du Québec*, pp.10.

De plus, la situation du suicide québécois a été historiquement une exception au Canada, qu'il s'agisse de sa forte explosion depuis les années 1960 ou de l'immunité de cette province face à ce phénomène dans la période antérieure. En effet, si l'on observe les fluctuations des taux de suicide du Québec et de l'Ontario depuis le début du 19^e siècle, on remarque le caractère particulier que possède cette province face à sa voisine : «l'extraordinaire explosion du suicide s'est faite sur le fond d'une immunité antérieure non moins extraordinaire. Que le taux de suicide ontarien ait été le double du taux québécois en 1931 n'est pas moins troublant que la situation inverse en 1996.» (Gagné et Dupont : 2007, 48).

Figure 3 : Taux de suicide des hommes, Québec et Ontario 1901-2002



Référence : GAGNÉ, G. et DUPONT, D. (2007), «Les changements de régimes du suicide au Québec, 1921-2004», dans *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.49.

La principale théorie mise de l'avant pour expliquer cette situation est celle de la relation «passionnelle» entre les Québécois et de la religion. Nous utilisons cet adjectif pour illustrer deux périodes distinctes de la vie religieuse québécoise : la première consistant en une complicité très forte où l'Église catholique avait un contrôle autoritaire, tant au niveau politique, social que communautaire, s'introduisant dans toutes les facettes de la vie privée et publique des individus. La seconde phase consiste au rejet total, rapide et décisif du peuple québécois de cette institution traditionnelle du domaine public et de la gouvernance commençant avec la laïcisation de l'État québécois à partir des années 1960. La première phase de cette relation historique commence par l'accession au statut d'institution de la société civile de la part de l'Église après la période des Deux Canada, de 1840 jusqu'à la fin des années 1940. En effet, celle-ci est devenue la principale force d'intégration communautaire «nationale» des Québécois (Canadiens-français) pendant cette période. Le caractère autoritaire de l'Église vient de sa grande unité institutionnelle, de sa capacité à standardiser ses propres pratiques et à les faire appliquer par ses membres, pratiques qui étaient, selon certains auteurs, peu exigeantes au plan spirituel, mais très contraignantes sur le plan social et communautaire (Gagné et Dupont : 2007, 58-60). Cette particularité des

pratiques religieuses faisait en sorte d'intégrer fortement les individus au corps social de l'Église, intégration matérialisée notamment par les nombreuses fêtes, rites de passage et coutumes partagées par la presque totalité de la population. Autrement dit, le pouvoir de cette institution n'était pas judiciaire, bien que le système judiciaire se soit moulé dans le religieux, mais bien de nature sociale et communautaire. Pour pallier son impuissance juridique, l'Église s'est donc incrustée fortement dans les unités de base de la société, notamment la famille. En effet, c'est dans la définition des rôles familiaux qu'elle a réussi à garder un contrôle important sur la population : «La régulation du Canada-français par l'action pastorale dans les familles implique pour le clergé la réduction des membres de la communauté à leur rôle familial puisque ce sont les rôles de père, de mère et d'enfant qu'elle peut faire tomber le plus explicitement sous l'égide de sa doctrine.» (Gagné et Dupont : 2007, 59). Cet encadrement communautaire très serré serait donc à l'origine de la protection hors du commun des Québécois face au suicide avant la Révolution tranquille des années 1960. Selon Gagné et Dupont, l'explosion du suicide à la fin des années 1960 au Québec viendrait donc d'une perte d'intégration sociale suite à l'effondrement de la doctrine de l'Église catholique dans les mœurs sociales à cette époque, mouvement qui continuerait encore aujourd'hui.

Une critique importante peut cependant être apportée à cette théorie. Premièrement, il ne s'agit pas ici de contester le fait que la diminution substantielle de l'importance communautaire de l'Église ait eu un impact sur le niveau d'intégration sociale des Québécois. Néanmoins, cette théorie est basée sur le postulat qu'il s'est créé un vide communautaire, social et normatif dans les années 1960, vide qui n'a pas été rempli par aucune autre institution, d'où l'explosion du suicide. Cette problématique n'est cependant pas unique au Québec. En effet, la perte d'influence de l'Église a été discutée depuis plusieurs siècles et les interrogations qu'elle manifestait étaient similaires à celles d'aujourd'hui, à savoir si le vide créé par ce changement institutionnel allait être rempli par autre chose. Victor Hugo, dans son œuvre célèbre *Les misérables*, nous fournit ici un témoignage représentant le principal questionnement produit par cette situation : «l'idée religieuse subit une crise. On désapprend certaines choses, et l'on fait bien, pourvu qu'en désapprenant ceci, on apprenne cela. Pas de vide dans le cœur humain. De certaines démolitions se font, et il est bon qu'elles se fassent, mais à la condition d'être suivies de reconstructions.» (Hugo : 1862, 652). Il n'est pas question ici de confondre la situation de la France et celle du

Québec. Cependant, en ce qui concerne la perte de pouvoir de l'Église, le Québec a connu un long décalage par rapport à la France et bien d'autres pays occidentaux.

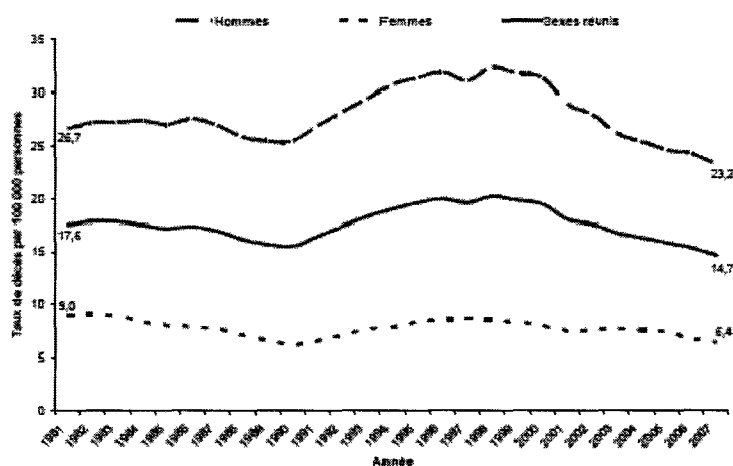
L'effondrement de l'Église a cependant permis à d'autres institutions et mouvements de s'imposer comme «boussoles» normatives au niveau des individus, comme le système d'éducation, le travail, etc. Il semble donc que le fort taux de suicide québécois ne soit pas exclusivement causé par un manque d'intégration des individus à leur société ou à des entités collectives les surpassant, mais également à la façon dont ces nouvelles sources intégratrices se matérialisent dans les parcours de vie des individus. En effet, le mode de production familialiste imposé par l'Église catholique dictait des rôles spécifiques à chaque individu, notamment selon le sexe et l'âge. Ajoutée au fort degré d'intégration communautaire religieuse, la prévisibilité structurelle de la vie faisait en sorte d'éliminer presque toute forme d'aspiration personnelle déviant significativement de ce cadre normatif, d'où le fort niveau d'intégration sociale des Canadiens-français de cette période. (Gagné et Dupont : 2007, 57-60). Les institutions ou les idéologies ayant remplacé l'Église intègrent également les individus à leur société (à un degré moindre sans doute), mais la montée de l'individualisme et la libéralisation des mœurs ont fait en sorte que les parcours de vie des individus sont aujourd'hui immensément plus complexes et soumis davantage aux aspirations individuelles qu'avant les années 1960.

Le suicide : un phénomène principalement masculin

Nous allons ici dresser un portrait de la situation du suicide selon le sexe au Québec, pour ensuite présenter quelques théories, notre liste n'est pas exhaustive, nous semblant les plus importantes et dominantes dans l'étude de cette facette du suicide occidental contemporain, et aussi formuler quelques critiques. Premièrement, voici un graphique qui illustre l'évolution du suicide au Québec selon le sexe dans les dernières décennies :

Figure 4 : Évolution du suicide de 1981 à 2007 selon le sexe

Taux ajusté¹ de mortalité par suicide selon le sexe, ensemble du Québec, 1981 à 2007^{2,3}



¹ Taux ajustés selon la structure par âge, sexes réunis, de la population du Québec en 2001.

² Moyennes mobiles calculées sur des périodes de trois ans.

³ Données provisoires pour les années 2006 et 2007.

Sources : MSSS, Fichier des décès de 1981 à 2005 et

MSSS, extrait provisoire du Fichier des décès 2006.

Fichier du Coroner de 2007.

MSSS, Perspectives démographiques basées sur le recensement de 2001.

Référence : ST-LAURENT, D. et GAGNÉ, M. (2009), «La mortalité par suicide au Québec : tendances et données récentes – 1981 à 2007», *Institut national de santé publique du Québec*, no de publication : 890, pp.6.

La première observation que permet ce graphique est de montrer que le suicide touche bien davantage les hommes que les femmes. Cette situation n'est pas unique au Québec, puisque le suicide, depuis qu'on l'étudie en Occident, a toujours été un phénomène qui touche beaucoup plus les hommes que les femmes (Baudelot et Establet : 2006 ; Durkheim : 1897 ; Gagné et Dupont : 2007 ; Halbwachs : 1930). Cependant, l'explication de cette particularité du suicide a évolué depuis l'époque de Durkheim. Ce dernier considérait les femmes comme étant plus près de la nature que les hommes, ce qui ferait en sorte que les causes sociales du suicide auraient une importance réduite sur elles : leur état de nature serait la source de l'immunité féminine face au suicide (Durkheim : 1897, 306). Cette vision rétrograde et paternaliste de la situation des femmes est complètement vétuste et même choquante à notre époque, mais elle constituait cependant la représentation populaire et même scientifique du temps de Durkheim.

Une autre explication, plus moderne, a été mise de l'avant par la sociologue Anne-Sophie Cousteaux et le démographe Jean-Louis Pan Ké Shon, ces deux auteurs réfutant complètement

l'existence d'une immunité des femmes face au suicide. Pour former leur théorie, ils utilisent le concept de «mal-être», qu'ils définissent de la manière suivante : «Le mal-être résulte avant tout des tensions qui traversent un individu porteur d'attributs sociaux pris dans les contradictions entre un système de valeurs et de normes qui le contraint, un ou des stimuli "agressifs" de nature et d'intensité variées auxquels il est soumis.» (Cousteaux et Pan Ké Shon : 2008, 58). Nous pouvons déjà observer une limite importante de cette théorie. En effet, toute forme de déviance des mœurs sociales ou toute contradiction entre les désirs de l'individu constituent une forme de mal-être. Ce dernier devient donc une forme de «méta-concept», extrêmement large, dans lequel on retrouve toute situation où les désirs de l'individu entrent en conflit avec les normes socialement établies de son milieu.

Pour ces auteurs, il est erroné d'étudier le suicide comme un objet distinct, il doit constamment être mis en relation avec les autres formes de mal-être des individus, qu'il s'agisse de la dépendance aux drogues et à l'alcool, à la dépression, aux troubles alimentaires (boulimie et anorexie), etc. En mettant en commun toutes ces manifestations du mal-être, on constate que le déséquilibre qu'on observe entre les hommes et les femmes au niveau du suicide se retrouve dans d'autres phénomènes relevant du mal-être, mais dans une relation inverse, notamment dans le cas de la dépression : «L'écart des taux de suicide entre hommes et femmes ne provient donc pas d'une immunité féminine, quelle que soit la raison avancée pour expliquer celle-ci. En raison de la socialisation différentielle lors de l'enfance, des places assignées et des rôles attribués aux deux sexes, il provient davantage du fait que chaque genre a sa propre façon de répondre aux différentes tensions de la vie.» (Cousteaux et Pan Ké Shon : 2008, 85). Cette situation, au niveau du suicide, peut être illustrée par les moyens utilisés par chacun des deux sexes pour s'enlever la vie au Québec. En effet, bien que les deux sexes choisissent en majorité la pendaison, la strangulation ou l'asphyxie pour s'enlever la vie (55% pour les hommes et 43,4% pour les femmes en 2005), il existe cependant une énorme différence entre la mort par explosion ou armes à feu (17,3% pour les hommes et seulement 3,1% pour les femmes) et celle occasionnée par l'absorption de substances liquides ou solides mortelles (seulement 8% pour les hommes et 30,3% pour les femmes) (St-Laurent et Gagné : 2008, 15-16). En d'autres mots, cette théorie refuse l'idée d'une immunité des femmes face au suicide, puisqu'elles vivent et expriment leur mal-être de manière différente des hommes. Deux critiques peuvent être apportées à cette théorie. Premièrement, le fait de mettre sur le même pied d'égalité le suicide et d'autres

comportements, notamment la dépression, nous semble être une erreur méthodologique et conceptuelle. En effet, le suicide constitue un acte total et surtout conscient de la personne qui le réalise, tel que vu dans la définition même de ce phénomène, tandis que la dépression, même si elle est en grande partie due à des causes sociales, ne constitue pas un choix et n'exige pas une résolution profonde chez la personne qui en est atteinte : elle ne fait que la subir. La seconde critique est apportée par la prochaine théorie qui tend à expliquer la différence de sexe en elle-même.

Dans leur ouvrage, Baudelot et Establet étudient également la situation des femmes face au suicide⁴. Selon eux, il existe bel et bien une forme d'immunité des femmes, celle-ci étant due à la fois à certains rôles traditionnels féminins toujours présents aujourd'hui et à une forte intégration sociale liée à la présence d'enfants à l'intérieur du ménage familial. Premièrement, ces auteurs utilisent le concept d'intégration sociale dans leur schéma explicatif. En effet, ils prétendent que les femmes sont inscrites dans un réseau de relations sociales moins étendu que les hommes, mais que ces mêmes relations y sont beaucoup plus fortes : «Aujourd'hui encore, c'est la femme qui a la charge des relations avec sa propre famille, mais aussi avec celle de son conjoint. [...] Sociabilité plus restreinte en volume, mais plus structurée que celle des hommes. Détaché de bien des soucis de parentèle, l'homme se construit dans un réseau étendu de connexions faibles : plus riche, mais plus fragile» (Baudelot et Establet : 2006, 219-220). C'est donc par son réseau de relations familiales et amicales plus fortes et solides que la femme possède un niveau d'intégration sociale plus élevé que son conjoint au sein du foyer familial, ce qui la protégerait du suicide. Deuxièmement, la présence d'enfants formerait également un facteur de protection des femmes face au suicide, puisque celles-ci occupent toujours le rôle d'éducatrice et de nourrice. Ces auteurs reconnaissent tout de même que les rôles sexués en matière d'enfants ont considérablement évolué en Occident pendant le dernier siècle et qu'il y a eu un vaste rapprochement des rôles masculins et féminins en matière de soins aux enfants dans le ménage familial (Baudelot et Establet : 2006, 218). Il reste cependant que les femmes jouent

⁴ Ces auteurs étudient aussi la question de l'alcoolisme et de la toxicomanie et du rôle de catalyseur qu'ils auraient sur le suicide. Ils prennent pour exemple les pays de l'ex URSS, où pendant longtemps, de très fortes corrélations étaient mises à jour entre le suicide et l'alcoolisme. Cependant, corrélation n'est pas causalité. Ces auteurs montrent plutôt qu'il s'agirait de deux effets provenant d'une même cause. L'alcoolisme serait alors engendré par des causes similaires à celles du suicide, sans pour autant qu'il existe d'autres formes de relation entre ces deux phénomènes (Baudelot et Establet : 2006).

généralement davantage ce type de rôle que les hommes, ce qui les intégrerait de manière plus forte par leur relation «privilegiée» avec les enfants.

Certaines lacunes sont présentes dans cette théorie. Certains éléments importants sont exempts de cette analyse : «il n'est fait aucune mention des variations historiques des taux de masculinité du suicide en Occident [...] Or, ces derniers ont varié et pas seulement à cause du suicide des hommes.» (Tremblay : 2007b, 180). Ces lacunes méthodologiques ne sont cependant pas les plus importantes. En effet, ces auteurs perçoivent la capacité des femmes à exprimer leurs émotions, présentée comme étant presque biologique, comme étant leur principal facteur de protection face au suicide, caractéristique se matérialisant davantage avec la présence d'enfants. Cette affirmation, sans être prouvée au niveau scientifique, est cependant mise sur un piédestal par ces auteurs, même si des recherches historiques viennent grandement l'ébranler. On peut penser ici à la notion «d'instinct maternel» critiquée, notamment, dans l'ouvrage de l'historien français Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Ce dernier montre que ce prétendu instinct est en fait apparu récemment en Occident. Finalement, ces auteurs passent sous silence la décroissance généralisée du taux de natalité en Occident, mais également de la réduction du nombre de mères, ce qui devrait, selon leur théorie, augmenter le taux de suicide des femmes et donc faire diminuer l'écart entre les deux sexes au niveau du suicide. Ce qui n'est pas le cas tel que montré par Tremblay (2007a) avec des données internationales.

Baudelot et Establet explorent le cas de l'Asie du sud-est et plus précisément celui de la Chine. En effet, dans ce dernier pays, on remarque un taux de suicide féminin supérieur à celui des hommes : ils nomment ce phénomène l'exception chinoise. L'explication généralement admise de ce phénomène particulier (il s'agit tout de même du cinquième de l'humanité) est de nature plutôt anthropologique. Celle-ci se base sur la nature de la relation conjugale vécue par la femme chinoise. En effet, au moment du mariage, la nouvelle épouse va généralement vivre chez sa belle-famille, dont la principale figure d'autorité est la mère (Beaudot et Establet : 2006, 220-226). La nouvelle venue est donc complètement soumise à la fois à son mari et à sa belle-mère, qui ont sur elle un pouvoir de coercition physique et psychologique absolu. En cas d'abus sévère de cette autorité, la femme peut donc décider de s'enlever la vie, pour montrer au grand jour la misère et le mauvais traitement qu'elle a subis : «Le suicide, en Extrême-Orient, n'est jugé ni lamentable ni honteux. Il porte témoignage. Quand un haut fonctionnaire intègre se suicide, sa mort éclabousse le gouvernement. Quand une épouse se suicide, elle jette l'opprobre sur sa belle-

famille et son père est en droit de demander des comptes à la justice. En arriver là suppose, certes, un long calvaire» (Elisseeff : 1988, 57-58)⁵. Ce suicide «vindicatif» féminin prend donc naissance dans la représentation même de ce phénomène social dans la culture chinoise rurale. Il s'agit donc de faire perdre la face à sa belle-mère. Cependant, on voit que le fort taux de suicide féminin tend à s'inverser dans les régions industrialisées et urbaines, pour correspondre davantage au régime du suicide occidental. Cette situation n'est pas seulement présente en Chine, mais semble s'étendre à l'ensemble de l'Asie du Sud-est, incluant l'Inde : on ne devrait plus alors parler d'exception chinoise, mais bien d'exception occidentale (Tremblay : 2007b, 179-180). La situation du suicide en Asie apporte un élément très important à l'étude du suicide : elle montre que ce phénomène est bien de nature sociale, puisque sa matérialisation diffère totalement au niveau du genre selon la population que l'on étudie.

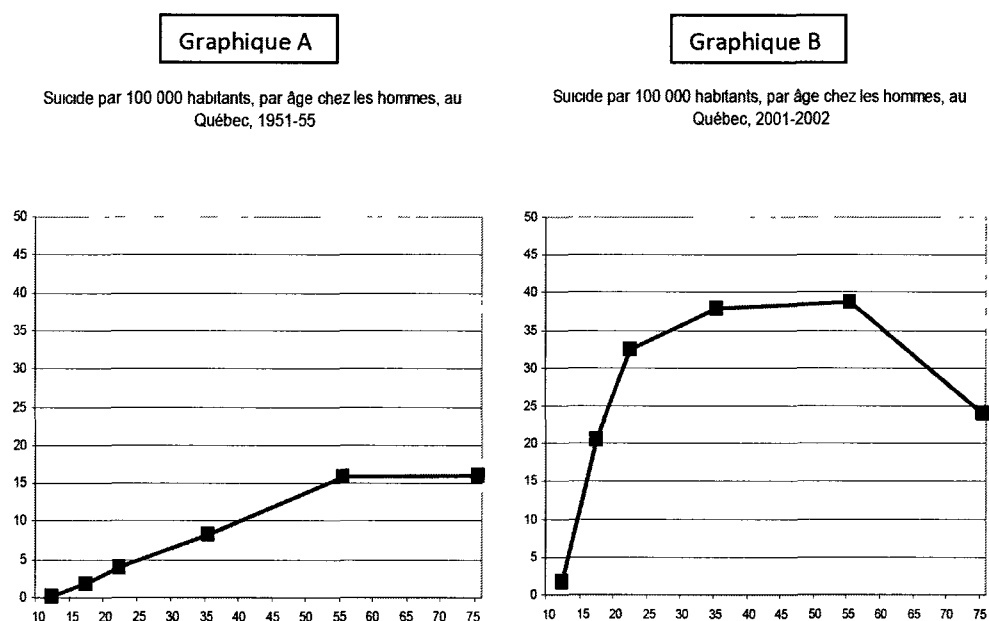
La dernière théorie que nous allons aborder ici nous semble être plus apte à être appliquée au cas spécifique du Québec. Il s'agit du lien entre le suicide et le statut marital, ce qui constitue là une des plus anciennes observations en rapport avec ce phénomène. La rupture d'une union est un facteur d'aggravation du suicide : «C'est donc l'état d'anomie conjugale, produit par l'institution du divorce, qui explique le développement parallèle des divorces et des suicides. Ils résultent d'une constitution morale *sui generis* qui a elle-même pour cause un affaiblissement de la réglementation matrimoniale ; c'est cette constitution, acquise pendant le mariage, qui, en lui survivant, produit l'exceptionnelle tendance au suicide que manifestent les divorcés.» (Durkheim : 1897, 307). En effet, la rupture de l'union fait en sorte de détruire le milieu cohésif où les membres de la famille, parents comme enfants, se projetaient et avaient créé des liens forts entre eux. Selon Durkheim, le divorce semble avoir des effets différents chez la femme que chez l'homme, dans la mesure où il tendrait davantage à fragiliser l'homme par rapport au suicide que la femme : elle protégerait même les femmes s'il y avait une absence d'enfants dans le ménage (Durkheim : 1897, 306). Pour les hommes, il précise que le mariage leur profite davantage qu'aux femmes, ce qui expliquerait leur plus grande propension au suicide après la rupture. En d'autres mots, le mariage constituerait une forme d'exploitation de la femme (travaux ménagers, éducation des enfants, etc.) au profit de son mari. Cependant, bien que cette situation corresponde davantage à la réalité à la fin du 19^e siècle, elle s'est considérablement améliorée, au niveau de l'égalité des sexes, depuis l'étude de Durkheim.

⁵ Cité dans Baudelot et Establet : 2006, 221.

Le suicide des jeunes : un nouveau-né historique

Le suicide québécois possède une autre particularité : il est un phénomène massivement présent chez les jeunes. En effet, le régime du suicide selon l'âge s'est complètement inversé en Occident et au Québec depuis les études de Durkheim (1897), Halbwachs (1930) et même Baechler (1975). En effet, Durkheim avait remarqué que le suicide évoluait proportionnellement avec l'âge des individus (Durkheim : 1897, 176), situation qui émanait, selon lui, des difficultés physiologiques et financières de vieillir à cette époque, de la volonté de ne pas vouloir être un fardeau pour sa famille au moment de l'extrême vieillesse ou de l'infirmité. Depuis les années 1960, on remarque au Québec, et dans d'autres pays occidentaux, un renversement total de cette propriété «traditionnelle» du suicide, un processus qui s'est poursuivi jusqu'à aujourd'hui (Caron et Robitaille : 2007 ; Dagenais : 2007 ; Gagné et Dupont : 2007 ; Tremblay : 2007a). Voici deux graphiques nous permettant de bien illustrer cette évolution du suicide selon l'âge, entre 1951 et 2002 :

Figure 5 : Taux suicide des hommes selon l'âge (1951 à 2002)



Référence : TREMBLAY, A. (2009). «SOC 7532 : Le suicide dans la société contemporaine», Université d'Ottawa, session d'hiver 2009.

Le graphique A nous montre le régime du suicide selon l'âge au Québec entre 1951 et 1955. On peut remarquer que les taux de suicide augmentent régulièrement jusqu'à un plateau constant après 55 ans. La courbe du graphique B illustre le régime actuel du suicide selon l'âge au Québec, où l'on peut voir une augmentation très rapide des taux jusqu'à environ 35 ans, pour ensuite se stabiliser jusqu'à 55 ans, et même diminuer dans les âges les plus avancés. Cette véritable explosion du suicide des jeunes a donné naissance à de nombreuses théories et de tentatives d'explication de la part des sociologues étudiant ce phénomène. Nous en avons déjà étudié une ci-haut : le lien entre le divorce et le suicide. En effet, Caron et Robitaille, comme plusieurs autres chercheurs, ont montré le lien statistique très fort qui existe entre le divorce et le suicide des jeunes. Il est à noter qu'il s'agit ici de données écologiques, ce qui signifie que nous ne faisons pas un lien direct entre le divorce d'un individu et le suicide, mais bien le lien entre le taux de suicide d'un milieu particulier et sa fréquence de divorce : «D'une part, un accroissement significatif est noté dans les pourcentages de divorce et de familles monoparentales et leurs progressions sont fortement reliées à celle des taux de suicide des deux catégories d'âges (15-19 ans et 20-24 ans) chez les hommes. Le taux de divorce est modérément relié au taux de suicide des jeunes femmes de 15-19 ans et le pourcentage de familles monoparentales lui est fortement relié.» (Caron et Robitaille : 2007, 112-113). En effet, les enfants s'attachent émotionnellement et normativement à leurs parents, ce qui fait en sorte que si ces derniers se séparent, l'univers social et affectif des premiers est détruit, du moins grandement bouleversé. Arrivés à l'adolescence, cette période critique de la formation de l'identité chez l'individu, les jeunes ont toujours besoin des repères normatifs fournis en grande partie par les parents, cependant diminués ou complètement rompus par le divorce. De plus, ce phénomène semble affecter davantage les garçons que les filles. En effet, au Québec, la majorité des divorces se concluent par la garde maternelle des enfants : «Ainsi, en 2001, la garde des enfants est-elle confiée aux mères et la très vaste majorité (80%) des familles monoparentales au Québec sont dirigées par les mères dans 80,6% des divorces.» (Caron et Robitaille : 2007, 115). Selon ces auteurs, la vulnérabilité des jeunes hommes québécois face au suicide a grandement découlé de cet éclatement de la famille conjugale «standard», où les garçons qui ont subi le divorce de leurs parents sont généralement privés de la présence même du père lors de cette période critique de définition identitaire. En d'autres mots, les garçons, après le divorce de leurs parents, vont généralement vivre avec leur mère, ce qui les empêche d'être en contact, physique et affectif,

avec leur père, ce qui pourrait provoquer un sentiment d'abandon et une perte des repères identitaires si fondamentaux pendant l'adolescence. Ces auteurs montrent également la relation inverse dans les milieux où les unités familiales sont les moins fractionnées : la vie en union des parents semble «protéger» les jeunes du suicide, plus fortement les hommes.

L'explication du suicide des jeunes québécois donnée par Caron et Robitaille n'aborde cependant qu'un seul aspect des milieux sociaux dans lesquels ces mêmes jeunes vivent : la famille. Il n'est pas question ici de minimiser l'impact que peuvent avoir les structures familiales et le divorce sur le suicide, cette concordance a été depuis longtemps étudiée et confirmée à maintes occasions (Caron et Robitaille : 2007 ; Durkheim : 1897 ; Gagné et Dupont : 2007 ; Tremblay : 2007a). Cependant, nous pouvons identifier une faille importante dans cette théorie. La critique que nous y apportons n'est pas sur l'explication du lien entre suicide et le statut marital des parents, mais bien plutôt sur la négation d'autres facteurs d'intégration sociale présents dans la société québécoise, d'importance égale sinon supérieure à la situation familiale, notamment le système d'éducation. En effet, le fait que ces auteurs n'abordent que l'impact d'un seul aspect de l'institution familiale, le statut marital, sans même mentionner d'autres causes potentielles, nous semble quelque peu réducteur d'un phénomène aussi complexe et nuancé que le suicide.

Baudelot et Establet mettent de l'avant une autre théorie sur la récente explosion du suicide des jeunes. Il est cependant important de noter que ces deux auteurs ne traitent pas de la situation du Québec dans leurs ouvrages sur le suicide, mais les conclusions auxquelles ils arrivent nous semblent toutefois pouvoir s'appliquer dans le cadre de notre étude. Voici résumée, très grossièrement, la thèse principale défendue par les auteurs dans leur dernier ouvrage : la variation du suicide répond directement des variations de l'économie. En Occident, le taux de suicide augmente avec les crises économiques et diminue dans les périodes de croissance. Leur démarche non-linéaire et historique arrive à expliquer pourquoi la pauvreté est un facteur d'aggravation du suicide dans les pays riches, tout en montrant que c'est dans les pays pauvres que l'on se tue le moins. Nous allons nous concentrer ici sur leur explication du suicide des jeunes, qui est également de nature économique, la voici brièvement décrite : «Depuis les restructurations d'ensemble des économies capitalistes intervenues dans la seconde moitié des années 1970 et poursuivies depuis, les jeunes sont devenus plus vulnérables et les vieux sont mieux protégés. La modification spectaculaire du profil du suicide selon l'âge renvoie donc à des

transformations en profondeur du régime social des âges» (Baudelot et Establet : 2006, 144). Les chocs pétroliers de cette décennie ont complètement ébranlé les structures économiques qui s'étaient mises en place depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, ces dernières offrant généralement des emplois mieux payés et de meilleures conditions de travail aux nouveaux «entrants» qu'à leurs aînés ou leurs prédécesseurs..

La donne change radicalement avec la réorganisation mondiale de l'économie ayant suivi les premiers chocs pétroliers. Le marché du travail devient plus précaire, la stabilité d'emploi est largement attaquée par les politiques néolibérales, on observe une intensification du travail couplée avec un gel ou un recul général des salaires, le taux de chômage monte en flèche, etc. Les jeunes sont ceux qui expérimentent et subissent les premiers ces nouvelles conditions économiques, qui se répercutent dans toutes les sphères de la vie : «Les individus nés après 1955 découvrent ainsi, en entrant dans le marché du travail, un univers radicalement différent de celui qui avait accueilli leurs aînés : ascenseur social en panne, baisse des revenus relatifs, chômage de masse, élévation des taux de pauvreté.» (Baudelot et Establet : 2007, 143). Les aînés des années 1970, qui ont travaillé toute leur vie dans des conditions stables et bénéfiques, n'ont pas été frappés avec la même violence par ces modifications de l'emploi. Ayant profité de la période glorieuse de l'État-providence, notamment en termes de sécurité d'emploi, mais également de plans de retraite avantageux, ils conservent une qualité de vie matérielle bien supérieure à celle de leurs enfants. Des structures économiques de plus en plus difficiles ainsi qu'un marché du travail précaire et instable feraient donc en sorte, selon ces auteurs, d'augmenter la vulnérabilité des jeunes face au suicide, puisqu'ils subissent de façon accentuée les effets de cette période de crise économique, situation qui correspond parfaitement au lien qu'ils font entre le suicide et les variations économiques.

Bien que la thèse défendue par ces auteurs semble être vérifiée au niveau de leur illustration (uniquement au moyen de graphiques comparatifs), elle correspond essentiellement à une logique economiciste (Tremblay : 2007b, 180). En effet, au lieu d'analyser les interactions entre l'économie et d'autres institutions sociales fondamentales, telles que l'éducation et la famille, ils persistent continuellement dans cette voie importante, mais pas unique, pour expliquer le suicide. Nous ne contestons pas ici la profondeur ni la finesse de cette recherche, mais plutôt le caractère hégémonique de l'économique, voire même totalitaire, dans leur explication du suicide, eux qui vont jusqu'à dire que les modifications de la famille ne

constituent qu'un «écran de fumée» et qu'il ne faut pas en tenir compte dans l'explication du suicide. Leur analyse, si spécialisée et poussée soit-elle, ne parvient pas à aborder le phénomène du suicide dans toute sa complexité, ce qui fait en sorte que celle-ci reste, à nos yeux, partielle. Finalement, bien que ces auteurs n'aient pas prétendu effectuer une analyse statistique, une démarche quantitative plus poussée aurait donné des fondations encore plus fortes à leurs conclusions, selon nous. En d'autres mots, l'analyse de Baudelot et Establet nous semble logique et cohérente au niveau conceptuel, mais n'est pas confirmée ou validée au niveau empirique de manière satisfaisante : une comparaison entre des graphiques peut certes constituer une illustration d'un phénomène, mais pas une fondation empirique.

Hypothèses

Après avoir exploré quelques unes de théories dominantes sur l'explication du suicide en Occident et au Québec, de quelle manière peut-on comprendre la suicide contemporain dans ces liens avec les parcours qu'empruntent les jeunes dans l'institution scolaire? Les hypothèses qui suivent nous guideront dans l'élaboration de notre cadre théorique ainsi que dans l'analyse statistique que nous allons effectuer entre les parcours scolaires des jeunes québécois et leur propension au suicide. Notons premièrement que nous utilisons les taux de suicide comme indicateur d'une faille au plan de l'intégration sociale des individus à leur société : il s'agit donc de notre variable dépendante. Nos variables indépendantes seront donc constituées des différentes données concernant les parcours scolaires, comme les taux de diplomation aux différents niveaux académiques, la fréquentation de la formation générale des adultes, le nombre d'années moyen pour obtenir un diplôme, etc. Notre étude se voulant être de nature écologique, toutes nos données statistiques seront rassemblées par unités géographiques, plus particulièrement les commissions scolaires (nous reviendrons, dans la partie méthodologique, sur le choix de cette unité d'analyse particulière). Notre hypothèse générale est la suivante : *pour une commission scolaire donnée, plus la déviation du parcours scolaire standard serait intense, plus les taux de suicide seraient élevés chez les jeunes*. Cette première hypothèse est cependant trop générale et doit donc être nuancée par d'autres, plus spécifiques et précises.

La première nuance que nous apportons à notre hypothèse est la suivante, que nous nommons «hypothèse 1» : *la relation positive entre la déviation du cheminement standard et les*

taux de suicide serait plus forte à certains niveaux académiques, atteignant son impact maximal au niveau du secondaire. En effet, l'obtention du diplôme d'études secondaires, comme nous le verrons, est fondamentale, en termes objectifs, à deux niveaux : premièrement, elle constitue le pilier de toutes études à un niveau plus élevé, et deuxièmement, ce diplôme représente une base fondamentale de l'accès à l'emploi au Québec, bien qu'il ne soit pas nécessaire dans certains secteurs, minoritaires, du marché du travail. De plus, la fréquentation de l'école secondaire est obligatoire par la loi jusqu'à l'âge de 16 ans, ce qui signifie que la totalité des jeunes québécois passe par ce palier académique. On a pu observer que pour l'ensemble du Québec dans la période historique que nous étudions, l'année 2001, l'obtention de ce diplôme sans retard est une réalité pour une faible majorité de 55% des élèves, ce qui n'est pas le cas pour tous les autres niveaux supérieurs d'éducation (MEQ : 2004, 27). En ce sens, le retard et les moyens alternatifs, notamment la FGA (formation générale des adultes), d'obtention de ce même diplôme et de surcroît son échec représentent donc une forme de déviance face à une norme sociale. Cela pourrait donc influencer négativement le niveau d'intégration sociale des jeunes dans cette situation et potentiellement augmenter leur propension de suicide.

Enfin, une précision reste encore à faire. En effet, nous n'avons pas encore discuté de la différence de genre dans nos hypothèses. Nous savons que le suicide est différent selon le sexe, et que la réussite scolaire se matérialise plus fréquemment chez les femmes que chez les hommes (MEQ : 2004). Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, il y a différentes représentations de l'école selon le sexe des individus qui fréquentent l'institution scolaire. Plus spécifiquement, il semble que la réussite scolaire soit davantage importante pour les femmes, notamment par la liberté d'action qu'elle leur permet (Baudelot et Establet : 1992 ; Baudoux et Noircet : 1998 ; Bouchard et St-Amant : 1996 ; Bouchard et al. : 1998 ; Cacouault et Fournier : 1998 ; Dubet : 2010a). Selon ces auteurs, les femmes adopteraient des comportements favorisant leur réussite scolaire, et il se passerait l'inverse chez les hommes. Pour le moment, nous n'irons pas plus loin sur cette avenue particulière. Voilà donc notre dernière hypothèse, que nous nommons « hypothèse 2 » : *le suicide féminin sera relié plus fortement au cheminement scolaire que le suicide masculin.*

Conclusion

Ce chapitre avait pour but de dresser le portrait de la situation actuelle et historique du suicide au Québec, en présentant les principales théories qui pourraient être appliquées aux particularités québécoises de ce phénomène, tout en y ayant inclus et défini certains des concepts clés de notre étude, notamment la notion du suicide et le concept d'intégration sociale. Nous avons également produit trois hypothèses qui guideront notre démarche conceptuelle et empirique. Il est à noter que bien que nous avons critiqué les théories existantes sur le suicide, nous ne les rejetons pas d'emblée : nous leur reconnaissons une part non négligeable dans l'explication de ce phénomène. Nous croyons cependant que dans le cas de la société québécoise, certains de ses éléments fondamentaux constitutifs ont été laissés de côté, ce qui ne laisse place qu'à une compréhension partielle du suicide des jeunes. Le lien sociologique que nous faisons entre le suicide et l'intégration sociale des membres d'une même société, postulat disciplinaire depuis plus de cent ans et ayant maintes fois été illustré par des études empiriques, donne au suicide un statut important au niveau analytique : celui de quantificateur d'intégration sociale. En d'autres mots, dans un contexte empirique, les taux de suicide nous indiquent la force du lien social qui unit les individus aux divers éléments de leur environnement social. En ce sens, et comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'étude sociologique du suicide nous en apprend souvent autant, sinon davantage sur la société que nous observons que sur le suicide lui-même. Notre étude portera donc directement sur des facteurs qui semblent influencer le taux de suicide des jeunes québécois : le système scolaire, plus particulièrement le cheminement des élèves, les taux de diplomation et le moyen de les obtenir, et la famille. Passons donc maintenant à l'élaboration de notre cadre théorique.

Chapitre 2 : École et parcours scolaire

Le lecteur nous pardonnera de laisser quelque peu le suicide de côté dans ce chapitre, puisque nous devons maintenant analyser plus en profondeur l'institution qui est à la base de notre démarche : l'école. Nous commencerons par étudier ses rôles et caractéristiques propres dans le contexte québécois, pour ensuite passer aux cheminements des élèves dans le système d'éducation.

Fonction académique de l'école

L'école possède plusieurs fonctions dans la société contemporaine. La première découle directement des connaissances strictement académiques qu'elle transmet aux élèves qui la fréquentent. Pour reprendre la terminologie de Bourdieu, l'école possède le monopole de transmission du capital scolaire. La famille, autre institution essentielle à la préparation des jeunes à parvenir à l'âge adulte, n'occupe qu'un rôle indirect et en retrait face à la scolarisation : «L'institution scolaire assure la certification, les diplômes, formes de label de qualité, selon les critères qui lui sont propres. La famille, même bien dotée scolairement ne peut intervenir qu'indirectement dans ce processus.» (de Singly : 1993, 94). Le contrôle des parents sur l'éducation de l'enfant leur échappe doublement, puisque, d'un côté, la transmission des connaissances scolaires se fait dans une relation qui les exclut en les remplaçant par un professionnel de l'enseignement, et de l'autre, l'acquisition même des connaissances dépend des capacités de l'enfant et de ses démarches personnelles dans le processus scolaire (Bernier et de Singly : 1996, 5). Au Québec, les parents peuvent bien entendu choisir l'établissement scolaire dans lequel ils désirent envoyer leurs enfants (ce simple choix n'est pas complètement libre, puisqu'il dépend, entre autres, de la situation financière du ménage) et tenter de s'impliquer de manière indirecte dans cette même institution, par exemple participer au conseil des parents, mais ils n'occupent qu'un rôle secondaire dans la scolarisation de leur progéniture. La scolarisation se fait donc principalement en dehors de l'institution familiale.

Mais pourquoi le capital scolaire est-il si important pour les jeunes? La situation économique actuelle du Québec devient alors incontournable pour répondre à cette question. La désindustrialisation de l'économie des pays riches, sa tertiarisation, et l'évolution constante des

technologies matérielles et humaines ont créé des conditions favorables à une scolarisation plus grande des jeunes et à leur intégration à cette même économie (Baudelot et Establet : 1992, 215). Par ailleurs, le marché du travail, principal but de la scolarisation pour les jeunes, est entré massivement, depuis plusieurs décennies, dans l'ère de l'information, qui demande toujours plus de travailleurs instruits, plutôt que des travailleurs qualifiés, comme dans le cas d'une économie industrielle : nous sommes donc à l'ère de l'économie tertiaire. En effet, la tertiarisation massive de l'économie vers les secteurs des services et de l'information fait en sorte de changer complètement la relation des jeunes avec la scolarisation, comparativement avec la période économique précédente, soit le capitalisme industriel : «Par ailleurs, dans le cadre du passage à une société postindustrielle, l'économie tertiaire qui implique des emplois diplômés tend à remplacer une économie de production industrielle impliquant peu de scolarisation.» (Tremblay : 2007a, 83). Au Québec, ce changement est facilement perceptible, notamment à l'aide de la migration de la population active, surtout les jeunes, qui quitte les régions ressources, pour aller vers les régions urbaines et tertiarisées (Molgat et Leblanc : 2004 ; Dagenais : 2007 ; Tremblay : 2007a).

Cette économie toujours plus tertiarisée demande alors un nombre toujours croissant de travailleurs scolarisés, et ce, à un niveau de plus en plus élevé. Cela change ainsi la façon pour les individus d'accéder non seulement à un emploi, mais aussi à un statut social : «Dans une société dont le mode de reproduction est à dominante scolaire, la valeur d'une famille (et du groupe social auquel elle appartient) est définie par le montant de capital scolaire détenu par l'ensemble de ses membres. [...] Dans une société dominée par le capital scolaire, celui-ci joue un rôle déterminant dans la fixation de la valeur des individus.» (de Singly : 1993, 94-95). Dans une société où la technologie, les connaissances et l'information sont toujours en croissance et monopolisent de plus en plus l'économie, où les méthodes de contrôle politique, social et étatique passent progressivement de moyens physiques à des moyens virtuels, comme la diffusion de l'information (Internet, les sondages, les statistiques, etc.), bref où la production immatérielle prend progressivement plus d'importance que celle de nature matérielle, l'éducation et le bagage de connaissance des individus déterminent plus que jamais non seulement leur possibilité d'emploi, mais devient aussi une marque de prestige social, l'attribut premier par lequel cette société «juge» et «classe» ses membres. De plus, l'école elle-même se transforme progressivement en marchandise que les parents «magasinent» avec le plus grand soin pour leurs

enfants (Charlot et Rochex : 1996 ; Dubet et Martuccelli : 1996 ; Montandon : 1996). En effet, la particularité de la période actuelle, au niveau de la production (aussi appelée l'ère de l'information par Manuel Castells) est le monopole que les connaissances occupent au sein de l'économie : «Pour la première fois dans l'histoire, l'esprit humain est une force de production directe, et pas simplement un élément décisif du système de production.» (Castells : 1996, 55). C'est pourquoi l'éducation représente alors un élément fondamental de la société québécoise et occidentale contemporaine, phénomène allant en s'accroissant continuellement : le capital scolaire est le capital dominant de la société québécoise et occidentale.

Deux nuances s'imposent ici. Premièrement, bien que le secteur tertiaire domine l'économie québécoise, il n'en reste pas moins que le secteur primaire (agriculture et extraction des ressources naturelles) et le secteur secondaire (production industrielle de biens matériels) restent cependant bien implantés dans plusieurs régions périphériques du Québec, dont ils constituent les principaux employeurs et moteurs économiques (Molgat et Leblanc : 2004). Par ailleurs, on s'aperçoit que c'est davantage les femmes qui quittent ces dernières régions pour aller vers les grands centres urbains, tandis que les hommes ont tendance à rester dans celles-ci, car ils peuvent y trouver de l'emploi plus facilement (Tremblay : 2007a). En effet, traditionnellement exclues de l'économie industrielle, les femmes ont donc été en mesure de combler la nouvelle demande d'emploi dans le secteur tertiaire en pleine expansion depuis plus de trente ans (Baudelot et Establet : 1992), qui se développe davantage dans les grandes régions urbaines que dans la ruralité. L'effort féminin pour atteindre les emplois du secteur tertiaire semble constituer ainsi une tentative pour renverser une inégalité en emploi et donc atteindre une plus grande indépendance, du moins au niveau financier.

La seconde nuance que nous voulons apporter concerne la composition même du secteur tertiaire de l'économie. Bien qu'il contienne un nombre toujours croissant d'emplois qui requiert un niveau de scolarité élevé, il ne faut pas oublier qu'il s'y retrouve beaucoup d'emplois reliés au service, qui demandent certes une certaine scolarisation, mais complètement différente de ceux relevant de l'économie de l'information. Pour prendre deux exemples caricaturaux, la scolarisation requise pour devenir ingénieur est complètement différente de celle requise d'un caissier dans un supermarché, bien que tous deux se retrouvent dans le secteur tertiaire. Bien que la majorité des emplois de ce secteur demandent un niveau d'éducation relativement bas et

souvent technique, on pourrait parler de travailleurs qualifiés dans le dernier cas, il n'en reste pas moins que ce sont davantage les emplois à haut niveau d'éducation qui sont prisés par les jeunes. Nous ne voulons pas dire ici que tous les jeunes souhaitent devenir ingénieur, cadre ou programmeur-analyste, mais plutôt que ce type d'emploi est davantage anticipé et donne un prestige social plus élevé que ceux qui occupent les étages inférieurs de la hiérarchie des emplois du secteur tertiaire. Dans une société où le capital scolaire est dominant, les diplômes les plus rares ont également la plus grande valeur (Dubet : 2010b). Par conséquent, les emplois qui requièrent ces mêmes diplômes sont donc eux-aussi très prisés par la population. Ces diplômes sont cependant rares pour une raison : ils demandent un parcours scolaire plus long et souvent plus difficile, ce qui explique du même coup leur rareté. Il ne s'agit cependant pas d'une règle universelle, et certaines régions ressources du Québec en constituent un contre-exemple. En effet, bien que celles-ci subissent un exode féminin important, une grande proportion de jeunes hommes y restent pour occuper des emplois des secteurs primaires et secondaires (Tremblay : 2007a). Cette situation a été étudiée par le sociologue Daniel Dagenais en Abitibi-Témiscamingue. En effet, il semble que dans cette région dominée économiquement par l'extraction des ressources minières et forestières, il se développe un processus de socialisation identitaire typiquement masculin, directement relié à ces d'emplois. Ceux-ci ne demandant pas un niveau de scolarité élevé (souvent, un diplôme d'études secondaires suffit), ces jeunes hommes ne fréquentent donc pas l'école sur une longue période (Dagenais : 2007). Cependant, même si la plupart des emplois des secteurs tertiaires, secondaires et primaires ne demandent pas un niveau d'éducation élevé, il reste tout de même que le diplôme d'études secondaires est devenu le plus petit dénominateur commun à la presque totalité des emplois au Québec : son obtention est pour ainsi dire essentielle pour avoir un emploi.

Fonction socialisatrice de l'école

Bien que le capital scolaire soit dominant en matière d'emplois, de salaire et de prestige dans la société québécoise, est-il compatible avec les valeurs dominantes des jeunes et de leur milieu social? C'est à ce niveau que la fonction socialisatrice de l'institution scolaire prend toute son importance. L'école n'est pas simplement un lieu de transmission de connaissances académiques, mais aussi un lieu important de socialisation. C'est à l'école que les jeunes sont mis directement en contact avec les valeurs dominantes de leur société, ainsi qu'avec des

individus provenant de familles autres que la leur, leurs pairs, où ils apprennent les comportements «normaux» et les bases de l'interaction avec les autres : l'école les prépare à être des adultes «fonctionnels» dans leur environnement social. L'école remplit donc une double fonction : elle transmet les connaissances académiques nécessaires aux jeunes pour entrer dans le marché de l'emploi dominant (le secteur tertiaire), tout en socialisant les jeunes aux valeurs sociales dominantes de leur société, notamment la liberté et l'indépendance.

La fonction socialisatrice de l'école correspond donc à l'intégration des jeunes dans le but de les préparer à leur insertion future dans la société, à titre de membres à part entière, d'adultes, avec tout le bagage normatif qui en découle. En d'autres mots, l'école constitue un instrument important de la reproduction sociale en général : «L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.» (Durkheim : 1922, 51). Cependant, la finalité de ce processus de transmission de quelques valeurs communes, comme le respect des autres et la liberté, n'est pas de la reproduction sociale à proprement parler, si on la compare au temps de Durkheim, mais bien plutôt une condition fondamentale de l'épanouissement individuel des jeunes, qui est maintenant le but premier de l'éducation. Les valeurs véhiculées par l'école sont essentielles au processus d'individuation toujours plus poussé de la société québécoise. En ce sens, l'institution scolaire devient très importante pour permettre aux jeunes de s'intégrer complètement à une société des individus : devenir adulte, dans une telle société, équivaut alors à être un individu, libre et indépendant.

L'école, sans pourtant complètement remplacer la famille, semble donc être devenue un facteur d'intégration sociale très important au Québec et en Occident. Une illustration de ce fait est la durée de temps que les parents passent avec leurs enfants, qui diminue de plus en plus au Québec. Entre 1986 et 1998, la moyenne d'heures quotidienne des parents passés avec les enfants habitant dans le ménage familial a diminué de 1,7 à 1,2 heure pour les hommes (diminution de 30%), et de 2,6 à 1,7 heure pour les femmes (diminution de 35%)⁶. Cette

⁶ Ces données proviennent de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ). Site Internet consulté le 4 février 2010. http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/Emploi_temps_loisir/comparaisons/tableau14.htm

illustration, sans démontrer le remplacement de la famille par l'école, expose cependant une prise de distance physique entre les membres du foyer familial, du moins entre parents et enfants. Cette dernière observation nous amène à nous questionner sur le sens que représente l'enfant dans la société québécoise contemporaine, notamment pour les parents.

Le sens contemporain de l'enfant : une expérience parmi d'autres?

Le sociologue Daniel Dagenais a étudié cette question en profondeur dans son ouvrage : *La fin de la famille moderne. Signification des transformations contemporaines de la famille*. En effet, selon cet auteur, pour la famille «postmoderne», ce que nous appelons la famille actuelle ou contemporaine, l'enfant ne constitue plus seulement un objet d'affection et d'ambition, ni un moyen de reproduction sociale, mais revêt maintenant pour les parents un caractère fortement existentiel, ce qui signifie que leur désir de réussite de l'enfant est davantage focalisé sur eux-mêmes (pour montrer aux autres qu'ils sont de bons parents, le sentiment du devoir accompli, etc.). Dans ces circonstances, le fait d'avoir des enfants et que ceux-ci se développent aussi en individus correspondant aux normes socialement établies devient alors une expérience qu'il faut vivre pour s'accomplir comme membre à part entière de la société : «Dans la famille contemporaine, l'enfant est doté de qualités personnelles dès la naissance. Les parents ne veulent pas créer leur enfant, ils souhaitent produire les meilleures conditions pour que la nature de leur fille ou de leur fils puisse se développer. Ils n'ont pas à imposer, ils ont à révéler.» (de Singly : 1993, 97). La réussite de cette expérience existentielle est donc fortement corrélée à l'éducation que reçoivent les jeunes, puisque le capital dominant de la société de l'information dans laquelle les jeunes québécois vivent est justement le capital scolaire. Cependant, comme le montre Dagenais, l'éducation représente également un gage de réussite pour les parents, ce qui signifie que le succès scolaire de l'enfant se répercute en partie sur eux, sans pour autant que ceux-ci la prennent directement en charge (Céroux : 2006 ; Dagenais : 2000).

Pour bien réussir cette tâche, les familles doivent généralement comprendre un nombre assez restreint d'enfants, et ce, pour des raisons matérielles et temporelles. Le fait que les enfants restent plus tardivement à l'école fait en sorte d'allonger leur période de dépendance, notamment au niveau économique, face à leurs parents. D'ailleurs, cette période d'éducation institutionnalisée étant toujours plus longue et coûteuse fait en sorte que les parents n'ont généralement pas les ressources économiques pour financer l'éducation de plusieurs enfants. Cependant, le fait que les familles contiennent un nombre plus faible d'enfants permet aux

parents de véritablement s'attacher à ceux-ci d'une façon plus accentuée, ce qui fait en sorte de solidifier davantage les liens qui les unissent, du moins dans la prime enfance (Castelain-Meunier : 1990, 27). Le faible nombre d'enfants amène donc une concentration importante des ressources économiques des parents, ainsi qu'une augmentation de l'attention que ceux-ci donnent à leurs enfants, bien que celle-ci n'est pas toujours directement reliée au temps passé avec les enfants, mais bien aussi à la prévision de différents aspects de leur formation (Tahon : 1995, 122). En d'autres mots, le fait que les enfants soient maintenant tenus, du moins au niveau de la représentation sociale, d'aller à l'école plus longtemps dans le contexte d'une économie de l'information et de la connaissance, jumelé au fait que le moment de leur prise en charge de «rôles d'adultes» est reporté de plus en plus loin, est à l'origine de la représentation selon laquelle les enfants sont des êtres humains (adultes) en devenir, et non pas des membres à part entière de la société (Blatterer : 2007, 12). Par sa structure méritocratique, l'école impose des modèles à ses utilisateurs : «la "voie royale", celles des meilleurs, s'impose comme la norme indiscutable et les autres se hiérarchisent par leurs niveaux d'échec et par leurs lacunes, par la distance qui les sépare de l'excellence *a priori* offerte à tous ceux qui la méritent.» (Dubet : 2010a, 86). Le parcours scolaire des meilleurs, ceux qui réussissent bien, qui se rendent loin dans le processus scolaire, qui le font de manière directe et unidirectionnelle, devient donc un modèle à suivre pour l'ensemble de la population étudiante.

Dans cette situation, qui est une conséquence directe non seulement de la situation économique actuelle, mais aussi des transformations du sens de l'enfant et de la montée inexorable de l'individualisme, le concept de reproduction sociale change radicalement. En effet, dans ce monde où chacun doit trouver sa propre voie en vue de s'épanouir comme individu en toute liberté, étant donné que le principal moyen d'y arriver passe par l'éducation, celle-ci devient alors la priorité de la famille : «La famille moderne innove en ce qu'elle se donne pour charge de fournir à ses enfants un héritage abstrait, intangible, à savoir, une éducation, qui les mettra en mesure d'être ce qu'ils veulent, selon leur vocation, c'est-à-dire : des individus.» (Dagenais : 2000, 189). Cette éducation n'étant pas donnée directement par les parents, mais bien par des institutions étatiques et parfois privées, donc extérieures à la famille, le jeune se retrouve dans l'interstice compris entre ces deux institutions (Bernier et de Singly : 1996, 8).

Le parcours scolaire standard, le parcours théorique «souhaité» par l'institution (sans retard notamment), devient donc une norme à un triple niveau. Premièrement, au niveau du

nombre, il constitue au Québec, jusqu'au niveau collégial, le parcours emprunté⁷ par la majorité des étudiants (55%) (MEQ : 2004, 27). Deuxièmement, le caractère méritocratique de cette institution joue pour beaucoup dans la reconnaissance de cette norme. En effet, théoriquement, du point de vue de l'école, les élèves y entrent tous relativement égaux, ce qui fait en sorte que la responsabilité de leur succès ou échec leur revient entièrement, de manière individuelle (Dubet : 2010a ; Martuccelli : 2006). Si le mérite individuel est la principale cause de la réussite scolaire, il convient donc d'idéaliser et de vouloir suivre le cheminement de ceux qui réussissent le mieux, qui en général, suivent le parcours scolaire standard (MEQ : 2004). Finalement, les emplois qui sont maintenant en pleine expansion, qui sont payants, qui offrent un statut élevé, etc., sont ceux du secteur tertiaire de l'économie, plus précisément ceux qui demandent un haut niveau d'éducation (liés au développement technologique, à l'information, la gestion, etc.), qui demandent un passage plus long dans le système d'éducation. Si on lie ce fait avec les deux précédents, on s'aperçoit rapidement qu'il s'agit du parcours suivi par les meilleurs étudiants. Tous ces éléments mis ensemble font en sorte, selon nous, que le parcours scolaire standard correspond à un idéal qui habite la conscience collective des jeunes québécois.

L'école : une simple épreuve?

Le passage des jeunes dans le milieu scolaire ne fait pas simplement les mettre en contact avec les valeurs dominantes de leur société, elle correspond également à une méthode de jugement objectif (institutionnel et social) et subjectif (individuel) des individus. La théorie sociologique de Danilo Martuccelli et notamment son concept d'épreuve deviennent alors très utiles dans notre cadre explicatif. Pour cet auteur, dans la société contemporaine, l'individu se forme principalement par son passage dans une série d'épreuves, celles-ci étant hétérogènes et différentes pour chacun. Il est à noter que certaines épreuves sont plus universelles que d'autres, notamment l'école et le travail. Voici la définition de ce que représente, pour Martuccelli, une épreuve : «Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. [...] les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer.» (Martuccelli : 2006, 12). La création d'un individu vient alors d'une articulation entre, d'un côté, certains enjeux collectifs créés par des structures sociales, et de l'autre, des épreuves singulières et personnelles auxquelles les individus sont aussi constamment confrontés. Le

⁷ Nous reviendrons en détail sur les différents cheminements des jeunes québécois dans le système scolaire.

concept d'épreuve mène donc directement à une conception de l'individu comme étant un acteur affrontant constamment des problèmes, et de la vie sociale comme étant constituée d'une pluralité d'épreuves de toute sorte, pouvant être insérées dans une trajectoire individuelle à tout moment.

Ces épreuves, par nature institutionnelles, se retrouvent souvent dans un processus qui implique un passage dans plusieurs d'entre elles simultanément. Ce qui fait en sorte de montrer une autre de leur caractéristique : qu'il existe toujours une tension entre les capacités individuelles de surmonter les épreuves et les contraintes institutionnelles, extérieures à l'individu. Une succession d'épreuves relativement standardisée forme ce que l'auteur appelle un mode d'individuation : «un mode d'individuation n'existe donc que tant que reste vivant le système d'épreuves dont il est issu.» (Martuccelli : 2006, 20). Il est important de noter que les modes d'individuation ainsi que les épreuves elles-mêmes sont constamment en changement, variant inmanquablement dans le temps, à mesure que les institutions sociales changent et se transforment : elles sont donc temporellement variables au sein d'une même société. En ce sens, et c'est un des principaux points amenés par l'auteur, la création des individus d'une société donnée relève davantage des modes d'individuation que de la prime éducation : «le modèle de régulation sociale propre à une collectivité (État, marché, institutions, acteurs intermédiaires, mais aussi les relations à l'histoire, aux autres, à soi) est plus important que leur prime éducation pour comprendre le type d'individu fabriqué dans une société. Au primat analytique accordé jadis par la notion de socialisation à la famille et à l'école [...] nous privilégions un ensemble d'épreuves latitudinales.» (Martuccelli : 2006, 25). Dans ces circonstances, l'école n'est plus une simple épreuve parmi un ensemble, d'une importance égale et occupant un statut ne la distinguant pas réellement des autres : elle possède une importance plus élevée.

Dans un premier temps, comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'école, dans son lien avec le travail, est d'une importance capitale : elle constitue la base de l'emploi, qui est lui-même relié à plusieurs valeurs dominantes de la société québécoise (indépendance, liberté, autonomie). Martuccelli lui accorde un statut plus élevé dans son ouvrage, que ce soit par sa capacité normative pour «juger» de la qualité cognitive d'un individu, ou comme une balise permettant à celui-ci et aux autres de juger de sa propre valeur, et ce, en dehors de sa carrière (la finalité recherchée au moyen des études). En effet, ce qui marque la réussite de l'épreuve scolaire est

l'obtention d'un diplôme. Quitter le système d'éducation sans diplôme revient à dire que l'on a échoué cette épreuve, tandis qu'y parvenir sans retard ni détours en constitue la réussite la plus complète. En ce sens, l'école représente une des seules institutions sociales comprenant des sanctions claires : réussite ou échec. Dans une société qui prône toujours davantage des valeurs individuelles et de concurrence, la réussite scolaire devient alors une affaire purement personnelle : «une injustice d'un nouveau type apparaît : celle d'un système ayant tendance à instaurer, à travers des mécanismes pernicieux de responsabilisation, de très discutables culpabilités individuelles et de très contestables dédouanements institutionnels.» (Martuccelli : 2006, 50-51). En d'autres mots, le système d'éducation renvoie toute la responsabilité aux élèves et à leurs capacités cognitives et normatives quant à leur réussite, en se disculpant lui-même de ses impacts négatifs, comme ses lourdeurs institutionnelles et son manque de flexibilité pour accommoder certains élèves jugés «en difficulté», sur la scolarisation des étudiants⁸ : «Pour que les vainqueurs ne doivent leur succès qu'à eux-mêmes, il faut bien que les vaincus ne s'en prennent qu'à eux-mêmes.» (Dubet : 2010a, 86). En ce sens, l'échec scolaire est donc perçu comme étant strictement la faute de l'étudiant, ce qui peut potentiellement, si cet échec se produit en bas âge (lors de la socialisation primaire), avoir des effets importants sur les futurs parcours de vie de l'individu, non seulement au niveau social et objectif (la façon dont les autres perçoivent cet échec et des irréversibilités qu'il cause), mais également au niveau personnel et subjectif (la conception individuelle de l'échec ou de la réussite scolaire) :

La sanction scolaire, au-delà de sa signification en termes de sélection sociale, est aussi, tôt ou tard, de manière lente, insidieuse et progressive, plus qu'une simple évaluation au jour le jour. Elle est un véritable jugement sur soi. [...] Sans être forcément le domaine le plus important, l'école transmet aujourd'hui une forme spécifique de confiance institutionnelle qui clive transversalement les individus en deçà d'ailleurs de la division instaurée par la sélection sociale, ne serait-ce que parce que, bien plus tard dans leurs vies, les individus eux-mêmes y viennent souvent puiser les «raisons» de leurs réussites ou de leurs échecs. (Martuccelli : 2006, 44-45)

⁸ Il est important de noter que Martuccelli écrit son ouvrage dans le contexte français, qui possède un système scolaire beaucoup plus hiérarchisé et rigide que le système québécois. Bien que ce dernier fonctionne tout de même sur des assises normatives comparables, nous voulions simplement nuancer les propos de Martuccelli lorsque nous les utilisons dans une logique explicative du système d'éducation québécois.

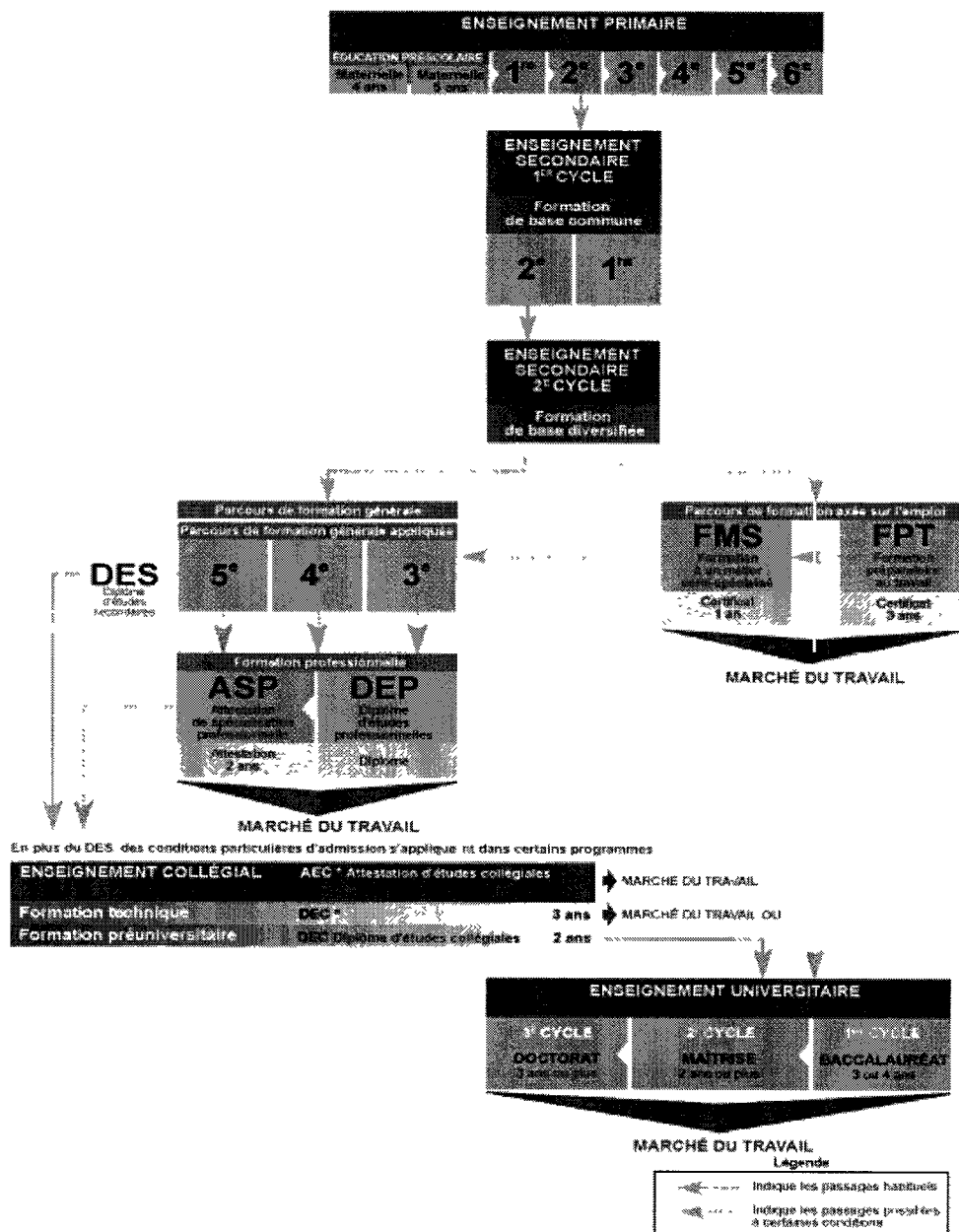
Le passage dans le système d'éducation est donc un facteur important du développement des individus dans la société contemporaine en termes de sélection sociale (emploi, statut, position sociale, etc.), mais aussi dans la façon dont l'individu lui-même donne un sens à sa propre existence au sein d'un milieu social particulier.

Cette propriété de l'école est même accentuée par un déficit institutionnel de reconnaissance sociale des individus, ainsi que par sa position temporelle, car elle constitue la première institution capable non seulement de classer, mais aussi de fournir aux individus une reconnaissance sociale (Martuccelli : 2006, 48). Dans une société où non seulement le capital scolaire représente la plus importante richesse sociale que peut posséder un individu, mais où l'école correspond à la première et à l'une des principales sources de reconnaissance institutionnelle de la valeur des personnes, le passage dans le système d'éducation prend alors toute son importance : pour reprendre l'expression de Martuccelli, il s'agit d'un «test sur soi». Ce test a également son artefact, son trophée, permettant d'officialiser sa réussite par les individus : le diplôme. Encore une fois, au niveau objectif et social, l'école constitue un moyen pour atteindre un niveau de formation assez élevé pour obtenir un emploi. La sanction scolaire permet donc d'instaurer institutionnellement l'individu dans un statut, celui de diplômé ou non, par lequel celui-ci peut alors obtenir un emploi et une relative indépendance : «Les diplômés, en garantissant un niveau de qualification, transmettent, à l'intérieur du périmètre d'un marché du travail, une importante faculté de circulation et donc d'indépendance pour un salarié» (Martuccelli : 2006, 54). Finalement, bien que la réussite de l'épreuve scolaire soit importante, tous les niveaux scolaires confondus, la façon d'y arriver l'est tout autant.

Les parcours scolaires québécois

Commençons par illustrer le système scolaire québécois dans son intégralité, avec ses différents niveaux académiques, ainsi que le cheminement standard ou normal qu'il définit. On observe que les structures de flexibilité, notamment la FGA, sont effectivement standardisées par l'institution scolaire. Sans dire que leur utilisation constitue une forme de déviance, il n'en reste pas moins, qu'il s'agit d'un cheminement qui diffère de la «voie royale» que constitue le parcours scolaire standard et l'échec à la FGA est presque sans appel.

Figure 6 : Le système scolaire au Québec



Référence : Ministère de l'Éducation (MEQ), (2010). Le système scolaire au Québec. Site Internet consulté le 5 mai 2010.
 Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>

Ce schéma montre deux éléments importants. Premièrement, on peut observer que les structures de flexibilité y sont présentes et institutionnalisées : elles font donc partie prenante du système d'éducation. Deuxièmement, il démontre l'importance du parcours standard pour

l'institution scolaire, car il fait la distinction entre «passages habituels» et «passages possibles à certaines conditions». Il ne s'agit cependant pas d'une contradiction, mais bien plutôt d'une dualité institutionnelle quant au parcours des étudiants. Mais il n'en reste pas moins que l'école favorise davantage le parcours standard, surtout dans le cas de la scolarité la plus élevée, notamment la formation universitaire. Il convient maintenant d'aborder la question du cheminement des jeunes québécois dans le système scolaire, de la manière dont ils franchissent cette épreuve. Bien que la fréquentation de l'école primaire et secondaire soit obligatoire et que ces institutions constituent par le fait même une source très importante d'intégration sociale pour les jeunes, il arrive un certain âge où ceux-ci ne sont plus légalement obligés de les fréquenter : arrivés à l'âge de la majorité légale ou à la fin des études secondaires, le système d'éducation cesse d'être un passage obligé pour tous, ce qui laisse place à de nombreuses «bifurcations» dans les cheminements des jeunes⁹. En fait, deux principaux choix s'offrent alors aux jeunes : continuer leurs études ou les quitter. Il est important de noter que la prise de décision des jeunes en la matière n'est pas permanente. Avant d'aller plus loin dans notre démarche, il convient dès maintenant de définir deux concepts : la réversibilité et l'irréversibilité. Nous entendons par irréversibilité l'incapacité ou la difficulté d'un individu de changer sa situation comprise dans un processus précis, lorsqu'il se heurte à des obstacles qui lui sont extérieurs qui viennent alors grandement limiter sa marge de manœuvre (Charbonneau : 2006, 113). Pour ce qui est de la réversibilité, il faut tout d'abord la comprendre dans une dialectique directe et donc de manière comparative avec l'irréversibilité :

l'irréversibilité ne peut être comprise que dans son rapport avec la flexibilité, la réversibilité, l'existence d'une possible marge de manœuvre [...] Cette marge de manœuvre réfère, entre autres, à la capacité d'improviser dans des circonstances exceptionnelles, d'innover, de dévier par rapport à des comportements attendus. Cette conception de l'action réserve un rôle de premier plan à l'expérimentation et au processus d'essai-erreur. (Charbonneau : 2006, 113)

⁹ Il est à noter que bien que la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, il existe tout de même une portion non négligeable des jeunes qui quittent l'école avant cette limite. Dans plusieurs cas, ces mêmes jeunes se retrouvent dans des conditions économiques et sociales difficiles, qui peuvent alors les mettre en «marge» du parcours de vie standard (Colombo et al : 2007 ; Parazelli : 1989, 2004). Ce groupe étant souvent considéré comme déviant et parfois dangereux a fait l'objet de nombreuses études et a également subi de nombreuses politiques étatiques, qui avaient pour objectif de réintégrer ses membres au reste de la population (Lafargue de Grangeneuve : 2007), avec des résultats mitigés.

La réversibilité étant présente au sein du parcours scolaire amène donc non seulement une non-linéarité, mais également une multiplicité de cheminements au sein de ce processus social. Cependant, au niveau strictement institutionnel et «théorique», le système d'éducation a été construit comme étant un milieu linéaire et irréversible, bref, un passage complètement standardisé pour les étudiants :

Ce système à multiples paliers comporte des étapes qui constituent autant de moments potentiels de bifurcation dans une trajectoire scolaire. Mais, si cela signifie qu'un élève peut quitter le système scolaire à différents moments, l'ensemble de la trajectoire scolaire et professionnelle demeure conçu comme une succession d'étapes à franchir dans un ordre précis et devant, en théorie, assurer à l'élève l'obtention de l'emploi correspondant à ses études, dès le moment où il quitte l'école. Sa conception générale en est donc tout à fait linéaire et irréversible. (Charbonneau : 2006, 115)

Cependant, la situation n'est pas aussi simple. En effet, le système d'éducation québécois comprend aussi des structures de flexibilité, nous allons nous concentrer sur deux d'entre elles, la première étant la formation générale des adultes (FGA). Sa création n'est cependant pas récente, puisqu'elle existe depuis les années 1960 et la réforme Parent (Sales et al : 2001). Ce n'est que dans les années 1980 et avec les difficultés économiques qu'a connues le Québec que la FGA est devenue «populaire». En effet, portion importante de travailleurs (surtout dans le secteur industriel et du travail manuel non qualifié) ayant quitté l'école sans diplôme ont alors perdu leur emploi dans des secteurs en décroissance, ce qui a eu pour conséquence l'augmentation rapide de la fréquentation de l'école aux adultes, bref, des activités de rattrapage scolaire. Cette mesure, qui à la base existait davantage pour permettre à des travailleurs de continuer leur formation académique, est devenue dans les années 1980-1990 non pas une norme, mais plutôt un moyen relativement populaire chez les jeunes pour compléter leurs études secondaires, introduisant ainsi une nouvelle forme de flexibilité dans le système d'éducation québécois. Pour illustrer la croissance populaire de la formation générale des adultes, entre 1980 et 1990, le nombre d'utilisateurs de ce service public (le gouvernement subventionne 80% du budget de la FGA) a doublé, et ce, uniquement pour le programme DES 02, dont la finalité est l'obtention du diplôme d'études secondaires (Després-Poirier : 1999, 156). Finalement, il est important de noter qu'en 1988, le projet de loi 107 sur l'instruction publique reconnaît officiellement que le secteur de l'éducation des adultes est distinct de celui des jeunes, notamment de la formation générale des

jeunes (FGJ) ou le secondaire régulier (DFGA : 2007, 90). En d'autres mots, bien que de nombreux jeunes décrocheurs du secteur de la FGJ se retrouvent à l'école des adultes, celle-ci correspond tout de même à une branche distincte du système d'éducation, et n'entre donc pas dans le cheminement scolaire standard.

Mais la formation générale des adultes est-elle plus populaire aujourd'hui qu'elle ne l'était dans les années 1980, au niveau des jeunes? Les statistiques officielles en la matière sont très claires, et nous informent de la forte expansion de son utilisation par les jeunes. En effet, pour les jeunes de moins de 20 ans, seulement 1,3% d'entre eux fréquentaient la FGA dans l'année scolaire 1984-1985, cette proportion grimpe à 11% pour 1991-1992, pour arriver jusqu'à 34% en 2001-2002 (DFGA : 2007, 95). On peut donc observer une véritable explosion de la fréquentation de la FGA par les jeunes depuis le milieu des années 1980. Tout d'abord majoritairement utilisée par des travailleurs ayant besoin de poursuivre leur formation afin de se trouver un emploi dans un contexte de crise économique aux débuts des années 1980, elle semble ensuite s'être fortement ouverte aux jeunes voulant retourner aux études après avoir quitté le secteur des jeunes et le parcours scolaire standard.

La seconde structure de flexibilité du système québécois qui nous intéresse est le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). En effet, cette première étape des études postsecondaires a pour but principal d'encourager la poursuite d'études supérieures et universitaires dans le cas de l'enseignement général (DEC) et de former une main-d'œuvre qualifiée dans le cas de l'enseignement professionnel (DEP). De plus, ce niveau académique a comme vocation la démocratisation de l'éducation (Coriveau : 1986 ; Bélanger : 1986), intention parfaitement illustrée par l'emplacement géographique de nombreux cégeps dans des régions éloignées des grands centres pour permettre à un maximum d'étudiants d'y avoir accès localement (Charbonneau : 2006, 115-116). De plus, le cégep est également perçu comme une forme institutionnalisée d'exploration scolaire et d'essai, où les changements de programmes et de disciplines sont monnaie courante et même perçus comme étant légitimes (Charbonneau : 2004, 2006 ; Gendron et Hamel : 2004 ; Roy 2004, 2006). Une nuance importante est ici nécessaire : bien que la fréquentation du cégep est considérée comme étant un moment de recherche de sa voie personnelle en vue d'une carrière ou d'études universitaires par de nombreux étudiants et par une proportion importante de la population (représentation étant due

en partie aux faibles coûts d'inscription et à la facilité administrative d'effectuer un changement de programme), il reste tout de même qu'il s'agit d'une étape comprise dans le parcours scolaire standard. Le cégep contribue aux finalités reconnues du système d'éducation contemporain, de produire des individus libres et indépendants, en leur permettant de trouver leur voie.

Il convient alors d'expliquer ce qui pourrait motiver les jeunes à de plus en plus tirer parti de la flexibilité institutionnalisée dans le système d'éducation. Cette flexibilité peut s'articuler sur plusieurs tangentes, comme le changement de programme ou de discipline, mais également sur des pauses ou des arrêts momentanés des études. En effet, selon plusieurs auteurs, une suspension des études entre les différents niveaux scolaires, mais également au sein même d'un programme d'étude est un phénomène de plus en plus courant au Québec, et cette action est directement reliée au monde du travail et à l'importance que celui-ci revêt pour les jeunes québécois, notamment à la création de valeurs spécifiques pour eux (Assogba : 2004 ; Charbonneau 2004, 2006 ; Gendron et Hamel : 2004 ; Roy : 2004, 2006 ; Royer et al. : 2004). Cette particularité québécoise s'est donc accentuée avec l'arrivée et l'expansion de structures moins rigides dans le système d'éducation. Ces structures ont permis un compromis entre deux phases du parcours de vie, qui étaient originalement mutuellement exclusives, ainsi que de leur intensification effective dans les trois dernières décennies :

Tout se passe comme si la société québécoise tentait en fait de concilier deux normes culturelles a priori peu compatibles : celle d'une valorisation de l'expérience précoce du marché du travail et d'un prolongement, en parallèle, du nombre d'années de fréquentation du système scolaire. Le renforcement de la flexibilité du système scolaire québécois, en particulier à partir des années 1990, rendra cette possibilité de plus en plus aisée (Charbonneau : 2006, 117)

Le lien entre le travail et les études devient donc plus complexe, car il est maintenant courant de les combiner. L'utilisation massive de la FGA par les jeunes semble être due, en partie, à leur volonté d'entrer rapidement sur le marché du travail, notamment à temps partiel pendant leurs études. Pour ce type de travail, qui est rarement associé à une carrière, il semble relativement unanime, chez les auteurs étudiant la question ainsi que dans la presque totalité des études sur le sujet, qu'il revêt un caractère essentiellement matériel dans l'immédiat : il offre la possibilité de consommer tout en étudiant (Assogba : 2004 ; Bigot : 2007 ; Bourdon : 2001 ; Blatterer : 2007 ; Charbonneau 2004, 2006 ; Gendron et Hamel : 2004 ; Roy : 2004, 2006 ; Royer et al. : 2004). Le

marché est loin d'être resté inactif face à l'émergence de l'adolescence, depuis la période des trente glorieuses, comme une étape à part entière de la vie humaine¹⁰, notamment en fournissant des vêtements, de la musique, une littérature, un mode de vie, etc., qui lui sont spécifiques. L'adolescence représente donc maintenant le premier lieu de rencontre entre les jeunes et la consommation «individuelle», c'est-à-dire un moment où ceux-ci peuvent choisir eux-mêmes les modalités par lesquelles ils veulent effectuer l'acte de consommer, action déterminée en grande partie par leur capacité d'achat. Le travail amène également une certaine forme d'indépendance financière des jeunes face à leurs parents, phénomène qui s'inscrit dans la ségrégation toujours plus forte entre la génération parentale et la leur (Blatterer : 2007)¹¹, et correspond aux valeurs dominantes de la société québécoise (liberté, indépendance et autonomie).

Dans ces circonstances, «trouver sa voie» devient un exercice complexe qui prend largement place pendant les études, et qui s'articule autour de plusieurs institutions et d'activités, comme l'école et le travail. Nous sommes donc en présence de deux types de voie possibles au sein du système d'éducation : d'un côté, les voies dominantes, nous pourrions dire «royales», que représentent le parcours scolaire standard, et de l'autre, des voies en marge de ces dernières, caractérisées par la non-linéarité et la réversibilité des choix que l'on y fait. Ces deux types de voies peuvent cependant déboucher sur l'obtention du même diplôme. Plusieurs jeunes jouent donc pleinement la carte de la flexibilité, et utilisent par le fait même tous les mécanismes institutionnels permettant la réversibilité, comme les changements de programme et le retour aux études à la suite d'une sortie du système.

Cette situation influence-t-elle négativement le taux de réussite? Des comparaisons internationales montrent que c'est plutôt l'effet inverse qui se produit, notamment au niveau des

¹⁰ Pour un aperçu historique détaillé du concept d'adolescence, le livre de Patrice Huerre, *L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice*, montre l'évolution de la signification de ce terme depuis la Rome antique jusqu'à aujourd'hui en Occident, notamment en le liant aux développements de la famille et de la jeunesse pendant cette période.

¹¹ Plusieurs études montrent que l'adolescence, en Occident, correspond à une revendication intense d'indépendance et de liberté face aux parents, où la déviance aux normes familiales en vigueur dans le ménage devient une façon pour les jeunes d'acquiescer cette même liberté (Reymond-Rivier : 1965 ; Huerre : 2001 ; Liogier : 2005). Cette forme de déviance peut alors revêtir plusieurs formes, de la simple remise en question de l'autorité des parents jusqu'à la consommation de drogues, toujours dans un but d'émancipation individuelle (Van Pelt et Courtois : 2007). C'est également pendant cette période que l'individu prend conscience du temps et de ses contraintes, et donc également de son arrivée prochaine dans le monde des adultes, ce qui favorise son entrée dans le processus de travail-consommation (Kébir : 2008). Nous n'abordons pas ici la question des classes sociales, dont nous discuterons plus loin au niveau de l'école.

taux de diplomation d'études secondaires. Sylvain Bourdon, montre que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec était à près de 15% en dessous de celui de la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, si l'on y ajoute les diplômes ayant été obtenus avec la formation des adultes, le Québec non seulement rejoignait cette moyenne, mais la dépassait légèrement (Bourdon : 2001). Le processus scolaire standard semble donc être fragilisé par le désir toujours plus grand de flexibilité et de réversibilité des jeunes québécois concernant leur formation académique, sans pour autant diminuer le taux de réussite scolaire (Charbonneau : 2006, 199 ; MEQ : 2004)

Il existe donc un lien important entre les études et le travail non seulement au niveau matériel (relation qui existe depuis plusieurs décennies avec la tertiarisation de l'économie occidentale), mais également au niveau du développement des individus et à leur intégration dans leur milieu social. Le travail étant considéré comme un moyen de s'accomplir comme individu, pour faire «sa place dans le monde», et les études étant la condition essentielle pour y parvenir, on s'aperçoit alors que ces trois concepts sont intimement reliés : «On note cependant quelques particularités à la société québécoise. On constate une nette remontée des aspirations scolaires ; le rapport au travail, chez les jeunes, semble s'inscrire dans une triade école, travail et intégration sociale.» (Assogba : 2004, 25). Dans une société qui prône des valeurs individuelles de liberté et d'indépendance, le travail et les études sont donc d'importants piliers à l'intégration des jeunes à celle-ci.

Aperçu général des parcours scolaires pour l'ensemble du Québec

Passons maintenant à l'illustration des différents parcours scolaires des jeunes québécois au tournant des années 2000. Celle-ci aura pour objectif de non seulement montrer la multiplicité des différentes avenues des étudiants et de montrer certaines tendances générales, reliées aux taux de diplomation, des taux de passage dans différents niveaux académiques, l'impact de l'âge et du sexe sur les parcours scolaires. Nous allons nous concentrer sur les niveaux de scolarité

pertinents à notre étude¹², soient le secondaire et la FGA. Pour ce qui est du collégial, il ne nous intéresse, au niveau de nos données, que par le passage des diplômés du secondaire vers celui-ci.

Le niveau secondaire

Au niveau du secondaire, on observe déjà une multiplicité de parcours différents, s'éloignant du processus scolaire standard, qui dans ce cas se résume à l'obtention du diplôme d'études secondaires en cinq années, comme le montre ce premier tableau (MEQ : 2004, 12) :

Tableau 1 : réussite scolaire selon les caractéristiques des nouveaux inscrits (%)

	Sexe			Âge à l'entrée au secondaire		Niveau de difficulté	
	Total	Masculin	Féminin	12 ans et -	13 ans et +	Régulier	EHDAA
Diplomation							
Après 5 ans	60	52	68	72	21	67	11
Après 7 ans	71	64	78	82	34	78	24
Passage au collégial	49	42	57	60	14	55	9
Non-diplômés	29	36	22	18	65	22	74
Passage en FGA	11	14	9	7	26	9	28
Passage en FP	2	3	1	1	3	2	3
Interruption d'études	16	20	12	10	36	12	43
Proportion (%)	100	51	49	77	23	87	13

Référence : Ministère de l'Éducation (MEQ), (2004). «Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université», Québec : Ministère de l'Éducation, pp.12.

Le sexe constitue un facteur dominant dans la réussite au secondaire et dans les parcours scolaires des jeunes québécois, bien que les deux sexes soient représentés de manière complètement équitable à l'entrée du secondaire. Cependant, les taux de diplomation après sept ans d'études montrent des disparités importantes : il est de 64% pour les garçons (52% dans la durée prévue de cinq ans) et de 78% pour les filles (68% dans la durée prévue de cinq ans). Seulement 42% des garçons diplômés du secondaire effectue le passage vers le collégial, tandis que ce taux grimpe à 57% chez les filles. Un fait intéressant : la proportion des non-diplômés du secondaire qui interrompent leurs études est sensiblement la même chez les garçons (56%) que chez les filles (55%). C'est sur l'ensemble total des étudiants des deux sexes que cette proportion

¹² Les tableaux et les données que nous utiliserons ici proviennent d'une publication du ministère de l'Éducation du Québec de 2004, portant sur différents indicateurs scolaires autour de l'année 2001, intitulée : *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*.

change radicalement, étant de 20% chez les garçons et de 12% chez les filles. Nous reviendrons plus loin sur les inégalités de genre à l'école.

Voici un second tableau montrant le taux de réussite sur 7 ans des étudiants entrés au secondaire, période finissant en 2001, et ce, pour l'ensemble du Québec (MEQ : 2004, 10) :

Tableau 2 : réussite scolaire de 100 jeunes entrés au secondaire, après 7 ans (%)

Effectifs		Obtention du diplôme après 7 ans : 71 dont			Passage au collégial après 7 ans : 56 dont	
1 ^{er} secondaire	5 ^e secondaire	Après 5 ans	Après 6 ans	Après 7 ans	Immédiat	En différé
100	79	60	8	3	49	7

Référence : Ministère de l'Éducation (MEQ), (2004). «Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université», Québec : Ministère de l'Éducation, pp.10.

On peut voir que 79% des jeunes ayant commencé l'école secondaire se sont rendus en 5^e secondaire sept ans après le début de leurs études. On note également un taux de diplomation de 60% dans la durée prévue des études (5 ans), mais ce taux augmente à 71% après sept années d'études. De plus, 56% des diplômés sont passés au collégial après sept ans, dont 49% immédiatement et 7% après un arrêt provisoire de leurs études. Le tableau 2 nous indique plusieurs faits intéressants. Premièrement, qu'environ 20% des jeunes ayant commencé leurs études secondaires n'ont pas atteint la 5^e année du secondaire après sept années d'études et que près de 30% des étudiants n'auront pas obtenu leur diplôme en sept années. En second lieu, pour ce qui est du passage au collégial, un peu plus d'un élève sur deux fera la transition vers ce prochain niveau, dont une partie non négligeable (environ 13%) effectuera ce passage en différé, ce qui signifie avec une pause au cours des études. De plus, toujours selon le tableau 2, sur les 29% qui n'ont pas obtenu leur diplôme, 16% ont décroché du système d'éducation, tandis que 13% sont directement passés au secteur des adultes (11%) ou en formation professionnelle (2%) (MEQ : 2004, 11).

Par ailleurs, on peut observer que 70% des diplômés de 19 ans et moins sont directement passés au niveau collégial, ce qui signifie que 30% ont entrepris une démarche différente, dont 11% ont interrompu leurs études¹³ (MEQ : 2004, 11). On peut également remarquer que plus l'âge de diplomation est élevé, plus le taux d'interruption des études s'élève lui aussi. Par

¹³ L'interruption des études signifie, pour le ministère de l'Éducation, qu'un élève a été absent du système éducatif pendant au moins une année scolaire (MEQ : 2004, 11).

ailleurs, si on met ensemble les diplômés de tous les âges, cette dernière tendance s'accélère, car seulement 59% des diplômés passés directement au collégial, tandis que 20% ont alors interrompu leurs études.

La formation générale des adultes¹⁴

La formation générale des adultes (FGA) comprend dix services, dont un seul aboutit à l'obtention d'un diplôme, le diplôme d'études secondaires (le programme DES 02) (MEQ : 2004, 12). Voici un tableau qui illustre le taux de diplomation des élèves de la FGA au niveau du secondaire, selon l'âge et le sexe :

Tableau 3 : obtention du diplôme au 2^e cycle du secondaire, 2000-2001 (%)

	Masculin	Féminin	Ensemble
Avant 20 ans	50,5	58,3	54,2
Ensemble	42,0	48,6	45,4

Référence : Ministère de l'Éducation (MEQ), (2004). «Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université», Québec : Ministère de l'Éducation, pp.12.

Encore une fois, on peut observer que les femmes sont caractérisées par un taux de diplomation supérieur à celui des hommes pour l'ensemble des élèves (48,6% contre 42,0%) ainsi que chez les étudiants de 20 ans et moins (58,3% contre 50,5%). De plus, tout comme au niveau du secondaire, on remarque que les élèves moins âgés, donc plus proche de la temporalité standard, ont un taux de diplomation relativement supérieur (54,2% contre 45,4%).

Pour ce qui est de l'origine scolaire des nouveaux inscrits en FGA, 55% d'entre eux avaient interrompu leurs études pendant au moins un an avant leur inscription (MEQ : 2004, 13). Pour ce qui est des élèves de moins de 20 ans, 76,7% d'entre eux étaient inscrits à la formation générale des jeunes (FGJ), le secondaire régulier, l'année précédente, ce qui signifie que pour ce groupe d'âge particulier, la FGA correspond à une alternative ou un complément aux études secondaires. Pour leur part, les étudiants âgés entre 20 et 24 ans ne représentent que 12% de la population de la FGA, mais ils constituent le groupe le plus scolarisé : 31,4% d'entre eux sont diplômés du secondaire et 14,1% proviennent du collégial. La fréquentation de la FGA semble dépendre de motifs différents selon l'âge :

¹⁴ Pour être admis au secteur des adultes, il suffit à l'étudiant d'être âgé d'au moins 16 ans le 30 juin de l'année scolaire qui précède son inscription.

La FGA constitue pour beaucoup de jeunes une solution alternative à la FGJ et leur permet de rattraper les retards accumulés en formation générale des jeunes. Certains s’y dirigent pour achever leurs études secondaires ou acquérir des préalables dans les services de préparation à la formation professionnelle ou aux études postsecondaires. Au-delà de 25 ans, les élèves y ont recours pour acquérir une éducation de base en vue de faciliter leur intégration dans la vie active. (MEQ : 2004, 14)

La formation générale des adultes permet donc un retour facile dans le système d’éducation, dans le cas d’interruption des études, permet de continuer des études dans le cas d’échec scolaire au niveau du secondaire ou alors permet de préparer certains étudiants à passer à un prochain niveau de scolarisation. Elle constitue également un des facteurs principaux à la multiplication des parcours scolaires au Québec, non seulement par son universalité (tout le monde de plus de 16 ans peut y avoir accès), mais aussi par la diversité des services qu’elle procure et sa grande popularité. Le dernier tableau que nous allons utiliser ici montre directement la déviation générale des jeunes québécois du cheminement standard :

Tableau 4 : cheminement de 100 élèves qui n’accusent jamais de retard, du primaire au baccalauréat (%)

	Ensemble	Masculin	Féminin
Entrée au primaire	100	100	100
Entrée au secondaire	76	71	81
Diplomation au secondaire	55	47	63
Entrée au collégial	43	36	51
Diplomation au collégial	18	12	24
Entrée à l’université	14	10	19
Obtention du baccalauréat	9	6	13

Référence : Ministère de l’Éducation (MEQ), (2004). «Le cheminement des élèves, du secondaire à l’entrée à l’université», Québec : Ministère de l’Éducation, pp.27.

Dans un premier temps, on voit que les femmes ont tendance à suivre le cheminement standard davantage que les hommes, non seulement pour l’entrée dans les différents niveaux académiques, mais aussi pour les taux de diplomation. Cette tendance s’accroît lorsqu’on parle des études postsecondaires, comme en témoignent les niveaux du collégial et de l’université. Simplement au niveau secondaire, seulement 55% des élèves obtiennent leur diplôme dans les cinq ans prévus à cet effet. Voici certaines des conclusions générales que le ministère de l’Éducation lui-même a tirées de son étude : «le système d’éducation québécois est un système exigeant pour les élèves. Il conduit environ 70 % des nouveaux inscrits aux différents diplômes.

Les résultats des élèves québécois aux épreuves internationales indiquent qu'il s'agit toutefois d'une éducation de qualité. Par ailleurs, le système québécois possède des structures qui facilitent le retour aux études, et ce, dans tous les ordres d'enseignement.» (MEQ : 2004, 27). Ces structures ont certes été introduites dans le but de favoriser le retour à l'école et d'augmenter le nombre de diplômés au Québec, mais elles représentent également une matérialisation claire de valeurs dominantes de la société québécoise et occidentale, telles que la liberté de choix, l'indépendance et l'autonomie.

Inégalités de genre dans le passage à l'école et reproduction sociale

Plusieurs inégalités sont cependant présentes dans l'institution scolaire, dont plusieurs mènent directement à un processus de reproduction sociale. Selon le sociologue François Dubet, il est essentiel de comprendre que la formation des inégalités scolaires est un mécanisme de croissance progressive de «petites» inégalités, dont l'accumulation finit par créer de «grandes» inégalités (Dubet : 2010b). Cette succession d'inégalités «mineures» fait donc en sorte de constamment creuser l'écart entre différents groupes d'étudiants. Il existe cependant des formes d'inégalités, qui se situent en amont de l'épreuve scolaire, comme la classe sociale, qui ont un effet sur le rapport à l'école de la part des jeunes. Sans pour autant reprendre dans sa totalité la théorie de Bourdieu sur la reproduction sociale, l'habitus et la socialisation primaire que possèdent les enfants de différentes classes sociales influencent leur représentation de l'école, ainsi que leurs motivations et leurs attentes (Bourdieu et Passeron : 1970). Par exemple, l'étude de Bernstein sur les codes linguistiques présents à l'école montre que ceux-ci sont plus présents dans les codes culturels des jeunes provenant des classes plus favorisées (Bernstein : 1975 ; Baudelot et Establet : 1992). Plusieurs auteurs ont montré que la démocratisation de l'école n'a pas effacé le poids important des inégalités de classe et culturelles, encore très présentes dans cette institution (Baudelot et Establet : 1992 ; Dubet : 2010b ; Martuccelli : 2006). Comme nous l'avons vu plus haut, les emplois de l'économie tertiaire demandant un niveau d'éducation, bien qu'ils soient minoritaires, semblent être les plus appréhendés par les jeunes, même ceux des classes sociales «inférieures», par la mobilité sociale et le revenu qu'ils promettent. Cependant, la scolarité que ces emplois demandent a un coût, qu'il soit financier, en terme de prestige (pendant les études, le statut de travailleur n'est pas le même que pour un «non-étudiant»), d'exclusion sociale (le rejet de la part des membres de son ancienne classe), etc. (Dubet : 2010b).

Ces coûts désavantageraient les étudiants des classes «inférieures», ce qui renforcerait le phénomène de reproduction sociale à l'école. N'oublions pas non plus le type d'établissement, public ou privé, dont les parents ont les moyens et la volonté d'envoyer leurs enfants, qui peuvent grandement affecter, surtout en bas âge, l'encadrement l'attention que recevront les élèves et donc, dans une certaine mesure, leur réussite de cette épreuve.

De son côté, l'institution scolaire se présente comme étant juste, et offrant la même chance à tous les étudiants, ce qui, comme nous venons de la voir, n'est pas exact : «Tout le problème vient de ce que la croyance dans ce modèle de justice conduit les familles à penser qu'il n'y a pas d'autres chances que celles que donne l'école. [...] plus on est obligé de croire dans ce modèle de justice, plus les inégalités scolaires se creusent : les vainqueurs potentiels ont intérêt à les accentuer» (Dubet : 2010a, 84-85). Cette situation profite donc aux plus diplômés, et ensuite à leurs enfants, ce qui augmenterait les inégalités de classe à l'école, tout en les reproduisant dans d'autres sphères sociales. Cependant, le système scolaire lui-même, dans ses relations quotidiennes avec les étudiants, est également un vecteur d'inégalités. Nous allons nous concentrer ici sur les inégalités de genre, ainsi que sur les représentations qu'ont les hommes et les femmes possèdent de leur passage dans l'institution scolaire. Nous sommes conscients que d'autres sources d'inégalités de genre existent (médias, famille, milieu géographique, etc.), mais nous allons nous concentrer ici sur l'impact de l'école.

Le passage des hommes à l'école

Plusieurs auteurs utilisent le concept de stéréotype de genre pour expliquer les différentes représentations de l'école qu'ont les hommes et les femmes. Voici tout d'abord une définition de ce concept : «Il se développe des différences de culture entre les groupes de garçons et les groupes de filles et ces sous-cultures fonctionnent dans le cadre du processus de socialisation de chacun des deux sexes. Ce sont les interactions sociales entre jeunes qui constituent l'environnement principal où se développe le comportement typique des sexes.» (Maccoby : 1990, 16). Qu'en est-il des stéréotypes masculins face à l'école? Plusieurs études qualitatives ont été effectuées au Québec et en France sur ce sujet et montrent des résultats relativement semblables, selon lesquels les hommes s'intégreraient moins bien dans l'institution scolaire que les filles : «Les garçons expriment plus fréquemment une volonté de sortir du cadre scolaire, de réduire la durée des cours, ils tournent parfois l'exercice proposé en dérision et certains saisissent

même l'occasion pour donner libre cours à une agressivité anti-scolaire entièrement inconnue chez les filles.» (Baudelot et Establet : 1992, 174). Cette volonté de non-conformisme et même de rébellion face à l'école a été révélée dans plusieurs études québécoises (Baudoux et Noircet : 1998 ; Bouchard et St-Amant : 1996 ; Bouchard et al. : 1998). Ces mêmes études montrent, à grand trait, ce que représentent les stéréotypes masculins face à l'école : le jeune homme doit être compétitif, courageux, énergique, dominateur, égocentrique, un chef, ne pas s'en laisser imposer par personne, etc. Les stéréotypes, acquis pendant une socialisation masculine, sont également reliés étroitement à la popularité que plusieurs jeunes hommes essayent activement de maximiser, ce qui peut causer une divergence de valeurs face à l'école : «étudier et bien travailler ou réussir à l'école entre en contradiction avec la perception que certains garçons ont des caractéristiques de la "masculinité".» (Bouchard et al. : 1998, 364). Les garçons se distancieraient donc du profil de la réussite scolaire et des valeurs de l'institution pour ne pas être rejetés par leurs pairs. L'école est non seulement perçue comme étant un passage obligé, mais aussi comme une contrainte qui les empêche de s'exprimer et de profiter de la vie dans l'immédiateté. Les comportements déviants face aux normes scolaires sont souvent tolérés et parfois encouragés dans le cas des garçons, par les parents et même par le personnel enseignant, tandis qu'ils sont souvent réprimés dans le cas des filles. Cette prédominance des comportements menant à la déviance des valeurs scolaires chez les garçons pourrait donc expliquer, en partie, leur moins grande volonté à adopter des comportements «compatibles» avec la réussite scolaire.

Notons également que toutes les études dont nous avons pris connaissance montrent un autre fait intéressant, également confirmé par nos résultats : l'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire et l'intégration des jeunes à cette institution est beaucoup plus accentué chez les hommes que chez les femmes (Baudelot et Establet : 1992 ; Bouchard et St-Amant : 1996 ; Bouchard et al. : 1998 ; Cacouault et Fournier : 1990 ; Duru-Bellat : 1990 ; Lorenzi-Cioldi : 1990). Ces différences d'origine sociale des étudiants se répercutent également sur leurs perceptions de l'école. En effet, il semble que pour les garçons provenant des milieux populaires, l'école ne constitue pas l'enjeu principal de la compétition «virile». La réussite académique se voit alors relayée au second rang, derrière les activités sportives, qui deviennent alors la compétition par excellence pour les garçons, mais également pour leurs parents, spécifiquement pour les pères (Best : 1993). Cet encouragement social et familial influence aussi les comportements des garçons provenant des milieux favorisés. En effet, pour ces garçons, la

réussite scolaire semble être davantage favorisée au sein de la compétition virile, mais encore une fois sous le joug de la compétition et de la domination. Toujours selon Best, la séparation des matières selon le sexe en dit également long sur les stéréotypes sexuels à l'école. Les hommes, pour rester virils et masculins, devraient alors se concentrer vers les sciences «pures», l'administration, la gestion ou toute autre discipline qui demande des facultés de leadership et de domination, tandis que les femmes devraient plutôt se diriger vers l'enseignement, la santé (infirmières, techniciennes, etc.), l'intervention sociale, etc., bref, des professions où l'on vient en aide aux autres. Cette discrimination stéréotypée des professions envisagées par les deux sexes, qui se matérialise souvent dans la réalité, fait en sorte de renforcer les perceptions classiques reliées au genre au sein de l'institution scolaire.

Finalement, un dernier fait est très utile pour comprendre les comportements scolaires généraux des hommes, celui selon lequel l'école ne représenterait pas pour les hommes la seule voie de réussite de leur vie future : «Pour nombre de garçons, l'obtention du diplôme d'études secondaires est suffisante pour trouver un emploi et une scolarisation interrompue peut être compensée par des qualités individuelles. Certains affirment que les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie ; dans la même ligne de pensée, certains considèrent que d'autres atouts passent avant l'école pour faire son chemin dans la vie.» (Bouchard et St-Amant : 1996, 229). Dans ces conditions, l'école prend vraiment le rôle d'une prison pour les garçons, qui en fin de compte ne leur donne même les attributs essentiels à la réussite de leur vie. Il est à noter que ce type de représentation ne se retrouve pas chez tous les garçons, ni dans une intensité uniforme. L'origine sociale des garçons semble ici avoir une importance capitale. Passons maintenant aux représentations qu'ont les femmes de l'école.

Le passage des femmes à l'école

Commençons tout d'abord par explorer les principaux comportements que celles-ci adoptent face à leur passage dans cette institution. La totalité des auteurs que nous avons cités dans la section précédente affirment la chose suivante : les femmes ont une plus grande maîtrise du «métier» d'élève que les hommes (Baudelot et Establet : 1992 ; Baudoux et Noircet : 1998 ; Bouchard et St-Amant : 1996 ; Bouchard et al. : 1998 ; Dubet : 2010a ; Duru-Bellat : 1990 ; Lorenzi-Cioldi : 1998). Les femmes auraient des valeurs et des comportements plus propices à la réussite scolaire que les hommes. Quels sont donc ces derniers et pourquoi sont-ils plus puissants

chez les femmes? Selon ces auteurs, l'explication de ce phénomène viendrait du fait que les femmes, depuis la petite enfance, sont plus encadrées que les hommes (Baudelot et Establet : 1992, 171). Elles seraient donc «conditionnées» par toute une gamme d'acteurs sociaux, parents, personnel enseignant, médias, etc., pour adopter des comportements et des valeurs favorisant la réussite scolaire. Par exemple, les femmes préféreraient davantage les activités de coopération plutôt que celles de compétition (Bouchard et St-Amant : 1996, 230). Contrairement aux garçons, la principale motivation des filles ne serait pas la domination ou l'expression de leur valeur dans la domination d'autrui, mais bien plutôt une réussite, personnelle certes, mais dans un esprit de coopération.

L'intériorisation de valeurs plutôt conformistes ferait en sorte que les filles adopteraient des stratégies spécifiques à la réussite scolaire, comme la discipline et une plus grande facilité à travailler davantage que ce qu'il leur est demandé (Baudoux et Noircet : 1998, 354). Selon ces auteurs, ces stratégies sont en fait une forme de compensation face à une dévalorisation provenant de la domination masculine et de la hiérarchisation sexuelle présentes à l'école et représentent un problème pour les filles. Ce conformisme, combiné à la dévalorisation systémique des filles à l'école ferait aussi en sorte que celles-ci se dirigeraient «naturellement» vers des champs d'études et des professions typiquement féminines, dont la compétition ne serait pas un élément dominant.

Baudelot et Establet vont même plus loin en affirmant la chose suivante : «Alors qu'on encourage le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses, la fille est préparée plutôt à se définir dans le regard des autres. À l'école, le maître incarne le regard de "l'autrui généralisé" : selon le jeu (du je) est de s'y soumettre ou de s'y soustraire, la qualité de l'apprentissage s'en ressentira. Les filles sont mieux préparées à se définir dans un espace restreint» (Baudelot et Establet : 1992, 171-172). Ce serait donc dans le conformisme que les filles trouveraient leur salut scolaire. Ce conformisme et l'importance accordée par les filles au jugement d'autrui influenceraient également leur choix de programme dans les études plus avancées, comme l'enseignement et la santé. Cette affirmation mérite cependant d'être fortement nuancée. Premièrement, cette explication semble avoir comme postulat l'aliénation totale des filles et des garçons face à différents stéréotypes. Pourtant, depuis que la publication initiale du livre de Baudelot et Establet en 1992, la situation de la scolarisation et du parcours scolaire des

filles ont changé. Cette situation a même été reconnue par ces mêmes auteurs, dans une nouvelle édition de *Allez les filles!* Parue en 2006, notamment avec les statistiques sur l'accès, en France, à l'enseignement supérieur : «en 1961 (et encore en 1965), les chances des filles d'accéder à l'enseignement supérieur étaient inférieures à celles des garçons (7% contre 8,5%). En 2001, au terme d'une longue évolution, c'est la situation inverse qui prévaut : 61% pour les filles contre 45% pour les garçons.» (Baudelot et Establet : 2006, 282). L'aliénation totale des femmes relativement à la domination masculine et à l'intériorisation des certains comportements semble donc, dans le contexte scolaire, s'estomper, sans cependant disparaître.

Nous sommes en désaccord avec la théorie voulant que la réussite des filles, leurs choix de formation et leur «proximité» avec l'institution scolaire ne soient dus qu'à un conformisme presque «naturel» à un système de valeurs féminin. Nous ne disons pas cependant que les stéréotypes et l'encadrement plus serré qu'elles subissent depuis l'enfance n'ont aucun effet sur leur cheminement scolaire. Nous affirmons cependant que d'autres facteurs possèdent aussi une grande importance sur les comportements scolaires. En effet, les filles ne réussissent-elles pas mieux que les garçons parce qu'elles investissent dans l'école plus de temps, y mettent davantage de sérieux et d'efforts, car s'est simplement dans leur intérêt de le faire? En d'autres mots, plutôt que de considérer les femmes comme étant totalement aliénées par les stéréotypes auxquels elles font face, ne seraient-elles pas simplement aptes à faire des choix rationnels allant dans le sens de leur intérêt particulier? Par ailleurs, le marché du travail, principal but de la scolarisation pour les jeunes, est entré depuis plusieurs décennies dans l'ère de l'information, qui demande toujours plus de travailleurs instruits, plutôt que les travailleurs qualifiés d'une économie industrielle. En effet, la désindustrialisation de l'économie des pays riches, sa tertiarisation, et l'évolution constante des technologies matérielles et humaines ont créé des conditions favorables à la scolarisation des femmes et à leur intégration à cette même économie (Baudelot et Establet : 1992, 215). Nous avons cependant vu plus haut que tous les emplois de l'économie tertiaire ne donnent pas accès à un salaire élevé et même un haut niveau d'indépendance. Cependant, les femmes, en adoptant des comportements compatibles avec la réussite scolaire, tenteraient d'augmenter leurs chances d'atteindre les emplois les plus prisés de l'économie tertiaire. Cependant, une réalité demeure : même quand elles accèdent à l'éducation supérieure, les femmes tendent à choisir des domaines d'études menant à des professions où elles

sont totalement majoritaires, comme l'enseignement, la santé, etc. François Dubet a observé ce phénomène :

La situation des filles est largement paradoxale : en moyenne, elles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons, mais elles ne convertissent pas cet avantage en choisissant les formations les plus efficaces et les plus prestigieuses. Par exemple, elles étudient les lettres alors que les garçons vont dans les filières scientifiques. Leurs diplômes sont moins rentables sur le marché du travail. Autrement dit, elles ne transforment pas leurs qualités scolaires en égalité professionnelle. (Dubet : 2010a, 88).

Selon Dubet, les filles choisiraient des orientations scolaires et professionnelles dites féminines, car elles s'y trouveraient mieux accueillies, car celles-ci correspondraient davantage aux valeurs qu'elles ont reçues lors de leur socialisation. Il est à noter que nous utilisons les orientations scolaires sexuées pour illustrer le caractère rationnel des femmes dans leur choix d'études ; nous sommes conscients que notre analyse statistique ne comportait aucune variable sur ce sujet précis. Ces professions leur offriraient également davantage d'opportunités. Dubet met aussi à l'avant-scène une autre variable dans son explication, le projet de vie familial : «S'il reste une différence culturelle et sociale majeure entre les garçons et les filles, c'est que ces dernières placent la naissance et l'éducation des enfants dans leurs projets de vies.» (Dubet : 2010a, 90). Ce serait donc par anticipation à la dualité future entre deux rôles, celui de travailleuses et de mères, qui influencerait le choix d'une profession pour les femmes, celles qui désirent avoir des enfants, bien entendu. Il est certain que les stéréotypes généralement appliqués aux femmes influencent aussi ce type de décision, mais l'auteur met cependant l'accent sur le caractère rationnel de ces décisions (Dubet : 2010a, 90). Voilà donc les principales théories que nous avons retenues pour expliquer les comportements différents des hommes et des femmes lors de leur épreuve scolaire. Passons maintenant à la partie méthodologique de notre démarche.

Chapitre 3 : Méthodologie

Méthodologie

Cette prochaine partie expliquera en détails non seulement la façon dont nous avons construit les bases de données sur les taux de suicide et les parcours scolaires des jeunes québécois, mais également les différentes techniques statistiques que nous allons utiliser, en décrivant leurs forces et leur faiblesses dans leur capacité explicative d'un phénomène aussi complexe que le suicide. De manière générale, notre plan statistique est de nature purement écologique, ce qui implique que la totalité de nos variables est constituée de données agrégées, provenant parfois de cas individuels (comme les taux de suicide) (Tremblay : 2007a, 87). Il s'agit donc d'une démarche visant à mettre en relation des caractéristiques de certains groupes d'humains établis géographiquement, dans ce cas-ci dans les commissions scolaires du Québec, et un phénomène social qui s'y produit, à savoir le suicide, exprimé sous forme de variables agrégées : les taux de suicide des différentes commissions scolaires. L'analyse écologique que nous allons faire repose sur des données quantitatives de nature continue (au sens statistique), exprimées sous forme de taux, notamment dans le cas du phénomène du suicide (suicides pour 100 000 habitants) et de proportion (%) pour les indicateurs portant sur les parcours scolaires des différentes commissions scolaires du Québec.

Il est important de comprendre que notre étude ne permet pas d'appliquer nos résultats aux cas individuels de suicide. En effet, par sa nature écologique, notre analyse porte sur des collectivités ou des groupes et non sur des individus, comme le montre la composition même de nos données : «le principal danger serait de substantialiser les données écologiques, de les ramener à des logiques purement individuelles. Cela dit, il serait tout aussi déplorable d'oublier que ces données reposent toutes sur des données individuelles.» (Tremblay : 2007a, 87).

Le fait que nous ayons choisi les méthodes quantitatives pour étudier le lien entre le suicide et les parcours scolaires des jeunes implique un élément fondamental : *nous considérons que le suicide permet de quantifier le niveau d'intégration sociale d'une collectivité*. Ce n'est que sous cette condition qu'il est possible de le mettre en relation avec les parcours scolaires, qui

selon notre cadre théorique, sont un facteur d'intégration sociale dominant dans la société québécoise.

Construction de la base de données

La première étape de notre démarche était donc de calculer les taux de suicide dans les différentes commissions scolaires du Québec. Rappelons tout d'abord les cinq principaux critères contextuels de nos variables, critères qui sont naturellement les mêmes pour nos deux bases de données. Premièrement, la période historique que nous étudions est comprise entre 1999 et 2003 (centrée sur 2001, année de recensement). Ce choix est intimement lié au fait que l'année 1999 a été celle où le Québec a connu le plus de suicides (on parle de 1620 suicides selon les données officielles). Pour faciliter la collecte de données, nous avons donc décidé de centrer notre période d'étude sur l'année de recensement la plus rapprochée de 1999, soit 2001. De plus, il est important de noter que dans le calcul des taux de suicide, nous avons effectué une moyenne sur les cinq ans de cette période. Cette méthode de calcul est courante dans l'étude du suicide chez des populations restreintes. Elle est nécessaire par la nature même du phénomène que nous voulons exprimer en taux : le suicide ne touche qu'une infime minorité de la population. De plus, si l'on tente de calculer les taux de suicide par commission scolaire, on s'aperçoit alors que l'on a affaire à de très petits chiffres, qui peuvent facilement varier grandement et de manière aléatoire d'une année à l'autre. Pour effectuer ce calcul, nous avons employé la même méthode qui est utilisée dans les publications officielles du gouvernement québécois et dans plusieurs travaux de recherche (Institut national de santé publique du Québec : 2005, 15-19).

En second lieu, notre unité géographique d'analyse est constituée des différentes commissions scolaires du Québec. Ce choix a été fait selon plusieurs facteurs, notamment par une contrainte au niveau de la fiabilité des tests statistiques. En effet, pour que ceux-ci soient significatifs, il faut avoir un nombre suffisamment élevé d'unités d'analyse. La grande majorité des statistiques publiées par des sources officielles, comme les données gouvernementales, le sont par régions administratives, qui sont au nombre de dix-sept. Malheureusement, ce nombre est trop faible pour que la majorité des tests statistiques soient cohérents et significatifs, qui demandent généralement un échantillon d'au moins 60 pour être valides. Par contre, le nombre de commissions scolaires et de territoires équivalents au Québec se situe aux alentours de 60, ce qui constitue un nombre suffisant pour assurer la validité des analyses statistiques que nous

prévoyons utiliser. Notons finalement que nos données scolaires proviennent principalement du ministère de l'Éducation, et que celles-ci sont le plus souvent publiées sur la base des commissions scolaires, qui nous fournissent une plus grande précision que les immenses unités géographiques que sont les régions. Cependant, les grandes régions urbaines ne sont couvertes que par un nombre restreint de commissions scolaires (trois dans le cas de Montréal), ce qui peut causer une sous-représentation de ces grands bassins de population. Nous avons également concentré notre analyse sur les commissions scolaires francophones. Deux raisons motivent ce choix : premièrement, les commissions scolaires francophones et anglophones partagent le même territoire, ce qui aurait fait en sorte de créer un dédoublement dans nos statistiques concernant le suicide pour le territoire occupé par deux commissions scolaires différentes, et deuxièmement, le suicide tend à se faire plus rare où la population immigrante et anglophone se concentre (Bélanger, Bouffard et Rousseau : 2007, 127). En soi, ce dernier fait ne constitue pas un problème méthodologique, mais une fois lié au premier problème de dédoublement, il devient alors pratiquement impossible de les régler tous deux.

Troisièmement, nous nous intéressons aux jeunes québécois, ce qui implique nécessairement une restriction sur l'âge de la population que nous étudions. Nous avons choisi la tranche d'âge des 15 à 24 ans, et ce, pour deux raisons. La première est d'ordre pratique : la collecte de données gouvernementales et officielles, que ce soit lors du recensement ou par certains ministères, se fait d'une manière standardisée, qui divise les classes d'âge par tranche de cinq ans (pour les jeunes, il s'agit des 15 ans et moins, puis des 15 à 19 ans, suivis des 20 à 24 ans, etc.). La seconde raison est d'ordre conceptuel : notre revue de littérature sur l'entrée dans l'âge adulte et sur les principaux marqueurs temporels du cours de la vie en Occident nous indique que généralement, la catégorie des «jeunes» se termine à l'âge de 25 ans (Gendron et Hamel : 2004 ; Huerre : 1997 ; Liogier : 2005 ; Van de Velde : 2008). Nous sommes conscients qu'il s'agit tout de même d'un choix relativement arbitraire, mais nous croyons qu'il est celui qui correspond le mieux à notre cadre théorique et aux études qui ont lieu ailleurs en Occident et au Québec sur la définition de ce qu'est un jeune.

Quatrièmement, nous étudions les différences au niveau des taux de suicide entre les hommes et les femmes. Comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, le suicide au Québec est un phénomène très majoritairement masculin. Cette seule caractéristique est donc

amplement suffisante pour que l'on différencie les taux de suicide selon le sexe. De plus, il existe également une différence importante quant aux parcours scolaires entre les sexes, ce qui vient encore légitimer une différenciation entre les hommes et les femmes dans notre analyse. Notons que nous allons également construire une troisième variable dépendante : le taux de féminité de suicide (nous expliquerons plus loin ce choix).

Finalement, nous avons enlevé une région administrative, et ses commissions scolaires, de notre analyse : le Nord-du-Québec. Une combinaison de deux facteurs motive ce choix, l'un étant d'ordre statistique et l'autre est relié à la constitution de la population de cette région. En effet, non seulement cette population est très petite, ce qui donne des taux de suicide disproportionnés, mais elle est également constituée d'une grande densité de populations autochtones. Notre étude ne comprend pas le suicide des autochtones, qui correspond à des logiques explicatives spécifiques, sans parler des taux beaucoup plus importants attachés à ces populations, souvent de l'ordre de 4 à 10 fois supérieurs au reste de la population québécoise¹⁵.

La méthode de calcul des taux de suicide que nous avons utilisée provient de l'Institut national de santé publique du Québec et est celle qui est utilisée de manière standard par le gouvernement et ses chercheurs pour déterminer des taux de mortalité de différentes populations géographiques sur plusieurs années (INSPQ : 2005). La première étape consiste à déterminer le nombre total de suicides de la population à l'étude (les 15-24 ans) pour la période temporelle qui nous intéresse (1999-2003), pour chacune des commissions scolaires. Ces données proviennent exclusivement de la banque de données du Coroner du Québec. Ensuite, il s'agit de déterminer la population de chaque commission scolaire pour la période à l'étude, et on y arrive en multipliant par cinq la population des 15-24 ans de l'année médiane de cette même période (2001). Les données concernant la population des 15-24 ans des commissions scolaires proviennent de deux sources : la première étant la population des différentes MRC du Québec pour 2001 (BDSO : 2010), et la seconde vient des profils électroniques des municipalités de Statistique Canada pour l'année de recensement 2001 (Statistique Canada : 2010).

¹⁵ En effet, le suicide autochtone semble correspondre à un déficit d'intégration sociale différent que pour le reste de la population, et donc s'éloignant de notre cadre théorique. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette question, dont le psychologue Michael J. Chandler, qui a étudié le suicide des autochtones sur la côte ouest canadienne. Il a émis une théorie qui semble faire un lien cohérent entre éléments sociologiques et individuels, basée sur le concept de «continuité culturelle». Pour résumer ses observations, le suicide des autochtones serait moins élevé dans les milieux où ceux-ci auraient gardé une part importante de leur culture ancestrale (Chandler et Lalonde : 2006).

Il est important de noter qu'il n'existe pas d'équivalence entre les commissions scolaires québécoises et des unités géographiques standardisées pour la collecte de données, telles les MRC ou même les régions administratives. Bien que plusieurs commissions scolaires couvrent la totalité du territoire d'une ou plusieurs MRC, il n'en reste pas moins que les autres couvrent certaines MRC en deux ou même en trois. Pour pallier ce problème, il nous a donc fallu aller chercher le nom de chaque municipalité sur la liste des commissions scolaires du Québec (FCSQ : 2010), pour ensuite trouver les codes équivalents de ces mêmes municipalités sur le répertoire officiel des municipalités du Québec (MAMROT : 2010). Ensuite, il nous était possible d'aller chercher la population des 15-24 ans dans chacune de ces municipalités en 2001. La même méthode a été utilisée pour calculer le nombre de suicides pour chaque commission scolaire.

En troisième lieu, il s'agit de refaire les deux premières étapes, mais pour la population de référence, à savoir tout le territoire couvert par la totalité des commissions scolaires qui sont à l'étude. Quatrièmement, on calcule un taux avec les données sur la période complète (5 ans) pour chaque commission scolaire ainsi que pour la population de référence : on divise donc le total des suicides pour la période 1999-2003 par la population sur cette même période. En cinquième lieu, il faut calculer la somme des décès attendus pour chaque commission scolaire et pour la population de référence : on multiplie donc le taux que l'on a calculé à l'étape précédente par la population de référence à l'année 2001, pour les commissions scolaires et pour l'ensemble du territoire à l'étude. Finalement, il ne reste plus qu'à calculer le taux standardisé de suicide pour chaque commission scolaire et pour le Québec, en divisant la somme des décès attendus par la population de référence à l'année 2001. Voici un tableau qui illustre les trois variables dépendantes que nous allons utiliser pour nos analyses statistiques : le taux de suicide des hommes, celui des femmes ainsi que le taux de féminité de suicide :

Tableau 5 : Taux de suicide (pour 100 000 habitants) des commissions scolaires du Québec en 2001, moyennes sur 5 ans

CS	Nom CS	Taux de suicide standardisés (Hommes)	Taux de suicide standardisés (Femmes)	Taux de féminité suicide (F/H)
711	Commission scolaire des Monts-et-Marées	54.98	15.13	0.25
712	Commission scolaire des Phares	31.10	16.33	0.50
713	Commission scolaire du Fleuve-et-	52.13	0.00	0.00

	des-Lacs			
714	Commission scolaire de Kamouraska - Riviere-du-Loup	75 70	5 13	0 06
721	Commission scolaire du Pays-des- Bleuets	16 05	8 83	0 50
722	Commission scolaire du Lac-Saint- Jean	37 48	5 20	0 13
731	Commission scolaire de Charlevoix	51 02	0 00	0 00
734	Commission scolaire des Premieres- Seigneuries	31 25	0 00	0 00
735	Commission scolaire de Portneuf	54 74	38 99	0 63
741	Commission scolaire du Chemin-du- Roy	80 37	12 01	0 15
742	Commission scolaire de l'Energie	107 09	7 36	0 06
751	Commission scolaire des Hauts- Cantons	37 62	34 13	0 83
752	Commission scolaire de la Region-de- Sherbrooke	174 88	26 88	0 15
753	Commission scolaire des Sommets	26 49	0 00	0 00
773	Commission scolaire au Coeur-des- Vallees	42 74	16 05	0 33
774	Commission scolaire des Hauts-Bois- de-l'Outaouais	30 32	0 00	0 00
781	Commission scolaire du Lac- Temiscamingue	15 63	0 00	0 00
782	Commission scolaire de Rouyn- Noranda	35 61	7 44	0 20
783	Commission scolaire Harricana	10 74	22 45	2 00
784	Commission scolaire de l'Or-et-des- Bois	67 82	7 19	0 10
785	Commission scolaire du Lac-Abitibi	24 49	38 91	1 50
791	Commission scolaire de l'Estuaire	54 07	13 20	0 22
792	Commission scolaire du Fer	36 40	0 00	0 00
793	Commission scolaire de la Moyenne- Côte-Nord	51 95	0 00	0 00
821	Commission scolaire de la Côte-du- Sud	54 78	5 94	0 10
822	Commission scolaire des Appalaches	48 02	6 77	0 13
823	Commission scolaire de la Beauce- Etchemin	31 90	13 43	0 38
824	Commission scolaire des Navigateurs	10 65	1 08	0 10
831	Commission scolaire de Laval	15 80	5 59	0 33
841	Commission scolaire des Affluents	27 82	5 95	0 19
842	Commission scolaire des Samares	25 30	5 16	0 18
851	Commission scolaire de la Seigneurie- des-Mille-Îles	17 57	7 28	0 38
852	Commission scolaire de la Riviere-du- Nord	32 47	2 33	0 07
853	Commission scolaire des Laurentides	31 97	0 00	0 00
854	Commission scolaire Pierre-Neveu	56 85	10 48	0 17
861	Commission scolaire de Sorel-Tracy	17 44	19 83	1 00

862	Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	54.12	6.17	0.11
863	Commission scolaire des Hautes-Rivières	33.99	9.24	0.25
866	Commission scolaire du Val-des-Cerfs	6.78	0.00	0.00
867	Commission scolaire des Grandes-Seigneuries	29.26	3.80	0.12
868	Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	35.14	7.66	0.20
869	Commission scolaire des Trois-Lacs	25.89	3.44	0.13
871	Commission scolaire de la Riveraine	33.93	7.62	0.20
872	Commission scolaire des Bois-Francs	88.27	14.60	0.16
873	Commission scolaire des Chênes	48.03	12.91	0.25
723	Commission scolaire des Rives-du-Saguenay/			
724	Commission scolaire de La Jonquière	36.91	8.53	0.21
732	Commission scolaire de la Capitale/			
733	Commission scolaire des Découvreurs	29.31	9.35	0.31
771	Commission scolaire des Draveurs/			
772	Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais	34.88	4.63	0.13
864	Commission scolaire Marie-Victorin/			
865	Commission scolaire des Patriotes	21.99	7.69	0.33
761	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île/			
762	Commission scolaire de Montréal/			
763	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	15.62	5.66	0.36
811	Commission scolaire des Îles/			
812	Commission scolaire des Chic-Chocs/			
813	Commission scolaire René-Lévesque	29.94	0.00	0.00

Il est à noter que nous avons fait quelques regroupements de commissions scolaires. Nous y avons été contraints, car celles-ci contenaient de grandes municipalités qui étaient elles-mêmes coupées par plusieurs commissions scolaires, et il nous était impossible de trouver les données sur le suicide dans une unité géographique plus petite que les villes. De plus, pour aider le lecteur à situer géographiquement ces commissions scolaires, nous avons mis en annexe un tableau permettant une concordance avec les régions administratives (voir annexe 1, pp.115). Finalement, la troisième variable de ce tableau, le taux de féminité de suicide, a été calculée en faisant le rapport du nombre de suicides féminins sur le nombre de suicides masculins. Généralement, dans la littérature et dans la majorité des études quantitatives sur les suicides, on utilise plutôt le taux de masculinité. Cependant, comme le montre le tableau précédent, plusieurs

commissions scolaires n'ont pas connu de suicide chez les femmes de 15-24 ans entre 1999 et 2003, ce qui aurait comme conséquence de rendre impossible le calcul d'un taux de masculinité pour celles-ci, la division par 0 étant impossible mathématiquement. Pour garder le maximum d'information sur les taux de suicide, nous avons donc décidé de calculer les taux de féminité.

Passons maintenant aux variables indépendantes de notre étude. Pour ce qui est des variables sur les parcours scolaires des jeunes québécois, nos données proviennent directement du ministère de l'Éducation du Québec, plus précisément de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. En effet, les statistiques publiées sur différents sites gouvernementaux, tels que l'ISQ ou le ministère de l'Éducation, sont presque toujours agrégées par régions administratives, ce qui, comme nous l'avons dit plus haut, empêche toute forme d'analyse statistique complexe. De plus, les données disponibles sur le cheminement scolaire sont relativement rares et ne sont pas toujours ventilées selon le sexe des individus, ce qui fait en sorte que plusieurs de nos variables indépendantes ne sont pas différenciées selon le sexe. La recherche de données portant sur ce sujet précis a été notre principale difficulté lors de notre démarche. Cependant, nous avons eu accès à plusieurs données brutes et individuelles par commission scolaire lors de la construction de nos variables, ce qui fait en sorte que nous avons travaillé avec l'ensemble de notre population d'étude, les jeunes de 15 à 24 ans, tant pour nos variables dépendantes que pour les indépendantes : nous ne travaillons donc pas avec des échantillons. Cela fait également en sorte que nous n'avons pas eu à transformer ces données, sauf dans le cas des regroupements de commissions scolaires, puisqu'elles étaient agrégées selon notre unité d'analyse.

Nous avons cependant ajouté d'autres variables à notre analyse. En effet, nous avons voulu étudier comment nos variables sur le cheminement scolaire influençaient les taux de suicide comparativement à des prédicteurs traditionnels. Pour ce faire, nous avons une publication du ministère de l'Éducation : *La carte des unités de peuplement de 2003, les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Cette publication contient plusieurs variables du recensement de 2001, agrégées par commission scolaire : nous avons mis en annexe tous les tableaux que nous avons utilisés, tant pour les données sociodémographiques que celles concernant le cheminement scolaire (voir annexe 2, pp.116). Une remarque importante est à faire

sur ces données : elles ne concernent que les familles avec des enfants de 0 à 18 ans. Nous sommes conscients que ces données ne correspondent pas exactement à notre population à l'étude, mais celles-ci donnent cependant une idée générale des structures familiales, qui sont des prédicteurs traditionnels des taux de suicide, dans les différentes commissions scolaires. Ces variables comprennent également des variables sociodémographiques, telles le plus haut niveau d'éducation atteint par les parents, la principale source de revenu des ménages, le revenu médian des ménages ainsi que le seuil de faible revenu de ces mêmes familles. Le lecteur peut donc observer que nos variables indépendantes sont divisées en deux principaux groupes : les variables portant sur le cheminement scolaire et celles sur le statut socioéconomique des familles ayant des enfants entre 0 et 18 ans.

La régression multiple

Le type d'analyse que nous allons utiliser pour nos tests statistiques est la régression multiple. Ce choix provient essentiellement de la nature de nos données, qui sont dans leur totalité des variables par intervalle, sous forme de taux et de pourcentage. La régression multiple diffère de la régression linéaire simple par le fait que ses équations contiennent plus qu'une seule variable indépendante. En effet, cette technique mesure non seulement l'impact de chaque variable indépendante sur la variable dépendante (comme dans la régression linéaire simple), mais mesure aussi l'impact de chacune des variables indépendantes sur les autres, ajoutant donc plus de précision quant à l'apport réel de chaque variable dans l'équation. Cependant, certains critères doivent être respectés pour que les résultats de ce type d'analyse puissent être considérés comme étant valides (Brace et al. : 2006 ; Field : 2009). Nous avons déjà décrit le premier, en ce qui a trait à la nature des données. Deuxièmement, il faut toujours garder à l'esprit que les équations de cette analyse sont toujours de nature linéaire. Cela veut donc dire que les relations non linéaires qui pourraient exister entre la variable dépendante et celles indépendantes ne seront pas exprimées dans les résultats de la régression linéaire multiple. Troisièmement, ce type d'analyse requiert un nombre élevé de cas : «Multiple regression requires a large number of observations. The number of cases (participants) must substantially exceed the number of predictor variables you are using in your regression. The absolute minimum is that you have five times as many participants as predictor variables. A more acceptable ratio is 10:1» (Brace et al. : 2006, 208). Dans le cas de notre étude, ce même ratio respecte toujours celui de base de 5 pour 1,

et se situe toujours entre ce dernier et celui de 10 pour 1¹⁶. Finalement, on doit s'assurer que les variables indépendantes que l'on insère dans l'équation ne souffrent pas d'un problème de colinéarité. En effet, il faut éviter d'introduire des variables indépendantes qui mesurent sensiblement les mêmes choses, au risque de nuire à la validité des résultats.

Au sein même de la régression multiple existent plusieurs techniques particulières pour construire les différentes équations. Les deux méthodes les plus utilisées sont les suivantes : la méthode «entrée» et la méthode «stepwise». Nous avons préféré utiliser la première, pour la raison suivante : cette méthode est particulièrement efficace dans le cadre d'une recherche exploratoire (Brace et al. : 2006 ; Field : 2009 ; Stafford et Bodson : 2006). En effet, non seulement la méthode «stepwise» requiert un ratio variable/cas d'au moins 40 pour 1 (Cohen et Cohen : 1975, 3) ce qui nous est impossible d'atteindre, mais cette méthode est toujours utilisée comme un moyen de prévoir une relation, basée sur des assises théoriques et pratiques déjà existantes (Cohen et Cohen : 1975, 3). Notre recherche étant presque entièrement de nature exploratoire la méthode «entrée» est donc celle que nous avons privilégiée.

Nous allons maintenant énumérer les principaux résultats (coefficients) provenant d'une régression multiple et la manière de les interpréter. Nous allons procéder dans l'ordre où ces derniers sont produits dans le logiciel statistique que nous utilisons, soit SPSS. Le premier coefficient important est le R^2 , qui représente le pourcentage de la variance de la variable dépendante qui est expliquée par l'ensemble des variables indépendantes introduites dans le modèle. Par exemple, un $R^2 = 0,200$ signifie que notre modèle explique 20% de la variance de la variable dépendante. La valeur de R^2 varie donc entre 0 et 1.

Le second coefficient est le Durbin-Watson, qui calcule l'indépendance relative entre les résidus. En effet, la régression multiple possède comme postulat de base que les résidus soient indépendants les uns des autres. La valeur de ce coefficient varie entre 0 et 4, une valeur de 2 signifiant que les résidus sont complètement indépendants. Dans la littérature la plus conservatrice, on indique qu'une valeur plus petite que 1 ou plus grande que 3 représente un réel problème pour la validité du modèle (Field : 2009, 5).

Le troisième coefficient est donné par le test ANOVA. Ce test nous indique si le modèle étudié prévoit mieux la variation de la variable dépendante que sa propre moyenne. Deux

¹⁶ En effet, le nombre de commissions scolaires que nous utilisons est 51, tandis que nos solutions finales ne dépassent jamais 10 variables.

résultats de ce test sont de première importance. Premièrement, le coefficient F nous donne la force prédictive du modèle. Sa valeur est toujours plus grande que 0, et lorsque celle-ci est plus grande que 1, cela signifie que notre modèle prévoit les variations de la variable dépendante mieux que sa propre moyenne (plus la valeur de F est élevée, meilleure est la prédiction du modèle). Le second résultat important est la significativité du test de F, qui doit être plus élevée que 95%, standard généralement admis en sciences sociales (Field : 2009, 7-8).

Vient ensuite le principal résultat de la régression multiple : la valeur des coefficients beta. En effet, une régression linéaire exprime une équation sous la forme suivante : $y = bx + a$, où y représente la variable dépendante, x représente la variable indépendante, b représente la pente de x et a représente une constante (l'interception de l'axe des Y). Ce qui nous intéresse dans notre analyse, c'est évidemment la valeur b, ou coefficient beta, qui nous indique la force ainsi que le sens de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. La valeur de b varie toujours entre -1 et 1 (plus sa valeur se rapproche de -1 ou de 1, plus forte est la relation), et le signe de ce coefficient nous indique le sens de la relation. De plus, chaque coefficient beta possède sa significativité, qui pour être acceptée comme étant valide, doit encore une fois être supérieure à 95%.

Finalement, le dernier coefficient important correspond à un test sur la colinéarité existante entre les variables indépendantes, ce test étant nommé «TOLERANCE» par SPSS. Sa valeur varie entre 0 et 1, et une valeur inférieure à 0,2 indique que la variable concernée possède un problème de colinéarité avec une autre variable, bref, que les deux mesurent la même information (Stafford et Bodson : 2006, 182).

Voilà donc les principaux coefficients qui nous permettent de juger de la qualité d'un modèle explicatif d'une régression multiple. Pour faciliter la lecture et la compréhension du lecteur, nous allons présenter nos résultats sous forme de tableaux. De plus, nous n'allons pas introduire tous les coefficients dans ces derniers tableaux, pour des raisons de simplification et encore une fois pour en faciliter la compréhension et la lecture. Dans les faits, il n'y a que les tests de colinéarité qui ne seront pas affichés dans nos tableaux, qui, comme l'illustre ceux mis en annexe, sont toujours dans les normes. Cependant, nous avons mis en annexe les tableaux tirés de SPSS dans leur intégralité, pour que le lecteur puisse s'y référer à tout moment (voir annexe 3, pp.125).

Processus de sélection des variables indépendantes

Avant de présenter et de commenter nos tableaux de résultats, commençons tout d'abord par expliquer le processus de sélections de variables indépendantes qui composent notre solution finale. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons deux blocs de variables : le premier concernant les données relatives au cheminement scolaire (bloc 1) et le second portant sur des indicateurs sociodémographiques des familles ayant des enfants âgés de 0 à 18 ans (bloc 2). Nous avons commencé par faire quelques analyses exploratoires avec le premier bloc de variables, en utilisant séparément les taux de suicide masculins et féminins comme variables dépendantes. Ces expérimentations nous ont beaucoup aidés à déterminer notre méthode d'analyse. En effet, nous nous sommes aperçus, et les tableaux des résultats vont l'illustrer, que le bloc 1 était relié fortement aux taux de suicide féminins, tandis que sa relation avec les taux de suicide masculins était faible, sinon presque inexistante. En contrepartie, la relation entre ces mêmes variables dépendantes et le bloc 2 était inversée. Cette situation nous a permis d'élaborer une procédure précise pour arriver à notre solution finale, procédure qui est une dérivée de la régression multiple hiérarchique¹⁷.

Voici donc comment nous avons procédé : nous avons d'abord pris le bloc 1, qui contenait la totalité des variables concernant le cheminement scolaire, et l'avons mis en relation avec le taux de suicide féminin. Nous avons ensuite trouvé la meilleure solution partielle de ce bloc. Plusieurs critères ont été considérés pour exclure de variables de l'équation : le plus important étant celui de la colinéarité. En effet, dès qu'une ou plusieurs variables avec un coefficient «TOLERANCE» d'une valeur inférieure à 0,2, elles étaient retirées de l'équation, puisqu'elles mesuraient sensiblement la même chose. Ensuite, venaient les variables qui ne contribuaient pas de manière significative à la valeur du R^2 et dont les conditions de la significativité du coefficient beta n'étaient pas respectées. En effet, nous recherchions une solution qui maximisait à la fois la valeur du R^2 et le nombre de variables indépendantes significatives, tout en réduisant le plus possible le nombre total de variables dans le modèle. Par

¹⁷ L'analyse hiérarchique dans le cadre de la régression multiple implique la présence de plusieurs blocs de données. Généralement, le premier bloc introduit dans l'équation est composé de variables qui ont déjà été testées dans d'autres études ou recherches, bref, des prédicteurs ayant déjà fait leurs preuves. Ce premier bloc est habituellement introduit dans l'équation en utilisant la méthode «entrée». En deuxième temps, viennent le ou les blocs composés de variables ou de prédicteurs exploratoires, qui sont introduits dans l'équation par la méthode «stepwise». Comme nous l'avons indiqué plus haut, notre ratio cas/variables ne nous permet pas d'utiliser cette dernière méthode.

la suite, nous avons suivi la même procédure avec le bloc 2, mais en la mettant en relation avec le taux de suicide masculin. Après ces deux premières étapes, nous nous sommes donc retrouvés avec deux solutions partielles, chacune étant optimisée pour les deux blocs de variables indépendantes les plus fortement reliées à chacune des deux variables dépendantes. Il est important de noter que la méthode «entrée» a été utilisée dans la construction de ces solutions partielles. Par la suite, nous avons combiné ces deux solutions pour n'en faire qu'une seule, en commençant par la solution partielle du bloc 1 (donc en introduisant ces variables en premier dans l'équation), qui correspondait à notre cadre théorique. Le résultat est donc notre solution finale. Le choix de ce processus de sélection des variables indépendantes provient de deux principaux critères : premièrement, la nécessité que l'équation finale comprend exactement les mêmes variables¹⁸, et qu'elles soient introduites dans le même ordre, et ce, pour toutes les variables dépendantes que nous désirons tester. En second lieu, ce choix méthodologique nous paraissait plus systématique et plus rigoureux que de tenter, au hasard, d'obtenir une solution finale par tâtonnements. Passons donc maintenant aux principaux tableaux des résultats et à leurs commentaires statistiques.

¹⁸ Le lecteur s'apercevra, en lisant les tableaux des résultats, que peu importe la variable dépendante, la variable «Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)» est toujours présente dans la solution finale, même lorsque la variable dépendante est le taux de suicide masculin. Cependant, nous avons fait un test séparé en introduisant la variable concernant le taux de décrochage des hommes à la place de celui des femmes. Ce remplacement ne changeait pas de manière significative le R^2 de la solution finale, et le coefficient beta de cette nouvelle variable n'était pas significatif. Le fait que la majorité de nos variables indépendantes ne soient pas ventilées selon le sexe vient atténuer ce genre de problème.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

Passons maintenant au commentaire strictement statistique de nos tableaux de résultats. Il est à noter que cette première section sera essentiellement descriptive et ne fera pas de liens avec notre cadre théorique. Nous analyserons sociologiquement nos résultats dans la dernière partie de ce chapitre. Commençons tout d'abord par décrire plus précisément nos blocs de variables. Le bloc 1, qui concerne le cheminement scolaire, après notre processus de sélection de variables, comprend les caractéristiques suivantes des commissions scolaires : la proportion des non-diplômés à la FGA en 2001, le taux de passage direct du secondaire vers la FGA pour les nouveaux inscrits en 2001, la proportion des inscrits au DES 02¹⁹ à la FGA en 2001, le taux de passage direct du secondaire vers le collégial en 2001 et finalement, le taux de décrochage féminin de la FGJ en 2001. Pour sa part, le bloc 2, qui concerne des aspects socioéconomiques de familles ayant des enfants entre 0 et 18 ans résidant dans chacune des commissions scolaires, comprend les variables suivantes : la proportion des familles où le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les parents est le diplôme d'études secondaires, la proportion de couples mariés ou en union libre²⁰, le revenu médian de ces familles, la proportion de ces familles qui ont un revenu considéré sous le seuil de faible revenu (ce seuil a été établi lors du recensement de 2001 par Statistique Canada), et la proportion de famille monoparentale où le parent est de sexe masculin. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces deux blocs proviennent d'un vaste ensemble de variables, nous avons sélectionné celles qui optimisaient la valeur du R^2 ainsi que le nombre de variables ayant un coefficient beta significatif. Notre solution finale n'est que la combinaison de ces deux blocs. Allons maintenant au commentaire statistique sur chacun des trois tableaux suivants²¹.

¹⁹ Le DES 02 est le seul programme aboutissant à l'obtention d'un diplôme à la FGA (le diplôme d'études secondaires). Dans les faits, ce programme représente le deuxième cycle des études secondaires.

²⁰ Nous avons choisi d'intégrer à notre modèle cette variable particulière après quelques tests exploratoires avec nos variables du bloc 1 et le taux de suicide féminin. Introduire à la fois celle-ci et celle concernant le divorce était impossible, à cause du problème de colinéarité que cette action donnait à notre modèle statistique.

²¹ Certains résultats ne seront pas discutés pour chacun des tableaux. Premièrement, pour tous les tests de colinéarité, le coefficient «TOLERANCE» a une valeur supérieure à 0,2, ce qui fait en sorte qu'aucune variable ne souffre de ce type de problème. Deuxièmement, pour tous les tests sur les résidus, le coefficient Durbin-Watson a une valeur se situant entre 1 et 3, ce qui signifie l'absence de problème statistique à ce niveau.

Tableau 6 : résultats de la régression multiple (taux de suicide féminin)

Bloc	Variables indépendantes	beta standardisé (b)	R ²	ANOVA (F)	Durbin-Watson
1	Constante	***	0,374	5,375***	2,008
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.304**			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.335**			
	Proportion Des 02 à la FGA (%)	-.279**			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-.425***			
	Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-.063			
2	Constante	**	0,150	1,590	1,678
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	-.108			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	.685**			
	Revenu médian des familles (\$)	-.039			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	.368*			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	.423**			
Solution finale (bloc 1 et 2)	Constante		0,451	3,288***	1,897
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.234			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.345**			
	Proportion Des 02 à la FGA (%)	-.287**			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-.353**			
	Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-.050			
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	-.078			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	.552**			
	Revenu médian des familles (\$)	.058			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	.322			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	.258			

* p < 0.1, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Tableau 7 : résultats de la régression multiple (taux de suicide masculin)

Bloc	Variables indépendantes	beta standardisé (b)	R ²	ANOVA (F)	Durbin-Watson
1	Constante	*	0,091	0,901	2,155
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.037			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.303*			
	Proportion Des O2 à la FGA (%)	-.024			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-.047			
	Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-.091			
2	Constante	***	0,202	2,281*	2,067
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	-.385			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	-.532**			
	Revenu médian des familles (\$)	-.705***			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	-.421**			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	-.200			
Solution finale (bloc 1 et 2)	Constante	***	0,291	1,642	2,231
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.156			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.260			
	Proportion Des O2 à la FGA (%)	.047			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-.055			
	Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-.005			
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	-.297			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	-.583**			
	Revenu médian des familles (\$)	-.687***			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	-.427*			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	-.281			

* p < 0.1, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Tableau 8 : résultats de la régression multiple (taux de féminité)

Bloc	Variabiles indépendantes	beta standardisé (b)	R ²	ANOVA (F)	Durbin-Watson
1	Constante	***	0,248	2,966**	2,429
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.184			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.218			
	Proportion Des O2 à la FGA (%)	-.167			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial (%)	-.482***			
	Taux décrochage femmes FGJ (%)	-.169			
2	Constante	***	0,257	3,116**	2,141
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	.254			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	.893***			
	Revenu médian des familles (\$)	0.434*			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	.640***			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	.468**			
Solution finale (bloc 1 et 2)	Constante	*	0,459	3,387***	2,660
	Proportion des non-diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	-.105			
	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	-.227			
	Proportion Des O2 à la FGA (%)	-.197			
	Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001 (%)	-.472***			
	Taux décrochage femmes FGJ (%)	-.311			
	Études secondaires avec ou sans diplôme (% des familles)	.165			
	Couple marié ou union libre (% des familles)	.720***			
	Revenu médian des familles (\$)	.532**			
	Revenu sous le seuil de faible revenu (% des familles)	.663***			
	Familles monoparentales de sexe masculin (% des familles)	.387*			

* p < 0.1, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Commentaire statistique : le taux de suicide féminin

Pour ce qui est du tableau 6, ayant comme variable dépendante le taux de suicide féminin, le bloc 1 possède un R^2 d'une valeur de 0,374, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 37,4% de la variance du taux de suicide féminin. Pour sa part, le test ANOVA nous indique, avec une valeur de 5,375 significative, que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de suicide féminin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Tous les coefficients beta ont une valeur négative, ce qui indique une relation négative entre eux et le taux de suicide féminin ou, en d'autres mots, qu'ils entraînent une baisse du taux de suicide féminin, et un seul n'est pas significatif : le taux de décrochage féminin à la FGJ, le secondaire régulier. La relation la plus forte est celle avec le taux de passage direct du secondaire vers le collégial, avec un coefficient beta d'une valeur de -0,425.

Pour sa part, le bloc 2 possède un R^2 d'une valeur de 0,150, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 15,0% de la variance du taux de suicide féminin. Cependant, le test ANOVA, avec une valeur de 1,590 qui n'est pas significative, nous indique que notre modèle ne prévoit pas mieux la variation du taux de suicide féminin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Pour ce qui est des coefficients beta qui sont significatifs, ils ont tous une valeur positive, ce qui indique une relation positive avec le taux de suicide féminin. La proportion de couples mariés ou en union libre possède le coefficient le plus élevé avec une valeur de 0,685.

La solution finale possède un R^2 d'une valeur de 0,451, ce qui signifie qu'elle explique 45,1% de la variance du taux de suicide féminin. Pour sa part, le test ANOVA nous indique, avec une valeur de 3,288 significative, que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de suicide féminin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Nous avons quatre variables dont le coefficient beta est significatif : le taux de passage direct du secondaire vers la FGA pour les nouveaux inscrits (-0,345), la proportion des inscrits au DES 02 à la FGA (-0,287), le taux de passage direct du secondaire vers le collégial (-0,353) et la proportion de couples mariés ou en union libre (0,552). Il est à noter qu'une seule variable du bloc 2 est significative dans notre solution finale, et que toutes les variables du bloc 1 ont un coefficient beta négatif. De plus, en ajoutant le bloc 2 au premier, la valeur du R^2 passe de 0,374 à 0,451, ce qui signifie que l'ajout du bloc 2 n'augmente que de 7,7% notre explication de la variance du taux de suicide féminin.

Commentaire statistique : taux de suicide masculin

Pour ce qui est du tableau 7, ayant comme variable dépendante le taux de suicide masculin, le bloc 1 possède un R^2 d'une valeur de 0,091, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 9,1% de la variance du taux de suicide masculin. Cependant, le test ANOVA, avec une valeur de 0,901 qui n'est pas significative, ne nous indique pas que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de suicide masculin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Une seule variable de ce bloc possède un coefficient beta significatif, et sa valeur est négative, soit le taux de passage direct du secondaire vers la FGA pour les nouveaux inscrits. Cependant, il est à noter que la significativité de cette variable est un peu inférieure à la norme de 95%, comme l'indique la légende du tableau. Nous avons cependant choisi d'afficher la significativité des variables qui se situent entre 95% et 90%.

Pour sa part, le bloc 2 possède un R^2 d'une valeur de 0,202, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 20,2% de la variance du taux de suicide masculin. De son côté, le test ANOVA nous indique, avec une valeur de 2,281 significative, que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de suicide masculin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Trois variables de ce bloc possèdent un coefficient beta significatif ayant une valeur négative, la relation la plus forte étant entre le revenu médian et le taux de suicide masculin avec une valeur de -0,705.

La solution finale possède un R^2 d'une valeur de 0,291, ce qui signifie qu'elle explique 29,1% de la variance du taux de suicide masculin. Cependant, le test ANOVA, avec une valeur de 1,642 qui n'est pas significative, ne nous indique pas que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de suicide masculin que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Aucune variable du bloc 1 n'est significative dans notre solution finale. De son côté, le bloc 2 nous fournit trois variables ayant un coefficient beta significatif : la proportion de couples mariés ou en union libre (-0,583), le revenu médian des familles (-0,687) et la proportion des familles qui ont un revenu considéré sous le seuil de faible revenu (-0,427). De plus, en ajoutant le bloc 2 au premier, la valeur du R^2 passe de 0,091 à 0,291, ce qui signifie que l'ajout du bloc 2 augmente de 20,0% notre explication de la variance du taux de suicide masculin. Cette situation semble indiquer que le bloc ne contribue pas vraiment à l'explication de la variance du taux de suicide masculin.

Commentaire statistique : le taux de féminité du suicide²²

Pour ce qui est du tableau 8, ayant comme variable dépendante le taux de féminité de suicide, le bloc 1 possède un R^2 d'une valeur de 0,248, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 24,8% de la variance du taux de féminité de suicide. Pour sa part, le test ANOVA nous indique, avec une valeur significative (2,966), que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de féminité de suicide que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Une seule variable de ce bloc possède un coefficient beta significatif et de valeur négative : le taux de passage direct du secondaire vers le collégial (-0,482).

Pour sa part, le bloc 2 possède un R^2 d'une valeur de 0,257, ce qui signifie qu'à lui seul, ce bloc de variables explique 25,7% de la variance du taux de féminité de suicide. De son côté, le test ANOVA nous indique, avec une valeur significative (3,116), que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de féminité de suicide que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Une seule variable de ce bloc n'est pas significative, soit la proportion des familles où le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les parents est le diplôme d'études secondaires. Toutes les autres variables introduites dans le modèle sont significatives et ont un coefficient beta positif.

La solution finale possède un R^2 d'une valeur de 0,459, ce qui signifie qu'elle explique 45,9% de la variance du taux de féminité de suicide. Pour sa part, le test ANOVA nous indique, avec une valeur de 3,387 significative, que notre modèle prévoit mieux la variation du taux de féminité de suicide que ne le fait la moyenne de cette dernière variable. Cinq variables possèdent un coefficient beta significatif : le taux de passage direct du secondaire vers le collégial (-0,472), la proportion de couples mariés ou en union libre (0,720), le revenu médian des familles (0,532), la proportion des familles qui ont un revenu considéré sous le seuil de faible revenu (0,663), et la

²² Ce taux représente la proportion de suicide féminin par rapport au suicide masculin : plus sa valeur est élevée, moins grand est l'écart entre le nombre de suicide féminins et masculins. Quatre variables sont significatives dans notre solution finale : les trois variables du bloc 2 qui étaient significatives avec le taux de suicide masculin et le taux de passage direct du secondaire vers le collégial, qui était significative avec le taux de suicide féminin. Il était à prévoir que les résultats obtenus avec cette dernière variable dépendante regroupent ceux obtenus lors des deux régressions précédentes. On observe cependant que deux variables significatives lors de la régression avec le taux de suicide féminin ne sont pas significatives ici. Le suicide étant principalement masculin, il était à prévoir que les variables reliées au suicide des hommes soient donc plus importantes que celles reliées au suicide féminin dans ce cas-ci. Les analyses concernant cette variable dépendante étaient en quelque sorte une façon de confirmer la validité des deux régressions précédentes. Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse de cette variable dépendante.

proportion de famille monoparentale où le parent est de sexe masculin (0,387). De plus, en ajoutant le bloc 2 au premier, la valeur du R^2 passe de 0,248 à 0,459, ce qui signifie que l'ajout du bloc 2 augmente de 21,1% notre explication de la variance du taux de féminité de suicide au sein des commissions scolaires. Il ne faut pas oublier que notre analyse et nos résultats sont de nature écologique. Bien qu'ils puissent parfois, au niveau conceptuel, se rapporter à une logique individuelle, nos données sont agrégées : elles ne permettent donc pas une concordance directe avec le niveau individuel.

Analyse des résultats et liens avec le cadre théorique

Passons maintenant à l'analyse sociologique de nos résultats. Il est à noter que nous allons concentrer nos efforts sur notre solution finale, en tentant de faire des liens avec notre cadre théorique. Nous allons tout d'abord nous intéresser aux différences de résultats entre les taux de suicide masculins et féminins. Un premier constat général apparaît de façon très marquée : *les variables du bloc 1 portant sur le cheminement scolaire ont un impact beaucoup plus grand sur le taux de suicide féminin, tandis que les variables du bloc 2 concernant l'environnement socioéconomique des familles ont un impact beaucoup plus grand sur le taux de suicide masculin*. Les résultats de la solution finale nous permettent même d'aller plus loin pour le suicide masculin. En effet, aucune variable du bloc 1 n'est significative, tandis que la force des coefficients beta significatifs des variables du bloc 2 est très élevée. De plus, la différence dans la valeur du R^2 entre les analyses partielles des deux blocs de variables et la solution finale montre la prédominance explicative des variables sociodémographiques des familles pour le suicide masculin. Un autre fait statistique vient également corroborer ce constat : le test ANOVA n'était pas significatif pour le bloc 1 et avait une valeur inférieure à 1. Cela revient donc à dire qu'aucune variable de ce bloc ne parvenait à prévoir la variation du taux de suicide masculin. Les trois variables significatives couvrent deux principaux champs explicatifs : les structures familiales et l'aspect économique (le revenu et le niveau de revenu). Les relations impliquant ces variables sont toutes négatives, ce qui signifie qu'une hausse du revenu médian des familles, qu'une hausse de la proportion des familles se retrouvant sous le seuil de faible revenu ainsi

qu'une hausse de la proportion de familles étant formées de couples mariés ou en union libre sont associées à une baisse du taux de suicide masculin²³.

Du côté du taux de suicide féminin, on retrouve le scénario inverse à une exception près : la proportion de couples mariés ou en union libre est significative dans la solution finale, mais de signe opposé au résultat précédent (positif dans ce cas-ci). Cette variable est la seule qui soit significative lors des deux régressions. De plus, sur les trois variables du bloc 1 étant significatives, deux d'entre elles portent directement la transition directe entre différents paliers académiques, soient la FGA et le collégial. La troisième variable, soit la proportion des inscrits à la FGA pour obtenir un diplôme d'études secondaires, mesure en quelque sorte la volonté des non diplômés du secondaire à obtenir ce grade particulier, par rapport à tous les autres programmes qui y sont offerts. Une seule relation est positive : plus la proportion de familles étant formées de couples mariés ou en union libre est en hausse, plus le taux de suicide féminin tend à augmenter. Le reste des relations sont négatives : une hausse taux de passage direct du secondaire vers la FGA, une hausse de la proportion des inscrits au DES 02 à la FGA ainsi qu'une hausse du taux de passage direct du secondaire vers le collégial sont associées à une baisse du taux de suicide féminin. En d'autres mots, dans les commissions scolaires où le passage des jeunes d'un niveau académique vers un autre est le plus direct, moins élevé est le taux de suicide des jeunes femmes. Comment alors expliquer ces résultats divergents entre les taux de suicide des hommes et des femmes?

Analyse des résultats des taux de suicide masculins

Comment expliquer ces résultats divergents entre les taux de suicide des hommes et des femmes? Comme nous l'avons vu dans le second chapitre, l'école ne représente pas la même chose pour les hommes que pour les femmes. Nous croyons cette différence provenir directement de la socialisation divergente qui existe entre les sexes pour les préparer à assumer des rôles sociaux spécifiques. Cette socialisation multiple, face à une institution unique et universelle comme l'école (tout le monde doit la fréquenter), fait donc en sorte d'y intégrer différemment les hommes et les femmes, et donc façonner leur passage et leur réussite dans ce parcours particulier : «nous voudrions souligner l'importance et la multitude des mécanismes quotidiens,

²³ Il est à noter que les deux dernières relations semblent contradictoires. Nous allons expliquer ces résultats dans la section «analyse des résultats des taux de suicide masculins».

parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles vivent à l'école quelque chose de profondément différent, une socialisation en fait très sexuée, quelles que puissent être les conséquences de cette discrimination ambiante en terme de réussite différentielle.» (Duru-Bellat : 1990). En d'autres mots, même si les hommes et femmes entrent dans la même institution, celle-ci ne les traite pas de la même façon, notamment par des mécanismes sexués d'attentes et de gestion du comportement, ce qui vient différencier la socialisation qu'elle donne selon les genres. Il convient maintenant d'expliquer ces différentes représentations, pour ensuite vérifier si nos résultats viennent les corroborer.

Nous pouvons donc maintenant expliquer une partie de nos résultats statistiques pour le taux de suicide masculin, toujours en lien avec notre cadre théorique. En effet, aucune variable relative au cheminement scolaire n'était significative lors de notre régression multiple finale, tandis que trois variables relatives aux structures familiales et à l'aspect économique le sont. Il semble que le passage dans le système scolaire n'influence pas directement le taux de suicide des hommes de 15 à 24 ans, selon nos données. Cependant, si l'on porte une attention particulière à la variable socioéconomique significative, le revenu médian des familles, il est alors possible de faire un lien avec l'école. Dans le second chapitre, plusieurs auteurs montraient que pour une importante proportion de garçons, des études minimales (études secondaires) seraient suffisantes pour réussir à se trouver un emploi leur permettant d'accéder à l'indépendance financière (Bouchard et St-Amant : 1996). En effet, les études pourraient être remplacées par certaines qualités individuelles «masculines», comme la débrouillardise, les performances physiques, l'esprit de défi, le leadership, etc. (Bouchard et al. : 1998, 362). Dans ces conditions l'école ne représente pas directement, du point de vue des garçons, une forme légitime de verdict social, du moins d'intensité égale aux filles : «À former leur moi dans le conflit, les garçons apprennent à ne pas prendre trop au sérieux les verdicts scolaires, à acquérir une confiance en soi indépendante de ce verdict.» (Baudelot et Establet : 1992, 176). De plus, selon ces auteurs, cette volonté toujours plus grande des hommes de s'imposer comme le chef dans leur environnement, ne fonctionne peut-être pas dans le milieu scolaire, mais devient payante dans le milieu de l'emploi, et leur donnerait même l'avantage sur les femmes, à un niveau de scolarité égal.

Le revenu médian des familles possède le coefficient le plus élevé de toutes les variables dans les régressions avec le taux de suicide masculin (-0,687), ce qui veut dire que plus le revenu

médian des familles augmente, plus le suicide masculin diminue. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas ici directement du revenu du groupe que nous étudions, mais bien plutôt du revenu médian du milieu dans lequel ils ont grandi. Comment expliquer ce résultat? Nous avons décrit au chapitre 2 certains mécanismes de reproduction sociale présents dans l'institution scolaire. Le revenu des familles nous informe aussi, d'une manière générale, sur la position ou classe sociale de celles-ci. Même s'il existe au Québec une mobilité sociale relativement «facile», comparativement à plusieurs autres pays occidentaux, il n'en reste pas moins qu'elle n'est pas assurée pour tous. Dans une société où le capital scolaire est dominant (de Singly : 1993) et constitue par le fait même la clé de voute de toute ascension sociale, les inégalités scolaires défavorisent grandement les classes sociales dites «inférieures», notamment quant à l'obtention des diplômes, et cette situation s'aggrave plus on avance dans le cursus scolaire (Dubet : 2010b). Pour reprendre la terminologie et la théorie de Dubet, les inégalités sociales présentes en amont de l'épreuve scolaire, comme la classe sociale, créent des inégalités dans le milieu scolaire, qui créent à leur tour des inégalités sociales en aval de l'école, qui deviennent elles-mêmes des inégalités en amont, etc. De plus, ce cercle vicieux d'inégalités cause également un «habitus» de classe chez les plus défavorisés de ce système, qui finissent par intérioriser leur état désavantageux continu, et finissent même parfois par développer des comportements anti-scolaires, ce qui vient encore davantage agrandir les inégalités sociales et scolaires auxquelles ils font face. En d'autres mots, les différents mécanismes de reproduction sociale présents à l'école font en sorte que les classes sociales «inférieures», qui possèdent notamment un revenu bas, se retrouvent dans une situation où elles se reproduisent, tandis que les valeurs dominantes de leur société, telles que l'indépendance, l'autonomie et la possibilité de faire «ce qu'on veut» dans la vie, prônent l'inverse. Il se pourrait alors que cette distance avec les valeurs de leur environnement social fasse diminuer le niveau d'intégration sociale de ces mêmes classes, augmentant alors leur taux de suicide.

Cependant, ces résultats, semblent à première vue être contredits par la seconde régression significative : la relation négative entre le taux de suicide masculin et la proportion de familles ayant un revenu sous le seuil de faible revenu (-0,427). En effet, ces deux résultats semblent contradictoires. Mais si on regarde de plus près, on s'aperçoit que ces deux variables ne mesurent pas la même chose : il n'y a pas de lien direct entre le revenu médian (qui correspond au point milieu de la distribution croissante des revenus familiaux) et la proportion des familles

étant sous le seuil de faible revenu. De plus, les notions théoriques permettant de lier ces deux variables au taux de suicide sont différentes. Pour ce qui est de cette nouvelle variable, l'expression suivante, nous paraphrasons Durkheim, pourrait résumer son lien avec le suicide : la misère protège. En effet, comme ce dernier l'avait montré, il semble exister un lien négatif entre la pauvreté et le suicide. Nous sommes cependant conscients que la situation occidentale a bien changée depuis 1897, ce qui nous pousse à examiner des études plus récentes entre le suicide et la pauvreté, notamment celle de Baudelot et Establet, effectuée en 2006. Bien que cette publication porte essentiellement sur des comparaisons internationales, il n'en reste pas moins que leur cadre théorique peut s'appliquer à notre démarche. Deux principaux résultats ressortent de cette partie de leur analyse : premièrement, c'est dans les pays riches que l'on se suicide le plus, et deuxièmement, dans les pays riches, on se suicide davantage dans les régions les plus pauvres (Baudelot et Establet : 2006, 25-36). Nos résultats sont évidemment en opposition avec cette seconde affirmation. On pourrait alors penser que des inégalités économiques pourraient être la cause de ces différences au sein des pays plus riches. Cependant, ces auteurs montrent que c'est dans les pays les plus pauvres qu'existent les plus grands écarts économiques, bref, une plus grande concentration de la richesse.

Selon François Dubet, la valeur d'égalité serait davantage incrustée dans les pays les plus riches (souvent les plus démocratiques), où les inégalités économiques seraient perçues de manière plus forte par les pauvres (Dubet : 2010b). En d'autres mots, quand certaines valeurs sont dominantes dans une société donnée, une action, un comportement ou une situation qui viendraient leur porter atteinte prend alors une grande importance, même à un niveau d'intensité objectif relativement bas : «l'autorité des normes morales assurant la cohésion des groupes et les sacrifices qu'elle appelle tire sa force du fait que celles-ci sont nécessairement vécues comme sacrées, hors du monde, "transcendantes". Le secret de l'affaire, c'est qu'il faut que les normes pratiques de justices tirent leur autorité d'autre chose que d'elles-mêmes» (Dubet : 2009, 253). Pour reprendre la terminologie de cet auteur, l'égalité des chances étant une valeur dominante pour l'Occident, des individus vivant dans des milieux qui les défavoriseraient structurellement pour atteindre certains statuts, postes, emplois, etc., bref, qui empêcheraient leur mobilité sociale, pourraient alors se sentir exclus de leur société, injuste à leurs yeux. Ceci pourrait alors avoir comme conséquence un resserrement non seulement au niveau des structures familiales, mais également au niveau communautaire. Dans le cas qui nous intéresse ici, les plus pauvres

pourraient tisser des liens plus serrés entre eux, notamment au niveau familial et même communautaire, pour tenter d'améliorer leur sort. C'est dans ce contexte familial que le résultat entre le suicide masculin et la proportion de famille vivant sous le seuil de faible revenu pourrait être expliqué, selon nous. En effet, dans une famille se retrouvant dans cette situation, où la simple survie économique n'est jamais assurée, ne serait-il pas cohérent que tous ses membres soient inclus dans des relations plus intenses, ou chacun participerait, même les jeunes, aux activités économiques du ménage? Ce type de structures familiales aurait donc comme conséquence une plus grande sociabilité entre les membres du ménage, augmentant par la même occasion leur intégration à cette microsociété que représente la famille et réduirait le suicide dans ce milieu particulier²⁴. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, les hommes semblent accorder plus d'importance aux éléments économiques que les femmes, ce qui pourrait expliquer cette relation particulière. Nous pouvons donc voir que la contradiction apparente entre les relations du revenu médian et la proportion des familles sous le seuil de faible revenu avec le suicide masculin n'en était pas une, mais bien deux relations distinctes.

La troisième variable significative dans le cas du suicide masculin est la proportion de couples mariés ou en union libre (-0,583), ce qui constitue une relation traditionnelle avec le suicide des hommes. En effet, depuis l'étude de Durkheim, la vie de couple, et plus fortement le mariage, semble constituer un facteur de protection contre le suicide pour les hommes (Caron et Robitaille : 2007 ; Dagenais : 2007 ; Durkheim : 1897). Cependant, encore une fois, la nature de ces données vient quelque peu brouiller les cartes. En effet, cette variable mesure cette proportion sur l'ensemble des familles ayant des enfants âgés de 0 à 18 ans : il s'agit donc de l'environnement familial général dans lequel les jeunes que nous étudions ont grandi. L'étude de Durkheim avait également mis en évidence cette relation, mais elle était très différente selon le

²⁴ Pour illustrer notre propos, nous avons sélectionné les dix commissions scolaires ayant les plus hautes proportions de familles sous le seuil de faible revenu, et nous avons observé leur niveau d'urbanisation, qui peut également nous éclairer sur le secteur économique qui y domine. Sept d'entre elles étaient des milieux complètement ruraux, ne comprenant aucune ville de plus de 25 000 habitants, et où les secteurs primaires et secondaires, qui sont en recul constant au Québec, dominent l'économie locale. Les trois autres étaient de nature purement urbaine, regroupant les villes de Trois-Rivières, de Québec et de Montréal. Pour Trois-Rivières, la situation ressemble grandement aux précédentes : une ancienne ville industrielle, où les industries ferment les unes après les autres. Pour Montréal, qui comprend 31% de familles étant sous le seuil de faible revenu, où le chômage est très présent et qui est un port d'accueil important pour les immigrants, qui ont souvent de la difficulté à se trouver un emploi. On peut donc conclure que la très grande majorité de ces dix commissions scolaires sont dominées par les secteurs primaire et secondaire de l'économie, secteurs en difficulté permanente. C'est également dans ce type de milieu que l'on retrouve les plus bas taux de revenu (Molgat et Leblanc : 2004).

sexe. En effet, elle montrait des relations négatives entre le suicide masculin et la vie de couple, donc le taux de suicide masculin baissait lorsque que les gens étaient mariés ou en union libre, tandis qu'elles étaient positives dans le cas du suicide féminin, que celui-ci augmentait lorsque que les ménage étaient formés de gens mariés ou en union libre. L'explication donnée par Durkheim était la suivante : la vie en couple profite davantage aux hommes et est même néfaste pour les femmes (Durkheim : 1897, 302-311). Il est évident que la marche de l'histoire est venue nuancer cette proposition, bien qu'il existe toujours un certain décalage dans les responsabilités entre les sexes.

Un nombre élevé d'études révèle une forte relation entre le suicide masculin et les structures familiales, notamment le divorce, et ce lien est également présent chez les jeunes hommes (Caron et Robitaille : 2007, 101-102). Le milieu familial dans lequel vivent les jeunes influence nécessairement leur perception de la réalité, en créant des référents sur lesquels ils baseront, du moins en partie, leur système de valeurs et leur représentation de la réalité (Berger et Luckmann : 1966). De plus, pour ce qui est spécifiquement des jeunes hommes, il semble qu'un environnement familial où les deux parents sont présents constitue pour eux un facteur important d'intégration sociale : «Un affaiblissement progressif de l'intégration familiale a vraisemblablement entraîné une précarisation de la possibilité pour les adolescents de combler leurs besoins d'attachements.» (Caron et Robitaille : 2007, 112). Cette relation se retrouve dans plusieurs autres études sur le suicide des jeunes hommes, notamment dans l'étude de Stack, qui constitue une revue de littérature de 132 études portant sur la relation entre le suicide des jeunes et les structures familiales, et qui montre que dans 80% des cas, il existe une relation positive entre le suicide et le divorce (Stack : 2000). Le divorce signifie généralement un éloignement du père et par conséquent, la perte d'un modèle masculin. Les garçons, surtout lorsqu'ils sont dans l'adolescence, semblent le prendre très mal (Caron : 2002 ; Caron et Robitaille : 2007). Selon Caron et Robitaille, contrairement au divorce, lorsque les deux parents sont présents dans le ménage, même si nous sommes conscients que toutes les familles ne sont pas parfaites, il n'en reste pas moins que leurs présences combinées semble protéger les jeunes du suicide.

Par ailleurs, la réussite scolaire ne représenterait pas le seul moyen pour les hommes d'atteindre leur indépendance en tant qu'individu. En effet, même si les secteurs primaires et secondaires de l'économie québécoise sont en décroissance, ils continuent tout de même à

employer des masses énormes de travailleurs, principalement des hommes, et ne demandent pas un haut niveau de scolarité. Des hommes peu instruits ont donc alors accès à un salaire décent, mais qui provient d'un emploi souvent incertain, dû à la décroissance du secteur économique dont il fait partie. Ce fait peut également être inséré dans le même cadre explicatif que le second résultat majeur concernant le suicide des hommes, qui était la structure du ménage. En effet, il semble que les principaux facteurs d'intégration sociale pour les hommes soient fortement reliés à des normes sociales sociodémographiques. Le désir de s'affirmer comme individu dans la compétition avec les autres, notamment au niveau du revenu, et d'acquérir un statut de chef de famille, largement relié à des aspirations de leadership et de domination, sont des comportements que les hommes reçoivent de leur socialisation primaire et scolaire quand ils sont jeunes, et pourraient s'avérer pour eux de véritables «crochets» pour s'arrimer à la vie.

Finalement, il est à noter que les résultats statistiques obtenus avec le taux de suicide masculin viennent plutôt infirmer notre cadre théorique, puisqu'aucune des variables relevant des parcours scolaires ne lui est reliée de manière significative. Ces mêmes résultats viennent plutôt corroborer non seulement l'importance des structures familiales dans le processus d'intégration sociale des jeunes hommes, mais aussi plus fortement la situation économique de leur famille. Voyons maintenant ce que nous diront les résultats du taux de suicide féminin.

Analyse des résultats des taux de suicide féminins

Le premier résultat que nous allons commenter ici est une absence de relation. En effet, la variable concernant le taux de décrochage des femmes au secondaire régulier n'est pas significative. Comment expliquer cette situation? Pour y arriver, nous allons tout d'abord passer à un autre résultat : la relation négative et significative entre le taux de suicide féminin et le taux de passage direct du secondaire vers le collégial (-0,353). En d'autres mots, à l'intérieur d'une commission scolaire, plus le taux de passage direct du secondaire vers le collégial est direct, plus le taux de suicide féminin tend à diminuer. Ce résultat semble donc s'insérer dans notre cadre théorique. Il est à noter que cette variable n'était pas ventilée selon le sexe.

Mais qu'en est-il des deux autres variables significatives : le taux de passage direct du secondaire vers la FGA pour les nouveaux inscrits (-0,345) et la proportion des inscrits au DES 02 à la FGA (-0,287), variables qui ont également un effet réducteur des taux de suicide féminin. Comme nous l'avons indiqué dans le second chapitre, la formation générale des adultes (FGA)

constitue un moyen relativement populaire pour retourner aux études et d'ainsi rattraper le retard que les anciens étudiants compris dans le processus standard de scolarisation ont accumulé. Le programme DES 02 correspond aux études de second cycle au secondaire et permet l'obtention du diplôme d'études secondaires. Une proportion plus élevée de nouveaux inscrits dans ce programme spécifique semble donc avoir un impact négatif sur le suicide féminin. Ce programme particulier correspond essentiellement à une seconde chance pour les individus étant sortis de la FGJ sans diplôme. Notre variable mesure donc la volonté de la population non diplômée du secondaire d'obtenir ce diplôme de première importance pour l'emploi et la poursuite potentielle d'études plus avancées. La seconde variable concernant la FGA représente le passage direct du secondaire vers la FGA et est liée à la première.

Notre analyse statistique semble indiquer que ce qui affecte négativement le suicide des femmes (qui le font baisser), quant au diplôme d'études secondaires, c'est son obtention, mais non le cheminement pour y parvenir. Il faut cependant nuancer cette affirmation. L'absence de relation entre le suicide et le décrochage au secondaire régulier, jumelée avec la forte relation négative avec le passage direct du secondaire vers le collégial pourrait indiquer une perception du système d'éducation différente de la part des femmes. Pour elles, il semble y avoir deux systèmes parallèles, relativement équivalents pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'un est la formation générale des jeunes (FGJ), et l'autre est la FGA. Le fait nouveau qui est exprimé dans nos résultats est que ces deux systèmes semblent posséder une légitimité similaire pour les femmes. En d'autres mots, un échec scolaire au secondaire régulier n'est pas négatif en soi, tant que le passage vers la FGA se fait directement. En combinant ce dernier élément avec la relation entre le suicide féminin et la proportion de DES 02 des nouveaux inscrits à la FGA, on s'aperçoit donc que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) représente une étape de la plus haute importance pour les jeunes femmes. L'école des adultes ne semble donc pas être considérée comme étant une forme de déviance, mais bien une façon légitime de terminer ses études secondaires. Ce dernier élément semble montrer qu'il existe, pour les filles, une acceptation d'un cheminement autre que le parcours scolaire standard, du moins pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cette forte volonté d'obtention du diplôme d'études secondaires le plus rapidement possible, illustrée par nos résultats statistiques, semble corroborer les éléments théoriques du second chapitre, notamment en ce qui a trait à leur intégration dans la société québécoise.

Nos résultats semblent donner une vision double quant à l'importance de l'école chez les filles. En effet, d'un côté, ils montrent que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) est importante au niveau de l'intégration sociale des filles, du moins elle abaisse leur taux de suicide, car elles tentent de l'obtenir le plus rapidement possible, notamment dans le cas où elles ne réussiraient pas cette tâche au secondaire régulier. De l'autre côté, le décrochage ou la non-réussite à la FGJ ne sont pas reliés statistiquement aux taux de suicide féminins. En d'autres mots, il semble que les filles qui dévient du parcours scolaire standard accordent une importance particulière à une forme de linéarité dans ce système parallèle de scolarisation qu'est l'école aux adultes. Même en déviant du cheminement prévu pour l'obtention du DES, le passage direct vers la FGA après la non-réussite au secondaire régulier ainsi que la linéarité du parcours dans ce nouveau système semble représenter un facteur d'intégration sociale important pour les filles, puisqu'il fait baisser leur taux de suicide. Pour ce qui est de la poursuite des études après l'obtention du DES, la relation entre le taux de suicide féminin et le taux de passage direct du secondaire régulier vers le collégial, comme nous l'avons dit plus haut, semble montrer que l'empressement des femmes à poursuivre des études supérieures les protègent du suicide, ce qui pourrait indiquer que celles-ci ont un impact sur leur intégration sociale. Malheureusement, nous n'avons pas eu accès aux données relatives au passage direct de la FGA, et plus spécifiquement du DES 02, vers le collégial. Nous ne pouvons malheureusement pas vérifier si cette dernière relation serait du même type que celle relative à la FGJ. Les résultats relatifs à la formation générale des adultes semblent montrer cependant que celle-ci a été intériorisée par les femmes comme étant une avenue non seulement légitime, mais également une alternative viable face au secondaire régulier, au parcours scolaire standard.

Un dernier résultat concernant le taux de suicide féminin reste à analyser : sa relation positive avec la proportion des familles étant formées d'un couple marié ou en union libre (0,552). Le sens positif de cette relation peut être lu de la façon suivante : dans une commission scolaire, plus la proportion des familles étant formées d'un couple marié ou en union libre est grande, et plus le taux de suicide féminin tend à augmenter. Nous avons déjà expliqué la relation entre le statut marital et le suicide masculin et féminin : ce dernier résultat semble donc corroborer une relation depuis longtemps étudiée en sociologie du suicide. Cependant, la force de cette relation est de loin supérieure à celles des relations, prises individuellement, avec les variables concernant le cheminement scolaire. Comment expliquer cette situation? La réponse

pourrait être amenée par une analyse plus poussée du tableau de résultats concernant le suicide féminin. En effet, si l'on prend simplement les résultats relatifs au bloc 2, on s'aperçoit que le modèle n'est pas significatif (ANOVA), tout en ayant un R^2 de seulement 0,150. De plus, entre le modèle incluant seulement le bloc 1 et la solution finale, on s'aperçoit que la valeur du coefficient F du test ANOVA diminue grandement (de 5,375 à 3,288), ce qui indique que l'ajout des variables du bloc 2 nuit à la prédiction de la variation du taux de suicide féminin. Par ailleurs, l'augmentation du R^2 entre l'introduction du bloc 1 et la solution finale n'est que 7,7% (on passe de 0,374 à 0,451), ce qui signifie que par rapport aux variables concernant le cheminement scolaire, le pouvoir explicatif du bloc 2 semble très limité, donc qu'il influence les taux de suicide d'une manière relativement faible.

Nous avons également tenté de faire une analyse de régression simple entre le taux de suicide féminin et la proportion des familles étant formées d'un couple marié ou en union libre, ce qui n'a pas donné une relation significative. Ce dernier test, sans venir enlever le pouvoir explicatif de cette dernière variable, vient cependant montrer que sa significativité dépend de l'introduction du bloc 1 : ce n'est qu'après avoir introduit ce dernier bloc que cette variable devient significative, que son pouvoir explicatif se révèle. Notons finalement que cette variable particulière n'est incluse dans un modèle significatif que lorsqu'on la conjugue avec les variables concernant le cheminement scolaire. Il n'en reste pas moins que dans notre solution finale, cette variable reste significative. Bien que notre cadre théorique prône la prédominance du système scolaire sur la famille au niveau de l'intégration sociale, cette dernière constitue tout de même un élément important de la socialisation des jeunes québécois. La critique que nous apportons à nos propres résultats se concentre davantage sur la force de cette relation ainsi que de son pouvoir explicatif dans le cas du suicide féminin.

Conclusion

Que nous apprend cette recherche? Le passage dans l'institution scolaire semble être un facteur d'intégration sociale important pour les jeunes québécois, mais c'est plus précisément pour les filles qu'il joue un rôle déterminant, au niveau du suicide. L'école leur donne non seulement les connaissances académiques essentielles à la structure dominante de l'emploi au Québec, mais surtout, elle joue un rôle prédominant dans leur socialisation et leur préparation à la vie d'adulte. Notre démarche avait pour but de déterminer s'il existait une relation entre le suicide et le cheminement scolaire des jeunes québécois. Cet angle d'analyse n'ayant jamais été véritablement utilisé par les chercheurs nous précédant dans ce champ spécifique de la sociologie, nous avons formulé la question de recherche suivante, relativement large et générale, compte tenu de la nature exploratoire de notre étude : *La déviation du parcours scolaire standard est-elle un catalyseur de la propension au suicide des jeunes québécois?* Nous sommes conscients que notre question de recherche était asexuée. C'est pourquoi, lors de nos tests statistiques, nous avons précisé notre analyse selon les genres, en ce qui a trait au taux de suicide, ce qui nous a permis d'obtenir des résultats intéressants, car les études sur le suicide des filles sont aussi rares que décisives.

Le lien théorique sur lequel est basée notre analyse est celui entre l'intégration sociale et le suicide, lesquels varient de façon inversement proportionnelle. Donc, plus le niveau de cohésion sociale dans un milieu particulier est puissant, moins grand sera le taux de suicide, et vice versa. En ce sens, le suicide constitue un indicateur, un quantificateur de l'intégration sociale au sein d'une population. Même s'il s'agit d'un phénomène marginal, le pouvoir explicatif que possède le suicide face à l'intégration sociale, peu importe ses sources, est l'un des plus parlant en la matière : à part le suicide, peu d'indicateurs sociaux réussissent à exprimer une telle relation. Dans cette optique, nous avons voulu savoir si l'institution scolaire constituait une source d'intégration importante pour les jeunes québécois, en la liant à leur propension au suicide. Nous sommes conscients qu'il existe d'autres causes au suicide des jeunes que l'école, c'est pourquoi nous avons également introduit des variables sociodémographiques (structures familiales, revenu des familles, indicateur de classe sociale, etc.) à notre analyse, pour être en

mesure de comparer le pouvoir explicatif de différentes sources d'intégration sociale par rapport au suicide des jeunes.

L'école n'est pas simplement un lieu de transmission de connaissances académiques, mais aussi un lieu important de socialisation. C'est à l'école que les jeunes sont mis directement en contact avec les valeurs dominantes de leur société, ainsi qu'avec des individus provenant de familles autres que la leur, leurs pairs, où ils apprennent les comportements «normaux» et les bases de l'interaction avec les autres : l'école les prépare à être des adultes «fonctionnels» dans leur environnement social. L'école remplit donc une double fonction : elle transmet les connaissances académiques nécessaires aux jeunes pour entrer dans le marché de l'emploi, tout en socialisant les jeunes aux valeurs sociales dominantes, notamment de devenir des individus libres et indépendants. Au total, on retiendra l'importance accrue de l'institution scolaire quant à l'intégration sociale des jeunes québécois à leur société, et la perte de contrôle relative de la famille à ce niveau.

Que retenir des liens entre l'économie dominante au Québec, le secteur de l'information et des services, et la dynamique du suicide? Les emplois les plus prisés dans ce secteur économique requièrent un niveau de scolarité élevé, ce qui fait en sorte d'augmenter l'importance de l'école dans la vie des jeunes. L'éducation semble constituer un élément important non seulement dans l'élaboration des projets d'avenir des jeunes, notamment au niveau de l'emploi, mais viendrait également déterminer en grande partie le degré de liberté, d'autonomie et d'indépendance qu'ils auront une fois arrivés à l'âge adulte. Danilo Martuccelli montre bien l'importance de l'épreuve scolaire. En effet, selon cet auteur, l'école est un passage important dans la vie de l'individu contemporain. Celle-ci effectue une première forme de hiérarchisation des individus, notamment avec l'obtention ou non d'un diplôme, les résultats scolaires et la rapidité avec laquelle le sujet arrive à effectuer un parcours «réussi» au sein de cette institution sociale. De plus, l'école tend à responsabiliser complètement l'étudiant pour sa réussite ou son échec, ce qui fait en sorte qu'il pose un jugement sur lui-même : la sanction scolaire permet à l'individu d'atteindre le statut de diplômé, ce qui lui donne accès à l'emploi, à l'indépendance et à un jugement objectif (celui des autres) et subjectif (de lui-même) positif, dans les normes. Cela veut donc dire que l'échec scolaire met l'individu dans une classe à part de la norme, où les jugements sociaux et individuels sont plutôt négatifs : l'école est donc très

importante pour intégrer l'individu à sa société, non seulement au niveau de la diplomation, mais également de la façon dont les jeunes cheminent dans cette institution.

Comment alors situer les parcours scolaires québécois? Il existe une tension entre deux pôles opposés. Premièrement, le passage par le système d'éducation est représenté socialement comme devant s'effectuer de manière linéaire et directe, notamment car l'école «encourage fortement» ses utilisateurs d'emprunter un parcours standard, ce dernier étant le modèle à suivre puisqu'il correspond à celui des meilleurs étudiants en plus d'en être la norme numérique. En second lieu, la présence de structures de flexibilité et même de réversibilité, favorisant non seulement l'exploration et la découverte de sa «voie» par les étudiants (comme le réseau des cégeps), mais encourageant aussi le retour aux études des non-diplômés du secondaire et aussi des travailleurs voulant acquérir un niveau de scolarité plus élevé (la formation générale des adultes). C'est cette dualité du système québécois qui selon nous, pourrait influencer le taux de suicide des jeunes. En effet, bien que ces éléments de flexibilité soient largement connus, utilisés et standardisés, il n'en reste pas moins qu'elles sont en opposition avec le parcours scolaire standard, qui est socialement perçu comme étant le «meilleur».

Finalement, nous devons ici souligner les difficultés rencontrées pour la création de notre base de données. En effet, pour avoir accès aux données du ministère de l'Éducation concernant le cheminement scolaire, nous avons dû travailler avec une unité d'analyse pour le moins difficile : les commissions scolaires. La seconde moitié de notre base de données provenait du Bureau du Coroner du Québec, contenant la totalité des suicides de la période étudiée (1999-2003), que nous avons dû transformer sur la base des commissions scolaires. Une fois cette laborieuse opération complétée, nous avons utilisé la méthode de la régression multiple pour mettre en relation les taux de suicide, les données portant sur le cheminement scolaire, ainsi que quelques données socioéconomiques des familles de ces mêmes commissions scolaires. Trois autres contraintes sont venues limiter la complexité de notre analyse. La première concerne la nature des données sur le cheminement scolaire : la majorité des variables n'étaient pas ventilées selon le sexe. La seconde consistait dans le nombre relativement bas de variables disponibles sur ce même sujet. Il aurait été particulièrement intéressant d'avoir des informations sur le passage à l'université et sur l'intégration au monde du travail. Troisièmement, nous n'avons malheureusement pas eu accès aux données relatives au passage direct de la FGA vers le

collégial, qui auraient pu nous en dire davantage sur les interactions ces deux niveaux académiques, en lien avec le suicide.

Le suicide des jeunes femmes démystifié?

Nos analyses statistiques ont révélé des résultats très intéressants. Ceux-ci nous ont d'abord appris la chose suivante : notre cadre théorique concernant la relation entre le taux de suicide et le cheminement scolaire des jeunes ne semble s'appliquer qu'aux femmes, du moins avec les données que nous possédions. À ce sujet, une de nos hypothèses concernait la différence de genre au niveau de la relation entre les parcours scolaires et le suicide, en affirmant que le suicide des femmes serait relié plus fortement au parcours scolaire que celui des hommes. Notre analyse statistique a effectivement validé cette hypothèse. En effet, aucune variable reliée au cheminement scolaire n'a été incluse dans une relation significative avec le taux de suicide masculin, tandis que trois d'entre elles étaient significatives et dans des relations de force élevée avec le suicide féminin. Il semblerait donc que dans le contexte québécois, l'épreuve scolaire soit davantage déterminante pour les filles.

Comment expliquer cet effet du genre? Une première théorie possible fait appel à la notion de stéréotype de genre au sein même de l'institution scolaire. En effet, les filles y seraient socialisées d'une manière différente des garçons, selon les comportements féminins «idéaux» qui seraient présents partout dans les représentations sociales que l'on a des femmes, leur docilité supposée et leur coopératisme inné. Elles auraient pour ces raisons intériorisé davantage le «métier» d'élève que les garçons. Ce conformisme sexué présent chez les filles serait, selon cette théorie, la principale cause de l'importance qu'elles accordent à l'institution scolaire, ce qui aurait comme conséquence de les intégrer à la société. Sans complètement rejeter cette théorie, elle doit cependant être nuancée par une autre : celle que nous nommons le choix rationnel.

En effet, pourquoi les femmes ne seraient-elles pas plus «proches» de l'école que les garçons, simplement parce que l'éducation qu'elles y reçoivent leur est plus avantageuse? En d'autres mots, la scolarité avantagerait plus les femmes que les hommes. L'état actuel de l'économie québécoise est caractérisé par la domination du secteur tertiaire, dont les emplois les plus prisés demandent un haut niveau d'éducation. Les autres secteurs, celui de l'extraction des ressources (primaire) et celui de l'industrie (secondaire), ne demandent pas un niveau de

scolarité élevé, et ont toujours été typiquement masculins, les femmes en étant rejetées. N'oublions pas non plus que ces derniers sont en décroissance constante au Québec, ce qui ne laisse pas beaucoup d'opportunités aux femmes d'y accéder. C'est donc principalement dans le secteur tertiaire que les femmes peuvent, et ont déjà depuis plusieurs décennies, investi le marché du travail. La scolarité étant le principal préalable pour accéder à l'emploi, du moins avec le diplôme d'études secondaires, il est donc cohérent que l'école, qui constitue le seul moyen d'acquérir les diplômes officialisant le niveau de scolarité, représente un facteur d'accessibilité à l'emploi de premier plan pour les femmes. N'oublions pas qu'un emploi bien rémunéré amène également l'indépendance financière et de la liberté d'action à la personne qui l'occupe : ces deux notions, indépendance et liberté, constituent les valeurs dominantes de la société québécoise, valeurs qui sont inculquées aux jeunes lors de leur passage au sein de l'institution scolaire. Pour être indépendantes et atteindre les emplois les plus payants et même simplement en obtenir un au sein du secteur tertiaire non spécialisé, les femmes ne semblent pas avoir d'autre choix que de réussir à l'école.

Plutôt que d'opposer ces deux théories, nous avons plutôt opté pour les mettre en commun. En effet, même s'il est dans l'intérêt des femmes de réussir à l'école, il n'en reste pas moins que les stéréotypes de genre sont bien présents, le choix des domaines d'études typiquement féminins au cours des études supérieures l'illustre très bien. Les comportements favorisant la réussite scolaire adoptés par les filles à l'école sont un fait indéniable lorsqu'on les compare aux garçons. Ces derniers pourraient être un mécanisme utilisé par les femmes pour justement les aider dans la réussite de leurs études, et non pas seulement une simple conséquence d'une aliénation passive face aux stéréotypes de genre à l'école. Ce serait donc dans l'interaction constante entre, d'une part, la volonté des femmes de réussir à l'école pour obtenir leur indépendance, et de l'autre, l'adoption volontaire et consciente de comportements conformes à cette institution, qui ferait en sorte que leur passage dans le système scolaire constitue pour elles un important facteur d'intégration sociale.

Une seconde hypothèse stipulait que les taux de suicide augmenteraient dans un milieu où la déviation du parcours standard serait la plus grande, et que cette relation atteindrait sa force maximale au niveau du secondaire. Nos résultats ont vérifié la première partie de cette hypothèse : la relation entre la déviation du parcours scolaire standard et le suicide (féminin) est

plus forte dans un palier académique particulier. Cependant, il ne s'agit pas du secondaire régulier, mais bien plutôt de la formation générale des adultes. La variable qui semblait le plus représenter le parcours standard au secondaire régulier, le taux de décrochage, n'était pas du tout reliée au taux de suicide féminin, tandis que le passage direct du secondaire vers la FGA, de son côté, faisait diminuer le suicide féminin : on pourrait parler ici de raccrochage scolaire. En fin de compte, dans l'optique de cette hypothèse, ce que nos résultats nous ont montré, c'est que pour les filles, l'obtention du diplôme d'études secondaires constitue un facteur de protection face au suicide. Peu importe à quel niveau du système d'éducation où elles se trouvent, elles désirent l'obtenir le plus rapidement possible, pour passer directement vers des études supérieures, du moins dans le cas du secondaire régulier vers le collégial : l'atteinte d'un niveau supérieur de l'éducation pourrait donc, en quelque sorte, soulager les femmes de l'impératif de réussite scolaire. Le passage direct au collégial serait non seulement un pas de plus vers des emplois demandant un haut niveau d'éducation, mais aussi une forme de gage, de preuve de réussite scolaire. En ce sens, nos résultats ont révélé que le parcours scolaire standard joue un rôle de protection face au suicide féminin (le passage direct du secondaire régulier vers le collégial), mais que pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, les structures de flexibilité présentes dans le système d'éducation contribuent aussi à faire diminuer le suicide des jeunes femmes. Cette situation semble indiquer, selon notre cadre théorique, que l'obtention du diplôme d'études secondaire, si elle se fait de façon directe et rapide, constitue pour les jeunes femmes une source d'intégration sociale, puisqu'elle les protège du suicide. Le fait que le suicide des femmes diminue lorsque le passage du secondaire vers le collégial est direct en dit beaucoup sur le lien plus étroit qu'elles entretiennent avec l'école. Le passage des diplômées du secondaire vers le prochain niveau au sein du parcours scolaire standard pourrait illustrer l'intériorisation, par les étudiantes, non seulement du cheminement normal qui est encouragé par l'école et qui constitue celui des meilleurs étudiants, mais également une volonté forte pour les femmes de poursuivre leurs études au-delà du secondaire, ou d'entrer directement sur le marché du travail, dans des emplois qui ne demandent que ce diplôme.

Et les hommes?

Même si nos résultats comprenant le parcours scolaire sont beaucoup plus reliés au suicide féminin, il ne faut pas oublier celui des hommes. En effet, une absence de relation est

aussi importante que sa présence : nos résultats nous ont tout de même fait réfléchir sur les liens qui unissaient les hommes à l'institution scolaire, tout en tentant de trouver d'autres causes à leur propension au suicide. Celles-ci se sont avérées être de nature socioéconomique, contrairement aux femmes. En effet, le revenu médian des familles et le taux de suicide masculin étaient la relation la plus forte dans leur cas, suivie de près par la proportion des familles formées d'un couple marié ou en union libre. Comment alors expliquer cette différence entre les taux de suicide masculins et féminins. La réponse à cette question nous a été apportée en grande partie par la socialisation que tous les jeunes reçoivent dans le passage au sein de l'institution scolaire. Dans le cas des garçons, il s'avère que plusieurs stéréotypes masculins encouragent des comportements s'éloignant de ceux favorisant la réussite scolaire, notamment la compétition et la rébellion.

Bien que plusieurs auteurs affirmaient que les femmes réussissaient mieux à l'école parce qu'elles étaient enfermées dans une forme de conformisme culturel et où elles subissaient passivement une aliénation totale par des stéréotypes féminins véhiculés par la socialisation familiale et scolaire, il semble que c'est plutôt l'inverse qui se produit dans la réalité. Notre analyse montre que c'est plutôt les hommes qui intériorisent davantage les comportements qu'ils sont supposés entretenir pour être «masculins», ce qui leur fait prendre leurs distances face aux normes scolaires, et aussi à leur propre réussite académique, ce qui fait en sorte que leur cheminement au sein de l'école ne constitue pas pour eux un facteur d'intégration sociale important, contrairement aux femmes. Pour elles, l'éducation représente la voie principale d'accès à leur indépendance, tant financière qu'au niveau des possibilités générales qui s'offrent à elles, ce qui rend leur passage dans cette institution d'autant plus important. Cependant, l'approche rationnelle s'applique également aux hommes. En effet, leur avenir financier ne semble pas autant relié à l'école que les femmes. Dans des régions périphériques où les secteurs primaires et secondaires de l'économie dominant, la scolarisation des garçons n'est pas toujours un impératif essentiel pour qu'ils entrent sur le marché du travail. Dans ce cas, pourquoi des hommes ayant accès à un avenir financier ne demandant pas une scolarité élevée voudraient poursuivre de longues études et accorder une grande importance à l'école? De plus, pour les hommes, nos variables portaient sur le milieu socioéconomique dans lequel les jeunes ont grandi, il apparaît que ce dernier vient en quelque sorte compenser leur déficit d'intégration scolaire. En effet, ils semblent plus sensibles que les femmes à l'instabilité de leurs parents, et plus sensibles

au milieu économique dans lequel ils ont été élevés. La vie en couple des parents les protège du suicide, tandis que le fait d'avoir grandi dans un milieu économique «pauvre», ou d'appartenir à une classe sociale «inférieure» accentue chez eux le suicide. Peut-être anticipent-ils que les circonstances présentes dans leur enfance vont se reproduire dans leur vie adulte. Seraient-ils alors plus sensibles et plus «passifs» face au phénomène de reproduction sociale?

Finalement, les résultats différents que nous avons obtenus pour les hommes et les femmes pourraient indiquer qu'il existerait une vision temporelle différente des facteurs qui influencent leurs taux de suicide respectifs. Pour les femmes, l'obtention du diplôme d'études secondaires peut certes constituer une fin en soi, par exemple pour entrer directement sur le marché du travail et occuper les emplois inférieurs du secteur tertiaire, mais il semble aussi être dirigé vers l'avenir, un moyen inscrit dans une stratégie à long terme dans le but d'acquiescer une plus grande indépendance. Le fait que le passage direct du secondaire régulier vers le collégial fait diminuer le suicide féminin semble venir corroborer cette hypothèse. Dans le contexte où les études supérieures ouvrent les portes des emplois les plus payants et les plus prisés du secteur dominant de l'économie, l'obtention du diplôme d'études secondaire ne représente qu'une étape, bien qu'elle soit essentielle, dans un cheminement beaucoup plus long. Pour les jeunes hommes, selon nos données, les facteurs qui influencent leur taux de suicide semblent plutôt être orientés vers le présent, et moins vers l'avenir. En effet, c'est le milieu dans lequel ils ont grandi qui semble influencer leur propension au suicide. On pourrait interpréter ce constat comme une forme de calquage que les hommes effectuent de leur condition sociodémographique de l'enfance sur leur avenir. Seraient-ils plus enclins que les femmes à reproduire socialement les conditions de leur enfance une fois devenus adultes? Les femmes auraient-elles compris et intériorisé plus rapidement que les hommes l'importance de l'école dans le processus de mobilité sociale?

L'étude du suicide des jeunes nous en a donc appris beaucoup non seulement sur ce phénomène particulier qui est très présent au Québec, mais également sur les dynamiques différentes qui animent les parcours de vie et scolaires des garçons et des filles. L'étude des causes du suicide permet de dépasser ce champ précis et nous en apprend autant sur la société que nous étudions. Notre démarche était de nature exploratoire, car elle n'avait jamais été faite au Québec. Nous avons mis en lumière certaines particularités unissant suicide et institution

scolaire. Les stéréotypes de genre auxquels les jeunes sont confrontés et qu'ils finissent tout de même par intérioriser se répercutent dans leurs comportements et leurs cheminements scolaires différents, et semblent différencier leur propension au suicide. Même si le suicide des hommes ne semble pas affecté par leur cheminement scolaire, selon nos données, il n'en reste pas moins que la socialisation, et les stéréotypes, qu'ils reçoivent à l'école façonnent leur vision du monde dans lequel ils vivent. En ce sens, le passage dans l'institution scolaire semble lui aussi important pour intégrer les hommes à leur société, mais de façon plutôt indirecte et différente que pour les femmes. Le passage des femmes à l'école a, pour sa part, des conséquences immédiates et directes sur leur taux de suicide, telles que montré dans nos analyses. Dans ce cas, elle pourrait constituer non seulement un facteur d'intégration sociale par la socialisation qu'elle fournit aux jeunes femmes, mais aussi comme entité qu'elles doivent habiter pour parvenir à leur indépendance.

Il reste cependant un grand travail à faire pour connaître tous les détails de cette relation, surtout au niveau des jeunes femmes. L'accès à un nombre plus grand de variables portant sur les cheminements scolaires et ventilées selon le sexe serait la prochaine étape de ce processus d'analyse. Il serait aussi intéressant d'effectuer des analyses avec l'intégration au milieu de l'emploi chez les jeunes. Une étude longitudinale en serait nécessairement la deuxième, où l'on pourrait véritablement mettre en relation l'évolution et les transformations du système d'éducation et les changements dans le régime du suicide chez les jeunes québécois.

Bibliographie

- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- AUJARD, M-F. (2007), «La suicidologie, un outil de gestion du comportement», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.161-174.
- ASSOGBA, Y. (2004), «État de la question sur l'étude des valeurs», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.11-29.
- BAECHLER, J. (1975). *Les Suicides*. Paris : Calman-Lévy.
- BAILLARGEON, G. (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 : les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 89 pages.
- Banque de données des statistiques officielles du Québec (BDSO), (2010), «Population des MRC et des territoires équivalents selon le groupe d'âge et le sexe». Site Internet consulté le 10 juillet 2010, Adresse URL :
http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Pgap.pp_aigu_page?P_iden_tran=REPERTQI58P55128446501927u1S-x&p_modi_url=0727042854&p_nom_page=STAT_CRIT_AVAN
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles! Une révolution silencieuse*. Paris : Seuil. Édition de 2006.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (2006). *Suicide. L'envers de notre monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- BAUDOUX, C. et NOIRCET, A. (1998), «Stratégies des filles, réussite scolaire et réussite éducative», dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier, *L'école et les changements sociaux*, Montréal : Éditions Logiques, pp.343-356.
- BÉLANGER, P. (1986), «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», *Recherches sociographiques*, vol. 27, no 3, pp.365-384.

- BÉLANGER, V., BOUFFARD, S. et ROUSSEAU, J. (2007), «L'écologie sociale du suicide au Québec», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no 3, pp. 121-138.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- BERNIER, L. et de SINGLY, F. (1996), «Familles et écoles», *Lien social et Politiques*, no 35, pp.5-9.
- BEST, R. (1983). *We've all got scars*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- BIGOT, R. (2007), «Évolution des valeurs des jeunes 1979 et 2006», *Horizons stratégiques*, no 4, pp.8-29.
- BLATTERER, H. (2007). *Coming of Age in Times of Uncertainty: Redefining Contemporary Adulthood*, New York : Berghahn Books.
- BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT, J-C. et BAUDOUX, C. (1996), «Proximité ou distance : les rapports des garçons et des filles à la culture scolaire», dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier, *L'école et les changements sociaux*, Montréal : Éditions Logiques, pp.357-373.
- BOURDON, S. (2001), «Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec», in L. Roulleau-Berger et M. Gauthier, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, pp.73-85.
- BRACE, N., KEMP, R. et SNELGAR, R. (2006). *SPSS for Psychologists*, London : Palgrave Macmillan.
- CACOUAULT, M. et FOURNIER, C. (1998), «Le diplôme contribue-t-il à réduire les différences entre les hommes et les femmes sur le marché du travail?», dans N. Mosconi, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris : Presses universitaires de France, pp.71-97.
- CAMUS, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde*. Paris : Gallimard.

- CARON, J. (2002), «Hypothèses macrosociales sur le suicide des hommes au Québec : l'éclairage de l'Abitibi», *Santé mentale au Québec*, vol 27, no 2, pp.281-301.
- CARON, J. et ROBITAILLE, C. (2007), «Les taux de suicide des jeunes hommes québécois : facteurs de risque et de protection», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.97-120.
- CASTELAIN-MEUNIER, C. (1990), «Paternité et identité masculine aujourd'hui», *Dialogue*, 1^{er} trimestre, pp.22-30.
- CASTELLS, M. (1996). *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard.
- CÉROUX, B. (2006), «L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation», *Dialogue*, 2^e trimestre, pp. 123-132.
- CHANDLER, M. et LALONDE, C. (1998), «Cultural Continuity As a Hedge Against Suicide in Canada's First Nations», *Transcultural Psychiatry*, vol 35, no 2, pp.193-211.
- CHARBONNEAU, J. (2004), «Valeurs transmises, valeurs héritées», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.31-47.
- CHARBONNEAU, J. (2006), «Réversibilité et parcours scolaires au Québec», *Cahiers internationaux de sociologie*, no 120, pp.111-131.
- CHARLOT, B. et ROCHEX, J-Y. (1996), «L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire», *Lien social et Politiques*, no 35, pp.137-151.
- COHEN, J. et COHEN, P. (1975). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. Site internet consulté le 27 juillet 2010. Adresse URL : <http://www.nd.edu/~rwilliam/stats1/x95.pdf>.
- COLOMBO, A., GILBERT, S. et LUSSIER, V. (2007), «Être jeune et marginal aujourd'hui», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 20, no 1, pp.39-49.
- CORRIVEAU, L. (1986), «Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui», *Recherches sociographiques*, vol. 27, no 3, pp.385-419.

- COUSTEAU, A-S. et PAN KÉ SHON, J-L. (2008), «Le mal-être a-t-il un genre? Suicide, risque suicidaire, dépression et dépendance alcoolique», *Revue française de sociologie*, vol 49, pp.53-92.
- DAGENAIS, D. (2000). *La fin de la famille moderne : signification des transformations contemporaines de la famille*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- DAGENAIS, D. (2007), «Le suicide au Québec comme révélateur de la signification du suicide contemporain», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.11-25.
- DAGENAIS, D. (2007), «Le suicide comme meurtre d'une identité», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.139-160.
- DE SINGLY, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- DESPRÉS-POIRIER, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. 3^e édition, Montréal : Gaetan Morin Éditeur.
- DUBET, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2010), «SOL 6541 : Inégalités sociales et parcours de vie», Université de Montréal, session d'automne 2010.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996), «Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes», *Lien social et Politiques*, no 35, pp.109-121.
- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1897). *Le suicide*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- ELIAS, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard (Agora).
- ELISSEEFF, D. (1988). *La femme au temps des empereurs de Chine*. Paris : Payot.

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), site consulté le 15 juillet 2010.
Adresse URL : <http://www.fcsq.qc.ca/RepertoireCS/Internet/RepertoireCSAdresses.asp>.

FIELD, A. (2009), «Multiple Regression Using SPSS/PASW», site Internet consulté le 27 juillet 2010. Adresse URL : <http://www.statisticshell.com/multireg.pdf>.

GAGNÉ, G. et DUPONT, D. (2007), «Les changements de régimes du suicide au Québec, 1921-2004», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.27-64.

GENDRON, B. et HAMEL, J. (2004), «Travail, valeurs et être jeune : Quel rapport?», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.129-148.

HALBWACHS, M. (1930). *Les causes du suicide*. Paris : Presses Universitaires de France.

HUERRE, P. (1997). *L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice*. Paris : Odile Jacob.

HUERRE, P. (2001), «L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice», *Journal français de psychiatrie*, no 14, pp.6-8.

HUGO, V. (1862). *Les Misérables*. Paris : Gallimard.

Institut de la statistique du Québec (ISQ), *Emploi du temps*, site consulté le 4 février 2010.

Adresse URL :

http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/Emploi_temps_loisir/comparaisons/tableau14.htm

Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ) (2005), «Doit-on utiliser la standardisation directe ou indirecte dans l'analyse de mortalité à l'échelle des petites unités géographiques?», Direction planification, recherche et innovation.

KÉBIR, A-K. (2008), «Le temps prend corps à l'adolescence», *EMPAN*, no 69, pp.38-45.

LAFARGUE DE GRANGENEUVE, L. (2007), «Gérer les risques avec les jeunes : État, cultures et (in)civilité», *Lien social et Politiques*, no 57, pp.141-150.

LEBLANC, P. et MOLGAT, M. (2004). *La migration des jeunes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- LIOGIER, R. (2005), «La jeunesse n'est pas une classe sociale», *Sociétés*, no 90, pp.25-41.
- LORENZI-CIOLDI, F., (1998), «Sexe, genre et androgynie. Quels concepts pour penser l'éducation?», dans N. Mosconi, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris : Presses universitaires de France, pp.99-107.
- MACCOBY, E. (1990), «Le sexe, catégorie sociale», *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 83, pp.16-26.
- MARTUCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Ministère des Affaires municipales, régions et occupation du territoire (MAMROT), (2010). «Répertoire des municipalités du Québec», Québec. Site Internet consulté le 15 juillet 2010. Adresse URL : <http://www.mamrot.gouv.qc.ca/cgi-bin/repert1.pl>.
- Ministère de l'Éducation (MEQ), (2004). «Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université», Québec : Ministère de l'Éducation, 46 pages.
- Ministère de l'Éducation (MEQ), (2007). «Une histoire de l'éducation des adultes», Québec : La direction de la formation générale des adultes, 125 pages.
- Ministère de l'Éducation (MEQ), (2010). *Le système scolaire au Québec*. Site Internet consulté le 5 mai 2010. Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/>
- MONTANDON, C. (1996), «Les relations des parents avec l'école», *Lien social et Politiques*, no 35, pp.63-73.
- PARAZELLI, M. (1989), «Être jeune aujourd'hui», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 2, no 2, pp.185-190.
- PARAZELLI, M. et GILBERT, S. (2004), «Les jeunes en marge ont-ils des valeurs?», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.71-90.
- REYMOND-RIVIER, B. (1965). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : Dessart.

ROY, J. (2004), «Valeurs des collégiens et réussite scolaire : Convergences et divergences», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.93-109.

ROY, J. (2006), «Les valeurs des cégepiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention», *Service social*, vol. 52, no 1, pp.31-46.

ROYER, C., PRONOVOST, G. et CHARBONNEAU, S. (2004), «Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : Ce qui compte pour eux», dans *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.49-69.

SALES, A., DROLET, R. et BONNEAU, I. (2001), «Academic Paths, Ageing and the Living Conditions of Students in the Late 20th Century», *CRSA/RCSA*, 38.2, pp.167-188.

SHNEIDMAN, E. (1999). *Le tempérament suicidaire : risques, souffrances et thérapies*. Paris : De Boek et Belin.

STACK, S. (2000), «Suicide : A 15-year review of the sociological literature. Part 2 : modernization and social integration perspectives», *Suicide & Life-Threatening Behavior*, no 30, pp.163-176.

STAFFORD, J et BODSON, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

ST-LAURENT, D. et BOUCHARD, C. (2004), «L'épidémiologie du suicide au Québec : que savons-nous de la situation récente?», *Institut national de santé publique du Québec*.

ST-LAURENT, D. et GAGNÉ, M. (2009), «La mortalité par suicide au Québec : tendances et données récentes – 1981 à 2007», *Institut national de santé publique du Québec*, no de publication : 890.

ST-LAURENT, D. et GAGNÉ, M. (2009), «Surveillance de la mortalité par suicide au Québec : ampleur et évolution du problème de 1981 à 2006», *Institut national de santé publique du Québec*, no de publication : 734.

TAHON, M-B. (1995). *La famille désinstitutionnée : Introduction à la sociologie de la famille*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

TERRENOIRE, J-P. (2003), «Cartographie et analyse écologique quantitative de la pratique religieuse rurale et urbaine en France», *Sociétés contemporaines*, n° 49-50, pp.63-84.

TREMBLAY, A. (2007a), «Suicide, migration et rapports sociaux de sexe», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.65-96.

TREMBLAY, A. (2007b), «Compte rendu : Suicide, l'envers de notre monde», in *Recherches sociographiques*, vol. XLVIII, no. 3, pp.177-180.

TREMBLAY, A. (2009), «SOC 7532 : Le suicide dans la société contemporaine», Université d'Ottawa, session d'hiver 2009.

TURECKI, G. et al. (2006), «Implication of SSAT by gene expression and genetic variation in suicide and major depression», *Archives of General Psychiatry*, no 63, pp.35-48.

TURECKI, G. et al. (2009), «Altered expression of genes involved in ATP biosynthesis and GABAergic neurotransmission in the ventral prefrontal cortex of suicides with and without major depression», *Molecular Psychiatry*, vol 14, no 2, pp.175-189.

VALLÉE, D. (2008), «Tentative de suicide et suicide, les tragédies de l'adolescence», *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 40, pp.237-252.

VAN DE VELDE, C. (2008). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.

VAN PELT, M. et COURTOIS, A. (2007), «La surconsommation de cannabis dans le processus d'individuation de l'adolescent», *Psychotropes*, vol. 13, pp.33-55.

Annexe 1

Correspondance entre les commissions scolaires et les régions administratives du Québec

Code	Commission scolaire	Code de la région	Nom de la région
711	CS des Monts-et-Marées	1	Bas-Saint-Laurent
712	CS des Phares	1	Bas-Saint-Laurent
713	CS du Fleuve-et-des-Lacs	1	Bas-Saint-Laurent
714	CS de Kamouraska-Rivière-du-Loup	1	Bas-Saint-Laurent
721	CS du Pays-des-Bleuets	2	Saguenay – Lac-Saint-Jean
722	CS du Lac-Saint-Jean	2	Saguenay – Lac-Saint-Jean
731	CS de Charlevoix	3	Capitale-Nationale
734	CS des Premières-Seigneuries	3	Capitale-Nationale
735	CS de Portneuf	3	Capitale-Nationale
741	CS du Chemin-du-Roy	4	Mauricie
742	CS de l'Énergie	4	Mauricie
751	CS des Hauts-Cantons	5	Estrie
752	CS de la Région-de-Sherbrooke	5	Estrie
753	CS des Sommets	5	Estrie
773	CS au Coeur-des-Vallées	7	Outaouais
774	CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	7	Outaouais
781	CS du Lac-Témiscamingue	8	Abitibi-Témiscamingue
782	CS de Rouyn-Noranda	8	Abitibi-Témiscamingue
783	CS Harricana	8	Abitibi-Témiscamingue
784	CS de l'Or-et-des-Bois	8	Abitibi-Témiscamingue
785	CS du Lac-Abitibi	8	Abitibi-Témiscamingue
791	CS de l'Estuaire	9	Côte-Nord
792	CS du Fer	9	Côte-Nord
793	CS de la Moyenne-Côte-Nord	9	Côte-Nord
821	CS de la Côte-du-Sud	12	Chaudière-Appalaches
822	CS des Appalaches	17	Centre-du-Québec
823	CS de la Beauce-Etchemin	12	Chaudière-Appalaches
824	CS des Navigateurs	12	Chaudière-Appalaches
831	CS de Laval	13	Laval
841	CS des Affluents	14	Lanaudière
842	CS des Samares	14	Lanaudière
851	CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	15	Laurentides
852	CS de la Rivière-du-Nord	15	Laurentides

853	CS des Laurentides	15	Laurentides
854	CS Pierre-Neveu	15	Laurentides
861	CS de Sorel-Tracy	16	Montérégie
862	CS de Saint-Hyacinthe	16	Montérégie
863	CS des Hautes-Rivières	16	Montérégie
866	CS du Val-des-Cerfs	16	Montérégie
867	CS des Grandes-Seigneures	16	Montérégie
868	CS de la Vallée-des-Tisserands	16	Montérégie
869	CS des Trois-Lacs	16	Montérégie
871	CS de la Riveraine	17	Centre-du-Québec
872	CS des Bois-Francis	17	Centre-du-Québec
873	CS des Chênes	17	Centre-du-Québec
723 724	Commission scolaire des Rives-du-Saguenay/De La Jonquière	2	Saguenay – Lac-Saint-Jean
732733	Commission scolaire de la Capitale/des Découvreurs	3	Capitale-Nationale
771 772	Commission scolaire des Draveurs/des Portages-de-l'Outaouais	7	Outaouais
864 865	Commission scolaire Marie-Victorin/Commission scolaire des Patriotes	16	Montérégie
761762 763	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île/de Montréal/Marguerite-Bourgeoys	6	Montréal
811812 813	Commission scolaire des Îles/des Chic-Chocs/René-Lévesque	11	Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), site consulté le 15 juillet 2010 Adresse URL <http://www.fcsq.qc.ca/RepertoireCS/Internet/RepertoireCSAdresses.asp>

Annexe 2

Données sur les cheminements scolaires pour les commissions scolaires

Code CS	Non diplômés, nouveaux inscrits FGA (%)	Passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (%)	Diplomation dans les temps FGJ (%)	Décrochage de la FGJ des 16-24 ans (%)	Taux de réussite année en cours à la FGA (%)	Taux de décrochage de la FGA (%)	Taux de réussite au DES 02 (%)
711	0.699	0.612	0.497	0.146	0.132	0.331	0.288
712	0.748	0.488	0.537	0.135	0.096	0.354	0.216
713	0.752	0.503	0.543	0.134	0.096	0.347	0.297
714	0.659	0.573	0.614	0.138	0.099	0.391	0.249

721	0.717	0.547	0.523	0.133	0.143	0.323	0.343
722	0.693	0.558	0.512	0.085	0.094	0.321	0.164
731	0.773	0.634	0.518	0.142	0.140	0.356	0.185
734	0.665	0.526	0.605	0.153	0.106	0.360	0.199
735	0.665	0.437	0.568	0.164	0.093	0.416	0.217
741	0.712	0.438	0.575	0.216	0.095	0.440	0.199
742	0.739	0.525	0.491	0.236	0.078	0.437	0.164
751	0.736	0.462	0.552	0.263	0.110	0.421	0.237
752	0.711	0.310	0.592	0.271	0.069	0.414	0.173
753	0.728	0.467	0.491	0.262	0.120	0.467	0.275
773	0.813	0.509	0.422	0.233	0.093	0.394	0.205
774	0.822	0.594	0.459	0.258	0.125	0.433	0.239
781	0.784	0.642	0.493	0.161	0.227	0.399	0.362
782	0.751	0.527	0.524	0.160	0.090	0.278	0.277
783	0.739	0.523	0.486	0.194	0.132	0.342	0.235
784	0.811	0.554	0.440	0.173	0.100	0.408	0.253
785	0.681	0.504	0.546	0.173	0.055	0.378	0.163
791	0.785	0.601	0.461	0.234	0.099	0.399	0.225
792	0.754	0.563	0.428	0.175	0.062	0.426	0.180
793	0.750	0.523	0.588	0.363	0.058	0.316	0.115
821	0.695	0.582	0.557	0.196	0.098	0.353	0.205
822	0.685	0.531	0.605	0.155	0.091	0.364	0.206
823	0.611	0.515	0.622	0.198	0.116	0.395	0.269
824	0.680	0.517	0.641	0.165	0.085	0.357	0.202
831	0.764	0.481	0.533	0.202	0.106	0.373	0.208
841	0.734	0.600	0.556	0.200	0.111	0.406	0.259
842	0.798	0.511	0.513	0.263	0.111	0.336	0.268
851	0.747	0.487	0.526	0.233	0.076	0.403	0.142
852	0.809	0.526	0.445	0.266	0.101	0.444	0.182
853	0.767	0.524	0.536	0.231	0.092	0.446	0.201
854	0.772	0.626	0.430	0.184	0.129	0.420	0.263
861	0.712	0.605	0.481	0.133	0.098	0.298	0.185
862	0.612	0.492	0.571	0.243	0.107	0.400	0.185
863	0.740	0.493	0.556	0.250	0.119	0.386	0.207
866	0.695	0.449	0.563	0.215	0.117	0.425	0.236
867	0.746	0.590	0.551	0.232	0.109	0.396	0.208
868	0.708	0.576	0.496	0.234	0.109	0.388	0.218
869	0.767	0.642	0.566	0.178	0.141	0.424	0.226
871	0.764	0.546	0.582	0.233	0.086	0.423	0.196
872	0.684	0.518	0.601	0.228	0.130	0.427	0.284
873	0.784	0.540	0.499	0.268	0.117	0.432	0.272

723724	0.671	0.565	0.552	0.089	0.103	0.297	0.213
732733	0.649	0.429	0.637	0.175	0.097	0.365	0.170
771772	0.784	0.561	0.513	0.202	0.090	0.395	0.192
864865	0.729	0.512	0.577	0.214	0.085	0.340	0.167
761762763	0.814	0.401	0.518	0.193	0.073	0.367	0.165
811812813	0.827	0.527	0.513	0.155	0.081	0.379	0.166

Données sur les cheminements scolaires pour les commissions scolaires (suite)

Code CS	Taux de décrochage au DES 02 (%)	Proportion Des 02 à la FGA (%)	Décrochage total (FGJ) (%)	Décrochage hommes (FGJ)(%)	Décrochage femmes (FGJ)(%)	Passage direct du secondaire vers le collégial (%)	Diplomation dans les temps FGJ (%)
711	0.264	0.444	0.229	0.292	0.171	0.565	0.483
712	0.336	0.354	0.148	0.198	0.105	0.601	0.501
713	0.205	0.266	0.186	0.285	0.094	0.581	0.520
714	0.279	0.368	0.160	0.252	0.074	0.571	0.581
721	0.220	0.332	0.158	0.227	0.092	0.500	0.497
722	0.196	0.456	0.133	0.185	0.085	0.580	0.483
731	0.313	0.635	0.183	0.262	0.114	0.582	0.495
734	0.261	0.471	0.167	0.223	0.112	0.600	0.576
735	0.328	0.374	0.160	0.209	0.115	0.555	0.542
741	0.346	0.431	0.239	0.297	0.178	0.653	0.545
742	0.338	0.446	0.268	0.381	0.167	0.567	0.455
751	0.264	0.419	0.297	0.397	0.204	0.456	0.534
752	0.295	0.334	0.334	0.416	0.249	0.608	0.553
753	0.422	0.346	0.334	0.405	0.246	0.550	0.466
773	0.348	0.411	0.475	0.563	0.379	0.406	0.408
774	0.394	0.496	0.342	0.469	0.225	0.454	0.437
781	0.326	0.577	0.225	0.307	0.163	0.462	0.480
782	0.128	0.301	0.231	0.274	0.195	0.511	0.501
783	0.252	0.519	0.227	0.323	0.136	0.354	0.467
784	0.355	0.372	0.228	0.313	0.142	0.430	0.412
785	0.284	0.220	0.208	0.279	0.147	0.490	0.522
791	0.315	0.333	0.270	0.363	0.183	0.516	0.434
792	0.351	0.309	0.216	0.258	0.179	0.611	0.396

793	0.196	0.500	0.127	0.132	0.121	0.467	0.552
821	0.252	0.441	0.208	0.306	0.119	0.560	0.535
822	0.215	0.398	0.164	0.234	0.096	0.589	0.583
823	0.320	0.378	0.206	0.298	0.120	0.576	0.606
824	0.290	0.354	0.164	0.232	0.093	0.612	0.603
831	0.308	0.475	0.288	0.359	0.217	0.642	0.503
841	0.259	0.375	0.243	0.337	0.154	0.614	0.529
842	0.267	0.353	0.346	0.441	0.242	0.569	0.486
851	0.313	0.446	0.328	0.393	0.260	0.548	0.497
852	0.373	0.445	0.405	0.518	0.298	0.517	0.424
853	0.408	0.418	0.404	0.503	0.298	0.493	0.518
854	0.366	0.400	0.332	0.460	0.218	0.309	0.411
861	0.236	0.260	0.184	0.234	0.141	0.576	0.458
862	0.271	0.519	0.352	0.467	0.233	0.550	0.549
863	0.328	0.490	0.290	0.365	0.212	0.482	0.524
866	0.323	0.435	0.230	0.283	0.176	0.542	0.536
867	0.348	0.418	0.286	0.377	0.193	0.568	0.521
868	0.339	0.383	0.257	0.324	0.189	0.624	0.481
869	0.333	0.546	0.241	0.322	0.170	0.566	0.540
871	0.307	0.366	0.241	0.337	0.128	0.560	0.542
872	0.333	0.402	0.204	0.308	0.111	0.573	0.579
873	0.333	0.380	0.328	0.446	0.210	0.440	0.479
723							
724	0.199	0.428	0.120	0.153	0.088	0.666	0.528
732							
733	0.295	0.481	0.201	0.246	0.157	0.649	0.606
771							
772	0.345	0.426	0.308	0.376	0.232	0.499	0.496
864							
865	0.270	0.459	0.289	0.370	0.208	0.615	0.547
761							
762							
763	0.290	0.398	0.356	0.424	0.290	0.609	0.480
811							
812							
813	0.325	0.427	0.232	0.302	0.165	0.611	0.494

Les tableaux concernant le cheminement scolaire sont le résultat de calcul que nous avons effectués avec des données qui nous ont été fournies directement par le ministère de l'Éducation.

Tableaux concernant les données sociodémographiques par commissions scolaires

Tableau 2.1 : Structure des familles de recensement avec enfant(s) âgé(s) de 0 à 18 ans selon les territoires de commissions scolaires francophones et à statut particulier

Commission scolaire	Familles (mai 2001)		Couples mariés ou en union libre de sexe opposé		Familles monoparentales avec parent de sexe féminin		Familles monoparentales avec parent de sexe masculin	
	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)
690000 Commission scolaire du Littoral	925		730	79,8	155	16,8	30	3,3
711000 Commission scolaire des Monts-et-Marées	5 390		4 275	79,2	600	14,8	320	5,9
712000 Commission scolaire des Phares	8 795		7 065	80,5	1 360	15,5	365	4,0
713000 Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs	4 185		3 480	83,6	575	13,8	110	2,6
714000 Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup	6 810		5 785	84,9	840	12,3	185	2,7
721000 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets	6 565		7 145	83,7	1 085	12,5	330	3,9
722000 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean	7 020		5 765	82,4	955	13,6	280	4,0
723000 Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	13 420		10 920	81,3	1 905	14,2	605	4,5
724000 Commission scolaire De La Jonquière	6 720		6 610	79,3	1 460	16,8	355	4,1
731000 Commission scolaire de Charlevoix	3 570		2 960	84,0	420	11,8	150	4,2
732000 Commission scolaire de la Capitale	27 085		19 650	72,5	5 935	21,8	1 515	5,6
733000 Commission scolaire des Découvreurs	15 090		11 890	78,9	2 570	17,1	665	4,0
734000 Commission scolaire des Premières-Seigneuries	24 935		19 800	79,4	3 960	15,8	1 175	4,7
735000 Commission scolaire de Portneuf	5 440		4 550	83,6	665	12,2	225	4,1
741000 Commission scolaire du Chemin-du-Roy	19 090		14 190	74,3	3 875	20,3	1 025	5,4
742000 Commission scolaire de l'Énergie	11 815		8 855	75,0	2 375	20,1	575	4,9
751000 Commission scolaire des Hauts-Cantons	6 760		5 565	82,6	780	11,8	395	5,9
752000 Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	19 275		14 525	75,3	3 715	19,3	1 040	5,4
753000 Commission scolaire des Sommets	9 480		7 550	79,0	1 410	14,9	580	6,1
756000 Commission scolaire Cne	2 240		1 660	74,1	420	18,8	160	7,1
761000 Commission scolaire de la Pointe-de-Île	37 615		25 990	69,1	10 020	26,8	1 600	4,3
762000 Commission scolaire de Montréal	99 630		66 705	66,9	28 115	28,2	4 845	4,9
763000 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	71 560		56 810	79,1	12 695	17,8	2 325	3,3
769000 Commission scolaire Kativik	1 710		1 085	63,5	445	26,0	180	10,5
771000 Commission scolaire des Draveurs	17 895		13 410	75,0	3 480	19,5	940	5,5
772000 Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais	18 340		12 010	73,5	3 485	21,2	865	5,3
773000 Commission scolaire au Cœur-des- Vallées	6 550		5 065	77,4	1 065	16,0	390	6,0
774000 Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	4 285		3 285	76,8	500	18,8	205	4,8
781000 Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	2 465		2 036	82,7	320	13,0	105	4,3
782000 Commission scolaire de Rouyn-Noranda	5 630		4 370	77,5	965	17,1	295	5,4
783000 Commission scolaire Hamana	3 485		2 820	81,0	460	13,2	200	5,7
784000 Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	6 220		4 825	77,3	1 085	17,4	330	5,3
789000 Commission scolaire du Lac-Abitibi	2 870		2 465	84,4	335	11,3	125	4,2
791000 Commission scolaire de l'Estuaire	6 780		5 120	75,5	1 350	19,9	315	4,6
792000 Commission scolaire du Fer	5 780		4 215	73,1	1 205	20,9	350	6,1
793000 Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	890		785	79,7	150	15,2	50	5,1
801000 Commission scolaire de la Baie-James	2 655		2 065	82,0	295	11,5	185	6,6
811000 Commission scolaire des Îles	1 705		1 465	82,8	225	12,7	80	4,5
812000 Commission scolaire des Chic-Chocs	4 250		3 485	81,9	630	14,8	140	3,3
813000 Commission scolaire René-Lévesque	6 725		5 030	74,5	1 455	21,7	280	3,9
821000 Commission scolaire de la Côte-du-Sud	6 620		7 335	85,1	985	11,4	300	3,5
822000 Commission scolaire de L'Amiante	5 280		4 325	82,0	745	14,1	205	3,9
823000 Commission scolaire de la Beauce-Etchemin	15 640		13 085	83,8	1 920	12,3	650	4,2
824000 Commission scolaire des Navigateurs	21 285		17 370	81,7	3 015	14,2	880	4,1
831000 Commission scolaire de Laval	46 030		36 655	79,6	7 630	16,6	1 750	3,8
841000 Commission scolaire des Affluents	32 490		26 355	81,1	4 835	14,9	1 290	4,0
842000 Commission scolaire des Samaras	22 040		17 105	77,6	3 875	17,6	1 060	4,8
851000 Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	36 140		29 235	80,9	5 245	14,5	1 675	4,6
852000 Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	18 725		14 270	78,2	3 445	18,4	1 010	5,4
853000 Commission scolaire des Laurentides	6 305		6 245	75,4	1 445	17,4	695	7,2
854000 Commission scolaire Pierre-Neveu	4 135		3 245	78,6	660	15,7	235	5,7
861000 Commission scolaire de Sorel-Tracy	5 680		4 395	77,3	1 050	18,5	240	4,2
862000 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	12 620		9 755	77,4	2 215	17,6	630	5,0
863000 Commission scolaire des Hautes-Rivières	18 110		13 950	77,1	3 205	18,0	685	4,0
864000 Commission scolaire Marie-Victorin	40 835		30 150	73,9	8 740	21,4	1 895	4,8
865000 Commission scolaire des Paloties	32 645		27 050	82,7	4 405	13,5	1 250	3,8
868000 Commission scolaire du Val-des-Cerfs	16 425		12 685	77,0	2 905	17,7	870	5,3
867000 Commission scolaire des Grandes-Seigneuries	23 855		19 435	81,4	3 545	14,9	985	3,7
866000 Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	10 280		7 820	76,0	1 945	18,9	520	5,1
869000 Commission scolaire des Trois-Lacs	15 045		12 565	83,3	1 970	13,1	555	3,7
871000 Commission scolaire de la Rivière	5 335		4 460	80,7	825	14,9	240	4,3
872000 Commission scolaire des Bois-Francs	11 390		9 160	80,4	1 775	15,6	455	4,0
873000 Commission scolaire des Chênes	11 410		8 945	78,3	1 995	17,5	485	4,2
Ensemble du Québec	936 285		721 640	77,1	172 160	18,4	42 485	4,5

Référence : BAILLARGEON, G. (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 : les principales données socio-économiques et géographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, pp.29-30.

Tableau 6.1 : Plus haut niveau de scolarité atteint par les parents dans les familles avec enfant(s) âgé(s) de 0 à 18 ans selon les territoires de commissions scolaires francophones et a statut particulier

Commission scolaire	Familles (mai 2004)	Étude primaire ou secondaire avec diplôme d'études secondaires		Étude secondaire avec certificat de diplôme d'études secondaires		Étude collégiale avec certificat de diplôme		Étude collégiale avec diplôme de diplôme		Étude universitaire avec certificat de diplôme		Certificat de diplôme universitaire	
	(nombre)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)
69000 Commission scolaire du Littoral	908	375	41,4	235	26,0	38	3,9	110	12,2	50	5,5	100	11,3
711000 Commission scolaire des Morts-et-Marees	5 413	1 160	21,3	1 590	29,2	295	5,5	1 290	23,7	225	4,2	850	15,7
112000 Commission scolaire des Phares	8 069	1 025	11,5	2 025	23,3	490	5,6	2 275	26,2	470	5,4	2 410	27,7
713000 Commission scolaire de Fleuve-et-des-Lacs	4 165	965	23,3	1 045	25,1	275	6,6	1 115	26,0	185	4,0	500	13,9
714000 Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Jour	6 909	970	13,9	1 595	21,5	345	5,1	2 305	31,7	310	4,1	1 335	19,8
721000 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets	8 542	1 535	18,3	2 370	27,0	465	5,3	2 400	28,1	370	4,3	1 470	17,2
722000 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean	6 965	880	12,3	2 170	31,2	465	6,7	1 920	27,6	240	3,4	1 310	18,8
723000 Commission scolaire des Haies-du-Saguenay	13 550	1 700	12,3	3 770	27,9	790	5,2	3 310	24,0	390	2,9	3 330	24,6
724000 Commission scolaire De La Jangéère	8 613	890	10,1	2 160	24,8	390	4,1	3 140	36,0	320	3,6	1 790	20,4
731000 Commission scolaire de Charlevoix	3 540	815	17,4	970	27,4	210	5,9	1 090	30,8	90	2,5	585	16,0
732000 Commission scolaire de la Capitale	26 990	3 655	11,3	5 080	15,1	1 535	5,7	7 815	29,0	1 375	6,2	7 220	26,8
733000 Commission scolaire des Découvreurs	15 013	305	2,2	1 455	9,7	580	3,9	2 620	19,5	720	4,8	9 090	60,4
734000 Commission scolaire des Premiers-Seigneurs	25 045	1 930	7,7	5 860	23,4	970	3,9	7 735	30,8	1 475	5,9	7 105	28,2
735000 Commission scolaire de Fauriol	8 400	690	10,3	1 040	12,0	260	4,9	1 730	20,5	220	4,1	1 000	14,0
741000 Commission scolaire du Chemin du Foy	10 185	2 400	23,5	4 220	41,0	1 395	13,5	6 310	61,0	1 235	12,0	4 735	46,0
742000 Commission scolaire de l'Énergie	1 905	2 150	18,1	3 055	25,7	710	6,0	3 630	30,9	495	4,2	1 815	15,2
751000 Commission scolaire des Hauts-Cantons	6 545	1 420	21,3	1 995	29,0	485	6,8	1 735	26,1	330	4,1	870	12,7
752000 Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	19 370	2 195	11,2	3 590	18,5	1 120	5,8	5 335	27,5	1 265	6,5	5 895	30,4
753000 Commission scolaire des Sommets	9 439	1 460	15,2	2 930	31,1	935	9,7	2 490	26,2	380	4,0	1 940	16,4
760000 Commission scolaire Cnc	2 295	665	28,3	4 5	18,8	230	10,3	130	10,2	120	6,4	165	8,3
761000 Commission scolaire de la Pointe-aux-Îles	1 700	605	35,6	7 485	43,8	3 740	21,1	8 745	51,2	3 700	21,5	8 770	51,0
762000 Commission scolaire de Montréal	89 855	18 305	18,3	14 035	14,1	5 880	5,9	5 750	5,8	8 175	8,2	37 600	37,7
763000 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	7 360	6 390	87,0	8 190	11,5	3 850	5,4	1 235	15,7	7 030	9,0	34 870	46,0
769000 Commission scolaire Kativik	730	875	50,3	260	11,5	195	11,3	275	15,9	40	2,3	145	8,4
771000 Commission scolaire des Drapeaux	1 850	2 365	13,2	3 490	19,0	1 165	6,0	4 435	24,8	1 415	7,9	4 800	27,8
772000 Commission scolaire des Portages-de-Joutouais	14 340	1 865	11,5	2 195	13,4	1 015	6,2	3 235	19,0	1 590	6,4	6 460	39,5
773000 Commission scolaire du Cœur-des-Vallees	6 575	1 115	18,2	1 620	24,8	400	6,1	1 890	28,3	420	6,4	1 060	16,4
774000 Commission scolaire des Hauts-Bois-de-Joutouais	4 295	945	21,1	1 370	31,9	270	6,3	1 040	24,2	170	4,0	540	12,8
781000 Commission scolaire du Lac-Temiscamingue	2 505	410	16,4	525	21,0	260	10,4	725	28,9	125	5,0	460	18,4
782000 Commission scolaire de Rouyn-Noranda	5 575	580	10,9	1 080	19,4	360	6,8	1 460	26,8	430	7,3	1 385	24,8
790000 Commission scolaire Hamacana	3 545	715	20,2	940	27,0	245	6,0	795	19,0	305	8,0	865	19,3
784000 Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	6 240	1 360	21,3	1 890	27,1	360	5,8	1 425	22,8	290	4,6	1 115	17,9
785000 Commission scolaire du Lac-Abitibi	3 040	780	25,7	765	24,8	125	4,1	790	26,0	125	4,1	465	15,3
791000 Commission scolaire de l'Estuaire	6 770	1 445	21,3	1 545	22,8	365	5,4	2 100	31,0	325	4,8	990	14,6
792000 Commission scolaire du Fer	6 905	1 220	20,7	1 220	20,7	465	7,7	1 700	28,8	280	4,7	1 030	17,4
793000 Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	265	290	30,1	255	26,4	50	5,2	200	20,7	30	3,1	140	14,0
801000 Commission scolaire de la Baie-James	2 610	450	17,2	715	27,4	160	6,1	750	28,7	95	3,6	440	16,9
811000 Commission scolaire des Îles	1 835	435	23,7	315	17,2	135	7,4	555	30,2	100	5,4	295	16,1
812000 Commission scolaire des Choc-Chocs	4 140	1 015	24,5	1 110	26,8	240	5,8	885	21,4	175	4,2	715	17,3
813000 Commission scolaire René-Lévesque	6 705	1 480	22,1	1 605	23,9	405	6,0	1 880	27,7	360	5,4	995	14,6
821000 Commission scolaire de la Côte-du-Sud	8 375	1 500	17,5	2 760	32,2	370	4,3	2 480	29,9	295	3,3	1 180	13,8
823000 Commission scolaire de L'Amante	5 235	690	13,2	1 485	28,4	265	5,1	1 835	35,1	150	2,9	810	15,6
823000 Commission scolaire de la Beauce-Ethémin	18 600	2 980	19,1	4 790	30,7	905	5,8	4 065	26,1	380	2,4	2 480	15,9
824000 Commission scolaire des Navigateurs	21 230	1 855	8,7	4 535	21,4	960	4,5	6 275	29,6	1 140	5,4	6 475	30,5
831000 Commission scolaire de Laval	46 880	5 265	11,6	8 030	17,5	3 150	6,9	10 775	23,5	3 810	8,3	14 830	32,3
841000 Commission scolaire des Affluents	32 375	3 705	11,4	7 575	23,4	2 690	8,3	2 865	26,9	2 125	6,6	8 915	21,4
843000 Commission scolaire des Samaras	22 085	4 365	19,8	5 620	25,5	1 505	6,8	6 055	27,4	1 135	5,1	3 385	15,3
851000 Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	38 095	4 135	11,6	7 310	20,3	2 440	6,9	9 770	27,1	2 790	7,7	9 660	26,7
852000 Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	18 910	3 220	17,0	4 825	25,5	1 510	8,0	5 140	27,2	1 210	6,4	3 005	15,9
853000 Commission scolaire des Laurentides	8 415	1 165	13,8	2 030	24,1	700	8,3	2 055	24,4	465	5,5	2 000	23,8
854000 Commission scolaire Pierre-Neveu	4 200	960	23,3	1 180	28,1	210	5,0	1 090	26,0	165	3,9	575	13,7
861000 Commission scolaire de Sorel-Tracy	5 550	835	15,0	1 355	24,4	270	4,9	1 925	34,7	285	4,8	900	16,2
862000 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	12 665	2 265	18,1	3 510	27,6	865	6,8	3 540	27,9	475	3,7	2 010	15,8
863000 Commission scolaire des Hautes-Rivières	18 235	3 085	16,9	4 285	23,5	1 360	7,4	4 885	27,3	1 040	5,7	3 490	19,1
864000 Commission scolaire Marie-Victorin	40 890	5 665	13,9	7 105	17,4	2 990	6,3	8 815	21,6	2 790	6,8	13 905	34,0
865000 Commission scolaire des Patriotes	32 795	2 370	7,2	5 370	16,4	1 825	5,6	8 345	26,4	2 405	7,3	12 480	38,1
866000 Commission scolaire du Val-des-Cerfs	16 290	2 620	16,1	4 375	26,9	1 380	8,5	4 110	25,2	750	4,6	3 065	18,8
867000 Commission scolaire des Grandes-Seigneuries	23 975	2 825	11,8	5 265	21,9	1 940	8,1	6 740	28,1	1 620	6,8	5 595	23,3
868000 Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	10 365	1 625	18,6	2 825	27,3	730	7,0	2 860	27,6	570	5,5	1 455	14,0
869000 Commission scolaire des Trois-Lacs	15 215	1 385	6,2	2 765	18,2	1 200	7,9	4 060	26,7	1 455	9,6	4 340	28,5
871000 Commission scolaire de la Rivière	5 665	710	12,5	1 295	22,9	335	5,9	1 830	32,3	295	5,0	1 210	21,4
872000 Commission scolaire des Bois-Francs	11 365	1 940	17,2	2 815	24,8	745	6,6	3 445	30,3	430	3,8	1 970	17,3
873000 Commission scolaire des Chênes	11 280	1 575	14,0	2 895	25,7	890	7,9	3 495	30,5	485	4,3	2 000	17,7
Ensemble du Québec	936 265	132 875	14,2	193 120	20,6	59 290	6,3	230 870	24,7	61 300	6,5	256 810	27,6

Référence BAILLARGEON, G (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, pp 41-42

Tableau 8.1 : Principale source de revenus des familles avec enfant(s) âgé(s) de 0 à 18 ans selon les territoires de commissions scolaires francophones et à statut particulier

Commission scolaire	Familles (mai 2001)		Revenu d'emploi		Transferts gouvernementaux		Autres sources de revenus		Aucun revenu	
	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)
680000 Commission scolaire du Littoral	825	82,5	825	87,0	300	32,4	0	0,0	0	0,0
711000 Commission scolaire des Monts-et-Mariés	5400	41,25	4125	76,4	1220	22,6	55	1,0	0	0,0
712000 Commission scolaire des Phares	8785	73,15	7315	83,3	1290	14,7	175	2,0	0	0,0
713000 Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs	4155	33,40	3340	80,4	750	18,1	50	1,2	0	0,0
714000 Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup	8805	5,640	5640	64,0	800	11,8	175	2,6	0	0,0
721000 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets	8585	71,95	7195	84,0	1240	14,5	105	1,2	0	0,0
722000 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean	7010	5,930	5930	84,6	990	14,1	70	1,0	0	0,0
723000 Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	13440	11,330	11330	84,3	1995	14,1	195	1,5	0	0,0
724000 Commission scolaire De La Jonquière	8715	7250	7250	83,2	1315	15,1	165	1,9	0	0,0
731000 Commission scolaire de Charlevoix	3565	3065	3065	86,0	470	13,2	40	1,1	0	0,0
732000 Commission scolaire de la Capitale	27075	22245	22245	82,2	4175	15,4	635	2,3	20	0,1
733000 Commission scolaire des Découvreurs	15065	13860	13860	91,8	820	5,4	375	2,5	10	0,1
734000 Commission scolaire des Premières-Seigneures	24005	22200	22200	92,1	2225	9,0	460	1,8	10	0,0
735000 Commission scolaire de Pontneuf	5445	4745	4745	87,1	545	10,0	130	2,4	0	0,0
741000 Commission scolaire du Chemin-du-Roy	19085	15800	15800	81,7	3145	16,5	335	1,8	0	0,0
742000 Commission scolaire de l'Énergie	11810	9430	9430	79,8	2250	19,1	110	0,9	0	0,0
751000 Commission scolaire des Hauts-Cantons	6780	5835	5835	86,3	815	12,1	125	1,8	0	0,0
752000 Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	19245	16350	16350	85,0	2390	12,4	435	2,3	50	0,3
753000 Commission scolaire des Sommets	9500	8155	8155	85,8	1180	12,4	165	1,7	0	0,0
759000 Commission scolaire One	2245	1960	1960	87,3	265	11,8	15	0,7	0	0,0
761000 Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	37825	29035	29035	77,2	7775	20,7	720	1,9	90	0,2
762000 Commission scolaire de Montréal	99825	71995	71995	72,3	23730	23,8	3075	3,1	905	0,9
763000 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	71575	60445	60445	84,4	8850	12,4	2080	2,9	235	0,3
769000 Commission scolaire Kativik	1710	1180	1180	68,0	525	30,7	10	0,8	0	0,0
771000 Commission scolaire des Draveurs	17925	15855	15855	87,3	1945	10,9	290	1,5	25	0,1
772000 Commission scolaire des Forages-de-l'Outaouais	16315	14070	14070	86,2	1905	11,7	370	2,3	0	0,0
773000 Commission scolaire au Cœur-des-Vallées	6525	5355	5355	82,5	1045	16,0	90	1,4	0	0,0
774000 Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	4265	3225	3225	75,1	1010	23,5	80	1,4	0	0,0
781000 Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	2470	2090	2090	84,6	340	13,8	35	1,4	0	0,0
782000 Commission scolaire de Rouyn-Noranda	5825	4820	4820	82,1	890	15,8	140	2,5	0	0,0
783000 Commission scolaire Hamana	3495	2790	2790	79,8	605	17,3	100	2,9	0	0,0
784000 Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	6235	4970	4970	79,7	1170	18,8	80	1,3	0	0,0
785000 Commission scolaire du Lac-Abébi	2970	2385	2385	80,3	540	18,2	45	1,5	0	0,0
791000 Commission scolaire de l'Esbuaire	6780	5320	5320	78,4	1390	20,5	65	1,0	0	0,0
792000 Commission scolaire du Fer	5775	4615	4615	79,9	1075	18,6	85	1,5	0	0,0
793000 Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	965	725	725	72,9	260	26,1	0	0,0	0	0,0
801000 Commission scolaire de la Baie-James	2580	2270	2270	88,7	230	9,8	35	1,4	0	0,0
811000 Commission scolaire des Îles	1765	1415	1415	80,2	330	18,7	25	1,4	0	0,0
812000 Commission scolaire des Chic-Chocs	4255	3125	3125	73,4	1080	25,4	40	0,9	0	0,0
813000 Commission scolaire René-Levesque	6715	4780	4780	71,2	1810	27,0	130	1,9	0	0,0
821000 Commission scolaire de la Côte-du-Sud	8805	7520	7520	87,4	1005	11,7	100	1,2	0	0,0
822000 Commission scolaire de L'Annapolis	5280	4565	4565	86,5	645	12,2	65	1,2	0	0,0
823000 Commission scolaire de la Beauce-Etchemin	15635	13875	13875	88,7	1490	9,5	290	1,9	0	0,0
824000 Commission scolaire des Navigateurs	21265	19265	19265	90,6	1830	7,7	410	1,9	0	0,0
831000 Commission scolaire de Laval	46030	41000	41000	89,1	4225	9,2	795	1,7	10	0,0
841000 Commission scolaire des Affluents	32485	29355	29355	90,4	2885	8,9	400	1,2	0	0,0
842000 Commission scolaire des Samares	22050	17560	17560	79,6	3985	18,1	475	2,2	10	0,0
851000 Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	38160	32595	32595	85,4	3000	7,9	585	1,8	0	0,0
852000 Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	18720	15810	15810	84,4	2865	15,3	225	1,2	0	0,0
853000 Commission scolaire des Laurentides	8295	6840	6840	82,5	1190	14,3	245	3,0	0	0,0
854000 Commission scolaire Pierre-Neveu	4135	3185	3185	77,0	835	20,2	110	2,7	0	0,0
861000 Commission scolaire de Sorel-Tracy	5860	4940	4940	84,3	880	15,7	130	2,3	0	0,0
862000 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	12585	10850	10850	86,1	1585	12,4	200	1,6	10	0,1
863000 Commission scolaire des Hautes-Rivières	18085	15650	15650	86,5	2210	12,2	245	1,4	0	0,0
864000 Commission scolaire Marie-Victoire	40800	34225	34225	83,9	5490	13,5	1090	2,6	85	0,2
865000 Commission scolaire des Patriotes	32840	28280	28280	86,1	1880	5,1	690	2,1	0	0,0
866000 Commission scolaire du Val-des-Cerfs	16420	14085	14085	85,8	2085	12,7	280	1,6	0	0,0
867000 Commission scolaire des Grandes-Seigneures	23860	21560	21560	90,4	1940	8,1	405	1,7	0	0,0
868000 Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	10275	8340	8340	81,2	1735	16,9	170	1,7	0	0,0
869000 Commission scolaire des Trois-Lacs	15080	13625	13625	90,5	1140	7,6	315	2,1	0	0,0
871000 Commission scolaire de la Rivière	5830	4835	4835	83,8	810	14,8	100	1,8	0	0,0
872000 Commission scolaire des Bois-Francs	11405	9860	9860	86,5	1385	12,2	115	1,0	0	0,0
873000 Commission scolaire des Chênes	11425	9855	9855	86,3	1550	13,6	175	1,5	0	0,0
Ensemble du Québec	936 285	784 860	83,8	131 133	14,0	18 900	2,0	1 400	0,1	

Référence BAILLARGEON, G. (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 : les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, pp.47-48.

Tableau 10.1 : Médiane, moyenne, écart type par rapport à la moyenne et coefficient de variation du revenu des familles avec enfant(s) âgé(s) de 0 à 18 ans selon les territoires de commissions scolaires francophones

Commission scolaire	Familles (mai 2001) (nombre)	Revenu médian (2000) (nombre)	Revenu moyen (2000) (nombre)	Erreur type par rapport à la moyenne (nombre)	Coefficient de variation de la moyenne (%)
688000 Commission scolaire du Littoral	920	39 339	44 632	1 101	2,5
711000 Commission scolaire des Monts-et-Marees	5 385	43 337	46 693	2 382	5,1
712000 Commission scolaire des Phares	8 730	50 903	56 305	3 201	5,7
713000 Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs	4 145	43 375	46 004	2 597	5,4
714000 Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup	6 800	49 567	54 498	2 599	4,3
721000 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets	8 580	49 780	52 750	2 519	4,7
722000 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean	7 010	52 784	57 501	3 163	5,5
723000 Commission scolaire des Rives-du-Sagouay	13 440	53 273	57 879	2 790	4,3
724000 Commission scolaire De La Jonquière	8 715	54 114	56 715	2 664	4,7
731000 Commission scolaire de Charlevoix	3 575	48 754	52 136	2 214	4,2
732000 Commission scolaire de la Capitale	27 090	48 998	52 423	2 544	4,3
733000 Commission scolaire des Découvreurs	15 105	73 813	82 200	4 831	5,5
734000 Commission scolaire des Premières-Seigneures	24 925	58 220	62 188	2 789	4,5
736000 Commission scolaire de Portneuf	5 435	52 493	56 599	2 479	4,5
741000 Commission scolaire du Chemin-du-Roy	19 075	49 821	56 204	2 629	5,3
742000 Commission scolaire de l'Énergie	11 815	46 861	50 356	2 473	4,9
751000 Commission scolaire des Hauts-Cantons	6 750	47 761	51 944	2 723	5,2
753000 Commission scolaire de la Région-de-Shahmouk	10 275	52 112	62 939	3 056	5,3
753000 Commission scolaire des Sommets	9 495	48 308	53 141	2 810	5,3
759000 Commission scolaire Crie	2 240	40 087	44 801	0	0,1
761000 Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	37 635	44 306	50 549	2 730	5,4
762000 Commission scolaire de Montréal	90 645	41 877	52 193	3 652	7,0
763000 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	71 590	65 321	76 139	5 051	6,4
768000 Commission scolaire Kativik	1 710	30 283	48 780	0	0,0
771000 Commission scolaire des Draveurs	17 905	63 197	67 827	3 175	4,7
772000 Commission scolaire des Portages de l'Outaouais	18 330	62 693	66 801	3 162	4,3
773000 Commission scolaire au Coeur-des-Vallées	6 540	50 180	54 177	2 817	5,2
774000 Commission scolaire des Hauts Bois de l'Outaouais	4 235	43 060	47 366	2 746	5,3
781000 Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	2 470	51 937	54 595	2 002	3,7
782000 Commission scolaire de Rouyn-Noranda	6 835	56 870	60 168	2 084	6,0
783000 Commission scolaire Harnicana	3 495	50 311	54 813	3 038	5,5
784000 Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	6 240	51 850	56 543	3 000	5,5
785000 Commission scolaire du Lac-Abtibi	2 975	48 252	52 535	2 784	5,3
7891000 Commission scolaire de l'Estuaire	6 750	54 244	58 016	2 260	4,0
792000 Commission scolaire du Fer	5 770	58 977	60 241	2 338	3,9
793000 Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	995	55 236	59 946	1 911	3,4
801000 Commission scolaire de la Baie-James	2 590	59 345	63 957	2 770	4,4
811000 Commission scolaire des Îles	1 785	51 709	56 599	2 462	4,5
812000 Commission scolaire des Chic-Chocs	4 255	44 305	48 549	2 436	5,0
813000 Commission scolaire René-Lévesque	6 720	42 485	46 379	2 308	5,0
821000 Commission scolaire de la Côte-du-Sud	8 610	48 799	51 782	2 371	4,3
822000 Commission scolaire de L'Amiante	5 270	47 452	50 858	2 357	4,5
823000 Commission scolaire de la Beauce-Etchemin	15 620	50 123	54 610	2 701	4,9
824000 Commission scolaire des Navigateurs	21 270	57 087	62 075	2 985	4,9
831000 Commission scolaire de Laval	46 090	59 710	66 593	3 344	5,0
841000 Commission scolaire des Affluents	32 485	61 906	64 603	2 809	4,5
842000 Commission scolaire des Sarrasins	22 090	45 308	50 193	2 316	4,3
851000 Commission scolaire de la Gagneuse-des-Mille-Îles	36 175	83 235	86 322	3 433	5,3
852000 Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	18 730	49 303	52 717	2 328	4,4
853000 Commission scolaire des Laurentides	9 295	47 260	54 600	3 560	6,5
854000 Commission scolaire Pierre-Neveu	4 135	42 364	46 288	2 292	5,0
861000 Commission scolaire de Sorel-Tracy	8 685	50 740	56 157	2 855	4,3
862000 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	12 610	51 178	56 125	2 710	4,9
863000 Commission scolaire des Hautes-Rivières	18 105	52 590	56 903	3 168	5,0
864000 Commission scolaire Marie-Victoire	40 805	58 996	66 140	4 090	6,2
865000 Commission scolaire des Palatins	32 035	72 211	77 891	3 781	4,3
866000 Commission scolaire du Val-des-Cerfs	16 420	50 815	57 756	4 071	7,0
867000 Commission scolaire des Grandes-Seigneures	23 870	62 900	67 412	3 101	4,0
868000 Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	10 290	49 994	54 461	3 036	5,3
869000 Commission scolaire des Trois-Lacs	15 099	65 149	71 912	3 463	4,4
871000 Commission scolaire de la Rivière	5 520	47 140	52 859	2 888	5,5
872000 Commission scolaire des Bois-Francs	11 495	49 323	50 646	4 306	7,3
873000 Commission scolaire des Chênes	11 415	47 995	52 087	2 657	5,0
Ensemble du Québec	936 290	52 202	60 596	112	0,2

Référence BAILLARGEON, G (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 les principales données socio-

économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, pp.53-54.

Tableau 11.1 : Seuil de faible revenu des familles avec enfant(s) âgé(s) de 0 à 18 ans pour l'année 2000 selon les territoires de commissions scolaires francophones et à statut particulier

Commission scolaire	Familles (mai 2001)		Familles avec un revenu de plus de 1,33 fois le seuil de faible revenu		Familles avec un revenu entre le seuil de faible revenu et 1,33 fois le seuil de faible revenu		Familles sous le seuil de faible revenu		Familles pour lesquelles aucun seuil de revenu n'est calculé	
	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)	(nombre)	(%)
689000 Commission scolaire du Littoral	920	545	59,2	50	5,4	110	12,0	220	23,9	
711000 Commission scolaire des Monts-et-Marees	5 395	3 895	72,2	475	8,8	1 020	18,9	0	0,0	
712000 Commission scolaire des Phares	8 765	6 635	75,5	895	10,2	1 260	14,3	0	0,0	
713000 Commission scolaire de Fieuve-et-des-Lacs	4 150	3 130	75,4	290	7,0	715	17,2	0	0,0	
714000 Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup	6 815	5 540	81,3	460	6,7	815	12,0	0	0,0	
721000 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets	8 555	6 560	76,7	630	7,4	1 020	11,9	330	3,9	
722000 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean	7 010	5 380	76,7	555	7,9	1 095	15,6	10	0,1	
723000 Commission scolaire des Rives-du-Saguenay	13 420	10 270	76,5	1 155	8,6	2 020	15,1	0	0,0	
724000 Commission scolaire De La Jonquière	8 715	6 440	73,9	755	8,7	1 535	17,6	0	0,0	
731000 Commission scolaire de Charlevoix	3 570	2 870	80,4	290	8,1	405	11,3	0	0,0	
732000 Commission scolaire de la Capitale	27 190	18 425	67,6	3 750	13,8	6 650	24,5	230	0,8	
733000 Commission scolaire des Découvreurs	15 095	12 395	82,1	1 155	7,7	1 530	10,1	0	0,0	
734000 Commission scolaire des Premières-Seigneures	24 915	18 450	74,1	2 860	12,0	3 460	13,9	0	0,0	
735000 Commission scolaire de Portneuf	5 435	4 465	82,2	365	6,7	610	11,2	0	0,0	
741000 Commission scolaire du Chemin-du-Roy	19 060	13 700	71,9	1 745	9,2	3 645	19,1	0	0,0	
742000 Commission scolaire de l'Énergie	11 520	8 040	69,7	1 155	9,8	2 160	18,3	456	3,8	
751000 Commission scolaire des Hauts-Cantons	8 755	5 225	59,7	895	10,3	825	12,2	0	0,0	
752000 Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke	19 235	14 170	73,7	2 015	10,5	3 100	16,1	0	0,0	
753000 Commission scolaire des Sommets	9 495	7 270	76,6	960	10,1	1 250	13,2	0	0,0	
756000 Commission scolaire Cne	2 245	80	3,6	10	0,4	15	0,7	2 140	95,3	
761000 Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	37 665	20 895	55,5	5 090	13,5	11 925	31,7	0	0,0	
762000 Commission scolaire de Montréal	99 615	47 865	47,9	13 900	14,0	38 125	38,3	0	0,0	
763000 Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	71 580	48 980	68,4	7 765	10,8	14 795	20,7	0	0,0	
769000 Commission scolaire Kativik	1 710	1 275	74,6	175	10,2	255	14,9	10	0,6	
771000 Commission scolaire des Draveurs	17 925	13 530	75,5	1 645	9,2	2 735	15,3	0	0,0	
772000 Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais	16 340	12 020	73,6	1 545	9,5	2 770	17,0	0	0,0	
773000 Commission scolaire du Coeur-des-Vallees	6 550	5 030	76,6	365	5,6	1 160	17,7	0	0,0	
774000 Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	4 300	2 940	68,4	305	7,1	860	20,0	195	4,5	
781000 Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	2 470	1 890	76,9	215	8,7	295	11,8	180	6,5	
782000 Commission scolaire de Rouyn-Noranda	5 625	4 515	80,3	345	6,1	780	13,9	0	0,0	
783000 Commission scolaire Harnicana	3 500	2 630	75,1	280	8,0	515	14,7	75	2,1	
784000 Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	6 240	4 530	72,6	455	7,3	1 040	16,7	215	3,4	
785000 Commission scolaire du Lac-Abitibi	2 960	2 280	77,0	200	6,8	470	15,9	0	0,0	
791000 Commission scolaire de l'Estuaire	6 770	4 950	73,1	350	5,2	1 005	14,8	495	7,2	
792000 Commission scolaire du Fer	5 780	4 040	69,9	275	4,8	815	14,1	635	11,0	
793000 Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord	990	685	69,2	30	3,0	80	8,1	220	22,2	
801000 Commission scolaire de la Baie-James	2 555	2 195	86,4	190	7,4	265	10,4	0	0,0	
811000 Commission scolaire des Îles	1 770	1 540	87,0	75	4,2	150	8,5	0	0,0	
812000 Commission scolaire des Choc-Chocs	4 255	3 025	71,1	395	9,3	840	19,7	0	0,0	
813000 Commission scolaire René-Lévesque	6 715	4 530	67,5	640	9,5	1 200	17,9	365	5,4	
821000 Commission scolaire de la Côte-du-Sud	8 620	7 000	81,2	585	6,8	1 035	12,0	0	0,0	
822000 Commission scolaire de L'Amiante	5 280	4 065	77,0	505	9,6	715	13,5	0	0,0	
823000 Commission scolaire de la Beauce-Étchemin	15 635	12 060	77,2	1 305	8,3	1 690	10,8	0	0,0	
824000 Commission scolaire des Navigateurs	21 290	16 205	76,1	2 590	12,2	2 465	11,6	0	0,0	
831000 Commission scolaire de Laval	46 095	32 890	71,4	5 800	12,6	7 250	15,8	0	0,0	
841000 Commission scolaire des Affluents	32 455	24 385	75,1	3 735	11,5	4 370	13,5	0	0,0	
842000 Commission scolaire des Samares	22 030	15 770	71,6	1 925	8,7	4 090	18,6	275	1,2	
851000 Commission scolaire de la Seigneure-des-Mille-Îles	36 165	27 575	76,2	3 850	10,6	4 735	13,1	0	0,0	
852000 Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	18 745	13 875	73,9	1 745	9,3	3 260	17,4	0	0,0	
853000 Commission scolaire des Laurentides	8 310	6 285	75,6	770	9,3	1 250	15,0	0	0,0	
854000 Commission scolaire Pierre-Neveu	4 130	2 970	71,9	385	9,3	785	19,0	0	0,0	
861000 Commission scolaire de Sorel-Tracy	5 660	4 195	74,1	425	7,5	1 040	18,4	0	0,0	
862000 Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	12 610	9 725	77,1	1 130	9,0	1 785	14,0	0	0,0	
863000 Commission scolaire des Hautes-Rivières	18 115	14 020	77,4	1 465	8,1	2 620	14,5	0	0,0	
864000 Commission scolaire Marie-Victoria	40 830	27 030	66,2	4 065	12,2	8 875	21,7	0	0,0	
865000 Commission scolaire des Patriotes	32 665	27 550	84,3	2 415	7,4	2 650	8,1	0	0,0	
866000 Commission scolaire du Val-des-Cerfs	16 420	12 480	75,9	1 585	9,7	2 350	14,3	0	0,0	
867000 Commission scolaire des Grandes-Seigneures	23 845	18 430	77,3	2 470	10,4	2 935	12,3	0	0,0	
868000 Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	10 290	7 380	71,7	990	9,6	1 900	18,5	0	0,0	
869000 Commission scolaire des Trois-Lacs	15 060	12 280	81,5	1 215	8,1	1 540	10,2	0	0,0	
871000 Commission scolaire de la Rivière	5 530	4 120	74,5	460	8,3	840	15,2	85	1,5	
872000 Commission scolaire des Bois-Francs	11 460	8 650	75,4	1 105	9,7	1 625	14,3	0	0,0	
873000 Commission scolaire des Chênes	11 395	8 350	73,3	1 250	11,0	1 795	15,8	0	0,0	
Ensemble du Québec	936 290	657 875	70,3	97 445	10,4	174 870	18,7	6 160	6,7	

Référence : BAILLARGEON, G. (2005), «La carte des unités de peuplement de 2003 : les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires», *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, pp.56-57

Annexe 3

Tableaux SPSS de la solution finale pour le taux de suicide féminin

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.672 ^a	.451	.314	7.8318812	1.897

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 à la FGA (%), Études secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu median (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Tx femmes 15-24ans

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2016.667	10	201.667	3.288	.003 ^a
	Residual	2453.535	40	61.338		
	Total	4470.202	50			

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 à la FGA (%), Études secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu médian (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Tx femmes 15-24ans

Coefficients^a

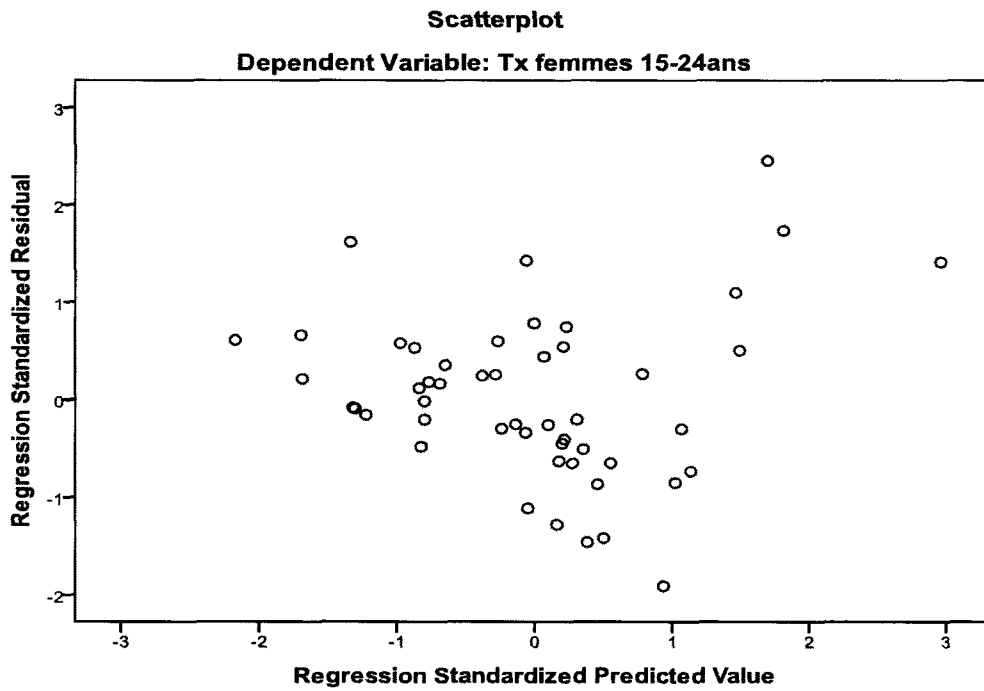
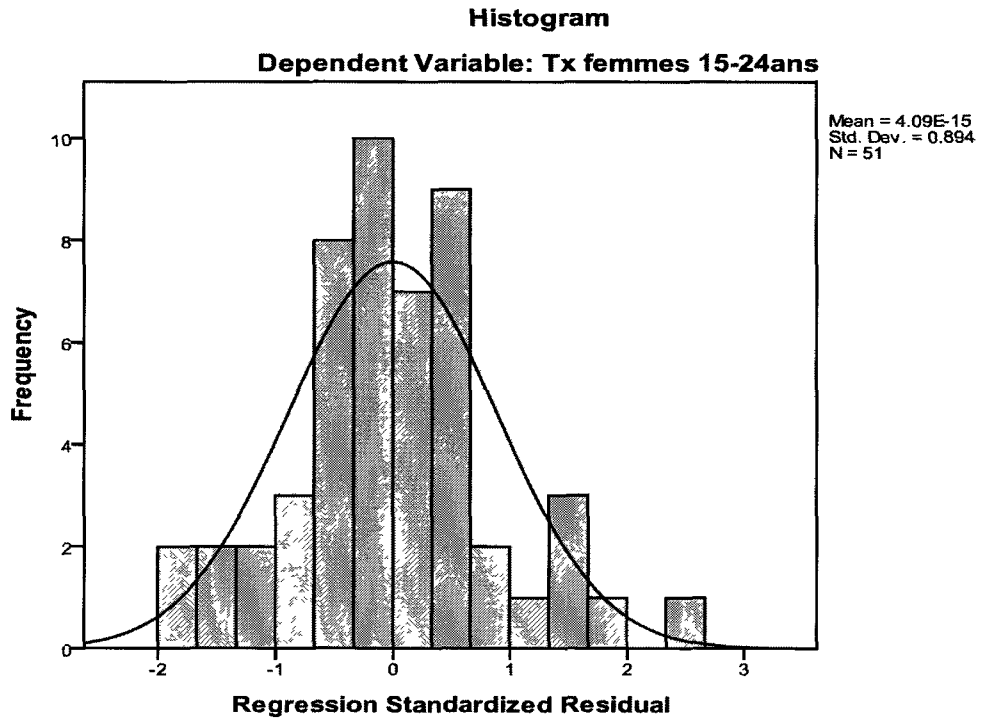
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	-43 444	88 355		- 492	626		
% des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001)	-42 033	30 145	- 234	- 171	1 394	486	2 059
% passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001)	-50 687	21 173	- 345	- 021	2 394	662	1 510
Proportion Des 02 à la FGA (%)	-34 386	15 037	- 287	- 028	2 287	871	1 148
Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-44 264	21 640	- 353	- 047	2 046	462	2 166
Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-7 245	28 289	- 050	- 256	799	356	2 810
Études secondaires avec ou sans diplôme	-9 470	26 940	- 078	- 352	727	278	3 595
Couple marié ou union libre	155 052	68 287	552	2 271	029	232	4 306
Revenu médian (\$)	8 723E-5	000	058	266	792	291	3 440
Revenu sous le seuil de faible revenu	85 979	51 291	322	1 676	101	372	2 686
Monoparentale de sexe masculin	272 341	224 611	258	1 213	232	304	3 293

a Dependent Variable Tx femmes 15-24ans

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	-4 771944	27 856783	9 026712	6 3508536	51
Residual	-14 9680357	19 2032566	0000000	7 0050475	51
Std. Predicted Value	-2 173	2 965	000	1 000	51
Std. Residual	-1 911	2 452	000	894	51

a Dependent Variable Tx femmes 15-24ans



Tableaux SPSS de la solution finale pour le taux de suicide masculin

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.539 ^a	.291	.114	26.2807580	2.231

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 à la FGA (%), Études secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu médian (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Tx hommes 15-24ans

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11339.924	10	1133.992	1.642	.130 ^a
	Residual	27627.130	40	690.678		
	Total	38967.054	50			

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 à la FGA (%), Etudes secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu médian (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Tx hommes 15-24ans

Coefficients^a

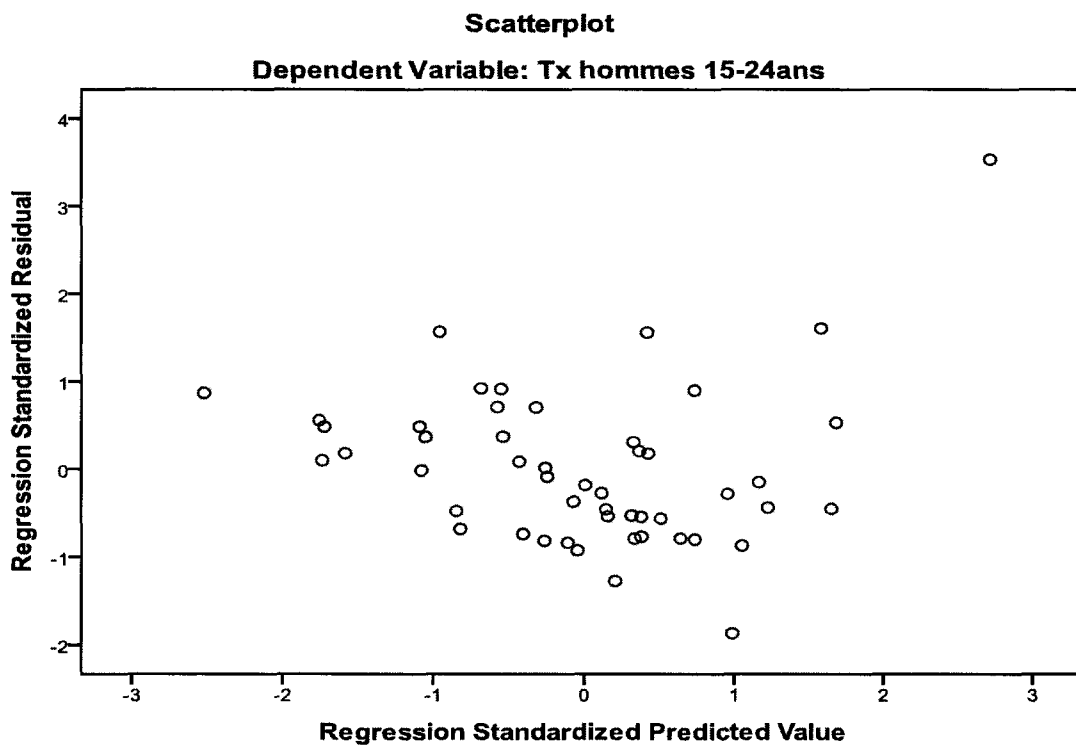
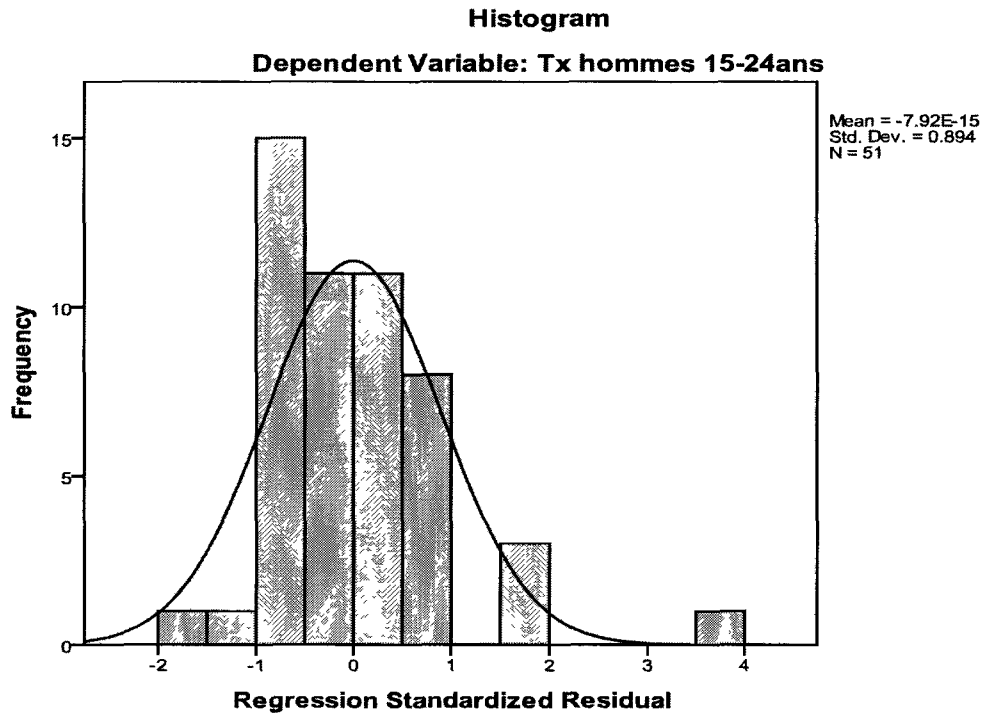
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	858 696	296 484		2 896	006		
% des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001)	-82 806	101 155	- 156	- 819	418	486	2 059
% passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001)	-113 116	71 050	- 260	-	119	662	1 510
Proportion Des 02 a la FGA (%)	16 734	50 459	047	332	742	871	1 148
Taux de passage direct du secondaire vers le collegial 2001	-20 500	72 614	- 055	- 282	779	462	2 166
Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-2 115	94 926	- 005	- 022	982	356	2 810
Etudes secondaires avec ou sans diplôme	-106 429	90 400	- 297	-	246	278	3 595
Couple marié ou union libre	-483 991	229 146	- 583	-	041	232	4 306
Revenu médian (\$)	- 003	001	- 687	-	008	291	3 440
Revenu sous le seuil de faible revenu	-336 986	172 112	- 427	-	057	372	2 686
Monoparentale de sexe masculin	-875 460	753 708	- 281	-	252	304	3 293

a Dependent Variable Tx hommes 15-24ans

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3 123695	81 999718	41 084226	15 0598300	51
Residual	-49 2148018	92 8824081	0000000	23 5062246	51
Std. Predicted Value	-2 521	2 717	000	1 000	51
Std. Residual	-1 873	3 534	000	894	51

a Dependent Variable Tx hommes 15-24ans



Tableaux SPSS de la solution finale pour le taux de féminité de suicide

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.677 ^a	.459	.323	3049861	2.660

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 a la FGA (%), Études secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu médian (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Taux de féminité suicide (F/H)

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3.150	10	.315	3.387	.003 ^a
	Residual	3.721	40	.093		
	Total	6.871	50			

a Predictors (Constant), Monoparentale de sexe masculin, Proportion Des 02 à la FGA (%), Études secondaires avec ou sans diplôme, % des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001), Revenu sous le seuil de faible revenu, % passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001), Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001, Taux décrochage femmes 2001 (FGJ), Revenu médian (\$), Couple marié ou union libre

b Dependent Variable Taux de féminité suicide (F/H)

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig	Collinearity Statistics	
	B	Std	Beta			Tolerance	VIF
		Error					
1 (Constant)	-6 745	3 441		- 1 960	057		
% des non diplômés, nouveaux inscrits FGA (2001)	- 735	1 174	- 105	- 626	535	486	2 059
% passage direct de la FGJ, nouveaux inscrits FGA (2001)	-1 307	825	- 227	- 1 585	121	662	1 510
Proportion Des 02 à la FGA (%)	- 923	586	- 197	- 1 577	123	871	1 148
Taux de passage direct du secondaire vers le collégial 2001	-2 323	843	- 472	- 2 756	009	462	2 166
Taux décrochage femmes 2001 (FGJ)	-1 755	1 102	- 311	- 1 593	119	356	2 810
Etudes secondaires avec ou sans diplôme	786	1 049	165	749	458	278	3 595
Couple marié ou union libre	7 933	2 659	720	2 983	005	232	4 306
Revenu median (\$)	3 152E-5	000	532	2 466	018	291	3 440
Revenu sous le seuil de faible revenu	6 947	1 997	663	3 478	001	372	2 686
Monoparentale de sexe masculin	16 017	8 747	387	1 831	075	304	3 293

a Dependent Variable Taux de féminité suicide (F/H)

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	N
Predicted Value	- 185081	1 023648	262561	2510126	51
Residual	- 5632772	1 0455685	0000000	2727878	51
Std Predicted Value	-1 783	3 032	000	1 000	51
Std Residual	-1 847	3 428	000	894	51

a Dependent Variable Taux de féminité suicide (F/H)

