

Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)
Cohorte A - 17 ans
Cycle 2

GUIDE DE L'UTILISATEUR

Révisé décembre 2006

Statistics Canada Statistique Canada

Canada

TABLE DES MATIÈRES

1.0 Introduction……3

2.0 Contexte
- 2.1 Composantes de l'EJET 4
- 2.2 Documents de référence de Statistique Canada 5
- 2.3 Objectifs 5

3.0 Concepts et Définitions 6
- 3.1 Concepts de l'EJET 6
  - 3.1.1 Déménagement aux États-Unis / Retour au Canada (Module A) 7
  - 3.1.2 Études et activités scolaires – niveau secondaire, secondaire de premier cycle ou primaire (Modules B, C, D et F) 7
  - 3.1.3 Études – postsecondaires (Modules H, K, M et N) 11
  - 3.1.4 Engagement dans les études postsecondaires (Module K) 14
  - 3.1.5 Financement des études postsecondaires 14
  - 3.1.6 Aspirations en matière d'études et de carrière (Module M) 15
  - 3.1.7 Santé – Limitations des activités (Module M) 15
  - 3.1.8 Le soutien des autres (Module N) 15
  - 3.1.9 L'emploi (Modules P1, P2 et P5) 15
  - 3.1.10 Formation liée à la carrière ou à l'emploi (Module P6) 21
  - 3.1.11 Interruptions – Mois passés ni aux études à plein temps ni au travail (Module PS) 21
  - 3.1.12 Bénévolat (Module Q) 21
  - 3.1.13 Capacités (Module R) 21
  - 3.1.14 Caractéristiques personnelles et contexte familial (Module U) 21
  - 3.1.15 Revenu (Module V) 23

4.0 Collecte et traitement de données 26
- 4.1 Le questionnaire 26
- 4.2 La formation 26
- 4.3 Supervision et contrôle 26
- 4.4 L'interview…… 26
- 4.5 Relance des sans-réponses 27
- 4.6 Saisie des données 27
- 4.7 Exigences minimales des enquêtes 27
- 4.8 Vérification de l'interview assistée par ordinateur (IAO) 27
- 4.9 Traitement du bureau central 28

5.0 Variables dérivées et guides de codage 31
- 5.1 Guides de codage du Cycle 2 31
  - 5.1.1 Guide de codage du dossier principal au niveau des personnes 31
  - 5.1.2 Éducation postsecondaire – Liste d'établissements 31
  - 5.1.3 Éducation postsecondaire – Liste des programmes 44
  - 5.1.4 Engagement au postsecondaire – fichier liste 46
  - 5.1.5 Fichier liste d'emplois 47
  - 5.1.6 Fichier liste d'emplois détaillés 48

6.0 Échelles de l'EJET……..49
- 6.1 Définition et utilisation des échelles
  - 6.1.1 Qu'est-ce qu'une échelle? 49
  - 6.1.2 Pourquoi utiliser une échelle? 49
  - 6.1.3 Quel genre d'échelles utilise-t-on dans l'EJET? 50
  - 6.1.4 Biais dans les réponses 51
  - 6.1.5 Questions négatives et positives 51
- 6.2 Mise au point des échelles 51
  - 6.2.1 Examen de la validité du modèle 51
  - 6.2.2 Estimation des scores 53
  - 6.2.3 Fiabilité des échelles 54

6.2.4 Test de la validité des échelles....55
6.3 L'échelle de l'engagement au secondaire....55
6.3.1 Pourquoi s'intéresser à un modèle d'engagement scolaire?....55
6.3.2 Qu'est-ce que l'échelle de l'engagement au secondaire de l'EJET?....56
6.3.3 Structure du modèle de l'engagement au secondaire....57
6.3.4 Description de l'engagement au secondaire....57
6.4 Analyse de l'échelle de l'engagement au secondaire....59
6.4.1 Test de la validité du modèle....60
6.4.2 Estimation des scores....63
6.4.3 Fiabilité des échelles....67
6.4.4 Test de fiabilité des échelles....67
6.5. Échelle du soutien social....69
6.5.1 Déscription de l'échelle du soutien social....69
6.5.2 Validité du modèle....70
6.5.3 Estimation des scores....70
6.5.4 Fiabilité de l'échelle....71
6.5.5 Test de la validité de l'échelle....71
6.6. Références des échelles....73

7.0 Méthodologie de l'enquête....75

8.0 Qualité des données 76
8.1 Base de sondage....76
8.2 Mesure de l'erreur d'échantillonnage....76
8.3 Erreur non due à l'échantillonnage....79
8.4 Taux de réponse....81

9.0 Imputation des donnés manquantes pour les variables sur le revenu....82

10.0 Lignes directrices pour les totalisations, l'analyse et la diffusion....84
10.1 Lignes directrices pour l'arrondissement....84
10.2 Lignes directrices pour la pondération de l'échantillon en prévision de la totalisation....85
10.2.1 Définitions des genres d'estimations: de type nominal par opposition à quantitatives....85
10.2.2 Totalisation d'estimations de type nominal....86
10.2.3 Totalisation d'estimations quantitatives....86
10.3 Lignes directrices pour l'analyse statistique....87
10.4 Lignes directrices pour la diffusion en fonction du CV....87

11.0 Pondération....89
11.1 Poids des éléves au Cycle 2....89
11.2 Poids des parents au Cycle 2....89
11.1 Ponderation des sous-domaines....89

12.0 Estimation de la variance....91

13.0 Travailler avec les fichiers de données de l'EJET....92
13.1 Les répetoire ou les fichiers....92
13.2 Enquête auprès des jeunes en transition - Outil d'extraction des données....92
13.2.1 À propos de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET)....92
13.2.2 Activités statistiques....93
13.2.3 Objectif du logiciel....93
13.2.4 Sauvegarde et chargement des requêtes....100

ANNEXES....102
LIEN AUX DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE....105

1.0 Introduction

L'enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale visant à fournir des renseignements utiles concernant les transitions école-travail importantes dans la vie des jeunes, ainsi que les facteurs influençant les cheminements en ce qui a trait aux études, à la formation et au travail. Statistique Canada a réalisé la deuxième collecte de données du Cycle 2 de l'enquête – pour les cohortes de 17 ans et de 20 à 22 ans – entre février et mai 2002 avec la collaboration et l'appui de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC).

Ce guide de l'utilisateur pour le Cycle 2 de l'EJET (17 ans) a été élaboré pour la première version du fichier de microdonnées. Tout au long de ce document, cette cohorte sera appelée Cohorte A ou Cohorte 1, cohorte de lecture 15 ans ou 17 ans (l'âge en décembre 2001).

Un guide d'utilisateur distinct a été préparé pour le Cycle 2, Cohorte B – 18 à 20 ans qui avaient 20 à 22 ans en décembre 2001.

Veuillez adresser les questions concernant l'ensemble de données ou son utilisation à :

Statistique Canada :

Service aux clients
Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Immeuble Principal
150, promenade du Pré Tunney
Ottawa (Ontario) K1A 0T6
Téléphone : (613) 951-7608
Numéro sans frais : 1 800 307-3382
Fax : (613) 951-3107
Courriel : educationstats@statcan.ca

Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Urvashi Dhawan-Biswal, Coordonnateur des enquêtes
Études sur les enfants, les jeunes et le développement social
Direction générale de la recherche appliquée,
165, rue Hôtel de Ville, Phase II, 7e étage
Gatineau, Québec K1A 0J2

2.0 Contexte

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) et Statistique Canada ont commencé à élaborer l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) en 1996. On a consulté des représentants des ministères fédéraux qui s'intéressent aux politiques pour les jeunes, des ministères provinciaux de l'éducation et du travail, des intervenants directs auprès des jeunes (enseignants, conseillers en orientation, personnel des conseils scolaires et travailleurs sociaux), des employeurs, des membres d'associations commerciales et du milieu de l'éducation, des chercheurs, des jeunes et des parents[1]. Ces consultations ont débouché sur l'élaboration de l'EJET, enquête longitudinale visant à recueillir des données utiles pour l'élaboration des politiques relativement aux transitions école-travail et aux facteurs influant sur les cheminements.

L'enquête auprès des jeunes en transition se compose d'une famille d'enquêtes. Ces enquêtes fournissent un ensemble de données à partir desquelles on peut procéder entre les enquêtes à une analyse complexes des données. Une cohorte se composait d'étudiant(e)s qui avaient 15 ans au moment de la collecte des données. L'EJET a d'abord été menée parallèlement au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000. Cette cohorte est dite « EJET Cohorte lecture ».

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le PISA, un ensemble de données internationales qui comprend des données canadiennes et une documentation complète sur cet ensemble de données, rendez-vous sur le www.pisa.oecd.org.

2.1 Composante de l'EJET

L'objectif de l'EJET est de réunir des données longitudinales afin d'étudier les transitions études-travail des jeunes qui passent de l'adolescence à la vie adulte de même que les facteurs qui influent sur ces transitions. Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) et Statistique Canada ont travaillé à la mise au point de l'EJET, en collaboration avec les ministères du Travail et de l'Éducation des provinces et des territoires. Le contenu de l'enquête inclut les expériences d'études formelles et la plupart des expériences sur le marché du travail, les réalisations, les aspirations et les attentes

Les résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition servent à plusieurs fins. Ressources humaines et Développement des compétences Canada utilisent ces données pour élaborer des politiques et des programmes. Parmi les autres utilisateurs de données, on retrouve des professeurs, des analystes des politiques sociales et des groupes de pression. Les données permettront de voir comment les jeunes adultes effectuent ce passage critique vers le monde des adultes.

Ces chercheurs et analystes auront accès à des renseignements précieux pouvant être utilisés dans l'élaboration de programmes qui abordent les problèmes ou les obstacles à court et à long termes auxquels les jeunes adultes doivent faire face dans la poursuite de leurs études supérieures ou encore pour acquérir une expérience de travail. Les données permettront également d'évaluer l'efficacité des pratiques et des programmes existants, de déterminer l'âge le plus favorable pour instaurer des programmes et de mieux cibler les programmes destinés à venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin.

Les jeunes adultes pourront constater par eux-mêmes l'impact des décisions prises en relation avec la scolarité et les expériences de travail. Ils seront en mesure de comparer leurs propres expériences avec celles d'autres jeunes adultes.

[1] On trouvera un complément d'information sur le processus de consultation et d'autres aspects de l'EJET dans le document intitulé *Enquête auprès des jeunes en transition – Aperçu du projet, T-00-5F (septembre 2000)*, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2000, N° MP32-30/00-5E/F au catalogue.

2.2 Documents de référence

Les documents de référence des deux cohortes pour le Cycle 1 et le Cycle 2 sont accessibles sur le site Web de Statistique Canada à l'adresse www.statcan.ca. La base de métadonnées donne des renseignements sur les deux cohortes sous la rubrique « Définitions, sources de données et méthodes » :

- La cohorte de lecture (2000) de 15 ans du PISA (enquête 5060) et l'EJET (enquête 5058);
- La cohorte 18 à 20 ans de l'EJET (enquête 4435).

2.3 Objectifs

Les objectifs généraux de l'Enquête auprès des jeunes en transition sont les suivants :

- Examiner les transitions majeures dans la vie des jeunes comme le passage du niveau secondaire au niveau postsecondaire et la première transition de l'école au marché du travail;
- Mieux comprendre les cheminements liés aux études et au marché du travail et les facteurs qui influent sur ces cheminements;
- Déterminer les cheminements liés aux études et au travail qui facilitent la transition vers le marché du travail;
- Examiner la fréquence, les caractéristiques, les facteurs et les répercussions du décrochage scolaire;
- Comprendre l'incidence de l'école sur les résultats éducatifs et professionnels;
- Examiner l'apport des programmes d'apprentissage en milieu de travail, des emplois à temps partiel et du bénévolat pour l'acquisition de compétences et la transition vers le marché du travail;
- Examiner les attitudes, les comportements et les compétences des jeunes qui accèdent au marché du travail;
- Mieux comprendre les facteurs qui influencent la poursuite des études postsecondaires y compris le financement des études;
- Mieux comprendre le rôle que jouent les aspirations et les attentes sur le plan des études et du marché du travail sur la décision de faire des études supérieures et sur le choix de carrière;
- Étudier les cheminements éducatifs et professionnels dans le cas de divers sous-groupes, surtout les jeunes « à risque ».

Les objectifs du Cycle 2 et des cycles ultérieurs de l'EJET sont :

- Confirmer les données sur la présence dans les établissements d'enseignement recueillies au cours des cycles précédents;
- Faire le suivi des jeunes alors qu'ils accèdent à un établissement d'enseignement ou au marché du travail.

3.0 Concepts et définitions

Principaux éléments de données

On trouvera ici les principaux concepts et définitions intéressant les utilisateurs du fichier de microdonnées de l'EJET. La période de référence pour les données recueillies dans l'EJET va jusqu'à décembre 2001. Les données sur les caractéristiques personnelles et le contexte familial font exception parce qu'on a demandé aux répondants de décrire leur situation à la date de l'interview.

La section 3.1 décrit les concepts inclus dans l'EJET et la section 5.0 décrit les variables dérivées incluses dans le fichier de données et dans les guides de codage.

3.1 Concepts de l'EJET

Plusieurs concepts sont importants pour la compréhension du questionnaire de l'EJET. On les a répartis en différents modules de questionnaire sur l'éducation, la santé, la formation, l'emploi, le bénévolat, les capacités, le revenu, les caractéristiques personnelles et le contexte familial.

Le Cycle 2 de l'EJET ramène des données historiques du Cycle 1, et les répondants doivent confirmer les renseignements ou actualiser les renseignements précédents (nom et date). La comparaison peut donc se faire entre les différentes périodes de référence des cycles (Cycle 1 – Décembre 1999 et Cycle 2 – janvier 2000 à décembre 2001).

Sous-section	Description	Modules
3.1.1	Déménagement aux États-Unis / Retour au Canada	A
3.1.2	Études – niveau secondaire, secondaire de premier cycle ou primaire Cours d'études secondaires Activités scolaires de niveau secondaire École – attitudes et comportements	B C D F
3.1.3	Études postsecondaires	H, K et M
3.1.4	L'engagement dans les études postsecondaires	K
3.1.5	Financement des études postsecondaires	L et M
3.1.6	Aspirations en matière d'études et de carrière	M
3.1.7	Santé – Limitations des activités	M
3.1.8	Le soutien des autres	N
3.1.9	L'emploi : Marché du travail et liste de postes Les détails de l'emploi Salaire d'acceptation	 P1 P2 P5
3.1.10	Formation liée à la carrière ou à l'emploi	P6
3.1.11	Interruptions – mois passés ni aux études à plein temps ni au travail	PS
3.1.12	Bénévolat	Q
3.1.13	Capacités	R
3.1.14	Caractéristiques personnelles et contexte familial	U
3.1.15	Revenu	V

3.1.1 Déménagement aux États-Unis / Retour au Canada (Module A)

Les répondants qui demeurent aux États-Unis ou qui y ont vécu entre janvier 2000 et décembre 2001 ont été interviewés. Le répondant peut y être déménagé pour poursuivre ses études, pour y travailler ou pour accompagner un parent, un partenaire ou un conjoint. Ce module ne s'adresse pas aux personnes qui ont simplement visité les É. U. Les dates des déménagements sont essentielles, car elles vous aideront à clarifier certains facteurs, comme le financement des études, le niveau de revenu, les niveaux de scolarité selon les établissements d'enseignement et les méthodes d'appui. Un répondant peut avoir déménagé plus d'une fois pour vivre aux États-Unis. Par exemple, il peut avoir fréquenté l'école aux États-Unis et être revenu au Canada pour y travailler durant le congé estival. De même, il peut avoir travaillé pendant un certain temps aux États-Unis et au Canada. Les renseignements sur le statut de résidence doivent être recueillis également.

Résident temporaire – Le répondant peut avoir vécu aux É.-U. pendant une période déterminée pour fréquenter l'école en vertu d'un visa d'étudiant, pour suivre une formation donnée par un employeur ou pour travailler pour une entreprise (également désigné comme « non-immigré »).

Résident permanent – Permet au répondant de demeurer aux É.-U. pendant une période indéterminée, d'y travailler et de fréquenter l'école (également désigné comme « détenteur d'une carte verte »).

3.1.2 Études et activités scolaires – niveau secondaire, secondaire de premier cycle ou primaire (Modules B, C, D et F)

La section sur les études secondaires de l'EJET contient des questions sur le niveau de scolarité atteint par le répondant, ses expériences ainsi que le niveau des cours et ses notes en langue principale, et en mathématiques.

Les répondants sont d'abord priés de confirmer les renseignements recueillis lors de la période de référence du Cycle 1 et de donner ensuite les renseignements sur leur état d'inscription actuel (janvier 2000 à décembre 2001). Les jeunes qui ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement donnent la raison pour laquelle ils ont quitté l'école et la date à laquelle ils l'ont quittée. Les répondants doivent aussi indiquer leur dernière année de fréquentation, la dernière année complétée et s'ils ont satisfait aux exigences de l'obtention du diplôme d'études secondaires. De plus, on demande à tous les jeunes s'ils ont déjà abandonné leurs études secondaires. Ceux qui ont abandonné leurs études secondaires doivent indiquer combien de fois ils l'ont fait.

Diplôme d'études professionnelle (DEP) : Cette catégorie représente le niveau de scolarité le plus élevé atteint au Module B, pour les répondants(es) qui ont suivi une formation au Québec. Ce diplôme est considéré comme étant au niveau des études secondaires. Au cycle 1, seulement quelques répondants ont reporté un DEP au module B, et cette information a été versée et saisie dans le Module H en tant que genre de programme dans lequel un/une répondant(e) était engagé(e) ou pour lequel il/elle avait reçu un diplôme ou un certificat.

La durée d'un DEP peut varier de 6 mois à deux ans. Pour être admissible à un DEP, il faut avoir terminé la troisième secondaire, bien que certaines exceptions puissent être accordées. Le DEP prépare à un emploi dans un secteur précis, par exemple les techniques du bâtiment et les travaux publics, l'entretien de matériel moteur, la foresterie, les pâtes et papiers, les services de santé et les soins de beauté.

Décrocheurs / Non persévérants – école secondaire : Répondants qui n'ont pas satisfait aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires et qui ne fréquentaient pas l'école primaire, secondaire de premier cycle ou secondaire en décembre 2001.

Diplôme d'études secondaires – diplômes et équivalences : Le tableau suivant donne la liste des diplômes de fin d'études, des certificats et des équivalences attribués par chaque province :

Province	Diplôme, certificat ou équivalence
Terre-Neuve-et-Labrador	➔Diplôme d'études secondaires de deuxième cycle ➔Certificat provincial d'études secondaires ➔Diplôme d'équivalence d'études secondaires ➔Formation générale (FG)
Île-du-Prince-Édouard	➔Certificat d'études secondaires ➔Formation générale (FG)
Nouveau-Brunswick (secteurs anglais et français)	➔Diplôme ou certificat d'études secondaires ➔Diplôme d'études secondaires pour adultes ➔Formation générale (FG)
Nouvelle-Écosse	➔Diplôme d'études secondaires ➔Certificat d'équivalence d'études secondaires de la N.-É. ➔Formation générale (FG)
Québec	➔Diplôme d'études secondaires (DES)/Formation générale ➔Diplôme d'études professionnelles (DEP) ➔Attestation de formation professionnelle (AFP) ➔Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)/Attestation d'équivalence du niveau de scolarité (AENS/AESS)
Ontario	➔Diplôme d'études secondaires d'Ontario ➔Formation générale (FG)
Manitoba	➔Diplôme provincial ➔Certificat de formation de base des adultes ➔Formation générale (FG)
Saskatchewan	➔Attestation d'études secondaires ➔Diplôme d'équivalence d'études secondaires ➔Formation générale (FG)
Alberta	➔Diplôme d'études secondaires de l'Alberta ➔Attestation de réussite ➔Diplôme d'équivalence d'études secondaires pour étudiants adultes ➔Formation générale (FG)
Colombie-Britannique	➔Certificat de fin d'études ou « Diplôme Dogwood » ➔Certificat de fin d'études ➔Formation générale (FG)
Territoires du Nord-Ouest	➔Diplôme d'études secondaires des Territoires du Nord-Ouest ➔Certificat d'études secondaires générales (pris fin le 31 août 1998) ➔Certificat d'études secondaires avancées (pris fin le 31 août 1998)
Territoires du Nunavut	Au moment de l'enquête, les territoires du Nunavut utilisaient le même système de diplomation que l'Alberta.
Territoires du Yukon	➔Certificat d'études secondaires du Yukon ➔Certificat de fin d'études

Diplômés – écoles secondaires : Les répondants qui ont satisfait aux exigences minimales pour l'obtention d'un certificat de fin d'études secondaires, d'un diplôme ou de l'équivalent sont considérés comme des diplômés (voir la définition de l'**Obtention du diplôme d'études secondaires**). Certaines personnes continuent de suivre des cours même après l'obtention de leur diplôme, par exemple pour améliorer leurs notes ou pour suivre les cours qu'ils n'ont pas encore suivis.

Écoles élémentaires ou secondaires privées : Contrairement aux écoles publiques, les écoles privées ne sont pas financées par les fonds publics, mais elles reçoivent un financement d'individus ou de groupes privés (par exemple, les frais de scolarité des étudiants, le financement offert par des groupes religieux). Ces écoles, qu'elles soient confessionnelles ou non, sont exploitées et administrées par des individus ou des groupes privés.

École parallèle : École qui offre un contenu approuvé par le gouvernement provincial et qui fait usage de méthodes ou de lieux d'enseignement différents, en mettant l'accent sur l'enseignement de l'identité culturelle. Les parents y travaillent souvent avec les enseignants en classe et à la planification des programmes.

École secondaire pour adultes : Études entreprises par des adultes pour obtenir leur diplôme d'études secondaires ou des équivalences et qui peuvent être poursuivies sous une forme parallèle ou dans un cadre non traditionnel (inscription à des cours sur Internet, dans les centres commerciaux ou télévisés, formation à distance).

École secondaire : La structure scolaire varie d'une province à l'autre (voir la définition des **Études : primaires / premier cycle du secondaire / secondaires**). En général, au niveau des études secondaires, il y a au moins deux choix de programmes : la formation générale et la formation professionnelle. Certaines écoles secondaires peuvent se spécialiser dans la formation professionnelle (technique et commerciale), mais la plupart des écoles secondaires offrent tant des cours de formation générale (préparatoire aux études universitaires) que des cours de formation professionnelle qui préparent les étudiants à un métier ou à des études postsecondaires ultérieures non universitaires.

École à temps plein : L'école à temps plein consiste en des cours suivis en tant qu'étudiant à plein temps (voir Statut temps plein/temps partiel).

Études à distance ou par correspondance : Une activité éducative ou de formation qui n'oblige pas les étudiants à fréquenter en personne une école, un collège ou une université. L'instruction est offerte par courrier, radio, télévision ou autre moyen de communication tel qu'Internet. Ces cours sont reconnus par la province et les examens sont administrés conformément aux normes provinciales.

Études primaires : La structure du système scolaire varie d'une province à l'autre (voir la définition des **Études : primaires / premier cycle du secondaire / secondaires**). Le niveau primaire est le premier degré de scolarité des enfants dans la plupart des systèmes scolaires actuels. En général, au niveau des études primaires, les études consistent en l'enseignement de connaissances générales et de base, et comprennent au moins les années qui vont de la maternelle à la sixième année.

Études : Primaires / premier cycle du secondaire / secondaires : Au Canada, ce sont les gouvernements provinciaux et territoriaux qui ont la responsabilité de s'occuper des études. Chaque province et territoire a créé son propre système scolaire et sa structure peut différer d'une administration à l'autre. Le tableau suivant illustre les similarités et les différences pour la plupart des écoles, pour les années 2000 et 2001.

Province/ territoire	**Niveau préscolaire (par année)**	**Primaire/ élémentaire (par année)**	**Secondaire premier cycle / intermédiaire/moyen (par année)**	**Deuxième cycle secondaire (par année)**
T.-N.-et-L.	Maternelle 5 ans	1-6	7-9	Niveau I-III (10-12)
Î.-P-.É		1-6	7-9	10-12
N.-É.	Préscolaire	1-6	7-9	10-12
N.-B. (secteur anglais)	Maternelle 5 ans	1-5	6-8	9-12
N.-B. (secteur français)	Maternelle 5 ans	1-8		9-12
Québec	Maternelle et pré-maternelle	1-6		Secondaire 1-5
Ontario	Maternelle et pré-maternelle	1-8		9-13 /CPO (13^{e} année)*
Manitoba	Maternelle et pré-maternelle	1-8		Secondaire 1-4
Saskatchewan	Maternelle 5 ans	1-5	6-9	10-12
Alberta	Maternelle 5 ans	1-6	7-9	10-12
C.-B.	Maternelle 5 ans	1-7		8-12
Yukon	Maternelle 5 ans	1-6	7-9	10-12
T.-N.-O.	Maternelle 5 ans	1-6	7-9	10-12
Nunavut	Maternelle 5 ans	1-6	7-9	10-12

* Le CPO (la 13^{e} année) est en train d'être supprimé et cessera d'exister en septembre 2003

Nombre d'abandons, s'il y a lieu : On pose cette question 1) aux diplômés de l'école secondaire qui à un certain moment ont abandonné leurs études, mais qui les ont reprises plus tard jusqu'à l'obtention de leur diplôme, 2) aux persévérants de l'école secondaire qui à un certain moment ont abandonné leurs études, mais qui les ont reprises plus tard, et 3) aux décrocheurs, c'est-à-dire à ceux qui n'ont jamais obtenu leur diplôme.

Persévérants – études secondaires : Répondants qui poursuivaient leurs études à l'école primaire ou secondaire en décembre 2001. Les répondants qui poursuivaient des études postsecondaires ne sont pas considérés comme des persévérants des études secondaires.

Premier cycle des études secondaires / Niveau inférieur / Niveau intermédiaire : La structure scolaire varie d'une province à l'autre. (Voir la définition des **Études : primaires / premier cycle du primaire / secondaires**). Une école qui constitue un lien entre les études primaires et secondaires et comprend généralement les 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} années; n'existe pas dans toutes les provinces.

Programmes parallèles : Programmes d'études secondaires suffisamment flexibles pour convenir aux étudiants qui autrement abandonneraient leurs études, aux étudiants qui retournent aux études, aux adolescentes enceintes et aux adultes. Les étudiants progressent à leur rythme et parfois dans des lieux non traditionnels comme des centres commerciaux ou des immeubles à bureaux.

Programmes d'expérience de travail : Programmes ou cours qui, combinés aux études secondaires, permettent aux étudiants d'acquérir une expérience pratique et de passer du temps avec un employeur à l'extérieur de leur environnement scolaire. Ils font partie des programmes d'études offerts aux étudiants. L'étudiant reçoit des crédits pour sa participation et peut ou non être rémunéré pour son travail. Ces programmes n'incluent pas les excursions.

Les programmes d'expérience de travail ou de formation en cours d'emploi portent diverses appellations d'une province à l'autre, comme programme pour le passage de l'école au travail, programme d'enseignement en entrepreneuriat, programme d'orientation à la carrière, programme de transition vers le travail, programme d'arts appliqués, programme travail-études, programme d'apprentissage d'un métier ou programme en technologie de l'information. Les questions font état d'exemples propres à chaque province.

Statut (temps plein/temps partiel) : Le statut à temps plein ou à temps partiel est déterminé par l'établissement d'enseignement. Toutes les écoles considèrent leurs étudiants comme étant à temps plein ou à temps partiel selon le nombre de cours auxquels ils sont inscrits. Le statut à temps plein ou à temps partiel d'une personne dépend donc de son classement par l'établissement fréquenté.

3.1.3 Études – postsecondaires (Modules H, K, M et N)

Dans le module H, on a d'abord demandé de confirmer les renseignements sur la scolarité du Cycle 1 afin de déterminer les établissements d'enseignement et les programmes admissibles pour la période de référence 2000 à 2001 :

- dans lesquels les répondants seraient toujours inscrits;
- desquels ils auraient obtenu leur diplôme;
- desquels ils seraient partis;
- dans lesquels ils auraient changé de programme ou de domaine d'études.

Les établissements d'enseignement et les programmes admissibles au Cycle 1 commencent la liste d'études postsecondaires du Module H et sont considérée comme étant « ouverts ».

La section des études postsecondaires contient des questions portant sur la participation des répondants à toute forme d'apprentissage, au-delà du niveau secondaire, pour une période excédant trois mois, et qui pourraient mener à l'obtention d'un grade, d'un certificat et d'un diplôme d'un établissement d'enseignement. Un **programme postsecondaire admissible** est un programme :

- qui est au-delà du niveau secondaire;
- qui mène à l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'un grade;
- qui a une durée minimale de trois mois;
- que le répondant aurait commencé avant janvier 2002.

On a demandé à tous les répondants qui, en décembre 2001, ne fréquentaient plus l'école secondaire ou qui avaient satisfait aux exigences de l'obtention du diplôme d'études secondaires s'ils avaient fait des études postsecondaires avant janvier 2002.

L'ordre des établissements et des programmes à l'intérieur des établissements a été déterminé par le/la répondant(e). Celui-ci/celle-ci devait énumérer les établissements et les programmes en commençant par le plus récent. Il est possible que les chercheurs s'intéressent pour leurs analyses à un établissement et à une variable dérivée en particulier, telle que la HLATTD2 qui indique la situation du répondant dans l'établissement d'enseignement comme étant « persévérant » ou « non persévérant » (voir la section 5.0, Variables dérivée et guides de codage).

Les programmes de métiers offerts par l'entremise de stages, par des écoles de formation professionnelle ou des écoles de métiers privées ne nécessitent pas toujours l'obtention préalable du diplôme d'études secondaires. De telles études sont considérées comme postsecondaires.

Le module H recueille des informations sur le type d'études postsecondaires :

1) Certificat ou diplôme obtenu suite à une formation professionnelle ou de métiers ou une formation en apprentissage;
2) Certificat ou diplôme non universitaire d'un collège communautaire, d'un CÉGEP, d'une école de soins infirmiers, etc.;
3) Certificat universitaire inférieur au grade de bachelier;
4) Grade de bachelier;
5) Grade universitaire ou certificat au-dessus du grade de bachelier.

Dans cette partie, on demande aux jeunes qui signalent être inscrits à un programme d'études postsecondaires combien d'établissements ils ont fréquentés et combien de programmes ils ont suivis au total. Les informations recueillies comprennent le type de grade et la durée du programme. Pour chaque programme, on recueille des données sur les domaines d'études principaux et secondaires. Le personnel de l'enquête s'est servi de cette information pour dériver le code du domaine d'études principaux (DEP). Les codes DEP[2)] se trouvent dans le fichier de données. Le jeune doit aussi donner des informations sur ses attitudes et comportements au cours des études postsecondaires.

Certificat ou diplôme d'une école de formation professionnelle ou de métiers : Ce terme est utilisé pour classifier les cours qui visent à préparer les étudiants en vue d'occuper un poste ne se situant pas au niveau professionnel ou semi-professionnel. Un programme de formation professionnelle prépare l'étudiant à occuper un emploi particulier, comme opérateur de machinerie lourde, mécanicien d'automobile ou rembourreur. De nombreux collèges communautaires et instituts techniques offrent des certificats ou des diplômes de métiers.

Chercheur boursier : Dans les universités anglaises, un « fellow » est un étudiant de deuxième cycle qui accomplit des tâches d'enseignement dans le cadre de son programme d'études.

Collèges communautaires : Comprennent les collèges communautaires, les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAATS en Ontario), les « collèges classiques » ou les CÉGEPS au Québec, les instituts techniques, les hôpitaux et les écoles régionales de soins infirmiers ou les collèges d'enseignants et les établissements qui offrent une formation technologique dans des domaines spécialisés. Les collèges communautaires offrent des programmes de carrière allant de un à quatre ans. Certains offrent aussi des programmes scolaires de un ou deux ans qui préparent l'étudiant à l'université.

Décrocheurs /Non persévérants/ – Études postsecondaires : répondants qui n'avaient pas satisfait aux conditions d'obtention du diplôme de leur programme et qui ne suivaient plus de cours en vue de compléter leur programme en décembre 2001.

Diplômés – Études postsecondaires : Les répondants qui ont satisfait aux exigences de l'obtention du diplôme, certificat ou grade.

École à temps plein : L'école à temps plein consiste en des cours suivis en tant qu'étudiant à plein temps (voir **Statut temps plein/temps partiel**).

École commerciale : Écoles privées qui ne reçoivent pas de financement public et qui ont un permis délivré par une province. Elles offrent une formation professionnelle ou de métiers à des fins lucratives.

École de formation professionnelle ou de métiers : La formation technique et la formation aux métiers varient au sein des provinces et d'une province à l'autre. Elles sont offertes dans des établissements publics et privés, notamment les collèges communautaires, les instituts de technologie, les écoles de métiers et les écoles de commerce. La formation peut également être donnée en milieu de travail ou dans le cadre de programmes d'apprentissage ou de formation industrielle.

[2] Voir Section 4.10.

Établissement de formation privé (module H) ***:*** Écoles privées détenant un permis délivré par la province, à but lucratif et qui offrent une formation professionnelle et de métiers.

Études à distance ou par correspondance : Une activité éducative ou de formation qui n'oblige pas les étudiants à fréquenter en personne une école, un collège ou une université. La formation est offerte par courrier, radio, télévision ou un autre moyen de communication tel qu'Internet. Ces cours sont reconnus par la province et les examens sont administrés conformément aux normes provinciales.

Grades par rapport à diplômes (précision) : Il existe divers types de PROGRAMMES, mais le mot diplôme est parfois utilisé (de façon incorrecte) pour désigner indifféremment un grade ou un diplôme. La plupart des grades (mais pas la totalité) se rapportent à un programme d'études dont le niveau de difficulté est équivalent au niveau universitaire. Si le titre officiel des qualifications comprend le mot « grade », « baccalauréat, maîtrise ou doctorat en », il s'agit d'un grade. Les diplômes sont moins répandus au niveau universitaire, mais davantage dans d'autres établissements, comme les collèges.

Grades – premier grade professionnel : Un programme de premier grade professionnel peut être entrepris pendant ou après un programme de grade de bachelier. Voici des exemples de ce type de grade : médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie et théologie. Le génie n'est pas considéré comme un premier grade professionnel.

Jeune ayant déjà décroché : Cette question s'adresse :

- aux diplômés(es) d'études postsecondaires qui, à un moment donné, avaient décroché de leur programme, puis avaient repris leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme;
- aux persévérants(es) du niveau postsecondaire qui, à un moment donné, avaient décroché de leur programme, puis étaient revenu(e)s poursuivre leur formation; et
- aux décrocheurs/décrocheuses qui n'ont jamais obtenu de diplôme.

Licence (Québec) : Licence et Testamur sont des attestations décernées principalement par les programmes religieux du Québec. Le terme « licence » N'INCLUT PAS les permis des associations professionnelles et doit être précisé sous « Autre ». Dans le cas d'une licence, indiquez s'il s'agit d'une attestation du premier ou du deuxième cycle.

Persévérants – postsecondaires : Les répondants qui poursuivaient leurs études en vue de terminer un programme d'études postsecondaires en décembre 2001.

Programmes admissibles : Pour être admissible, un programme d'études postsecondaires doit satisfaire aux critères suivants : il s'agit d'un programme de niveau supérieur à celui des études secondaires; il mène à l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'un grade; il dure au moins trois mois; et le/la répondant(e) doit avoir commencé le programme avant janvier 2002. Si au moins un programme offert dans un établissement d'enseignement est jugé admissible, alors l'établissement d'enseignement lui-même est déclaré admissible.

- Des programmes admissibles comprennent : diplômes, certificats ou licences décernés par des associations professionnelles dans des domaines tels la comptabilité, les services bancaires, les services immobiliers ou les assurances.
- Des programmes non admissibles comprennent : certificats d'associations non professionnelles de la santé telles l'Ambulance St-Jean, la Croix-Rouge; cours de formation permanente ou de perfectionnement personnel.

Programme d'apprentissage : Le programme d'apprentissage accorde le statut d'ouvrier spécialisé dans plusieurs métiers désignés. Les périodes de travail alternent avec de courtes périodes d'enseignement traditionnel, ce qui permet aux apprentis d'acquérir compétences et connaissances. Parmi les métiers d'apprentissage, notons les mécaniciens, les coiffeurs, les chaudronniers, les monteurs de tuyaux à vapeur, les mécaniciens d'entretien, les électriciens, les plombiers, les machinistes et les cuisiniers.

La formation en cours d'emploi et les cours conventionnels font tous partie des études officielles nécessaires à l'obtention d'une carte de compétences dans un métier.

Programme d'études supérieures au niveau collégial : Le programme d'études supérieures au niveau collégial est un type relativement nouveau de programme offert par certains collèges. Les élèves doivent généralement détenir déjà un diplôme collégial ou un grade universitaire pour être admis. Ce type de programme comprend par exemple « un certificat en gestion des télécommunications »; « un certificat en gestion internationale des affaires>.

Programme d'expérience acquise au travail : programme ou cours, combiné à des études postsecondaires, qui offre aux étudiants de l'expérience pratique tout en leur permettant de passer du temps avec un employeur en dehors de l'environnement scolaire. Il fait partie du contenu du programme de l'étudiant. L'étudiant reçoit des crédits pour sa participation et peut ou non être rémunéré pour son travail. On demande aux répondants qui ont participé à un tel programme le type de ce programme (par exemple, programme coopératif, stage, formation à un métier ou professionnelle ou autre).

Programmes – Études postsecondaires : Les programmes doivent être d'une durée minimale de trois mois et en haut du niveau d'école secondaire.

- Les programmes universitaires menant à un grade de bachelier, de maître ou de docteur, ou à un certificat ou diplôme spécialisé.
- Les programmes offerts dans les CEGEPS, collèges communautaires, écoles techniques, écoles de soins infirmiers des hôpitaux et autres établissements semblables (menant à un diplôme, certificat ou grade) qui comportent normalement comme condition d'admission l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires ou son équivalent.
- Ils comprennent les programmes d'une durée de trois mois ou plus au-dessus du niveau des études secondaires.
- Académies de police, collèges de la GRC et camps d'entraînement; formation de pompier.

Statut (temps plein/temps partiel) : le statut à temps plein ou à temps partiel est déterminé par l'établissement d'enseignement. Toutes les écoles considèrent leurs étudiants comme étant à temps plein ou à temps partiel selon le nombre de cours auxquels ils sont inscrits. Le statut à temps plein ou à temps partiel d'une personne dépend donc de son classement par l'établissement fréquenté.

Université : établissement indépendant qui décerne des grades au moins en arts et en sciences.

3.1.4 Engagement dans les études postsecondaires (Module K)

Pour le Cycle 2, le Module K a été changé afin de permettre la collecte de zéro, un ou deux ensembles de questions sur l'engagement dans les études postsecondaires. L'objectif premier était de recueillir des renseignements sur la première expérience du répondant au niveau postsecondaire. Pour de nombreux répondants, il s'agirait simplement d'un premier établissement d'enseignement au-delà du niveau secondaire auquel ils ont été inscrits. Selon les renseignements déjà recueillis lors du cycle 1, nous avons remarqué que les étudiants qui fréquentent un CÉGEP et ceux qui fréquentent un autre type d'établissement (p. ex. université, collège communautaire à l'extérieur du Québec, etc.) vivent DEUX expériences DISTINCTES durant la première année d'études postsecondaires (pour ce qui est des coûts et de la distance de la résidence). Ceci a été la motivation pour essayer de recueillir des réponses à deux ensembles de questions sur l'engagement dans les études postsecondaires pour les étudiants du Québec (un pour l'expérience au CEGEP et un pour la première expérience dans un autre établissement)

3.1.5 Financement des études postsecondaires (Modules L et M) :

Tous les répondants qui ont entrepris un programme d'études postsecondaires ont été questionnés à propos de leur source de revenu et des montants de leur revenu utilisés pour le financement de leurs études postsecondaires.

Bourse : désigne le montant attribué à un étudiant pour l'aider dans la poursuite de ses études et calculé en fonction de ses besoins financiers et de ses mérites.

Bourses et prix : désignent les prix en argent destinés à aider un étudiant dans la poursuite de ses études, et dont l'attribution dépend généralement de l'excellence des résultats scolaires plutôt que des besoins financiers.

Subventions : don (généralement une somme d'argent) fait par un gouvernement ou une société (comme une fondation éducative ou un organisme caritatif) à un bénéficiaire sous réserve de l'acceptation de certaines conditions ou du respect de certains engagements.

Le financement comprend également les prêts étudiants parrainés par le gouvernement, les dons de parents qui n'ont pas à être remboursés, ainsi que les montants provenant de fonds en fiducie, de REEE ou de REER, ou les sommes provenant d'emploi ou d'épargnes personnelles.

3.1.6 Aspirations en matière d'études et de carrière (Module M)

Dans l'enquête, on demande aux jeunes quel niveau ils voudraient atteindre dans leurs études et le niveau qu'ils croient qu'ils atteindront. On leur demande ensuite s'il y a un obstacle qui les empêche d'aller aussi loin dans leurs études qu'ils le voudraient. La liste comprend des obstacles tels que la situation financière, le fait de ne pas être admis dans un programme, le désir de demeurer près de chez soi, la nécessité de prendre soin des enfants, etc. On demande aussi aux répondants quel type d'emploi ou d'occupation ils aimeraient avoir vers l'âge de 30 ans.

3.1.7 Santé – Limitations des activités (Module M)

Tous les répondants donnent des informations sur tout état ou problème de santé physique ou mentale à long terme qui limite le type ou le niveau d'activité à l'école ou au travail**.** Le ou les états à **long terme** ont été définis comme ceux qui ont duré ou devraient durer pendant **au moins six mois**. Le but des questions sur les handicaps n'est pas de déterminer la nature de l'état, mais plutôt son impact sur les activités, en particulier à l'école et au travail.

3.1.8 Le soutien des autres (Module N)

Le soutien des autres a une incidence sur la réussite des études et sur le marché du travail. Dans cette section, les répondants doivent préciser le type de soutien qu'ils peuvent recevoir.

3.1.9 L'emploi (Modules P1, P2 et P5)

Déterminer le type de données du marché du travail à recueillir dans l'EJET représentait un défi. Par exemple, pour étudier les transitions école-travail, il était nécessaire de demander le premier emploi que le répondant avait occupé après avoir quitté l'école à plein temps. Recueillir les informations sur tous les emplois occupés depuis cet événement n'était pas faisable. Toutefois, comme la plupart des jeunes fréquentent encore l'école à plein temps ou l'ont quittée depuis peu, étudier les activités de travail au cours de la période de référence du cycle actuel représentait une bonne solution de rechange. On a posé à ceux qui avaient quitté l'école à plein temps avant 2001 des questions additionnelles sur le premier emploi occupé après avoir quitté l'école à plein temps dans le but de connaître l'emploi de « transition ». Et à ceux qui n'avaient pas travaillé au cours de la période de référence du cycle actuel et n'avaient pas occupé d'emploi après avoir quitté l'école à plein temps, on a posé des questions pour déterminer s'ils avaient jamais travaillé et, si c'était le cas, on leur demandait certains détails sur cet emploi.

On a divisé les activités sur le marché du travail en trois catégories différentes : travail pour un employeur, travail autonome, et emploi à la ferme ou dans l'entreprise d'un membre de la famille habitant dans la même maison.

L'information sur les expériences des jeunes sur le marché du travail a été recueillie, avec les données sur le premier emploi occupé après avoir quitté l'école à plein temps si cet événement est survenu avant 2001. L'admissibilité des emplois de formation (ouverts) du cycle précédent a été confirmée. On a recueilli les dates de début et de fin pour un maximum de six emplois que le répondant a occupés entre janvier 2000 et décembre 2001 (Module P1). Ce décompte du nombre d'emplois comprend les emplois de formation et les autres emplois admissibles du cycle précédent en plus des emplois admissibles du cycle actuel.

Les emplois de formation (ouverts) sont les emplois que les répondants ont occupés au cours du cycle précédent. Ils étaient peut-être toujours à l'emploi, mais n'effectuaient aucune tâche reliée à l'emploi avant janvier 2000 (mise à pied temporaire, ralentissement d'entreprise, etc.). On demande aux

répondants s'ils travaillent toujours pour le même employeur au 2e Cycle ou s'ils sont retournés travailler pour le même employeur. (Voir ***Emploi admissible***).

On a recueilli d'autres détails sur un maximum de 4 emplois que le répondant avait occupés au cours de la période de référence (Module P2). Ces restrictions ont été imposées dans le but de limiter la durée de l'interview et de limiter le plus possible le fardeau imposé au répondant. Les résultats de précédentes mises à l'essai de l'enquête (l'EJET 2001 pilote auprès des jeunes âgés de 20 à 22 ans) ont indiqué qu'environ 2 % des jeunes avaient occupé plus de 4 emplois au cours d'une période d'un an.

Admissibilité **(**Module P1**) :** Pour être considéré comme admissible, un emploi indiqué pour la période de référence de 2000 à 2001 doit satisfaire aux critères suivants : si l'emploi a commencé en 2000 ou 2001, le répondant devait pouvoir fournir les dates de début et de fin de l'emploi. Si, au moment de l'interview, le répondant travaillait encore à son emploi, la date de fin pour cet emploi a été fixée au 31 décembre 2001. Tous les emplois éligibles vont demeurer ouverts pour le cycle suivant.

Agence de placement temporaire (Module P2) ***:*** Une agence de placement temporaire s'occupe des arrangements pour l'emploi et le répondant est payé par l'agence. Par exemple : Robert fait du travail de bureau pour Briggs Inc. Il a obtenu ce poste par l'entremise de Bradshaw Associates, une agence de placement temporaire. Il reçoit son salaire de Bradshaw Associates et non de Briggs Inc.

Bonus (Module P2) ***:*** Dans certaines situations, la rémunération est versée sous forme de chèques de paie et de bonus périodiques attribués en fonction du rendement au travail. Dans ce cas, on devrait prendre la moyenne des bonus sur la période à laquelle ils s'appliquent et les inclure avec la rémunération ou le salaire déclaré. (Voir **Rémunération ou salaire**).

Catégorie de travailleurs : Trois principales catégories de travailleurs sont définies plus loin dans cette section : le travailleur rémunéré (un employé); le travailleur autonome; le travailleur familial sans rémunération.

Congé – non rémunéré (Module P2) ***:*** Le terme congé non rémunéré désigne une période sans travail pour laquelle le répondant n'a pas été payé par l'employeur. La période sans travail a été définie, aux fins de l'EJET, comme étant une période de quatre semaines consécutives ou plus. Le répondant recevrait normalement une rémunération ou un salaire de son employeur s'il avait travaillé et au cours de laquelle il peut recevoir une indemnisation d'une autre source comme l'indemnisation des accidentés du travail. Le répondant est toujours considéré comme un employé au cours de cette période. Les informations sur les périodes de congé non rémunéré ont été recueillies auprès des « travailleurs rémunérés », et non des travailleurs autonomes et des travailleurs non rémunérés des entreprises et fermes familiales.

Dates des emplois :

Date de début de l'emploi (Module P1) **:** Si le répondant...

- travaille pour un même employeur sur une base « saisonnière », la date du début de l'emploi est la date de début de la plus récente période de travail non interrompue et non la date à laquelle il a commencé à travailler pour cet employeur.
- est un travailleur rémunéré qui travaille strictement sur appel, la date de début de l'emploi est la date à laquelle la plus récente période de travail a commencé. Note : Les travailleurs sur appel rémunérés ne sont considérés comme ayant un emploi qu'au cours des mois au cours desquels un certain travail a été effectué. Toute période d'un mois ou plus au cours de laquelle aucun travail n'a été effectué est considérée comme une interruption de travail pour les travailleurs sur appel et définit ainsi des emplois séparés.
- est un travailleur rémunéré qui ne recherche et trouve un emploi qu'à certains moments de l'année (par exemple, les étudiants qui ne travaillent qu'au cours des mois d'été), la date de début de l'emploi est la date à laquelle il a commencé à travailler pour la dernière fois pour cet employeur, même s'il a travaillé pour le même employeur précédemment (par exemple, au cours des trois derniers étés).
- est un travailleur autonome ayant une entreprise, la date de début de l'emploi est la date à laquelle il a fondé ou acquis l'entreprise. Pour les travailleurs autonomes ayant une entreprise, les périodes d'inactivité ne sont pas considérées comme des interruptions de travail.

- est travailleur autonome sans entreprise, la date de début de l'emploi est la date à laquelle la plus récente période de travail ininterrompue a commencé. Les travailleurs autonomes sans entreprise ne sont considérés comme ayant un emploi qu'au cours des mois au cours desquels un certain travail a été effectué. Toute période d'un mois ou plus au cours de laquelle aucun travail n'a été effectué est considérée comme une interruption de travail et, par conséquent, la période de travail suivante devient un emploi séparé.

Date de fin (Module P1) : Si le répondant…

- est un travailleur rémunéré ayant un horaire de travail précis, la date à laquelle il a travaillé pour la dernière fois est le mois et l'année où le répondant a travaillé pour la dernière fois à son emploi avant janvier 2002. Les répondants qui se sont vu accorder des congés payés, comme des vacances, une formation ou un congé de maladie, par leur employeur, sont considérés comme ayant travaillé.
- est un travailleur rémunéré sans horaire de travail précis, la dernière date à laquelle il a travaillé est le mois et l'année où le répondant a travaillé pour la dernière fois à son emploi.
- est travailleur autonome avec une entreprise, une ferme ou une profession, la date à laquelle il a travaillé pour la dernière fois est le mois et l'année où il a cessé d'exploiter son entreprise ou où l'entreprise a fermé ses portes ou décembre 2001 s'il exploitait encore l'entreprise à cette date.
- est un travailleur autonome sans entreprise, la date à laquelle il a travaillé pour la dernière fois est le mois et l'année au cours desquels il a travaillé pour la dernière fois.

Emploi à plein temps (Module P2) ***:*** Comprend les personnes qui travaillent habituellement 30 heures ou plus par semaine à leur emploi.

Emploi à temps partiel (Modules P1 et P2) ***:*** Emploi de personnes qui travaillent habituellement moins de 30 heures par semaine à leur emploi.

Employés permanents (Module P2) : Les employés permanents sont des employés qui ont un emploi pour lequel aucune indication ne permettait de déterminer la fin de la période d'emploi. Par exemple, embauche permanente sans période prédéterminée. (Voir ***Employé temporaire***.)

Employé temporaire (Module P2) ***:*** Un employé pour lequel il y a une indication claire que l'emploi prendra fin à un moment déterminé dans le temps. Par exemple, un employé embauché pour six mois ou un étudiant embauché par le même employeur chaque été ou chaque congé scolaire. Souvent appelé emploi à durée déterminée ou contractuel par les répondants. (Voir **Employé permanent**).

Emploi/travail (Modules P1, P2, P5, P6 et PS) Toute activité effectuée par le répondant au cours de la période de référence contre rémunération ou profit, notamment « le paiement en nature » (paiement en bien ou en service plutôt qu'en argent), que le paiement actuel ait été reçu ou non au cours de la période de référence. Le travail comprend le temps passé à :

- la recherche active de contrat, de clients, la préparation d'estimations, de devis ou de soumissions, la mise en place d'une nouvelle entreprise;
- la direction d'une entreprise, d'un exercice professionnel ou d'une ferme même si aucune vente n'est faite, aucun service professionnel rendu ou aucune production;
- à titre de propriétaire ou dirigeant d'entreprise même si la personne est physiquement incapable d'effectuer le travail;
- formation en cours d'emploi; travail non rémunéré pour une entreprise familiale ou une ferme; petits travaux.

Employé (Module P2) ***:*** Une personne qui travaille pour une autre (c'est-à-dire pour un employeur) et reçoit un salaire. Généralement, l'employeur déduit du salaire l'impôt sur le revenu, les contributions au régime de retraite du Canada ou du Québec, etc. Il y a des cas où des personnes reçoivent un salaire sans que des prélèvements d'impôt ou de contributions au régime de retraite soient effectués parce que la rémunération est trop faible. (Voir **Travailleur autonome et Travailleur familial non rémunéré**.)

Employeurs (Module P2) ***:*** Il s'agit d'une personne ou d'une entreprise pour laquelle le répondant a effectué des tâches rémunérées, à temps partiel ou à plein temps.

Entreprise (pour les travailleurs autonomes) (Modules P1 et P2) : Pour les travailleurs autonomes, il y a entreprise si au moins une des conditions suivantes est remplie :

- Un bureau, un magasin, une ferme ou un autre lieu d'affaire est entretenu et utilisé dans le seul but d'exploiter l'entreprise, ou
- L'entreprise est constituée en société (reportez-vous à la définition de Entreprise constituée en société), ou
- Le travailleur autonome a en général un employé rémunéré; ou
- Le répondant ou ses employés utilisent un terrain, un immeuble dans lequel il a investi des sommes pour la seule exploitation de l'entreprise.

Comme exemples de travailleurs autonomes **POSSÉDANT** une entreprise, notons :

- Un coiffeur qui est propriétaire d'un salon de coiffure;
- Un médecin qui possède un cabinet médical;
- Une personne qui fait de la sous-traitance pour une autre personne.

Des exemples de travailleurs autonomes **NE POSSÉDANT PAS** d'entreprise seraient les suivants :

- Un préposé à l'entretien travaillant pour un certain nombre d'autres personnes à domicile;
- Un rédacteur pigiste, un tuteur, un journalier et une gardienne d'enfants travaillant régulièrement pour un certain nombre de personnes.

Entreprise constituée en société (Module P2) ***:*** Désigne le statut juridique d'une entreprise, d'une ferme ou, dans certains cas, d'une profession. Le terme s'applique aux personnes qui étaient travailleurs autonomes. Une entreprise constituée en société est une entreprise ou une ferme qui a une personnalité juridique en vertu des lois fédérales ou provinciales. Une entreprise ou ferme non constituée en société n'a pas de personnalité juridique distincte, mais peut être un partenariat, une entreprise familiale ou une entreprise exploitée par soi-même.

Formation en apprentissage : L'employeur s'engage, par contrat, à embaucher et à former un apprenti sous la surveillance d'un ouvrier spécialisé. Pour devenir apprenti, il y a généralement un processus d'inscription officiel auprès d'un ministère, d'un département ou d'une association corporative.

Heures de travail (Module P2) – Nombre habituel d'heures de travail

- Nombre d'heures rémunérées généralement travaillées demandées aux employés.
- Nombre des heures généralement travaillées (la rémunération n'entre pas en compte dans la question) demandé aux travailleurs autonomes et aux travailleurs non rémunérés de l'entreprise ou de la ferme familiale.

Pour les personnes qui ne travaillent pas pendant un nombre d'heures fixe, le nombre habituel d'heures de travail signifie le nombre moyen d'heures au cours d'une période de quatre semaines. Dans l'enquête, le nombre habituel d'heures de travail est recueilli pour deux périodes de référence. La première période de référence est celle où le répondant a travaillé pour la dernière fois à son emploi et la seconde est celle où le répondant a travaillé pour la première fois à son emploi.

Pour les travailleurs autonomes, le nombre d'heures travaillées inclut le temps consacré à des activités reliées au travail en plus du temps vraiment consacré à la production de biens ou à la fourniture de services. Ces activités reliées au travail comprennent : le temps passé à rechercher activement des clients potentiels, à préparer des estimations, des évaluations ou des soumissions; le temps consacré à l'exploitation d'une entreprise ou d'une ferme ou à exercer une profession, même si aucune vente n'a été effectuée, aucun service professionnel fourni et que rien n'a été produit; le temps consacré à des activités reliées à l'établissement d'une nouvelle entreprise, ferme ou profession, et/ou le temps consacré par une personne qui possède et gère son entreprise ou sa ferme, même si elle est physiquement incapable d'effectuer le travail.

Industrie (Module P2) ***:*** La nature générale des activités de l'entreprise pour lequel le répondant a travaillé (lorsqu'il était employé ou travailleur non rémunéré au sein de l'entreprise ou de la ferme familiale) ou de ses propres affaires (dans le cas des travailleurs autonomes).

Méthode par laquelle l'emploi a été trouvé (Module P2) ***:*** Identifie la méthode par laquelle le répondant a trouvé l'emploi. Les méthodes comprennent : placement ou affichage à l'école, agence de placement publique, agence de placement privée, prise de contact directe avec les employeurs ou envoi de CV, recherche par l'entremise d'amis ou de parents, placement d'une annonce, réponse à une annonce ou autre méthode.

Motif pour lequel le répondant a quitté son emploi (Module P2) : Demandé pour tous les emplois qui se sont terminés avant décembre 2001. (Voir **Personnes ayant perdu leur emploi et Personnes ayant quitté leur emploi**.)

Personnes qui quittent leur emploi (Module P2) : Personnes qui ne travaillaient pas à leur emploi au 31 décembre 2001 et qui ont quitté cet emploi volontairement (c'est-à-dire que l'employeur n'a pas lui-même mis fin à l'emploi). Les motifs détaillés recueillis sont : raisons personnelles de santé, grossesse ou nécessité de prendre soin de ses enfants, responsabilités personnelles ou familiales, études, déménagement, emploi non satisfaisant, nouvel emploi trouvé, désir de se concentrer sur un autre emploi ou autre motif.

Personnes ayant perdu leur emploi *(Module P2) :* Personnes qui ne travaillaient pas à leur emploi au 31 décembre 2001 et ont quitté leur emploi involontairement (l'employeur a lui-même mis fin à l'emploi). Les motifs détaillés recueillis sont : l'entreprise a déménagé, l'entreprise a cessé ses activités, mise à pied saisonnière ou non saisonnière, grève, renvoi, fin de contrat ou autre motif.

Petits Travaux (Module P1) ***:*** Les petits travaux s'entendent de tout type de travail rémunéré et sont définis comme des travaux effectués à temps perdu pour gagner de l'argent ou de l'argent supplémentaire. Ces emplois sont surtout occasionnels, comme la garde d'enfants, le tutorat, les travaux de jardinage, le nettoyage, la livraison de journaux, etc. **Note** : Si une personne garde des enfants pour plus d'une famille, on considère ce travail comme un seul emploi. Autre exemple : Si une personne fait plusieurs « petits travaux » différents pour gagner de l'argent supplémentaire (par exemple, si elle garde des enfants et tond les pelouses de voisins), ces travaux sont considérés comme un seul emploi.

Premier emploi (Module P1) ***:*** Le premier emploi après avoir terminé ses études à plein temps indique l'emploi occupé par un/une répondant(e) au moment où il/elle a terminé ses études à plein temps ou le premier emploi qu'il/elle a occupé après avoir terminé ses études à plein temps. Pendant la collecte des données de l'enquête, on a demandé aux répondants(es) qui n'étaient plus des étudiant(e)s à plein temps au 31 décembre 2001 d'indiquer le premier emploi qu'ils/elles avaient occupé après avoir terminé leurs études à plein temps. On a ensuite créé une procédure pour valider l'emploi que le/la répondant(e) a déclaré être le premier emploi qu'il/elle a occupé après avoir terminé ses études à plein temps, ou, dans le cas où le/la répondant(e) n'a pas déclaré d'emploi, l'un des autres emplois déclarés comme « le premier emploi ».

Pourboires et commissions (Module P2) ***:*** Les travailleurs rémunérés peuvent recevoir des pourboires, des commissions ou des bonus en plus de leur salaire. Toutefois, il est probable que les pourboires, commissions ou bonus soient versés moins fréquemment qu'une rémunération ou un salaire régulier (qui est versé toutes les semaines, tous les mois, etc.). Dans ce cas, on fait la moyenne de la valeur des pourboires, commissions ou bonus gagnés sur la période pour laquelle le répondant a signalé sa rémunération ou son salaire. Par exemple, un montant horaire est déterminé en faisant la somme des montants des pourboires, commissions ou bonus reçus et en divisant par le nombre d'heures travaillées au cours de cette période. Ce montant est inclus dans le taux horaire du salaire. (Voir **Rémunération ou salaire**)***.***

Occupation (Module P2) ***:*** Désigne le type de travail que la personne effectuait à son emploi, tel que déterminé par le type de travail indiqué et la description des tâches les plus importantes.

Rémunération ou salaire (Module P2) ***:*** Pour les employés, la rémunération ou le salaire est calculé avant impôts et déductions (c.-à-d. assurance emploi (AE), régimes de retraite gouvernementaux (RPC/RRQ), cotisations syndicales, etc.). Le répondant choisit la période de rémunération qui facilite le plus pour lui la fourniture de données précises. Pour les répondants qui choisissent d'indiquer leur

rémunération sur une base annuelle, les revenus doivent correspondre à une année complète, même si le répondant n'a pas travaillé pendant toute l'année (par exemple, un répondant qui a commencé à travailler il y a quelques mois). Le montant inscrit devrait refléter ce que le répondant gagnerait normalement s'il avait travaillé pendant toute une année.

La catégorie « autre », sous méthode de déclaration de la rémunération et des salaires, inclut les personnes qui gagnent des commissions nettes dans leur travail.

On fait la moyenne du revenu provenant des pourboires, bonus et commissions pour la période à laquelle il s'applique et on l'inclut dans la rémunération ou le salaire inscrit.

Rémunération ou salaire « habituel » : « habituel » signifie pour une période de rémunération typique. Lorsque les situations ne sont pas claires, « habituel » désigne une période de quatre semaines. Si la période de quatre semaines n'est pas représentative d'un mois habituel parce que la personne était en vacances ou malade, on demande au répondant ses revenus moyens dans des circonstances normales. (Pour le revenu du travailleur autonome, voir **Revenu net**)

Revenu net – pour les travailleurs autonomes (Module P2) ***:*** On recueille les informations sur les revenus totaux des travailleurs autonomes pour la totalité de 2001. Le revenu net de l'entreprise est le revenu après déduction de toutes les dépenses de l'entreprise.
(Voir **Rémunération et salaire pour l'employé.)**

Salaire d'acceptation (Module P5) : Les questions de ce module sont nécessaires pour comprendre si un répondant ne travaille que pour la rémunération ou s'il veut occuper un emploi qui le paierait à sa juste valeur (en fonction de son expérience de travail ou de ses compétences acquises durant ses études). Le répondant peut juger que, bien qu'il y ait de meilleurs emplois offerts ailleurs, il ne veut pas déménager pour obtenir un meilleur emploi ou pour poursuivre sa carrière.

Travailleur autonome (Modules P1 et P2) : Un travailleur autonome est une personne qui :

- Exploite une entreprise ou un exercice professionnel dont il est propriétaire ou partenaire. Par exemple, la gestion d'une ferme, que le terrain soit loué ou qu'il en soit propriétaire, travail de pigiste ou contractuel (p. ex., architecte, infirmière privée). Cette définition comprend également l'exploitation d'une concession directe de vente et de livraison de produits comme des cosmétiques, des journaux, des brosses et des savons, et la pêche avec son propre matériel ou avec le matériel dont le travailleur est copropriétaire.
- Ne possède pas d'entreprise mais est payée directement par le client. Par exemple, une gardienne d'enfants, une femme de ménage, un promeneur de chien (pour plus d'un client) et qui offre ses services à contrat ou non.
- Effectue des petits travaux comme garder des enfants à l'occasion, du tutorat, du déneigement.

Travailleur familial non rémunéré (Modules P1 et P2) ***:*** Personne qui travaille sans rémunération dans une ferme ou une entreprise détenue et exploitée par un autre membre de sa famille qui habite dans la même maison. Le travail effectué doit contribuer directement à l'exploitation de la ferme ou de l'entreprise familiale. Les répondants qui effectuent régulièrement des tâches domestiques à la maison ou dans le jardin ne sont pas inclus (par exemple, tondre la pelouse, repeindre la maison, nettoyer). (Voir **Employé et travailleur autonome**).

Travail obligatoire (Ontario) et Destination Emploi (Québec) sont deux programmes provinciaux dans le cadre desquels le participant échange ses services de main-d'oeuvre contre des prestations d'assurance sociale. Un tel travailleur est classé à titre d'employé.

Travailleur rémunéré (Module P2) : Un travailleur rémunéré est une personne qui travaille pour d'autres (c.-à-d. qui travaille pour un employeur) et qui reçoit un salaire ou une rémunération. Habituellement, l'employeur prélève sur le salaire l'impôt sur le revenu, les cotisations au Régime de pensions du Canada ou à la Régie des rentes du Québec, etc. Il y a des cas où les personnes qui reçoivent un salaire ou une rémunération n'ont aucune déduction au titre de l'impôt ou de l'assurance emploi ou du RPC parce que le salaire gagné est trop bas.

3.1.10 Formation liée à la carrière ou à l'emploi (Module P6)

Qu'un répondant ait travaillé ou non au cours des deux dernières années, il devra fournir les renseignements demandés à propos des cours ou programmes de formation liés à la carrière ou à l'emploi. Ces programmes peuvent être parrainés par un employeur ou avoir été suivis afin d'avoir de meilleures occasions d'emploi dans l'emploi actuel ou sur le marché du travail en général. Si un programme était inadmissible au Module H, on demanderait au répondant s'il est admissible au Module P6. La collecte retiendra un maximum de 4 cours ou programmes de formation (2 organisés ou parrainés par l'employeur et 2 autres pour tout autre programme lié à la carrière ou à l'emploi).

Désigne tout type de formation, à l'extérieur des programmes éducatifs et des cours de formation, suivie par le répondant de son propre chef pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière. Peut inclure, lecture de livres, de manuels ou d'autres documents écrits, utilisation d'un logiciel de formation assistée par ordinateur, observation d'autres travailleurs ou obtention de conseils ou d'aide des autres travailleurs.

3.1.11 Interruptions – Mois passés ni aux études à plein temps ni au travail (Module PS)

Pour la période de référence de janvier 2000 à décembre 2001, il a été possible de déterminer lors de l'interview les mois au cours desquels le répondant n'a pas travaillé et n'était pas aux études à plein temps – les mois d'« interruption ». Ces mois d'interruption ont été déduits à partir des dates de début et de fin des emplois occupés au cours de l'année et des mois de 2000 à 2001 au cours desquels le répondant n'était pas aux études à plein temps (études secondaires ou postsecondaires).

Pour chaque mois d'interruption, on a demandé au répondant ce qu'il avait fait (par exemple, rechercher un emploi pour début immédiat, aller à l'école à temps partiel, prendre soin de la famille, etc.) Pour le dernier mois d'interruption, on a demandé au répondant s'il avait cherché du travail et, dans l'affirmative, de dire comment.

Recueillir de l'information sur les mois d'interruption est très important, car cette information complète Le tableau de ce que le répondant a fait chaque mois au cours de la période de référence.

3.1.12 Bénévolat (Module Q)

Travailleur bénévole : Personne qui consacre son temps non rémunéré à un groupe ou une organisation telle qu'un organisme caritatif, une école, une organisation religieuse ou une association communautaire. Les travaux communautaires non rémunérés, effectués volontairement, dans le cadre d'un programme scolaire, dans le but d'obtenir une aide, ou suite à une ordonnance d'un tribunal, sont inclus. Les activités bénévoles officieuses, comme repeindre la maison d'un voisin ou garder les enfants ou les animaux de compagnie de quelqu'un, sont exclues.

3.1.13 Capacités (Module R)

Étant donné la nature changeante des milieux du travail et l'accent mis sur le développement des ressources humaines, on a reconnu l'importance d'inclure dans l'EJET des mesures servant à évaluer les capacités. En raison de la longueur du questionnaire d'enquête, une telle évaluation se devait d'être de courte durée. On a demandé aux répondants d'évaluer eux-mêmes six capacités souvent utilisées au travail et qui sont généralement recherchées par les employeurs. Les capacités évaluées sont les capacités en informatiques, les capacités à résoudre de nouveaux problèmes, les capacités en mathématiques, en écriture, en lecture et en communication orale.

3.1.14 Caractéristiques personnelles et contexte familial (Module U)

Antécédents culturels ou raciaux : Désignent le ou les groupes ethniques ou culturels auxquels les ancêtres du répondant appartiennent.

Citoyenneté : Désigne la citoyenneté du répondant au sens de la loi. On a demandé aux personnes qui ont la citoyenneté de plus d'un pays de signaler cette information. Le concept de citoyenneté découle de la *Loi sur la citoyenneté*. Les individus peuvent être Canadiens de naissance et détenir néanmoins la citoyenneté d'un autre pays. Ils peuvent aussi être Canadiens par naturalisation et détenir la citoyenneté de leur pays de naissance ou de quelque autre pays.

Canadien de naissance
Personne née au Canada ou personne née à l'extérieur du Canada si, au moment de sa naissance, au moins un de ses deux parents était citoyen canadien **et** a conservé la citoyenneté canadienne.

Canadien par naturalisation
Personne qui était immigrant reçu et qui est devenue citoyen canadien en obtenant un certificat de citoyenneté canadienne.

Autre pays
Personne qui détient la citoyenneté d'un autre pays.

Conjoint(e) ou partenaire, contexte : Si un répondant est marié légalement ou qu'il a un conjoint de fait, il devra donner des détails sur le niveau le plus élevé d'études complétées par son conjoint ou son partenaire ainsi que l'activité principale de ce dernier. Certains détails seront également nécessaires en ce qui concerne le type d'entreprise qui emploie le partenaire.

Enfants à charge : Enfants dont le répondant a la garde exclusive ou partagée. Comprend les enfants à l'égard desquels le répondant a une responsabilité financière habituelle même s'il a peu ou pas de contacts avec eux. Cette catégorie comprend les enfants biologiques, adoptés, de l'autre parent et en foyer nourricier du cycle de l'EJET actuel ou précédent.

État civil : État civil du répondant au moment de l'interview. L'état civil du Cycle 1 doit être confirmé si le répondant avait indiqué être marié ou conjoint de fait. Pour le Cycle 2, le répondant doit indiquer tout changement dans son état civil, préciser le nombre de relations qu'il a eues depuis janvier 2000 et la date où son état civil a changé. Les catégories sont les suivantes :

Célibataire
Personne qui ne s'est jamais mariée ou dont le mariage a été annulé et qui ne s'est pas remariée.

Marié(e)
Personne légalement mariée et dont l'épouse ou le mari est vivant.

Vivant avec un partenaire (conjoint de fait, petite amie, petit ami)
Personne qui n'est pas légalement mariée, mais qui partage une même adresse habituelle et vit comme un conjoint avec son partenaire.

Veuf(ve)
Personne qui a perdu son conjoint suite à son décès et qui ne s'est pas remariée.

Séparé(e)
Personne mariée à l'heure actuelle, mais qui ne vit plus avec son conjoint (pour toute raison autre que la maladie ou le travail) et qui n'a pas obtenu le divorce.

Divorcé(e)
Personne qui a obtenu le divorce et qui ne s'est pas remariée.

Immigrant reçu : Personnes qui ont obtenu des autorités de l'immigration le droit de résider en permanence au Canada, mais qui n'ont pas obtenu la citoyenneté canadienne. Ces personnes sont aussi désignées « résidents permanents » par la *Loi sur l'immigration*.

Langue : parler suffisamment pour mener une conversation : Langue dans laquelle le répondant peut tenir une conversation sur divers sujets et d'une longueur raisonnable.

Langue : parlée à la maison et le plus souvent : Les personnes qui habitaient seules devaient indiquer la langue qu'ils avaient le plus de facilité à parler. Pour les autres, il s'agissait en majorité de leur langue maternelle.

Même si les répondants peuvent avoir déclaré qu'ils avaient appris deux langues ou plus en même temps, les intervieweurs ont tenté de faire choisir aux répondants une langue plutôt qu'une autre. En conséquence, dans les quelques circonstances où les répondants ne pouvaient pas choisir entre l'anglais ou le français comme langage principale, ces cas ont été inclus dans une variable dérivée dans la catégorie « Autre : anglais et français ».

Lieu habituel de résidence :

Résidence scolaire
Chambres ou appartements inscrits au nom de l'établissement d'enseignement fréquenté par le répondant.

Maison, appartement ou autre logement privé
Maison unifamiliale, maison semi détachée, duplex, maisons en rangée, immeuble collectif en bande, tour d'habitation.

Ailleurs
Établissements tels que pénitenciers, foyers de groupe, maisons de soins infirmiers pour les personnes âgées, hôpitaux, résidences des ordres religieux, couvents; pensions, maisons mobiles, camps, colonies, caravanes flottantes, autocaravanes, auberges de jeunesse, hôtels/motels, maisons pour touristes.

Ménage : Un ménage se compose d'une personne ou d'un groupe de personnes qui occupent le même logement et qui n'ont pas de lieu habituel de résidence ailleurs au Canada. Un ménage peut consister en un groupe familial avec ou sans autres personnes non apparentées, en deux familles ou plus partageant un même logement, un groupe de personnes non apparentées, ou une personne vivant seule. Chaque personne est membre d'un seul et même ménage.

Minorité visible : Le concept s'applique aux personnes qui, selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, ne sont pas de race caucasienne et n'ont pas la peau blanche. En vertu de la *Loi,* les populations autochtones ne sont pas considérées comme des minorités visibles.

Parents ou tuteurs : Le répondant répond à certaines questions portant sur sa relation avec ses parents ou ses tuteurs et ses conditions de logement pendant ses études secondaires, en plus de l'intérêt de ces derniers envers les choix d'étude et de carrière du répondant.

Province : Le fichier de données contient la province que le répondant considère comme étant celle de son adresse (variable NDPR_D2), la province où le répondant a poursuivi pour la dernière fois des études secondaires (module B), et la province où il a fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire (module H). On retrouve la variable province dans la composante Entrée.

Quitter définitivement le domicile familial : Les répondants qui ont quitté définitivement le domicile familial et qui ont une adresse permanente différente sont considérés comme ayant quitté définitivement le domicile familial. Il est possible qu'ils y retournent à un moment donné ou qu'ils déménagent à une adresse différente.

3.1.15 Revenu (Module V)

L'information recueillie dans le module du revenu est le revenu **tiré** de toutes les sources **au cours de l'année** (2001) par le répondant. Ce ne sont pas que les sommes imposables.

Aide sociale **(bien-être ou suppléments provinciaux du revenu) :** Comprend les versements tirés des programmes provinciaux ou municipaux pour personnes dans le besoin tels que l'aide sociale ou les prestations de dernier recours pour :

- les mères avec enfants à charge
- les personnes temporairement ou définitivement inaptes au travail
- les aveugles et les handicapés

- les besoins élémentaires (nourriture, chauffage, logement, habillement)
- les besoins spéciaux (études, services de relève, services de compagnie)
- les versements des programmes d'encouragement au travail.

Argent reçu de parents ou d'autres personnes : On y inclut des sommes (en argent comptant) reçues d'un parent, d'un tuteur ou d'une autre personne et que le répondant n'a pas à rembourser. Les sommes reçues à titre de prêt (quel que soit le moment où elles doivent être remboursées) sont exclues du revenu.

Assurance emploi : Désigne le total des prestations d'assurance emploi reçues au cours de l'année, avant impôt. Elle comprend les prestations reçues pour chômage, maladie, maternité, paternité, adoption, création d'emploi, travail partagé et nouvelle formation, et les prestations pour les pêcheurs travailleurs autonomes. De même, on inclut les prestations de recyclage et de retraite reçues de Développement des ressources humaines Canada (régime d'assurance emploi).

Crédit pour taxe sur les produits et services (TPS) et crédit pour taxe de vente harmonisée (TVH) : Une personne demande ce crédit sur sa déclaration d'impôt, lorsqu'elle a au moins 19 ans, vit avec son conjoint ou est parent. Le crédit dépend du revenu net et du revenu net du conjoint, le cas échéant.

Rémunération et salaires : Désigne la rémunération et les salaires bruts (y compris le revenu sous forme de commissions, de pourboires et de bonus) avant déduction de montants tels que l'impôt sur le revenu et les cotisations au régime de retraite et d'assurance emploi. On y inclut les revenus tirés de tous les emplois de travailleur rémunéré occupés au cours de l'année.

Revenu NET d'un travail autonome sur une exploitation agricole : Il s'agit des recettes moins les dépenses d'exploitation, l'amortissement pour dépréciation et les déductions pour amortissement. S'il s'agit d'un partenariat, le répondant déclare seulement sa part. Si l'exploitation agricole est constituée en société, déclarez le revenu « traitements et salaires » et/ou « Dividendes ». Déclarez le loyer net des exploitations agricoles données en location à d'autres personnes à la rubrique « Revenu d'autre investissement ».

Revenu d'autres sources gouvernementales : Désigne le revenu total des paiements de transfert des gouvernements fédéral et provinciaux et des administrations municipales non déclarés individuellement et reçus au cours de l'année. On y inclut les prestations reçues en vertu du Régime de pensions du Canada et du Régime des rentes du Québec (pensions de retraite, prestations de survivant, pensions d'invalidité; le montant forfaitaire des prestations de décès est exclu), le crédit pour la taxe sur les produits et services et les prestations d'invalidité.

Revenu d'autres sources non gouvernementales : On y inclut des sommes reçues à titre de revenu de placements, de soutien à l'enfant ainsi que des sommes reçues de sources non gouvernementales non inscrites dans des catégories séparées.

> **Revenu de placements :** Inclut l'intérêt généré par des comptes en banque et autres dépôts, les dividendes nets et les autres revenus de placements.
>
> **Revenu de pensions alimentaires :** Inclut les versements effectués par un conjoint lors d'une séparation ou par un ex-conjoint suite à un divorce, tous les versements réguliers et les contributions occasionnelles à l'entretien de l'enfant.
>
> **Autres revenus :** Inclut les revenus tirés de droits d'auteur sur des livres, les revenus de location d'autres biens, les revenus générés par des locataires et des pensionnaires et les bourses non remboursables, les pensions alimentaires et les indemnités de grève.
>
> **Excluez** les retraits de REER non imposables utilisés pour acheter une maison, les revenus de la vente d'une propriété, d'une entreprise, de biens financiers ou de biens personnels, les prêts reçus, les prêts qui vous sont remboursés et les remboursements de cotisations à des régimes de pension d'entreprise.

Revenu tiré des bourses d'études ou de subventions : Les sommes obtenues des bourses d'études ou de subventions peuvent être remises au répondant ou à l'établissement d'enseignement pour couvrir les frais de scolarité. Incluez les sommes obtenues de « chercheur boursier » (un « fellow

ou chercheur boursier » est un étudiant de deuxième cycle qui doit accomplir des tâches d'enseignement dans le cadre de son programme d'études).

- **Bourse d'études :** Récompense monétaire attribuée en raison de résultats scolaires exceptionnels plutôt que d'un besoin financier pour aider un étudiant à poursuivre ses études.

- **Subvention :** Somme (en général monétaire) attribuée par un gouvernement ou une entreprise (comme une fondation éducative ou caritative) à un bénéficiaire à la condition que ce dernier accepte certaines conditions ou respecte certains engagements.

- **Bourse :** Somme attribuée en raison d'un besoin financier et de résultats satisfaisants et destinée à aider un étudiant à poursuivre ses études.

Revenu de travail autonome : Désigne le revenu net (revenu brut moins frais d'exploitation tels que rémunération, loyers et dépréciation) généré au cours de l'année par l'entreprise ou la profession du répondant. Dans le cas d'un partenariat, seule la part du répondant a été inscrite. Sont aussi inclus les revenus nets de garde d'enfants, des exploitants de réseaux de distribution directe comme ceux qui vendent et livrent des cosmétiques de même que les revenus tirés du travail autonome des artistes, des écrivains, des professeurs de musique, des coiffeurs, etc.

4.0 Collecte et traitement de données

La collecte de données du Cycle 2 de l'EJET a eu lieu entre février et mai 2002.

4.1 Le questionnaire

Le questionnaire de l'EJET a été élaboré pour le Cycle 1 à l'aide du logiciel CASES d'un système d'interview téléphonique assisté par ordinateur (ITAO). Voici quelques-uns des avantages de l'ITAO : l'enchaînement des questions est contrôlé par l'ordinateur, ce qui rend possible une interview plus complexe sans trop ajouter au fardeau de l'intervieweur; la collecte des données a lieu au cours de l'interview et s'accompagne de modifications en direct visant à vérifier l'exactitude des données recueillies; enfin, le système peut s'occuper de fixer les rendez-vous et tenir compte des différences de fuseau horaire, etc.

4.2 La formation

Étant donné la grande taille de l'échantillon de l'enquête, on a décidé de tenir l'EJET à partir de cinq bureaux régionaux de Statistique Canada : Vancouver, Winnipeg, Montréal, Sturgeon Falls et Halifax. L'enquête a nécessité la participation d'un grand nombre d'intervieweurs et d'intervieweurs principaux; l'équipe a donc appliqué un plan de formation en classe en deux phases. Avant la formation en classe, les participants ont reçu leur matériel d'autoformation, qui comprenait le guide de l'intervieweur et le guide relatif au contenu.

La première étape de la formation en classe a eu lieu au bureau principal à Ottawa, où jusqu'à deux intervieweurs principaux et un gestionnaire de projet de chaque bureau régional ont été invités à une séance de formation de quatre jours. La deuxième étape de la formation a eu lieu dans les bureaux régionaux où les intervieweurs principaux et les chefs de projet qui ont été formés durant la première phase sont retournés à leurs bureaux régionaux, et ont formé les intervieweurs.

4.3 Supervision et contrôle

Tous les intervieweurs travaillent sous la supervision d'intervieweurs principaux qui ont la responsabilité de veiller à ce que les intervieweurs connaissent bien les concepts et procédures du sondage, de surveiller périodiquement les intervieweurs et de passer en revue leur travail. Les intervieweurs principaux ont veillé à ce qu'un suivi soit assuré promptement dans les situations de refus et les autres cas de non-réponse. Les intervieweurs principaux travaillent eux-mêmes sous la supervision des gestionnaires de projet du bureau régional.

4.4 L'interview

Au cycle 1, un répondant a été identifié comme répondant potentiel de l'EJET. Pour qu'il soit plus facile de joindre le répondant choisi, on a inclus dans le fichier de l'échantillon le nom, l'adresse et le numéro de téléphone du répondant, et dans la mesure du possible des adresses et numéros de téléphone additionnels. Ceci a fourni à l'intervieweur des « pistes » additionnelles pour trouver le répondant dans les situations où il n'a pu le joindre au premier numéro de téléphone.

Si le répondant choisi se révélait introuvable, l'interview ne pouvait avoir lieu. Les réponses par procuration n'étaient pas admises.

À la fin de la collecte de données, le temps total moyen des interviews par cas/unité (incluant le contact, le dépistage et les retours d'appels) étaient de 58 minutes. Le temps total moyen pour les questionnaires (Module A à Z) étaient de 46 minutes.

4.5 Relance des sans-réponses

On a demandé aux intervieweurs de faire tous les efforts raisonnables afin d'obtenir des entrevues de l'EJET avec le/la répondant(e) sélectionné(e). Dans les cas où l'appel de l'intervieweur tombait mal, celui-ci prenait un rendez-vous pour rappeler à une heure plus appropriée. Dans les cas des sans-réponses, une relance était faite.

On peut considérer les cas de sans-réponses dans un certain nombre de perspectives. Dans le contexte de l'EJET, il existe 2 genres de sans-réponses.

Refus

Si un répondant refusait de participer, on attribuait au cas le code « refus ». Un intervieweur ayant la responsabilité de s'occuper de la conversion des refus prenait alors le cas en charge et rappelait le répondant pour tenter de le persuader de participer.

Interviews partielles

Si le répondant ne terminait pas l'interview, on attribuait au cas un code partiel. On ne rappelait le répondant pour changer le code du cas à terminer seulement si le taux de réponse à l'enquête n'était pas atteint ou si le taux de réponse d'un segment en particulier des populations ciblées était trop faible (selon la méthodologie). Par exemple, dans la Cohorte B, les décrocheurs du secondaire.

4.6 Saisie des données

Comme on l'a mentionné précédemment, les réponses au questionnaire ont été recueillies directement par l'intervieweur au cours de l'interview, en utilisant un système d'interview téléphonique assisté par ordinateur. Un dossier partiellement révisé a été transmis à Ottawa pour fins de traitement post saisie.

4.7 Exigences minimales des enquêtes

Pour toutes les enquêtes, il est essentiel qu'un nombre minimal de champs clés soient remplis. Dans le cas de l'EJET, les dossiers ont été retenus tant que le statut d'études secondaires pouvait être dérivé (voir Variables dérivées et guides de codage – ***Section 5.0***).

4.8 Vérification de l'interview assistée par ordinateur (IAO)

La vérification de l'IAO s'est faite dans les bureaux régionaux durant la collecte des données. Tous les renseignements ayant trait aux répondants sont recueillis au cours d'une interview téléphonique à l'aide d'un logiciel d'interview assisté par ordinateur (IAO). À ce titre, il a été possible d'accumuler diverses vérifications ayant trait au questionnaire et visant à assurer une qualité élevée des renseignements recueillis. Vous trouverez plus bas des exemples particuliers de ces types de vérification utilisés avec le logiciel d'interview assisté par ordinateur de l'EJET :

Écrans de révision (écrans de confirmation)
On a prévu des écrans de révision pour les données importantes et complexes. Par exemple, dans le Module H l'écran de confirmation de l'établissement et l'écran de confirmation du programme ont été utilisé afin de déterminer l'admissibilité des établissements et des programmes. Dans le Module P1, l'écran de confirmation de l'emploi a permis de déterminer les emplois admissibles. Tous les écrans de révision donnent les renseignements essentiels permettant d'aider les intervieweurs et les répondants lors des appels et des vérifications.

Vérifications d'intervalle
Les vérifications d'intervalle ont été incorporées au système de l'IAO pour les questions appelant des valeurs numériques. Si les valeurs entrées étaient en dehors de l'intervalle prévu, le système faisait apparaître une fenêtre annonçant l'erreur et demandait à l'intervieweur d'apporter les corrections nécessaires à la question donnée. Les vérifications d'intervalle se faisaient dans les champs portant sur les années, le nombre de mois, de semaines, de jours ou d'heures de travail et sur les valeurs monétaires

tout au long du questionnaire. Par exemple, voir la variable B_Q20Y. Cette question demandait au répondant en quelle année il avait fréquenté l'école secondaire pour la dernière fois. Les champs acceptables étaient entre 1983 et 2001. Si le répondant répondait à l'extérieur de ce champ, l'intervieweur demandait tout de suite une donnée plus exacte.

Vérifications du cheminement des questions
Tous les cheminements des questions ont été intégrés au système IAO. Par exemple, au module A, à la question A_Q01. Les répondants devaient répondre s'ils avaient déjà vécu aux États-Unis au cours des deux dernières années. Dans la négative, ils passaient à la section suivante portant sur les études et la formation, alors que le groupe qui avait vécu aux États-Unis devait répondre à un certain nombre de questions reliées à leur séjour.

Vérifications générales de la cohérence
Les variables de vérification de la cohérence (portant le nom de variable « E » ou « D ») ont servi à relever les incohérences dans les réponses. Ces vérifications ont également permis de déterminer les renseignements manquants des variables précédentes. Des directives s'affichaient afin d'indiquer aux intervieweurs comment traiter et corriger les problèmes, tels que les données incomplètes ou incorrectes. La B_E46e demande au répondant s'il avait atteint les exigences reliées au DEP. Cette question vise à corriger la situation quant à l'obtention d'un DEP.

4.9 Traitement du bureau central

Les principaux résultats du Cycle 2 de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) sont des fichiers de données « épurés ». Cette section donne un bref résumé de certaines étapes du processus portant sur le traitement de ces dossiers.

Le traitement des données du Cycle 2 de l'EJET a été fait à l'aide de l'environnement de travail généralisé. Il s'agit d'un système générique qui suit une série d'étapes servant à « épurer » un dossier du début à la fin. Les principales étapes sont :

- Épuration
- Vérification préliminaire
- Vérifications des cheminements
- Codage
- Variables dérivées
- Vérifications informatiques

Afin de faciliter le traitement, le dossier a été séparé en plus petits dossiers qui correspondaient aux modules de l'enquête. Des listes de dossiers ont également été créées dans le but de traiter plus efficacement les données.

L'EJET a préparé les dossiers bidimensionnels et répertoriés du Cycle 2. Les dossiers de données répertoriées contiennent autant d'enregistrements sur un répondant longitudinal donné qu'il y a d'événements, par exemple le nombre d'employeurs et la situation d'emploi, le nombre d'établissements d'enseignement fréquentés et de programmes suivis dans ces établissements. (Les questions touchant l'employeur feraient partie d'une liste qui serait répétée un nombre approprié de fois.)

Épuration
Cette étape a pour objectif d'éliminer les enregistrements en double et les enregistrements fractionnés ayant des numéros d'identification en double pour les fins d'examen. Les données sont séparées dans les catégories réponse et non-réponse en fonction des critères prédéterminés (voir la section 7.0).

Vérifications préliminaires
Pour tous les enregistrements provenant de la cueillette et dans lesquels les valeurs étaient manquantes (vides), on a inséré la valeur « 9, 99, 999… » au cours du traitement vers le bureau régional afin de démontrer qu'aucun renseignement n'avait été saisi dans ces champs. Les valeurs « Je ne sais pas » provenant de l'application de l'IAO et portant le code « 9 » sont changées au code « 7 » à la vérification

préliminaire. On a décomposé des questions « Inscrire tout ce qui s'applique » et transformé les valeurs en réponses Oui (1) ou Non (2). Enfin, toutes les réponses textuelles ont été retirées du dossier des traitements et réservées pour être traitées séparément.

Enregistrement de « Autre, précisez »
Un certain nombre de questions dans chacun des modules de l'EJET ont une catégorie de réponse « Autre, précisez ». Les intervieweurs tapent manuellement les réponses « ouvertes » et ces réponses sont difficilement classables au cours de l'entrevue ou ne reçoivent pas de code d'une catégorie prédéterminée pour la question. Au cours de la vérification préliminaire, les réponses « Autre, précisez » font l'objet d'un examen et on tente de leur attribuer un code de catégorie existante ou de créer de nouvelles catégories lorsque ces réponses répondent à des critères particuliers. Par exemple, aux questions B_Q47 et B_Q52 (pour lesquelles on a créé la variable dérivée DRED2), la réponse la plus fréquemment rencontrée était « déménagé » et répondait à une autre catégorie.

Les questions contenant une catégorie de réponse « Autre, précisez » ne sont pas constantes dans tous les cycles. Bien que les catégories de réponse originale qui apparaissent sur le questionnaire soient toujours incluses, il est possible d'ajouter des catégories supplémentaires en fonction de la fréquence des réponses retrouvées dans la catégorie « Autre, précisez ».

Certaines règles générales s'appliquent :
1. Si une nouvelle catégorie existait dans un cycle précédent, elle gardera la même valeur de catégorie dans le cycle actuel.

2. Une nouvelle catégorie dans un cycle conservera toujours sa valeur sans égard à son utilisation ultérieure dans d'autres cycles. La réponse « Autre, précisez » (généralement) retiendra la dernière valeur. Les utilisateurs doivent être attentifs lors de la comparaison des comptes « Autre, précisez » dans les cycles puisque ces comptes ne concernent pas toujours les mêmes points.

Par exemple :
Nous avons attribué les valeurs 1 à 5 à la variable X et 6 à la variable « Autre ». À la suite du codage de l'OSLA, nous avons décidé d'ajouter deux nouvelles catégories qui ont reçu les valeurs 6 et 7 et « Autre » revient à la valeur 8. Au prochain cycle, si nous n'utilisons que la nouvelle catégorie 6 et que la catégorie 7 est mise de côté, la catégorie « Autre » restera à 8. Dans ce contexte, la valeur « 8 » n'est pas la même dans tous les cycles.

Vérifications des cheminements
Certaines normes ont été élaborées pour la structure de codage de données afin d'expliquer de manière plus cohérente certaines situations. Ces codes normalisés sont appliqués à l'étape de la vérification des cheminements du processus de l'EJET. Les diverses situations et les codes utilisés pour décrire ces situations sont les suivants :

Enchaînement valide
Dans certains cas, une question, une série de questions ou un module complet ne s'appliquaient pas à la situation du répondant. Par exemple, dans l'éventualité où un répondant indiquait qu'il n'avait pas d'enfant, toutes les questions reliées aux dépendants étaient établies selon un enchaînement valide au cours du traitement. Un code « 6 », « 96 », « 996 » est utilisé dans le dossier de données afin de déterminer qu'une question a un enchaînement valide. Dans l'éventualité où un module au complet du questionnaire ne s'appliquait pas au répondant, toutes les variables du module ont reçu un « enchaînement valide ».

Non déclaré
Le code « non déclaré » précise que la réponse à la question est inconnue. Les codes « non déclaré » sont attribués pour les raisons suivantes :

- Lors d'une entrevue assistée par ordinateur, l'intervieweur pouvait saisir un code « Refus » ou « Ne sais pas ». À ce moment, le système de l'IAO était programmé pour sauter cette section du

questionnaire. Dans le cadre du système de traitement généralisé, toutes les questions subséquentes de cette section recevront le code « Non déclaré ». Un code « Non déclaré » signifie que la question n'a pas été posée au répondant. Dans certains cas, on ne sait même pas si la question s'applique à la situation du répondant.

- Dans certains cas, un questionnaire était interrompu avant la fin. Par exemple, il peut y avoir eu interruption ou le répondant peut avoir décidé de mettre fin à l'interview. Si un questionnaire avait été rempli partiellement, mais qu'il y avait eu suffisamment de renseignements recueillis pour répondre aux critères préétablis de l'échantillonnage, toutes les questions non répondues du questionnaire étaient codées « Non déclaré ». Une seule exception s'appliquait : si on savait d'avance qu'une question ou une section n'était pas pertinente. Ces questions recevaient alors le code « Enchaînement valide ».

Un point qui recevait le code « Non déclaré » était indiqué par le code « 9 ». Pour une variable qui n'a qu'un chiffre, le code est « 9 », pour une variable à deux chiffres, « 99 », pour une variable à trois chiffres, « 999 », etc.

Codage de questions ouvertes

Quelques éléments de données du questionnaire de l'EJET ont été enregistrés par les intervieweurs dans un format ouvert. Par exemple, dans la section Emploi (Module P1), les répondants qui avaient travaillé au cours de la période de référence devaient répondre à une série de questions ouvertes à propos de leur emploi :

- De quel genre d'entreprise, d'industrie et de service s'agit-il?
- Quel genre de travail faites-vous?
- Quelles étaient/sont vos activités ou fonctions les plus importantes?

La réponse donnée par le répondant était saisie sous forme de texte par l'intervieweur. Au bureau régional, les questions ouvertes ont été codées selon diverses classifications. Les questions sur l'occupation étaient codées à l'aide de la *Classification type de profession* (CTP) de 1991 et les questions sur l'industrie étaient codées à l'aide du *Système de classification des industries de l'Amérique du Nord* (SCIAN) de 1997. Les autres questions ouvertes en rapport avec l'éducation (type d'établissement d'enseignement et de programme) ont également été recueillies et codées selon la classification des programmes d'enseignement (CPE).

Imputation

Pour certaines variables du dossier de l'EJET, on a eu recours à l'imputation plutôt que d'utiliser un code particulier de non-réponse. L'imputation est le processus par lequel les éléments manquants ou incohérents sont « remplis » avec des valeurs plausibles. Pour l'EJET, on a eu recours à l'imputation pour les sections de l'enquête touchant le revenu d'emploi et le revenu du ménage. Voir la section 4.11 pour de plus amples détails sur l'imputation.

Variables dérivées

Lorsque les données sont « épurées », les variables dérivées (voir *Section 5.0*) sont programmées selon certaines spécifications écrites par le personnel spécialisé du CTCSE et programmées par l'équipe de traitement de la Division des enquêtes spéciales. Les codes standard pour l'enchaînement valide et le non déclaré sont également appliqués à l'étape des variables dérivées. Dans certains cas, une catégorie a été établie à 5, 95, 995 ou 9995. Ce code de réserve renvoie au « Sans objet ». De plus, si une variable d'entrée où plus (de la variable dérivée) comportait un code « Refus », « Ne sais pas » ou « Non déclaré », la variable dérivée était établie à « Non déclaré ».

Dossiers de traitement finaux

Les dossiers de traitement finaux créés pour le Cycle 2 de l'EJET comprenaient des dossiers bidimensionnels et répertoriés. Les utilisateurs devraient voir la *Section 13.0* en ce qui concerne le traitement du dossier.

5.0 Variables dérivées et guides de codage

On a combiné les réponses à certaines questions de l'enquête pour former des concepts spécifiques, entre autre, la situation par rapport aux études secondaires, la situation par rapport aux études postsecondaires et la situation par rapport au marché du travail en décembre 2001. De tels concepts sont appelés variables *dérivées (VD)*. Une variable dérivée est obtenue en combinant les réponses à plusieurs questions liées à un concept précis pour constituer une variable unique.

Les tableaux suivants présentent les variables dérivées et les guides de codage respectifs. Les variables dérivées sont présentées sous les têtes de colonne particulières et en ordre dans laquelle elles apparaissent dans les guides de codage. Certains modules n'ont pas eu recours aux variables dérivées. L'univers de chaque variable dérivée révèle qui a répondu aux questions contenant les variables dérivées, si elles s'appliquent à la Cohorte A (15 ans – 17 ans pour le Cycle 2) et la Cohorte B (18 à 20 ans – 20 à 22 ans pour le Cycle 2) ou pour les deux cohortes. Si la VD ne concerne que la cohorte B, elle ne figurera pas dans ce guide d'utilisateur, mais sera présentée dans le Guide d'utilisateur des 20 à 22 ans du Cycle 2.

5.1 Guides de codage du Cycle 2

Les guides de codage du Cycle 2 ont été élaborés en fonction de la présence de données historiques dans un module (reportées du Cycle 1) ou pour la période de référence du Cycle 2 seulement. Pour les modules contenant des données du Cycle 1 et du Cycle 2 on a élaboré des guides de codage répertoriés. Le tableau suivant présente les guides de codage qui sont accessibles par le site Web de Statistique Canada à **www.statcan.ca** sous la rubrique Enquête auprès des jeunes en transition (projet 4435), Cycle 2.

Section	Nom du guide de codage	Type de fichier	Nom de la fiche descriptive	Modules	Cycle
5.1.1	Main_cohorta_fre.doc	Dossier bidimensionnel	Fichier principal au niveau des personnes	A, B, C, D, F, L, M, N, Q, R, U, V	Cycle 2
5.1.2	Hinst_cohorta_fre.doc	Répertoire d'établissements	Éducation postsecondaire	H	Cycle 1 et 2
5.1.3	Hprog_cohorta_fre.doc	Répertoire de programmes	Éducation postsecondaire	H	Cycle 1 et 2
5.1.4	Modulek_cohorta_fre.doc	Répertoire	Répertoire de l'engagement pour les études postsecondaires	K	Cycle 2
5.1.5	P2main_cohorta.doc	Répertoire	Répertoire d'emplois	P1/P2	Cycle 2
5.1.6	P1cycle2_fre.doc	Répertoire	Répertoire des détails de l'emploi	P1	Cycle 2

5.1.1 Guide de codage du dossier principal au niveau des personnes

Nom et identificateur du module	**Variable dérivée**	**Description**	**Univers**
Entrée	RecordID	Identification du répondant	Tous les répondants
	AGED2	Âge du répondant en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	BYEARD2	Année de naissance du répondant (1979-1984)	(voir plus haut)
	BMONTHD2	Mois de naissance du répondant	(voir plus haut)
	GENDERD2	Sexe du répondant	(voir plus haut)
	PROVD2	Province de résidence du ménage en date de l'interview (Géographie de recensement 2001)	(voir plus haut)
	URMIZD2	Indicateur de région géographique rurale ou urbaine, selon le code ZIM de la Division du recensement. Une ZIM représente une zone d'influence métropolitaine et est fondée sur le pourcentage d'habitants qui font la navette vers un centre urbain	(voir plus haut)
Déménagement aux États-Unis – Module A	Pas de variables dérivées		
Situation de l'enseignement au secondaire – Module B	ACMD2	Âge du répondant lorsqu'il complète les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Répondants qui ont complété les exigences pour le diplôme d'études secondaires ou l'équivalent.
	AFTD2	Âge du répondant lorsqu'il était à l'école primaire ou secondaire à temps plein pour la dernière fois avant janvier 2002	Tous les répondants
	AHSD2	Âge du répondant lorsqu'il était à l'école primaire ou secondaire pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DNOD2	Nombre de fois que le répondant a décroché de l'école primaire ou secondaire	(voir plus haut)
	DRED2	Principale raison pour laquelle le répondant a décroché de l'école primaire ou secondaire avant janvier 2002	Répondants qui ont déjà quitté l'école peu importe qu'ils soient des persévérants, des finissants ou des décrocheurs, en date de décembre 2001. Pour les répondants qui ont abandonné ou quitté les études plus d'une fois, cette variable est la principale raison pour avoir quitté les études la dernière fois
	DRPD2	Variable indiquant si le répondant a déjà décroché de l'école primaire ou secondaire	Tous les répondants
	FPTLESD2	Statut temps plein / temps partiel lorsque le répondant était au primaire ou au secondaire pour la dernière fois	(voir plus haut)
	HG9D2	Variable indiquant si le répondant a poursuivi ses études au-delà de la 9^{e} année à l'école secondaire en date de décembre 2001	(voir plus haut)

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	HGCD2	La dernière année d'étude complétée par le répondant à l'école primaire ou secondaire en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	HSSTATD2	Statut à l'école secondaire en date de décembre 2001	Tous les répondants sauf ceux qui, au Cycle 1, n'avaient pas fait d'études primaires, intermédiaires ou secondaires au Canada ou aux États-Unis, et qui, au Cycle 2, n'ont pas suivi de cours de niveau primaire, intermédiaire ou secondaire
	LESMTD2	Date (mois) à laquelle le répondant a fréquenté pour la dernière fois l'école primaire ou secondaire avant janvier 2002	Tous les répondants
	LESYRD2	Date (année) à laquelle le répondant a fréquenté pour la dernière fois l'école primaire ou secondaire avant janvier 2002	(voir plus haut)
	LFTESMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a fréquenté l'école primaire ou secondaire à temps plein pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	LFTESYD2	Date (année) à laquelle le répondant a fréquenté l'école primaire ou secondaire à temps plein pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	LGED2	Niveau inscrit à l'école primaire ou secondaire en date de décembre 2001 ou au moment de la dernière date d'études (au primaire ou secondaire)	Répondants qui n'ont pas satisfait aux exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou son équivalent en date de décembre 2001 ou au moment de la dernière date d'études. Exclut ceux inscrits à un programme DEP au Québec la dernière fois
	HSDIPMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a complété les exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	Répondants qui ont complété les exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, diplôme d'études professionnelles (DEP) ou l'équivalent
	HSDIPYD2	Date (année) à laquelle le répondant a complété les exigences pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	(voir plus haut)
	NUMHSD2	Nombre de différentes écoles secondaires fréquentées entre janvier 2000 et décembre 2001	Tous les répondants
	SCIPD2	Champ d'études ou de spécialisation principal du répondant – diplôme d'études professionnelles	Répondants qui ont fait des études dans un DEP entre janvier 2000 et décembre 2001
	SCIPRD2	Champ d'études ou de spécialisation du répondant – diplôme d'études professionnelles (groupement primaire)	(voir plus haut)
Cours au secondaire – Module C	HGCLD2	Dernière année terminée – cours de langue première entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui ont suivi des cours du niveau primaire, intermédiaire ou secondaire entre janvier 2000 et décembre 2001
	HGCMD2	Dernière année terminée – cours de mathématiques entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui ont suivi des cours du niveau primaire, intermédiaire ou secondaire entre janvier 2000 et décembre 2001

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	LLLD2	Niveau du dernier cours de langue première – destination prioritaire entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	LLMD2	Niveau du dernier cours de mathématiques – destination prioritaire entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	PLLD2	Province dans laquelle a terminé le dernier cours de langue première à l'école secondaire entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	PLMD2	Province dans laquelle a terminé le dernier cours de mathématiques à l'école secondaire entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
Activités scolaires de niveau secondaire – Module D	THEWEPD2	Nombre total d'heures passées avec un employeur pendant le programme d'expérience au travail	Répondants qui étaient au secondaire entre janvier 2000 et décembre 2001 et qui participaient à un programme d'expérience au travail
Engagement scolaire au secondaire – Module F	HUWHSD2	Moyenne d'heures de travail non payées dans une entreprise ou une ferme familiale pendant la dernière année au secondaire	Répondants qui ont suivi des cours du niveau secondaire, intermédiaire ou primaire entre septembre 2000 et décembre 2001, INCLUANT ceux qui n'ont jamais fréquenté un établissement d'enseignement (c.-à.-d. qui ont fait leurs études par enseignement à domicile ou par formation à distance) et qui, entre janvier 2000 et décembre 2001, habitaient avec un ménage où un des membres était propriétaire d'une entreprise ou d'une ferme familiale
Engagement dans les études secondaires – Échelles et écarts types – Module F	YSHACPS2	Cette variable mesure la **participation à la vie étudiante** du répondant au secondaire	Tous les répondants âgés de 17 ans qui ont suivi des cours du niveau secondaire, intermédiaire ou primaire entre septembre 2000 et décembre 2001, excluant ceux qui n'ont jamais fréquenté un établissement d'enseignement (c.-à.-d. qui ont fait leurs études par enseignement à domicile ou par formation à distance)
	YSHACPE2	Cette variable est l'écart type pour mesurer la **participation à la vie étudiante** du répondant au secondaire	(voir plus haut)
	YSHAC1S2	Cette variable mesure l'**identification à la vie étudiante** du répondant au secondaire	(voir plus haut)
	YSHAC1E2	Cette variable est l'écart type pour mesurer l'**identification à la vie étudiante** au secondaire	(voir plus haut)
	YSHSOES2	Cette variable mesure l'**engagement social** du répondant au secondaire	(voir plus haut)
	YSHSOEE2	Cette variable est l'écart type pour mesurer l'**engagement social** au secondaire	(voir plus haut)
	YSHACES2	Cette variable mesure l'**engagement à la vie étudiante** du répondant au secondaire	(voir plus haut)
	YSHACEE2	Cette variable est l'écart type pour mesurer l'**engagement à la vie étudiante** au secondaire	(voir plus haut)
	YSHSCES2	Cette variable mesure l'engagement global du répondant au secondaire.	(voir plus haut)

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	YSHSCEE2	Cette variable est l'écart type pour mesurer l'engagement global au secondaire	(voir plus haut)
Éducation et formation postsecondaire – Module H	AGSPSD2	Âge du répondant au début du premier programme postsecondaire	Tous les répondants sauf les persévérants du secondaire qui n'avaient pas fini
	DLFPSMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires sur une base à temps plein pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DLFPSYD2	Date (année) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires sur une base à temps plein pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DLPSMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires pour la dernière fois avant janvier 2002	Répondants qui ont fait des études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	DLPSYD2	Date (année) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires pour la dernière fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	EDTPSMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a commencé ses études postsecondaires pour la première fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	EDTPSYD2	Date (année) à laquelle le répondant a commencé ses études postsecondaires pour la première fois avant janvier 2002	(voir plus haut)
	FPSPD2	Variable identifiant le premier établissement d'enseignement postsecondaire et le premier programme suivi	Tous les répondants sauf les persévérants du secondaire qui n'étaient pas finissants
	HEDATD2	Plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	HEDLD2	Plus haut niveau de scolarité suivi en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	HGDAD2	Plus haut niveau de diplôme d'études obtenu en date de décembre 2001	Tous les répondants
	HLPSD2	Plus haut niveau d'études postsecondaires suivi parmi tous les programmes et établissements d'enseignement en date de décembre 2001	Tous les répondants sauf les persévérants du secondaire qui n'étaient pas finissants
	LPSATD2	Statut général d'études postsecondaires en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	MHSPSD2	Période de temps, en mois, entre la date à laquelle le répondant était à l'école primaire/secondaire pour la dernière fois et la date à laquelle il a commencé un programme d'études postsecondaires pour la première fois. MHSPSFD2 indique si la durée est de valeur négative ou positive. MHSPSD2 est la durée en valeur absolue	Répondants qui ont fait des études postsecondaires
	MHSPSFD2	Période de temps, en mois, entre la date à laquelle le répondant était à l'école primaire/secondaire la dernière fois et la date à laquelle il a commencé un programme d'études postsecondaires pour la première	(voir plus haut)

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
		fois. MHSPSFD2 indique si la durée est de valeur négative ou positive. MHSPSD2 est la durée en valeur absolue	
	NEPRCD2	Nombre de programmes postsecondaires admissibles suivis entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui ont suivi au moins un programme d'études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	NINDID2	Nombre d'établissements d'enseignement postsecondaires fréquentés entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
Financement – Module L	TMOD2	Montant total d'argent que le répondant doit en prêts étudiants, prêts bancaires, marges de crédit et à ses parents ou membres de la famille, en date de décembre 2001, pour financer ses études postsecondaires	Répondants qui ont reçu un prêt du gouvernement, d'une banque, une marge de crédit ou de parents ou de membres de la famille, en date de décembre 2001, dans le but de financer leurs études postsecondaires
	TMRD2	Montant total d'argent reçu en bourses d'études, récompenses, prix, subventions ou bourses d'entretien entre janvier 2000 et décembre 2001, pour financer les études postsecondaires	Répondants qui ont reçu des bourses d'études, des récompenses, des prix, des subventions ou des bourses d'entretien entre janvier 2000 et décembre 2001 pour financer leurs études postsecondaires.
Prêts et aspirations – Module M	JOA30RD2	Code de classification des professions de 2 chiffres (CTP 1991) pour l'emploi ou la profession que le répondant aimerait occuper autour de 30 ans	Tous les répondants
	JOA30D2	Code de classification des professions de 4 chiffres (CTP 1991) pour l'emploi ou la profession que le répondant aimerait occuper autour de 30 ans	(voir plus haut)
	M1BMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a fréquenté l'école à temps plein la dernière fois	(voir plus haut)
	M1BYD2	Date (année) à laquelle le répondant a fréquenté l'école à temps plein la dernière fois	(voir plus haut)
Échelle et écart type de la participation sociale – Module N	YSHSUPS2	Cette variable mesure le soutien social que le répondant reçoit de ses ami(e)s, de sa famille et d'autres sources	Tous les répondants âgés de 17 ans
	YSHSUPE2	Cette variable est l'écart type pour mesurer le soutien social que le répondant reçoit de ses ami(e)s, de sa famille et d'autres sources	(voir plus haut)
Questions sur l'emploi – Module P1	ELJBVD2	Indique le nombre d'emplois admissibles (au cours de ce cycle) jusqu'à un maximum de 7 emplois (basé sur les 6 premiers emplois + le premier emploi après avoir quitté l'école à temps plein)	(voir plus haut)
	ELJBNVD2	Contient le nombre d'autres emplois occupés (pendant ce cycle) pour lesquels la vérification n'était pas possible	(voir plus haut)
	FJ_AGED2	Âge du répondant lorsqu'il a commencé son premier emploi où il travaillait après avoir quitté l'école à temps plein	Répondants qui étaient à l'école à temps plein entre janvier 2000 et novembre 2001; répondants âgés de 17 ans qui étaient à l'école à temps plein avant janvier 2002; répondants âgés de 20 à 22 ans qui étaient à l'école à temps plein avant janvier 2002 qui

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
			n'avaient pas encore eu un premier emploi après avoir quitté l'école à temps plein
	FSTJOBD2	Identifie l'emploi occupé par le répondant quand quitté l'école à temps plein ou le début du premier emploi après avoir quitté l'école à temps plein (emploi 1 à emploi 7), pour les répondants qui n'étaient plus étudiants à temps plein en décembre 2001	(voir plus haut)
	FTSFJDD2	Durée, en mois, entre le temps où le répondant a quitté l'école à temps plein et le temps où le répondant a commencé son premier emploi après avoir quitté l'école à temps plein. FTSFJDD2 est la durée en valeur absolue. (Utiliser en combinaison avec FTSJFLD2 pour déterminer si la durée est positive ou négative)	Répondants qui ont commencé leur premier emploi après avoir quitté les études à temps plein entre janvier 2000 et décembre 2001
	FTSJFLD2	Détermine si la valeur de FTSFJDD2 est positive ou négative	(voir plus haut)
	JBST01D2 à JBST24D2	Statut d'emploi – Variable pour indiquer chaque mois (de janvier à décembre) de 2000 et 2001, si le répondant travaillait à au moins un emploi	Répondants qui avaient au moins un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
Salaire d'acceptation – Module P5	RSWGD2	Salaire d'acceptation – Le traitement ou le salaire le plus bas que le répondant accepterait pour débuter un nouvel emploi à temps plein devant commencer immédiatement, montant exprimé en dollars et en cents par heure	Tous les répondants
Formation – Module P6	ERTD2	Nombre de cours ou de programmes de formation organisés par un employeur suivis entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui travaillaient pendant la période de référence (janvier 2000 à décembre 2001)
	CRTD2	Nombre de cours ou de programmes de formation liés à un emploi ou à une carrière entre janvier 2000 et décembre 2001	Tous les répondants
	TTH_1D2 et TTH_2D2	Nombre total d'heures de formation – reliée à un employeur – Cours 1 et 2	Répondants qui ont déclaré au moins un cours ou programme suivis entre janvier 2000 et décembre 2001
	TTH_3D2 et TTH_4D2	Nombre total d'heures de formation – reliée à un emploi/carrière – Cours 1 et 2	(voir plus haut)
	TTHERD2	Nombre total d'heures de formation – organisées par un employeur	(voir plus haut)
	TTHJCD2	Nombre total d'heures de formation – reliée à un emploi/carrière	(voir plus haut)
	TTHD2	Nombre total d'heures de formation	(voir plus haut)
	CT1CIPD2 et CT2CIPD2	Principal champ d'études ou de spécialisation – formation reliée à la carrière – cours 1 et 2	Répondants qui ont mentionné au moins un cours ou formation relié à la carrière au cours des deux dernières années (entre janvier 2000 et décembre 2001)
	ET1CIPD2 et ET2CIPD2	Principal champ d'études ou de spécialisation – formation reliée à la carrière, organisée par un employeur – cours 1 et 2	Répondants qui ont mentionné au moins un cours ou formation organisé par l'employeur suivi au cours des deux dernières années (entre janvier 2000 et décembre 2001)

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	C1CIPRD2 et C2CIPRD2	Principal champ d'études ou de spécialisation – formation reliée à la carrière (groupement primaire) – cours 1 et 2	Répondants qui ont mentionné au moins un cours ou formation relié à la carrière au cours des deux dernières années (entre janvier 2000 et décembre 2001)
	E1CIPRD2 et E2CIPRD2	Principal champ d'études ou de spécialisation – formation organisée par l'employeur (groupement primaire) – cours 1 et 2	Répondants qui ont mentionné au moins un cours ou formation organisé par l'employeur suivi au cours des deux dernières années (entre janvier 2000 et décembre 2001)
Interruptions – Module PS	FEDS01D2 à FEDS24D2	Statut d'étudiant à temps plein – Variable indiquant, pour chaque mois au cours de l'année 2000-2001, si le répondant était un étudiant à temps plein	Tous les répondants
	FTES01D2 à FTES24D2	Si le répondant était à l'école primaire, secondaire ou postsecondaire à temps plein pour chaque mois pendant 2000-2001	Répondants qui ont fait des études (primaires, secondaires ou postsecondaires) entre janvier 2000 et décembre 2001
	LGMD2	Dernier mois d'interruption. Le dernier mois dans la période de référence où le répondant ne travaillait pas à un emploi et n'était pas un étudiant à temps plein	Répondants qui avaient au moins un mois où ils ne travaillaient pas et n'étaient pas aux études entre janvier 2000 et décembre 2001
	LWLGMD2	Recherche d'un emploi lors du dernier mois d'interruption. Variable pour indiquer si le répondant cherchait un emploi pendant son dernier mois d'interruption lors de la période de référence	Répondants qui avaient au moins un mois où ils ne travaillaient pas et n'étaient pas aux études entre janvier 2000 et décembre 2001
	MLTJBYD2	Indicateur pour dénoter si le répondant travaillait à 2 emplois ou plus pendant un mois ou plus à n'importe quel moment entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui avaient au moins un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
	MTJOB01D2 à MTJOB24D2	Variable identifie, pour chaque mois entre janvier 2000 et décembre 2001, le nombre d'emplois pour lesquels le répondant travaillait pendant le mois	(voir plus haut)
	REAS01D2 à REAS24D2	Activité principale du répondant pendant le mois où il ne travaillait pas – créé chaque mois en 2000-2001 où le répondant ne travaillait pas à au moins un emploi	Répondants qui avaient au moins un mois où ils ne travaillaient pas et n'étaient pas aux études entre janvier 2000 et décembre 2001
	WSTP01D2 à WSTP24D2	Statut du travail à l'emploi – Variable pour indiquer, pour chaque mois au cours de l'année 2000-2001, si le répondant avait un emploi et travaillait à au moins un emploi	Répondants qui avaient au moins un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
	WKFPTPD2	Statut temps plein/temps partiel des répondants pour l'ensemble des emplois décembre 2001	(voir plus haut)
Activités bénévoles – Module Q	OVRD2	Activités bénévoles du répondant en 2001	Tous les répondants
Capacités – Module R	Pas de variables dérivées		

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
Données démographiques – Module U	VISMND2	Le concept de minorité visible s'applique aux personnes qui sont identifiées, selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, comme étant de race non caucasienne ou non-blanc en couleur. Selon la *Loi*, les personnes autochtones ne sont pas considérées comme étant membres des groupes de minorités visibles	Tous les répondants
	CITZEND2	Cette variable met à jour l'information sur la citoyenneté recueillie au cycle précédent. Il est possible que les répondants aient pu obtenir la citoyenneté canadienne ou acquis la citoyenneté d'un autre pays	tous les répondants
	LANIMMD2	Si les répondants qui ne sont pas Canadiens de naissance ont déjà été immigrant reçu	Répondants qui ont mentionné ne pas être Canadiens de naissance
	YRMCD2	Année à laquelle le répondant est venu vivre pour la première fois au Canada	(voir plus haut)
	ATMD2	Âge approximatif du répondant au moment de déménager au Canada	(voir plus haut)
	FAMSTRD2	Parent(s) ou tuteurs(s) avec qui le répondant vivait la PLUPART du temps pendant les études secondaires (ou intermédiaires ou primaires si le répondant n'a pas fait le secondaire)	Tous les répondants. Pour les répondants âgés de 20 à 22 ans (cohorte 2), les données proviennent du Cycle 1
	PGATHD2	Parents ou tuteurs à la maison quand le répondant vivait à la maison ou à un autre endroit pendant la plupart du temps au secondaire	Tous les répondants
	PG1D2 à PG4D2	Parent / tuteur – (premier au quatrième (s'il est requis))	Tous les répondants
	AGMPD2	Âge du répondant, en années, au moment où il a déménagé en permanence de la maison de ses parents ou tuteurs	Répondants qui ont déclaré avoir déménagé en permanence de la maison de leurs parents ou tuteurs en date de décembre 2001
	MARSTAD2	État matrimonial	Tous les répondants
	SPINDD2	Code d'industrie à 4 chiffres (SCIAN 1997) pour les emplois du conjoint	Répondants qui ont mentionné avoir un partenaire/conjoint. L'information était recueillie pour certains répondants qui ont mentionné un statut de conjoint de fait au Cycle 1 et ont dit qu'ils vivaient encore avec la même personne au Cycle 2, mais ont mentionné être célibataire comme état matrimonial
	SPINDRD2	Code d'industrie à 2 chiffres (SCIAN 1997) pour les emplois du conjoint	(voir plus haut)
	SPOCCD2	Code de classification des professions à 4 chiffres (CTP 1991) pour les emplois du conjoint	(voir plus haut)
	SPOCCRD2	Code de classification des professions à 2 chiffres (CTP 1991) pour les emplois du conjoint	(voir plus haut)
	DEPCHD2	Nombre d'enfants à charge	Tous les répondants

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	CBDYM1D2 à CBDYM4D2	Date (mois) de naissance de tous les enfants à charge	Tous les répondants qui ont mentionné avoir des enfants à charge
	CBDYY1D2 à CBDYY4D2	Date (année) de naissance de tous les enfants à charge (enfants 1 à 4)	(voir plus haut)
	RELCH1D2 à RELCH4D2	Relation entre l'enfant à charge et le répondant (enfants 1 à 4)	Répondants ayant des enfants à charge
	LVECH1D2 à LVECH4D2	Statut de la garde des enfants à charge vivant dans le ménage (enfants 1 à 4)	(voir plus haut)
	HPMCH1D2 à HPMCH4D2	Raison pour laquelle les enfants à charge vivent avec le répondant la plupart du temps (enfants 1 à 4)	Répondants ayant des enfants à charge qui vivent dans le même domicile que l'enfant la plupart du temps ou une partie du temps
	LCCCD2	Langue(s) connue(s) assez bien pour soutenir une conversation	Tous les répondants
	LSMHD2	Langue(s) parlée(s) le plus souvent à la maison	(voir plus haut)
Revenus – Module V	INCEID2	Revenus reçus en 2001 provenant de prestations d'assurance-emploi	(voir plus haut)
	INCEISD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de prestations d'assurance-emploi	Répondants ayant un partenaire ou conjoint en 2001
	INCGSD2	Revenus reçus en 2001 provenant d'une autre source gouvernementale telle que les indemnisations des accidentés du travail ou le Régime de pension du Canada ou du Québec	Tous les répondants
	INCGSSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant d'une autre source gouvernementale telle que les indemnisations des accidentés du travail ou le Régime de pension du Canada ou du Québec	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCNRD2	Revenus reçus en 2001 provenant de parents ou d'autres personnes qui n'avaient pas à être remboursés (excluant les prêts)	Tous les répondants
	INCNRSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de parents ou d'autres personnes qui n'avaient pas à être remboursés (excluant les prêts)	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCOND2	Revenus reçus en 2001 provenant de sources non gouvernementales incluant les revenus de dividendes, les intérêts et autres revenus d'investissements, les pensions d'employés, les rentes ou les revenus de location	Tous les répondants
	INCONSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de sources non gouvernementales incluant les revenus de dividendes, les intérêts et	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
		autres revenus d'investissements, les pensions d'employés, les rentes ou les revenus de location	
	INCSCD2	Revenus reçus en 2001 provenant de pensions alimentaires versées à un époux ou pour enfants	Tous les répondants
	INCSCSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de pensions alimentaires versées à un époux ou pour enfants	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCSED2	Revenus reçus en 2001 provenant de travail autonome	Tous les répondants
	INCSESD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de travail autonome	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCSGD2	Revenus reçus en 2001 provenant de bourses d'excellence, de subventions ou de bourses d'études	Tous les répondants
	INCSGSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de bourses d'excellence, de subventions ou de bourses d'études	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCSPD2	Revenus reçus en 2001 provenant de prestations d'aide sociale ou de bien-être social	Tous les répondants
	INCSPSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de prestations d'aide sociale ou de bien-être social	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCSTD2	Revenus reçus en 2001 provenant de crédit pour la taxe sur les produits et services (TPS), la taxe de vente harmonisée (TVH), ou la taxe de vente du Québec (TVQ)	Tous les répondants
	INCSTSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de crédit pour la taxe sur les produits et services (TPS), la taxe de vente harmonisée (TVH), ou la taxe de vente du Québec (TVQ)	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCTBD2	Revenus reçus en 2001 provenant de prestations fiscales canadiennes pour enfants ou des prestations et crédits provinciaux pour enfants	Tous les répondants
	INCTBSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de prestations fiscales canadiennes pour enfants ou des prestations et crédits provinciaux pour enfants	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	INCWSD2	Revenus reçus en 2001 provenant de salaires et traitements	Tous les répondants
	INCWSSD2	Revenus reçus en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant provenant de salaires et traitements	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001

Nom et identificateur du module	Variable dérivée	Description	Univers
	TINCD2	Revenu total en 2001 pour toutes les sources avant impôts et déductions	Tous les répondants
	TINCSD2	Revenu total en 2001 du partenaire ou conjoint du répondant pour toutes les sources avant impôts et déductions	Répondants avec un partenaire ou conjoint en 2001
	DECEASE2	Répondants décédés en 2000 or 2001	
	Poids	Poids : décimal sous-entendu pour les 4 derniers octets	

Les variables dérivées géographiques suivantes n'ont pas été diffusées dans les guides de codage :

CMA25D2 – Territoire formé d'une ou plusieurs municipalités voisines et situées autour d'un grand centre urbain. Pour former une région métropolitaine de recensement, le centre urbain doit compter au moins 100 000 habitants. Pour former une agglomération de recensement, le centre urbain doit compter au moins 10 000 habitants.
CMACAD2 – Le type de région métropolitaine de recensement (CMA) ou agglomération de recensement (CA) où se trouve le secteur de dénombrement. Ce champ sera laissé vide si le secteur de dénombrement ne fait pas partie de la CMA ou de la CA.
CSDCD2 – La subdivision de recensement (SDR) est le terme général désignant les municipalités (selon la législation provinciale) ou les régions traitées comme des municipalités pour des fins statistiques (p. ex., les réserves amérindiennes, les établissements amérindiens et les territoires non organisés).
EAD2 – Chaque secteur de dénombrement reçoit un code à trois chiffres unique dans la circonscription électorale fédérale (CÉF). Afin d'identifier chaque SD au Canada, le code provincial et territorial à deux chiffres et le code CÉF à trois chiffres précèdent le code du SD.
ECRD2 – Région économique (RE) de la résidence du ménage au moment de l'interview
SATYPED2 – Catégorie attribuée à une municipalité qui ne fait pas partie d'une région métropolitaine de recensement (RMR) ou une agglomération de recensement (AR). (Une RMR ou une AR est un territoire formé d'une ou de plusieurs municipalités voisines et situées autour d'un grand centre urbain. Pour former une RMR, le centre urbain doit compter au moins 100 000 habitants. Pour former une AR, le centre urbain doit compter au moins 10 000 habitants.) Une municipalité est assignée à une des quatre catégories selon le pourcentage de ces résidents qui font la navette vers le centre urbain de toute région métropolitaine de recensement ou agglomération de recensement. ZIM forte : plus de 30 % des résidents de la municipalité font la navette pour aller travailler dans une RMR ou une AR. ZIM modérée : entre 5 % et 30 % des résidents de la municipalité font la navette pour aller travailler dans une RMR ou une AR. ZIM faible : entre 0 % et 5 % des résidents de la municipalité font la navette pour aller travailler dans une RMR ou une AR. Aucune ZIM : moins de 40 ou aucun résident de la municipalité font la navette pour aller travailler dans une RMR ou une AR.
REGD2 : Région de résidence du ménage au moment de l'interview

5.1.2 Éducation postsecondaire – Liste d'établissements

Nom du module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
Entrée	RecordID	Numéro d'identification du répondant	Tous les répondants
	INST_ID	Ce chiffre donné à l'établissement correspond à l'ordre dans lequel le répondant l'a déclaré	Répondants avec au moins un établissement postsecondaire
Éducation et formation postsecondaires – Module H	DSAINMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a commencé ses études postsecondaires à cet établissement avant janvier 2002	Répondants qui ont fait des études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	DSAINYD2	Date (année) à laquelle le répondant a commencé ses études postsecondaires à cet établissement avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DLINMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était à cet établissement la dernière fois entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	DLINYD2	Date (année) à laquelle le répondant était à cet établissement la dernière fois entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	HLATTD2	Statut des études postsecondaires à cet établissement en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	NEPRPID2	Nombre de programmes postsecondaires admissibles suivis dans cet établissement entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	DLFINMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires la dernière fois à cet établissement sur une base à temps plein avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DLFINYD2	Date (année) à laquelle le répondant était inscrit aux études postsecondaires la dernière fois à cet établissement sur un base à temps plein avant janvier 2002	(voir plus haut)
	FPLIND2	Étudiant à temps plein ou à temps partiel lorsqu'il était à cet établissement la dernière fois entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	TYPEID2	Genre d'établissement postsecondaire	(voir plus haut)
	PSCMD2	Code du campus	(voir plus haut)
	PSPROVD2	Province d'établissement postsecondaire	(voir plus haut)
	INSCDD2	Code d'établissement	(voir plus haut)
	PSIPOSID	Identificateur positionnel de l'établissement postsecondaire qui indique le cycle et la position où les données dans ce cycle pour ce programme on été recueillies	Répondants avec au moins un établissement postsecondaire
	PSILNGID	Identificateur longitudinal d'établissement postsecondaire qui permet de suivre un établissement au fil des cycles	Répondants avec au moins un programme postsecondaire à cet établissement

L'identificateur longitudinal d'établissement postsecondaire PSILNGID permet à l'utilisateur de suivre un établissement au cours des cycles. L'identificateur a deux caractères numériques qui peuvent prendre les valeurs suivantes :
Premier caractère numérique : représente le cycle dans lequel l'information sur l'établissement a d'abord été recueillie. Il peut prendre les valeurs 1 ou 2
Deuxième caractère numérique : représente l'établissement dans lequel le répondant a étudié et peut prendre les valeurs de 1 à 4
Cet identificateur n'existe pas sur le fichier du cycle 1. Si vous devez extraire une variable du fichier du cycle 1, veuillez vous référer au tableau de l'Annexe B qui indique quelles variables sont associées à quel établissement. Par exemple, pour la question H8 et le PSILNGID=12, la variable H8b est associée à l'établissement 2.

5.1.3 Éducation postsecondaire – Liste des programmes

Nom du module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
Entrée	RecordID	Numéro d'identification du répondant	Tous les répondants
	INST_ID	Ce chiffre donné à l'établissement correspond à l'ordre dans lequel le répondant l'a déclaré	Répondants avec au moins un établissement postsecondaire
	PROG_ID	Ce chiffre donné au programme à l'intérieur de l'établissement correspond à l'ordre dans lequel le répondant l'a déclaré	(voir plus haut)
Éducation et formation postsecondaires – Module H	INELGHD2	Indicateur qui signale si un programme ouvert et/ou un établissement du Cycle 1 était déclaré inadmissible au Cycle 2, avant janvier 2002	Répondants avec un programme/établissement ouvert du Cycle 1
	LVPRD2	Niveau du programme postsecondaire	Répondants qui ont fait des études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	CLGPRD2	Statut des études postsecondaires dans ce programme en date de décembre 2001	(voir plus haut)
	DSPRMD2	Date (mois) à laquelle le répondant a commencé ce programme postsecondaire avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DSPRYD2	Date (année) à laquelle le répondant a commencé ce programme postsecondaire avant janvier 2002	(voir plus haut)
	DLPRMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit à ce programme postsecondaire entre janvier 2000 et décembre 2001 pour la dernière fois	(voir plus haut)
	DLPRYD2	Date (année) à laquelle le répondant était inscrit à ce programme postsecondaire entre janvier 2000 et décembre 2001 pour la dernière fois	(voir plus haut)
	FPLPRD2	Étudiant à temps plein ou à temps partiel lorsqu'il était dans ce programme pour la dernière fois, entre janvier 2000 et décembre 2001	Répondants qui étaient dans un programme postsecondaire entre janvier 2000 et décembre 2001
	DLFPRMD2	Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit à ce programme postsecondaire la dernière fois sur une base à temps plein avant janvier 2002	Répondants qui ont fait des études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	DLFPRYD2	Date (année) à laquelle le répondant était inscrit à ce programme postsecondaire la dernière fois sur une base à temps plein avant janvier 2002	(voir plus haut)
	SIPRD2	Pour les programmes postsecondaires qui sont en cours ou complétés en date de décembre 2001, si le répondant a arrêté ou interrompu ses études entre janvier 2000 et décembre 2001	(voir plus haut)
	AGEPSD2	Âge du répondant au début du programme postsecondaire	Répondants qui ont participé à un programme postsecondaire entre janvier 2000 et décembre 2001

Nom du module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
	NUMDURD2	Temps (mois) consacré à un programme postsecondaire, en date de décembre 2001.	Répondants qui ont participé à un programme postsecondaire entre janvier 2000 et décembre 2001
	RSIPRD2	Pour les programmes auxquels le répondant a participé entre janvier 2000 et décembre 2001, raisons pour lesquelles le répondant a arrêté ou interrompu le programme s'il y a eu arrêt ou interruption. Identificateur de produit qui indique le cycle et la position où les données dans ce cycle ont été recueillies	Répondants qui ont fait des études postsecondaires dans des programmes qui sont en cours ou complétés qui ont déjà arrêté ou interrompu le programme
	CIP1D2	Premier champ d'études ou de spécialisation du répondant	Répondants qui avaient un programme postsecondaire
	CIP2D2	Deuxième champ d'études ou de spécialisation du répondant	(voir plus haut)
	CIP1RD2	Premier champ d'études ou de spécialisation du répondant (groupement principal)	(voir plus haut)
	CIP2RD2	Deuxième champ d'études ou de spécialisation du répondant (groupement principal	(voir plus haut)
	THEPSD2	Temps passé avec un employeur dans un programme d'enseignement coopératif, de formation d'apprenti, de métiers, de formation professionnelle ou un autre programme (stage, internat, clinique) pour ce programme	Répondants qui ont fréquenté un programme postsecondaire admissible entre janvier 2000 et décembre 2001 et qui ont participé à un programme comprenant une expérience d'emploi et/ou du temps passé dans un lieu de travail
	OPSPD2	Ordre chronologique des programmes auxquels le répondant était inscrit en 2000 et 2001	Répondants qui ont fait des études postsecondaires entre janvier 2000 et décembre 2001
	PSPPOSID	Identificateur positionnel du programme postsecondaire qui indique le cycle et la position où les données dans ce cycle pour ce programme ont été recueillies	Répondants avec au moins un programme postsecondaire
	PSPLNGID	Identificateur longitudinal de programme postsecondaire qui permet de suivre le programme au fil des cycles	(voir plus haut)
	ICYID	Identificateur du cycle d'établissement postsecondaire qui indique le cycle dans lequel les informations ont commencé à être recueillies pour cet établissement	(voir plus haut)

L'identificateur longitudinal de programme postsecondaire PSPLNGID permet à l'utilisateur de suivre un programme au cours des cycles. L'identificateur a quatre caractères numériques qui peuvent prendre les valeurs suivantes :
Premier caractère numérique : représente le cycle dans lequel le répondant a commencé le programme. Il peut prendre les valeurs 1 ou 2
Deuxième caractère numérique : représente l'établissement dans lequel le répondant a étudié et peut prendre les valeurs de 1 à 4
Troisième caractère numérique est toujours égal à zéro
Quatrième caractère numérique : représente le programme suivi. Il peut prendre les valeurs de 1 à 3.
Cet identificateur n'existe pas sur le fichier du cycle 1. Si vous devez extraire une variable du fichier du cycle 1, veuillez vous référer au tableau de l'Annexe B qui indique quelles variables sont associées à quel établissement et à quel programme. Par exemple, pour la question hq21 et le PSPLNGID=1301, la variable H21c1 est associée à l'établissement 3, programme 1.

5.1.4 Engagement au postsecondaire – fichier liste

Nom de module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
Entrée	RecordID	Numéro d'identification du répondant	Tous les répondants
Engagement au postsecondaire – Module K	HPDPSD2	Moyenne d'heures de travail payées par semaine pendant la première année d'études postsecondaires	Répondants qui ont déjà fait des études postsecondaires
	HUWPSD2	Moyenne d'heures de travail non payées à l'entreprise ou à la ferme familiale par semaine pendant la première année d'études postsecondaires	(voir plus haut)
	KEXPIDD2	Indique s'il s'agit de la première ou deuxième expérience postsecondaire du répondant, au Québec ou hors-Québec, dans un CEGEP ou dans un établissement autre qu'un CEGEP.	(voir plus haut)
	KINSTD2	L'identificateur d'établissement postsecondaire qui identifie avec quel établissement est associée cette expérience postsecondaire.	(voir plus haut)

Les deux variables dérivées KEXPIDD2 et KINSTD2, fournissent de l'information sur le genre d'expérience postsecondaire: première ou deuxième, au Québec ou hors Québec, dans un CEGEP ou dans un établissement autre qu'un CEGEP. Il fournit également un lien entre l'expérience postsecondaire et l'établissement dans lequel cette expérience a eu lieu.

À partir du cycle 2, la variable KINSTD2 (identificateur de l'établissement postsecondaire dans lequel l'expérience a eu lieu) correspond à PSILNGID, qui est l'identificateur longitudinal d'établissement postsecondaire.

Si la première expérience postsecondaire a eu lieu au cycle 1, le lien ne peut être établi avec PSILNGID (qui n'existait pas au cycle 1). Comme cet identificateur n'existe pas sur le fichier de données du cycle 1, si vous devez extraire une variable du cycle 1, vous devez vous référer au tableau de l'annexe B, qui indique quelles variables sont associées à quel établissement. Par exemple, pour la question H8 et le KINSTID=12, la variable H8b est associée à l'établissement 2.

Au cycle 1, l'information reliée aux expériences postsecondaires n'était pas présentée dans un fichier liste. L'annexe B est un tableau qui indique tous les noms des variables (incluant les variables dérivées) au niveau de l'établissement, du programme et de la personne pour le cycle 1.

5.1.5 Fichier liste d'emploi

Nom du module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
Entrée	RecordID	Numéro d'identification du répondant	Tous les répondants
	P1JOBID	Identificateur d'emploi unique qui indique la position où les données ont été recueillies dans ce cycle pour cet emploi	Répondants qui ont travaillé à un emploi admissible entre janvier 2000 et décembre 2001
	P1UNID	Identificateur longitudinal d'emploi qui permet de suivre l'emploi au fil des cycles	Répondants qui avaient un emploi en décembre 1999 (Cycle 1)
Questions reliées à l'emploi – Module P1	OJOBD2	Détail sur l'ordre chronologique des emplois des répondants dans la Cohorte B	Répondants qui avaient au moins un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
	TENURED2	Nombre total de mois où le répondant travaillait à l'emploi (indépendamment des congés non payés)	(voir plus haut)
	TNUR01D2 à TNUR24D2	Nombre total de mois en 2000-2001 où le répondant travaillait à l'emploi (indépendamment des congés non payés)	(voir plus haut)
	JOBOCCD2	Code de classification des professions de 4 chiffres (CTP 1991) pour les emplois admissibles	(voir plus haut)
	JOBOCRD2	Code de classification des professions de 2 chiffres (CTP 1991) pour les emplois admissibles	(voir plus haut)
	JOBINDD2	Code d'industrie 4 chiffres (SCIAN 1997) pour les emplois admissibles	(voir plus haut)
	JOBINRD2	Code d'industrie à 2 chiffres (SCIAN 1997) pour les emplois admissibles	(voir plus haut)
	JSTDATD2	Date de début de l'emploi	(voir plus haut)
	WKST01D2 à WKST24D2	Statut du travail à l'emploi – Indicateur qui signale, pour chaque mois au cours des années 2000-2001 si le répondant avait un emploi et travaillait à cet emploi – pour les emplois 1 à 7	(voir plus haut)
	WKFTPTD2	Statut temps plein/partiel pour le répondant qui travaillait à un emploi en décembre 2001	(voir plus haut)

5.1.6 Fichier liste d'emplois détaillés

Nom du module et identificateur	Variables dérivées	Description	Univers
Entrée	RecordID	Numéro d'identification du répondant, partant de 1 à la fin	Tous les répondants
	P1JOBID	Identificateur d'emploi unique qui indique la position où les données ont été recueillies dans ce cycle et pour cet emploi	Répondants qui ont travaillé à un emploi admissible entre janvier 2000 et décembre 2001
Emploi – Module P2	EPHS12	Revenu horaire à l'entrée en fonction	Répondants qui avaient un emploi à n'importe quel moment entre janvier 2000 et décembre 2001 et qui étaient des employés payés ou des travailleurs autonomes quand ils ont travaillé pour la dernière fois à cet emploi
	EPWSI2	Revenu hebdomadaire à l'entrée en fonction	(voir plus haut)
	EPMSI2	Revenu mensuel à l'entrée en fonction	(voir plus haut)
	EPHEI2	Revenu horaire quand a travaillé pour la dernière fois à l'emploi	(voir plus haut)
	EPWEI2	Revenu hebdomadaire quand a travaillé pour la dernière fois à l'emploi	(voir plus haut)
	EPMEI2	Revenu mensuel quand a travaillé pour la dernière fois à l'emploi	(voir plus haut)
	NHWPMSI2	Nombres d'heures habituellement travaillées par mois à l'entrée en fonction	Répondants qui étaient employés à un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
	NHWPMEI2	Nombres d'heures habituellement travaillées par mois quand a travaillé pour la dernière fois à l'emploi	(voir plus haut)
	NWWPMSI2	Nombre de semaines habituellement travaillées par mois à l'entrée en fonction	(voir plus haut)
	NWWPMEI2	Nombre de semaines habituellement travaillées par mois quand a travaillé pour la dernière fois à l'emploi	(voir plus haut)
	HWSD2	Indique si le répondant travaillait habituellement 30 heures ou plus par semaine à l'entrée en fonction	Répondants qui étaient employés à un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001
	HWED2	Indique si le répondant travaillait habituellement 30 heures ou plus par semaine lorsqu'il était à l'emploi pour la dernière fois	(voir plus haut)
	NMWO1D2	Nombre de mois en 2000-2001 où le répondant a travaillé à l'emploi (c.-à-d. le nombre total de mois où le répondant travaillait à l'emploi moins les mois de congés non payés, le cas échéant)	Répondants qui étaient employés à un emploi entre janvier 2000 et décembre 2001

6.0 Échelles de l'EJET

Au Cycle 2 de l'EJET, deux des concepts, l'engagement au secondaire et le soutien social, ont été mesurés à l'aide d'échelles. Les scores de l'engagement au secondaire ont été calculés pour les membres de la cohorte de lecture 15 ans qui ont fréquenté l'école secondaire, intermédiaire ou primaire entre septembre 2000 et décembre 2001. Le soutien social a été évalué pour tous les membres de la cohorte de lecture 15 ans. Pour obtenir des précisions théoriques sur l'un des concepts mathématiques ou statistiques examinés ici, on voudra bien consulter le document technique de Statistique Canada intitulé *Analysis of Scales for EJET Cycle 1 Main Survey*, qui devrait être diffusé à l'automne 2005.

Bien que certains répondants de l'ancienne cohorte 18-20 ans étaient admissibles aux questions touchant l'échelle de l'engagement au secondaire, l'équipe de l'EJET a décidé qu'ils étaient trop peu nombreux (moins de 10 % de tous les répondants du Cycle 2 de la vieille cohorte 18-20 ans) pour créer une échelle. On a présumé que ces élèves constituaient une population particulière et qu'une échelle de score créée pour eux ne serait pas représentative de la population en général.

Le présent chapitre comprend six sections.

- **6.1 Définition et utilisation des échelles –** Présentation du concept, raison d'être des échelles et genre d'échelles utilisées dans le cadre de l'EJET.
- **6.2 Mise au point des échelles –** Démarche théorique adoptée par l'équipe de l'EJET pour produire les échelles.
- **6.3 Échelle de l'engagement au secondaire –** Présentation du concept de l'engagement scolaire et de l'échelle de l'engagement au secondaire ainsi que de ses sous-échelles et de ses sous-sous-échelles. On explique aussi pourquoi l'équipe a jugé important de mettre au point une échelle de l'engagement au secondaire.
- **6.4 Analyse de l'échelle de l'engagement au secondaire –** Étude des analyses ayant mené à l'établissement et à la mise à l'essai de l'échelle de l'engagement au secondaire. On y applique la méthode présentée à la section **6.2** au modèle théorique examiné à la section **6.3**. Les résultats des analyses sont ventilés en plusieurs composantes : test de la validité du modèle, estimation des scores, test de la fiabilité de l'échelle et test de la validité de l'échelle.
- **6.5 Échelle du soutien social :** Donne les résultats et l'analyse d'une version adaptée de l'échelle du soutien social
- **6.6 Références –** Liste des documents cités ou consultés dans les cinq sections précédentes.

6.1 Définition et utilisation des échelles

6.1.1 Qu'est-ce qu'une échelle?

Aux fins de la recherche en sciences sociales, une échelle est une mesure composite réunissant divers items (questions) de même structure empirique ou logique. On peut considérer l'échelle comme un ensemble de scores possibles servant à combiner des réponses à un groupe de questions. Dans le présent chapitre, le mot « échelle » renvoie également au concept théorique sur lequel est fondée la mise au point des échelles.

6.1.2 Pourquoi utiliser une échelle?

Les échelles, dans l'analyse des données, permettent aux analystes de mesurer un concept (latent) sous-jacent particulier dans les cas où ces items sont réunis. On crée une échelle en assignant des scores à des modèles de réponses qui permettent à un analyste d'évaluer la faiblesse ou la force relative de chaque indicateur. Le recours à des échelles est avantageux, car les échelles peuvent démontrer l'intensité de la relation susceptible d'exister entre des attributs.

Pour chaque facteur (concept) mesuré par une échelle, on estime une valeur du score latent pour chaque individu de l'enquête à l'intérieur d'un échantillon de répondants admissibles. Le score estimé est fondé sur des combinaisons appropriées d'un certain nombre de réponses à un groupe de questions de l'enquête (items). Le

score d'un facteur donné peut servir à ordonner les individus en référence au facteur ou encore à illustrer les différences entre les individus et les groupes par rapport à ce facteur.

Une échelle offre un niveau de fiabilité plus élevé (voir la section 6.2.4) que les items individuels. En fait, la fiabilité de l'échelle augmente avec le nombre d'items qui ont servi à sa mise au point. Un item peut contenir de l'information concernant le concept mesuré (signal) et présenter une variance confusionnelle attribuable à une erreur de mesure et à de l'information uniquement liée à cet item (bruit). L'échelle aide à réduire les effets du bruit et augmente la quantité d'informations disponibles aux fins des analyses. Une échelle mise au point à l'aide de plusieurs items fournit donc davantage de renseignements aux analystes qu'une échelle mise au point à l'aide d'un seul item. Les échelles sont utiles à la recherche en sciences sociales parce qu'elles facilitent la réduction efficace de grandes quantités de données en sources d'information gérables et significatives pour les analystes.

6.1.3 Quel genre d'échelles utilise-t-on dans l'EJET?

Les diverses échelles utilisées dans les cycles 1 et 2 de l'EJET prennent leur modèle sur l'échelle de Likert (Likert, 1932). Ce genre d'échelle est intéressant en raison de l'ordinalité de ses catégories de réponse multiple. Cette ordinalité permet aux analystes de juger la force relative de l'accord exprimé par les répondants à l'enquête relativement à un item quelconque. Par exemple, à une question comportant quatre catégories, les répondants pourront être appelés à choisir parmi quatre valeurs d'échelle ordinale telles 1 (tout à fait en désaccord), 2 (en désaccord), 3 (d'accord) et 4 (tout à fait d'accord) pour décrire leur sentiment face à l'item.

Une échelle du type Likert est un outil très fiable de classement des attitudes ou des opinions des personnes. Il s'agit de l'un des outils les plus utilisés et l'un des formats les plus faciles à identifier dans le domaine de la conception des questionnaires. Les échelles Likert peuvent comprendre un certain nombre de catégories. En vérité, plus on présente de catégories à un répondant, plus il est possible de distinguer de catégories et plus on dispose de données pour distinguer entre les répondants quant au concept que l'on mesure. En pratique, toutefois, les répondants peuvent ne pas être apte à fournir une réponse significative si on leur présente un trop grand nombre de catégories. Par ailleurs, le temps qu'il faut pour faire des distinctions très fines pose un fardeau supplémentaire sur les épaules des répondants. Le recours à des questions à échelle est une science fort inexacte ; leur utilisation est assez subjective. Le nombre de catégories doit être choisi en fonction d'un jugement propre à une situation spécifique, en considérant entre autre la connaissance du contenu de l'item, le concept d'échelle sous-jacent, de même que les répondants comme tels.

Pour plusieurs des items composant les diverses échelles de l'EJET, les catégories neutres comme « ni d'accord ni en désaccord » ou « parfois » ont été exclues des catégories offertes aux répondants. De nombreuses questions des échelles de l'EJET traitent de sujets auxquels les répondants ne s'intéressent pas souvent. Des répondants auraient donc pu être enclins à fournir une réponse neutre, ce qui aurait limité la variabilité des réponses à chaque item et, par conséquent, aurait réduit l'utilité de l'échelle.

L'élimination de la catégorie neutre favorise ici la détection des nuances de jugement ou d'opinion des répondants, même dans le cas où les distinctions sont peu tranchées. Certains spécialistes de la conception des questionnaires estiment que si un répondant ne sait pas s'il penche du côté négatif ou positif d'un énoncé, il doit répondre « Ne sait pas » plutôt que d'opter pour une réponse neutre. En revanche, d'autres croient que les répondants qui n'ont vraiment pas d'opinion sur un énoncé donné doivent pouvoir fournir une réponse neutre. On trouvera une étude plus approfondie de la théorie et de la conception des items des échelles dans *Survey Research Methods* (Fowler, 1995).

Si pour une enquête on choisit d'utiliser une échelle précédemment établie, il est important de s'assurer que cette échelle porte sur les sujets que l'enquête tente de mesurer. Cela est particulièrement vrai dans les domaines de recherche où les spécialistes des sciences sociales s'interrogent sur ce que le concept devrait mesurer. Le débat porte notamment sur les enquêtes où de nombreuses échelles présentent des degrés variables de spécificité et/ou de focalisation sur des aspects particuliers d'un concept. Même si les différences entre les mesures globales d'un concept et les mesures des attitudes précises ou des facettes d'un concept sont souvent négligées dans la recherche, ces mesures et leurs comportements ne sont pas nécessairement équivalents (Rosenberg et coll., 1995).

6.1.4 Biais dans les réponses

La tendance systématique qu'ont les participants à répondre à des questions indépendamment de leur contenu (c'est-à-dire ce que l'item doit mesurer) s'appelle « biais dans les réponses » ou « style de réponse » selon le contexte. Un biais dans les réponses est une réaction temporaire à une demande circonstancielle. Il peut s'agir de pressions exercées par le temps ou de divulgation publique escomptée. Le biais peut également être attribuable au contexte, comme la présentation de la question ou la nature des questions précédentes. Si les réponses d'une personne sont constamment entachées de biais au fil du temps et dans diverses situations, ce biais est alors considéré comme son style de réponse (Paulhus, 1991, p. 17).

6.1.5 Questions négatives et positives

Il est recommandé d'inclure des questions formulées selon un tour négatif et positif dans les échelles d'évaluation largement utilisées en psychologie afin de réduire divers biais de réponse, y compris l'acquiescement[3] (Marsh, 1996). L'hypothèse de travail sous-jacente à cette façon de procéder est que les questions formulées positivement et négativement représentent le même concept.

Cependant, les techniques d'analyse des facteurs (section 6.2.1) indiquent parfois des facteurs distincts résultant des questions formulées positivement et négativement. Il faut alors se demander avant tout si la distinction entre les questions formulées positivement et négativement est significative. D'autre part, il est possible que cette distinction ne soit que le reflet du style de réponse d'une personne (Paulhus, 1991, p. 48). Ces deux explications ont des incidences fort différentes, et il peut être difficile de les distinguer (Marsh, 1996).

6.2 Mise au point des échelles

Pour mieux comprendre le processus de l'engagement scolaire, l'équipe de l'EJET a mis au point une échelle de l'engagement scolaire. Il convient de signaler que l'échelle de l'engagement scolaire mise au point pour l'EJET peut représenter un concept différent de celui qui a été appliqué par les responsables du PISA. On peut trouver des documents sur le modèle de l'engagement scolaire du PISA et des comparaisons internationales de l'engagement scolaire utilisant le modèle du PISA à l'adresse www.pisa.oecd.org.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir et d'estimer les taux de décrochage et de déterminer les variables corrélées avec le décrochage. De plus, différents rapports ont été rédigés sur les stratégies d'intervention détaillées visant à encourager les décrocheurs à retourner aux études ou à encourager les élèves plus âgés à y demeurer. Toutefois, peu d'études sont basées sur une compréhension systématique du processus de développement conduisant un élève à abandonner les études (Finn, 1989).

La mise au point des échelles a été accomplie en trois étapes principales. La première consistait en une analyse factorielle linéaire destinée à vérifier si la structure théorique sous-jacente des items et des sous-échelles était confirmée par les données (section 6.2.1). En supposant que la structure théorique soit valide, l'étape suivante consistait à estimer les résultats des échelles au moyen d'un modèle de théorie de la réponse d'item (TRI) (section 6.2.2). Enfin, on a procédé à des contrôles de fiabilité et de validité des résultats estimés (section 6.2.3 et section 6.2.4). On trouvera ci-dessous la méthode générale utilisée pour chacune de ces étapes.

6.2.1 Examen de la validité du modèle

Analyse factorielle : stratégie

On a eu recours à l'analyse factorielle pour déterminer si les données confirmaient le concept théorique de l'échelle. L'analyse factorielle offre aussi un moyen d'atteindre les buts de l'analyse des items. Celle-ci consiste à vérifier que les items sont liés aux concepts proposés et que la force de ces liens est suffisante aux fins des mesures (Gorsuch, 1997).

3 L'acquiescement est la tendance à être d'accord plutôt qu'en désaccord avec un énoncé (Paulhus, 1991, p. 46). Certaines personnes ont en effet tendance à être d'accord avec les énoncés, tandis que d'autres ont tendance à être en désaccord avec les énoncés.

Selon Comrey et Lee, l'objectif de l'analyse factorielle est d'isoler les concepts qui ont une plus grande valeur intrinsèque pour décrire les relations fonctionnelles entre les variables du domaine. Or, tous les ensembles de variables ne sont pas tous également aptes à exprimer ces relations. En outre, il n'existe pas nécessairement un seul concept « correct » ou un seul facteur « réel » pour un domaine d'intérêt donné (Comrey et Lee, 1992, p. 245).

La relation de chaque variable avec chaque facteur, qu'on appelle « saturation factorielle », permet à l'analyste d'évaluer quantitativement l'interaction des items les uns avec les autres. La force de cette saturation sur différents facteurs communs indique si un item se retrouve relié à aucun des facteurs proposés, à un seul de ces facteurs, ou à plus d'un facteur (saturation multiple). Plus le niveau de saturation d'une variable sur un facteur est grand, plus la variance (commune)[4] reliée au chevauchement entre la variable de données et ce facteur est grand et plus l'item constitue une mesure pure de ce facteur.

Les items qui sont le plus clairement liés à un seul facteur peuvent faire partie d'une échelle relativement au concept sous-jacent à ce facteur. Les items qui ne sont pas fortement liés à aucun des facteurs peuvent être écartés de la suite des analyses. Un item peut aussi être fortement lié à plus d'un facteur. Cela pourrait indiquer qu'il existe un lien entre les facteurs, auquel cas de nombreux items devraient saturer plus d'un facteur et la saturation multiple peut s'expliquer mathématiquement. Toutefois, cela pourrait aussi indiquer qu'il existe un facteur inconnu ou confusionnel lié aux facteurs proposés, auquel cas l'item ou les items en question ne doivent pas être pris en considération dans l'établissement de l'échelle.

On se demande souvent, relativement aux saturations factorielles, quel degré de corrélation doit exister entre un item et un facteur pour que cet item soit considéré « significatif ». Même si aucun test officiel n'existe à cet égard, Comrey et Lee ont énoncé une référence brute à utiliser dans l'interprétation des corrélations variable-facteur[5] (Comrey et Lee, 1992, p. 243). Ils fondent leur référence sur un examen du pourcentage de variance commune de l'item par rapport au facteur (voir Le tableau 6.1).

Tableau 6.1 – Échelle de corrélations variable-facteur

Saturation	**Pourcentage de variance expliquée**	**Qualité de la saturation**
Plus de 0,71	Plus de 50	Excellente
Plus de 0,63	Plus de 40	Très bonne
Plus de 0,55	Plus de 30	Bonne
Plus de 0,45	Plus de 20	Passable
Plus de 0,32	Plus de 10	Médiocre
Moins de 0,32	Négligeable	Insignifiante (à ne pas interpréter)

L'examen des saturations factorielles, toutefois, n'est pas suffisant en soi aux fins de l'interprétation des facteurs. L'explication complète d'un facteur exige une compréhension théorique quant à savoir pourquoi les items vont ensemble et comment le facteur ou les facteurs déterminés sont liés à d'autres structures factorielles antérieurement déterminées dans le cadre du domaine d'intérêt.

Analyse factorielle : méthode

Pour les données de l'EJET, on a tenu compte des effets de la langue des entrevues sur les réponses. Tout changement dans la présentation des items est susceptible d'introduire un biais de réponse important. (Fowler, 1995, p. 74) Ainsi, une traduction infidèle risque d'altérer les réponses et de fausser l'interprétation des questions. Il est en outre possible que les modèles de réponse ne soient pas les mêmes pour les répondants qui ont reçu un questionnaire anglais et pour ceux qui ont reçu un questionnaire français.

Pour examiner la possibilité d'un biais imputable à la traduction, on a d'abord réparti les données en deux échantillons selon la langue d'administration des questionnaires : anglais et français. On a ensuite comparé les

4 On peut décrire la variance entre les réponses à tout item en particulier à l'aide de deux éléments principaux : la variance propre et la variance commune. La variance propre exprime les différences entre les personnes en rapport avec les caractéristiques uniques de l'item. La variance commune exprime les différences qui peuvent s'expliquer par le facteur commun lié à tous les items de l'échelle.

5 Saturations factorielles orthogonales ou coefficients de structure.

résultats de chaque sous-échantillon linguistique. Des écarts importants entre les résultats pourraient indiquer la présence d'un biais relié à la traduction.

Puis on a réparti de façon aléatoire les échantillons anglais et français en deux sous-échantillons. Le premier sous-échantillon des échantillons anglais et français a été désigné échantillon de test et le second échantillon de vérification. Ce dernier échantillon a servi à confirmer de façon autonome la structure identifiée dans le premier sous-échantillon.

On a effectué une analyse factorielle distincte, fondée sur les composantes principales, pour chaque sous-échantillon linguistique afin d'établir combien de facteurs devaient être extraits des données. On a comparé les saturations factorielles de chaque variable des sous-échantillons et des deux langues. Les saturations factorielles ont été examinées en fonction d'une rotation de la matrice de saturation factorielle lorsque deux facteurs ou plus étaient liés au concept. Une rotation implique un déplacement de l'axe des coordonnées de la matrice de saturation. Si une saturation est difficile à interpréter, on pourrait obtenir une interprétation plus simple en effectuant une rotation. Cette approche pourrait permettre d'obtenir un modèle de saturation factorielle tel qu'une variable serait grandement saturée sur un facteur, mais faiblement ou modérément sur l'autre ou sur les autres facteurs.

Dans chaque analyse factorielle figurant dans le présent document, la valeur des items pour chaque répondant a été multipliée par le poids normalisé attribué au répondant afin d'obtenir une estimation de la matrice de variance-covariance qui soit cohérente au plan de sondage de l'enquête. Le poids normalisé a été calculé en divisant le poids du répondant à l'enquête (voir les sections 9.0 et 10.0 pour des précisions sur la pondération dans le cadre de l'EJET) par le poids moyen de tous les répondants admissibles. De la sorte, en théorie, la somme des poids normalisés est égale à la taille de l'échantillon des répondants admissibles.

Dans le cadre d'un questionnaire, certaines questions sont orientées positivement, par exemple *Je m'entendais bien avec les enseignants*. D'autres questions sont orientées négativement, par exemple *Ce que j'apprenais en classe était inutile*. Pour éviter que les effets sur une échelle des items orientés négativement annulent les effets des items orientés positivement et rendent l'échelle inopérante, les items négatifs ont été réorientés de manière à les rendre positifs. Si **k** est le nombre de catégories d'un item en particulier, on obtient un item orienté positivement d'un item orienté négativement en soustrayant la valeur de l'item de **k** + 1. ((**k**+1)-valeur de l'item). Sur une échelle de quatre points, si un répondant a indiqué une valeur de 2 pour une question orientée négativement, la valeur de réponse orientée positivement serait de 3 (3 = 5-2). Cette réorientation a été faite avant que le score ne soit calculé, de manière qu'il soit possible d'estimer justement la cohérence interne des items de l'échelle (coefficient alpha de Cronbach) et les scores des échelles. (Voir la **section 6.2.3** pour plus de précisions sur le coefficient alpha de Cronbach).

Il convient de souligner que, outre les scores estimés, les items de chaque échelle sont inclus dans le fichier de microdonnées. Les chercheurs pourront ainsi prendre en considération d'autres structures factorielles. Les valeurs initiales, avant le renversement de valeurs, ont été retenues pour tous ces items.

6.2.2 Estimation des scores

Les résultats de l'analyse factorielle ont été utilisés pour déterminer les items saturés sur chaque facteur (**section 6.2.1**). Après l'analyse des structures factorielles et la vérification des items à inclure dans chaque facteur, l'étape suivante consistait à estimer le score du concept latent du répondant pour chaque facteur. Deux approches ont été examinées : une composition linéaire fondée sur les saturations factorielles linéaires et élaborée dans le cadre de l'analyse factorielle (méthode classique) et une estimation non linéaire correspondant à un maximum de vraisemblance, fondée sur la TRI. L'examen des deux méthodes a été effectué à l'aide des poids normalisés de l'enquête. Les poids ont été intégrés à l'analyse afin de calculer des estimations des scores ponctuelles cohérentes au plan de sondage de l'enquête.

Dans une analyse factorielle, les données doivent avoir la propriété des données d'intervalle ou de ratio. Cependant, certains affirment que les données des tests ne possèdent que la propriété des données ordinales. Le fait que l'on doive considérer les scores des tests psychologiques comme des données ordinales ou des données d'intervalle fait l'objet d'un débat au sein des chercheurs en sciences sociales (Crocker et Algina, 1986, p. 61-63). En règle générale, si on peut démontrer que les scores sont plus utiles lorsqu'ils sont considérés comme des données d'intervalle, il est alors convenu de les considérer ainsi. D'autre part, si le fait

de considérer les données comme une mesure de l'intervalle n'améliore pas ou même diminue leur utilité, seul l'information reliée au classement ordinal doit être retenu (Crocker et Algina, 1986, p. 61).

La TRI permet de mieux contrôler la nature ordinale des données que l'analyse factorielle. Le programme informatique PARSCALE[6] (Muraki et Bock, 1997) a été appliqué au calcul des scores de la TRI de même que des estimations des erreurs de mesure. Les scores diffusés dans le cas des échelles de l'EJET étaient fondés sur la TRI.

Les scores de la TRI et leurs erreurs types respectifs ont été estimés en fonction d'un maximum de vraisemblance pondérée (voir Warm, 1989) et par l'application d'un modèle généralisé de crédit partiel. Ce modèle est un prolongement de la distribution logistique à deux paramètres par rapport à des données polytomiques (catégoriques) (Muraki, 1992). À l'aide de ce prolongement, un paramètre de pente global pour chaque item et un paramètre de difficulté pour chaque catégorie à l'intérieur d'un item sont obtenus. L'équipe de l'EJET a adopté une forme particulière de ce modèle où le paramètre de difficulté est divisé en un paramètre de catégorie (un paramètre commun à tous les items contenus dans un bloc spécifique) et un paramètre de position spécifique à chaque item.

Pour estimer les scores de la TRI, on a précisé la distribution des scores de manière à obtenir une moyenne de « 0 » et un écart type de « 1 ». Une fois normalisé, le score estimatif du répondant peut, dans ce cas, être interprété comme le nombre d'écarts types de la population nous intéressant se situant au-dessus (valeur positive) ou au-dessous (valeur négative) de la moyenne.

Une structure de réponse comportant surtout des valeurs positives extrêmes (c'est-à-dire « tout à fait d'accord » sur toutes les questions positives et « tout à fait en désaccord » sur toutes les questions négatives) est très probablement le fait d'une personne ayant un score très positif. À l'inverse, une structure de réponse comportant surtout des valeurs négatives extrêmes est très probablement le fait d'une personne ayant un score très négatif. Un mélange caractéristique de réponses (peu de réponses extrêmes) est vraisemblablement le fait d'une personne ayant un score avoisinant « 0 ». Dans la plupart des cas, une structure de réponses résultant du choix de la catégorie la plus extrême peut être attribuable à un biais interne par le répondant à l'égard des réponses extrêmes où elle peut indiquer une opinion bien arrêtée du répondant sur un sujet donné (Paulhus, 1991, p. 49).

6.2.3 Fiabilité des échelles

La fiabilité d'une échelle renvoie à l'exactitude, à la fidélité ou à la cohérence des scores obtenus ou encore à la capacité de reproduire ceux-ci. En termes plus techniques, la fiabilité indique jusqu'à quel point les scores sont exempts d'erreurs de mesure. À cet égard, il est possible d'interpréter la fiabilité comme une mesure holistique de la précision d'une échelle, en ce sens qu'elle décrit la proportion de la variance de population dans des scores qui peuvent s'expliquer par cette variance dans le concept sous-jacent. L'examen des échelles se fait généralement à l'aide de deux mesures de la fiabilité : le coefficient alpha de Cronbach et l'indice de fiabilité.

Le coefficient alpha de Cronbach et son interprétation

Le coefficient alpha de Cronbach mesure la cohérence interne des items compris dans un facteur. Il est fondé sur la covariance moyenne des items. On part du principe que les items compris dans un facteur comportent une corrélation positive les uns avec les autres.

Le coefficient alpha de Cronbach donne lieu à plusieurs interprétations. Théoriquement, il est lié à la corrélation entre l'échelle utilisée et toutes les autres échelles possibles qui contiennent le même nombre d'items qui pourraient être tirés d'un univers hypothétique d'items mesurant la même caractéristique visée. L'analyste peut ainsi obtenir la relation prévue entre l'échelle utilisée et toutes les autres échelles possibles mesurant le même concept. Comme le coefficient alpha de Cronbach peut être interprété comme un coefficient de détermination, ses valeurs vont de « 0 » à « 1 ». Le coefficient alpha de Cronbach peut être considéré comme la limite inférieure de la fiabilité. Mais le véritable degré de fiabilité de l'échelle est à tout le moins aussi élevé que la valeur de la fiabilité calculée à l'aide de cette mesure.

6 Pour plus d'information, vous référer à son guide de l'utilisateur (Dutroit, 2003).

Un malentendu courant entourant le coefficient alpha de Cronbach consiste à estimer qu'une valeur relativement élevée pour ce coefficient obtenue pour un facteur indique que les items du test sont unidimensionnels (les items représentent un facteur sous-jacent commun). En fait, « étant donné que le coefficient alpha [de Cronbach] est fondé sur la covariance des items et qu'une covariance élevée entre les items peut être attribuable à plus d'un facteur commun, le coefficient alpha de Cronbach ne devrait pas être interprété comme une mesure de la nature unidimensionnelle du test » (traduction) (Crocker et Algina, 1986, p. 142).

Indice de fiabilité

Tandis que le coefficient alpha de Cronbach estime la fiabilité en tant que cohérence interne des items d'une échelle, l'indice de la fiabilité η_j offre une estimation encore plus précise, car il intègre les caractéristiques de la TRI de chacun des items. Comme le coefficient alpha de Cronbach, les valeurs de cet indice qui sont les plus près de « 1 » indiquent une plus grande précision et dénotent de meilleures propriétés de mesure de l'échelle (Crocker et Algina, 1986, p. 352).

$$\eta_j = \sqrt{1 - \frac{\sigma^2{}_{E_j}}{\sigma^2{}_j}} \quad \text{(Figure 6.1)}$$

Pour une échelle j donnée, $\sigma^2{}_{E_j}$ est la moyenne pondérée de la variance de mesure, calculée en utilisant l'ensemble de l'échantillon, et $\sigma^2{}_j$ est la variance estimée de tous les scores sur l'échelle j. Bien que la valeur de η_j soit d'une magnitude semblable à celle du coefficient alpha de Cronbach, elle constitue une mesure de la fiabilité plus exacte des scores finaux produits.

6.2.4 Test de la validité des échelles

Pour vérifier si les scores d'échelle estimés se comportent comme la conception du modèle théoriquement proposé, on a procédé à des tests de la validité des échelles. Le processus de validation avait pour objectif de garantir que le concept est le même que celui qui correspond à la définition courante, et ce malgré les modifications qui peuvent avoir été apportées au nombre d'items ou à leur libellé pour tenir compte de contraintes opérationnelles. Ces tests impliquent l'évaluation des échelles ou des sous-échelles proposées en comparant leurs scores estimés à ceux d'autres échelles pertinentes ou aux valeurs d'autres variables pertinentes (validité du critère). Ces tests peuvent également inclure une comparaison de différents groupes de répondants identifiables sur l'échelle visée (validité du groupe connu). Il peut aussi être important de montrer qu'une échelle ne présente pas une forte corrélation avec des attitudes qu'elle n'est pas censée mesurer (validité d'une fonction discriminante). Les tests de la validité des échelles supposent que l'on connaît le domaine spécialisé visé par l'analyse et, en particulier, les variables ou les échelles que l'on s'attend à voir reliées à l'échelle visée de même que la forme que cette relation devrait prendre. Dans le contexte de la cohorte des 15 ans de l'EJET, seul des tests sur la validité du critère et du groupe connu ont été effectués sur les échelles.

6.3 L'échelle de l'engagement au secondaire

6.3.1 Pourquoi s'intéresser à un modèle d'engagement scolaire?

L'un des principaux problèmes auxquels les éducateurs doivent faire face de nos jours est le retrait émotionnel, intellectuel et physique des élèves de la formation scolaire (Voelkl, 1996). On a lié l'engagement des élèves, ou leur implication à l'école, à la réussite scolaire et à la probabilité qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Par ailleurs, « à mesure que les enfants grandissent, ce retrait social, émotionnel et intellectuel, s'il s'accompagne de faibles résultats scolaires, est rattaché à divers problèmes sérieux, tels l'école buissonnière, la délinquance juvénile… » (traduction) (Voelkl, 1996). La recherche indique que les enfants et les jeunes qui s'engagent au niveau scolaire sont susceptibles de réussir à l'école et d'obtenir leur diplôme

(Voelkl, 1997, 1995). Quoi qu'il en soit, très peu de travaux ont été effectués pour décrire et définir en bonne et due forme la notion d'engagement scolaire (Finn, 1993).

L'une des grandes priorités de nombreux groupes au Canada réunissant des parents, des éducateurs, des travailleurs auprès des jeunes et différents ordres de gouvernement consiste à faire en sorte que les jeunes Canadiens restent à l'école et réussissent leurs études. « Les jeunes qui possèdent les compétences et les connaissances requises seront mieux placés pour réussir dans un contexte de croissance du commerce mondial et d'éclosion de nouvelles opportunités de nature économique …. [tandis que] les jeunes qui ont décroché de l'école secondaire ... ne possèdent pas encore les compétences et les connaissances pour livrer efficacement concurrence sur le marché du travail. » (Bowlby et McMullen, 2002). Vu que l'engagement scolaire joue un rôle important dans le maintien des jeunes à l'école et que le fait de demeurer à l'école aide les jeunes à exploiter leur plein potentiel en tant que citoyens et travailleurs, il est important de déterminer et de comprendre les facteurs qui influencent cet engagement.

6.3.2 Qu'est-ce que l'échelle de l'engagement au secondaire de l'EJET?

Afin de mieux comprendre le processus d'engagement scolaire, l'équipe de l'EJET a conçu une échelle de l'engagement scolaire. L'engagement scolaire constitue une question importante prenant probablement naissance dans les premières années de formation scolaire et se poursuivant tout au long des études (Finn, 1993) (Voelkl, 1996). L'échelle de l'engagement au secondaire établie pour la cohorte de lecture de l'EJET au Cycle 2 ne mesurait l'engagement que pour l'année scolaire courante. Les questions sur l'engagement portaient sur cette année courante, les souvenirs des répondants quant à leur sentiment relativement à cette année étant réputés être les plus frais. Par ailleurs, les élèves ont probablement changé d'écoles plusieurs fois pendant leur parcours scolaire. Ces élèves pourraient avoir vécu des situations scolaires très différentes d'une école à l'autre, voire pour les années scolaires vécues à une école donnée. Comme le genre d'expériences peut varier en fonction de l'année visée, la réponse d'un élève aux questions peut aussi varier selon la période observée pour le questionnaire. En outre, comme les questions sur l'engagement scolaire avaient déjà été posées à ces élèves au cours du Cycle 1, la période précédente avait donc déjà été couverte. Il importe également de noter que, bien qu'il y ait eu certains répondants de 17 ans dans l'échantillon dont l'année de fréquentation scolaire actuelle était avant le secondaire[7], la grande majorité des élèves répertoriés (approximativement 98 %) était au secondaire.

Deux ensembles d'attributs peuvent rendre un élève vulnérable sur le plan des études : les facteurs de risque liés au statut et les facteurs de risque liés au comportement. Les facteurs de risque liés au statut sont les antécédents et les caractéristiques démographiques de l'élève, tandis que les facteurs de risque liés au comportement prennent la forme d'une série d'actions et d'activités qui, si elles ne sont pas manifestées par le jeune, diminueront la probabilité d'obtenir de bons résultats scolaires (Finn, 1993). Bien que ces deux types de facteurs de risque soient importants, l'échelle de l'engagement au secondaire de l'EJET porte sur les facteurs comportementaux.

L'échelle de l'engagement au secondaire se compose des sous-échelles d'engagement académique et de l'engagement social. La sous-échelle d'engagement académique se divise à son tour en sous-sous-échelles de la participation et de l'identification. Dans l'élaboration d'une échelle pour un concept tel que l'engagement scolaire, les items à mettre à l'essai et la structure de l'échelle sont normalement créés en fonction d'un modèle théorique et/ou d'études antérieures.

Pour la cohorte de lecture des 15 ans de l'EJET et pour la cohorte de mathématiques à venir de l'EJET, une version adaptée des items élaborés par Jeremy Finn pour l'évaluation de la participation académique des jeunes adolescents est incluse (Finn, 1993). On a également inclus dans l'échelle certains items de l'échelle de Kristin Voelkl sur l'identification à l'école, laquelle recouvre l'identification académique et l'identification sociale. Elle appelle ces concepts « identification à l'école » (Voelkl, 1996). On a ajouté quelques items à ces échelles[8]

7 Dans ce chapitre, l'équipe de l'EJET considère l'école secondaire comme étant les niveaux de la 9e à la 12e année ou leur équivalent (sans égard à la province)

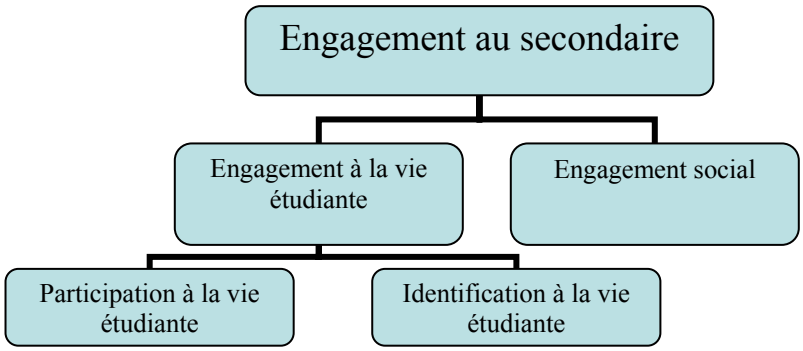
8 Des conseils judicieux quant aux items choisis pour l'évaluation de l'engagement scolaire et des concepts connexes ont aussi été fournis par Peter Dietsche, Directeur du réseau de recherche Humber, Humber College, Ontario; par le défunt Sid Gilbert, Professeur, Département de sociologie et d'anthropologie, Université de Guelph, Ontario; et par Herb O'Heron, association des Universités et Collèges du Canada

de manière à exprimer avec plus de précision les concepts proposés dans le modèle théorique. Dans l'utilisation de ces items, l'équipe de l'EJET a adapté le modèle et les définitions de l'engagement scolaire de Norris et coll. (1998).

6.3.3 Structure du modèle de l'engagement au secondaire

Construction théorique du modèle de l'engagement au secondaire

Figure 6.2 – Modèle de l'engagement au secondaire pour la cohorte de lecture de l'EJET (15 ans)



6.3.4 Description de l'engagement au secondaire

Engagement à la vie étudiante

On définit l'engagement à la vie étudiante comme l'identification et l'implication comportementale (participation) à la dimension scolaire des études, c'est-à-dire les rapports des élèves avec leurs enseignants, le programme et la direction de l'école. L'engagement à la vie étudiante se divise en deux parties : la participation à la vie étudiante et l'identification à la vie étudiante.

Participation à la vie étudiante

Finn (1989) établit une taxonomie d'engagement à la vie étudiante en quatre parties. L'EJET se concentre sur les trois premiers niveaux. Le premier niveau de cette classification et le plus fondamental est la reconnaissance de la nécessité de fréquenter l'école, d'être préparé ainsi que de répondre aux directives et aux questions. Même si c'est là tout ce qu'on attend des élèves du niveau primaire, cet élément conservera son importance tout au long du parcours scolaire de l'élève. Cependant, des élèves seront réfractaires à un certain niveau de participation.

Le deuxième niveau du comportement de participation porte sur l'esprit d'initiative des élèves. Il peut s'agir d'un élève qui pose des questions à l'enseignant ou qui a une conversation avec lui, d'un élève qui fait preuve d'enthousiasme à l'endroit de l'école en passant plus de temps dans la classe avant, pendant ou après les cours ou encore d'un élève qui fait plus de travail à l'école ou à la maison que ce qu'on attend de lui. Cet enthousiasme peut fort éventuellement bien prendre la forme d'une participation à des clubs scolaires ou à des activités communautaires comme des foires scientifiques et des internats. Dans le cas des élèves qui ont des difficultés scolaires, le fait de demander de l'aide est considéré comme une importante facette de l'esprit d'initiative. La décision d'un élève de chercher de l'aide est influencée par sa reconnaissance d'une difficulté d'apprentissage et de son désir de la surmonter. Cette décision repose également sur la perception qu'a l'élève de la réaction de la personne aidante et de ses camarades aux demandes d'aide en d'autres occasions.

Le troisième niveau du comportement porte sur la participation aux activités sociales, parascolaires et sportives de l'école, en plus ou en sus d'une participation intensive aux travaux scolaires.

Biens que certaines recherches aient montré l'existence d'un faible lien entre l'ardeur scolaire (c'est-à-dire la façon dont les élèves perçoivent le milieu scolaire) et le rendement scolaire, de récents travaux ont démontré

que ce lien n'était pas significatif une fois que les effets de la participation ont été éliminés (Voelkl, 1995). Ainsi, même si un contexte scolaire chaleureux et positif est important pour le développement de l'élève, cette importance peut être attribuable à la création d'un milieu favorisant la participation.

On appelle « non-participation » le fait de ne pas participer aux activités de la classe et de faire preuve d'un comportement aux antipodes de la participation. Finn (1993) cite de nombreuses recherches qui ont mis au jour des liens entre la participation et le rendement scolaire. La non-participation peut prendre deux formes : a) ne pas tirer parti des stratégies constructives d'apprentissage et b) avoir des comportements négatifs nuisant à l'apprentissage.

Identification à la vie étudiante

Les spécialistes des sciences sociales utilisent la notion d'identification de différentes façons. Quoi qu'il en soit, l'idée d'« orientation d'affinité » (sujet d'attachement) se trouve toujours au cœur de cette notion. Bien que le mot « identification » signifie souvent « attachement à une autre personne », il peut aussi servir à décrire le lien existant entre une personne et un établissement, comme une école. «Une personne en arrive à s'identifier à un endroit ou une structure qui représente certaines attentes, valeurs, croyances et pratiques » (traduction) (Voelkl, 1997). Pendant l'enfance et l'adolescence, alors que l'école joue un rôle prédominant dans sa vie quotidienne, l'élève peut considérer l'école comme un élément central de la perception qu'il a de lui-même.

L'ajustement personnel d'un élève au regard de l'école peut se voir dans les attitudes qu'il adopte, comme son degré de motivation, son degré d'aisance à l'école et ses comportements personnels et sociaux acceptables ou inacceptables en classe. Les élèves dont le degré d'identification à l'école est plus élevé devraient normalement avoir de meilleurs résultats scolaires ainsi que manifester une plus grande persévérance d'une année à l'autre. Par contraste, les élèves qui ne s'identifient pas à l'école peuvent être prédisposés à adopter un comportement négatif à l'école et, finalement, à cesser leurs études (Voelkl, 1997).

Concernant la cohorte de lecture de l'EJET, l'attention se porte sur deux composantes de l'identification, soit la valorisation et le sentiment d'appartenance. Le sentiment d'appartenance s'entend à la fois de l'impression qu'a l'élève du fait que l'école répond à ses besoins et qu'il se trouve dans un milieu où il est respecté et qui s'occupe de lui. Les chercheurs laissent entendre que le sentiment d'appartenance à une école augmente les ambitions de réussite de l'élève en mettant en valeur l'idée qu'il possède les compétences requises et les ressources sociales voulues pour surmonter les difficultés et réussir à l'école. Il renforce également la croyance de l'élève relativement à la valeur du travail scolaire (Goodenow, 1993). Quant à la valorisation, elle renvoie à l'appréciation qu'a l'élève de l'atteinte des objectifs scolaires et au fait qu'il appuie les objectifs généraux[9] et particuliers de l'éducation (Voelkl, 1997).

On pense que l'élève qui ne s'identifie pas à l'école ne la valorisera pas et n'aura pas à son égard de sentiment d'appartenance. Voelkl (1996) caractérise l'état émotionnel représenté par l'élève qui ne s'identifie pas à l'école de la façon suivante.

> L'élève qui n'entretient pas de sentiment d'appartenance à l'égard de l'école ou qui ne la valorise pas ne s'y sent pas accepté, ne ressent aucun sentiment d'intégration, ne se sent pas à l'aise ou pertinent, n'intègre pas l'école dans sa quête de lui-même, peut avoir un sentiment de colère ou d'hostilité à l'égard de l'école, aimerait se trouver dans un autre endroit qu'à l'école, n'a que peu de dévouement à l'égard de l'école et peut adopter une attitude méfiante et soupçonneuse à l'égard de l'école et de ceux ou celles qui la représentent. (traduction)

Bien que le sentiment d'appartenance, ou son absence, influe probablement sur la motivation et la participation à la vie étudiante dans le cas de la plupart des adolescents, son incidence est particulièrement importante pour les élèves se situant à l'extrémité inférieure des échelles d'identification, et elle revêt moins d'importance pour ceux se situant à l'extrémité supérieure. La raison en est que les élèves se situant à l'extrémité inférieure présentent des risques plus élevés de décrochage (Voelkl, 1997).

9 Ces objectifs sont la valeur de l'école en tant qu'institution sociale et outil d'épanouissement personnel.

Rapports entre la participation à la vie étudiante et l'identification à la vie étudiante

L'identification à la vie étudiante peut être considérée comme la mesure dans laquelle l'élève a établi des liens avec son école et a solidement intégré ces liens avec l'idée qu'il a de lui-même et son mode de vie. L'appui qu'accorde l'élève au milieu scolaire, indiqué par son sentiment d'identification et son degré de participation à la vie de la classe, s'inscrit dans un cycle qui influe sur le rendement scolaire. Ceci constitue un rapport comportement-attitude. Plus particulièrement, les élèves qui développent un sentiment d'identification à l'école sont susceptibles de tirer un meilleur parti de leur expérience éducative, surtout en raison de leur participation active à la vie de la classe et de l'école en général (Voelkl, 1996). Par contraste, on a constaté que l'absence de sentiment d'identification à l'école « dépend en partie du degré de réussite scolaire de l'élève et en partie du degré de participation du jeune aux activités d'apprentissage dans la classe « (traduction) (Voelkl, 1997). L'identification à la vie étudiante constitue donc un élément fondamental du processus par lequel la participation à la vie étudiante se manifeste.

Engagement social

On définit l'engagement social comme l'identification et l'implication comportementale (participation) à la dimension sociale de l'école. Il implique un sentiment d'appartenance à l'environnement social de l'école et un sentiment d'adéquation entre l'individu et l'école. Ce lien témoigne de la mesure dans laquelle l'élève se sent personnellement accepté, respecté, inclus et encouragé par les autres dans le contexte social de l'école.

Les caractéristiques personnelles de l'élève ainsi que les facteurs situationnels du milieu scolaire influent sur l'engagement social. Les aspects sociaux comprennent des intérêts et des activités non structurés s'exprimant en dehors de la classe mais liés à l'école. On pense ici aux relations des élèves avec leurs pairs, à leurs activités parascolaires et à leurs rapports avec les enseignants en dehors de la classe. L'EJET s'emploie surtout à mesurer l'aspect d'appartenance du point de vue social de l'engagement social.

6.4 Analyse de l'échelle de l'engagement au secondaire

Les principales étapes de l'élaboration des échelles présentées à la **section 6.2** ont été appliquées au modèle d'engagement au secondaire illustré à la **section 6.3.3** et étudiées à la **section 6.3.4**. L'analyse des données sur la cohorte de lecture des 15 ans de l'EJET a révélé que les données confirment trois facteurs : la participation à la vie étudiante, l'identification à la vie étudiante et l'engagement social. Sept items se rattachaient à la sous-sous-échelle de la participation à la vie étudiante, 15 items rattachaient à la sous-sous-échelle de l'identification à la vie étudiante et neuf items se rattachaient à la sous-échelle de l'engagement social.

La structure fractionnelle empirique de l'échelle de l'engagement au secondaire est la même entre le Cycle 1 et le Cycle 2 pour la cohorte de lecture de 15 ans de l'EJET. Cependant, la période visée est différente. Les questions portant sur l'engagement scolaire posées au cours du Cycle 1 touchaient la fréquentation scolaire du répondant au moment de l'enquête, alors qu'au Cycle 2, les questions portaient sur la dernière année de fréquentation scolaire formelle par le répondant au niveau primaire ou secondaire. La dernière année dont il est question n'était pas nécessairement l'année où les répondants ont été interviewés.

La méthode de collecte du Cycle 1 était différente de celle du Cycle 2. Dans le Cycle 1, les répondants de la cohorte de lecture 15 ans de l'EJET devaient remplir eux-mêmes un questionnaire à l'école, alors qu'au Cycle 2 les données ont été recueillies par une méthode d'ITAO. La sous-sous-échelle de la participation à la vie étudiante diffère quelque peu entre les deux cycles. La sous-échelle du Cycle 1 portait plutôt sur des questions liées aux travaux scolaires à la maison, alors qu'au Cycle 2 la sous-sous-échelle avait une portée plus large. Les chercheurs doivent être au fait de ce changement lorsqu'ils comparent les résultats entre les deux cycles.

Il importe de noter que même si les répondants se rapprochent de l'âge des répondants de la cohorte 18-20 ans du Cycle 1, la structure empirique de l'engagement au secondaire demeure différente entre les deux cohortes. L'engagement au secondaire pour la cohorte 18-20 ans avait un concept factoriel de deux – l'engagement à la vie étudiante et l'engagement social, alors que le concept de la cohorte de lecture 15 ans de l'EJET est un concept factoriel de trois.

6.4.1 Test de la validité du modèle

Les 35 items générés pour définir le concept de l'engagement au secondaire ont été administrés à un échantillon de 26 693 personnes de 17 ans (répondants au Cycle 1 de l'EJET 2000). Tous les répondants âgés de 17 ans qui ont pris des cours de niveau primaire, intermédiaire ou secondaire entre septembre 2000 et décembre 2001, à l'exception de ceux qui n'ont jamais fréquenté d'établissement d'enseignement (c.-à-d. les personnes qui ont fait toutes leurs études à la maison ou par formation à distance) étaient jugées admissibles aux questions touchant l'engagement au secondaire. Vingt répondants du Cycle 2 qui ont reçu un score d'échelle au Cycle 1 n'ont pas eu à répondre aux questions d'échelle au Cycle 2 puisqu'ils avaient indiqué n'avoir jamais fréquenté un établissement d'enseignement formel (école à la maison).

L'échantillon des répondants âgés de 15 ans a été réparti selon la langue d'administration du questionnaire, l'anglais et le français. Les deux sous-échantillons anglais et français ont ensuite été séparés en deux échantillons aléatoires, et on a appliqué une procédure d'analyse factorielle pour déterminer quels facteurs étaient confirmés par les données.

Les résultats entre les sous-échantillons et entre les différentes langues étaient semblables. Cela indiquait que l'échelle était stable entre les échantillons et les populations. L'analyse a donc été répétée auprès de tous les répondants admissibles. Il en est résulté un modèle à trois facteurs – la participation à la vie étudiante (YSHACPS2), Identification à la vie étudiante (YSHACIS2) et l'engagement social (YSHSOES2) – comportant sept, dix-huit et neuf items respectivement.

Finn (1993) a proposé de diviser en deux composantes, le sentiment d'appartenance et la valorisation, la sous-sous-échelle de l'identification à la vie étudiante. Pour sa part, Voelkl (1995), en utilisant des questions semblables à celles de Finn (1993), a aussi constaté l'existence de deux composantes. Cependant, en comparant la solution à deux facteurs (la valorisation et le sentiment d'appartenance étant deux dimensions distinctes) et la solution à un facteur (identification), Voelkl en est arrivé à la conclusion que le modèle à un facteur intègre les données aussi bien que le modèle à deux facteurs. Au moyen des données recueillies dans le premier cycle de la cohorte de lecture de l'EJET, l'équipe de l'EJET a été incapable d'établir une nette distinction relativement à de nombreux items entre la composante du sentiment d'appartenance et la composante de valorisation de l'identification à la vie étudiante. C'est la raison pour laquelle elle a décidé de ne conserver que la sous-sous-échelle globale de l'identification à la vie étudiante.

Items retirés de l'analyse

Pour différentes raisons exposées ci-dessous, 3 items ont été retirés des sous-sous-échelles de l'identification à la vie étudiante et de la participation à la vie étudiante ainsi que de la sous-échelle de l'engagement social. Si la saturation factorielle d'un item était supérieure à 0,40, on estimait que cet item se rattachait suffisamment à l'échelle pour être maintenu. Si la saturation factorielle se situait entre 0,32 et 0,40, l'item était maintenu à la condition que l'équipe de l'EJET était d'avis qu'il contribuait fortement à la mesure du concept.

Certains items présentés au premier cycle ne l'étaient plus au Cycle 2. En particulier, on a retiré les questions du PISA qui touchaient le nombre d'heures consacrées aux travaux à la maison pour certains sujets. De même, certaines questions qui avaient été tirées des échelles au Cycle 1 (voir le Guide de l'utilisateur du Cycle 1) n'ont pas été posées à nouveau au Cycle 2 pour diverses raisons. Cependant, certaines autres questions qui avaient été retirées des échelles du Cycle 1 ont été rétablies au Cycle 2. Ces questions ont été réévaluées afin de déterminer si elles allaient saturer de manière appropriée (c.-à-d. selon la sous-échelle prévue) et avec la saturation suffisante pour justifier leur maintien dans la sous-échelle du Cycle 2.

Au Cycle 2, les élèves qui ont indiqué zéro heure de travaux scolaires à la maison à la question F2Q12, ont tout de même eu à répondre à la question F2Q12a, « Aviez-vous reçu des devoirs? » Dans le but de maintenir l'analyse au même niveau qu'au Cycle 1, on a décidé de prendre une approche inconditionnelle aux réponses données à la F2Q12. Ainsi, même si le répondant indiquait à la question F2Q12a qu'il n'avait pas de travaux scolaires à faire en dehors de l'école, il demeurait admissible à la question F2Q12 et était classé avec les répondants qui avaient indiqué qu'ils avaient zéro heure de travaux scolaires à faire à la maison, afin de créer les échelles.

Tableau 6.2 – Items retirés de l'échelle de l'engagement au secondaire

Code – Dictionnaire de données	Description	Raison
F2Q19	Lorsqu'un travail scolaire était très difficile, j'abandonnais.	Saturation pas très forte par rapport à la participation à la vie étudiante et la communalité de la variable était faible. Cette situation suggère que la variance globale est très peu justifiée par son lien avec le facteur.
F2Q31	Il y avait des enseignant(e)s ou d'autres adultes à mon école avec qui je pouvais parler si j'avais un problème.	Comme au cycle 1, cet item a été retiré parce qu'il n'a pas connu une saturation au niveau de l'engagement social et parce que le lieu de la saturation ne correspond pas aux attentes de l'équipe de l'EJET pour cet item. Une analyse préliminaire a démontré que cet item a révélé une saturation sur l'identification à la vie étudiante.
F2Q56B	Nombre d'heures par semaine consacrées à des activités de clubs, d'équipes ou d'autres organisations en rapport avec l'école	Comme au Cycle 1, l'item n'a pas connu la saturation prévue sur l'engagement social et a connu une saturation très faible pour les autres facteurs. S'il y avait eu plus de questions portant sur l'engagement social reliées à la participation sociale, cette question aurait peut-être connu une saturation sur une dimension de participation sociale.

Items retenus

On a pu observer qu'il y avait une grande différence entre le nombre moyen d'heures consacrées aux travaux scolaires à la maison indiqué par les répondants francophones et anglophones. Une analyse plus approfondie de cette différence a révélé que les étudiants francophones du Québec avaient indiqué moins de travaux scolaires à faire à la maison que les étudiants du reste du pays, y compris les étudiants anglophones du Québec[10]. Cette grande différence dans la moyenne n'était pas présente au Cycle 1. La raison de cette différence nécessite une analyse plus approfondie.

Afin de prévenir la création d'estimations biaisées de paramètres, l'équipe de l'EJET a décidé de créer deux items statiques à partir de la question F2Q12. Un item (F2Q12FQ) était présumé avoir été posé seulement aux étudiants francophones du Québec et l'autre item (F2Q12) était présumé avoir été posé à tous les autres répondants dans le champ de l'enquête.

Pour les répondants dont la province d'étude était manquante (inconnue ou non déclarée), la province de résidence servait d'approximation afin de déterminer s'il devait recevoir l'item F2Q12FQ ou F2Q12. S'ils résidaient dans la province de Québec et que leur interview se faisait en français, on présumait alors qu'ils avaient été scolarisés en français et ils recevaient donc la F2Q12FQ[11].

Les items retenus pour chaque facteur, leur description et leur saturation factorielle figurent dans le tableau suivant.

10 On entend par élèves anglophones ou francophones du Québec les répondants qui ont été scolarisés dans la province de Québec et qui ont répondu au questionnaire en anglais ou en français respectivement.
11 Parmi les 26 répondants qui n'ont pas indiqué la province dans laquelle ils avaient été scolarisés au cours de l'entrevue, 16 ont reçu la question F2Q12FQ.

Tableau 6.3 Items de la participation à la vie étudiante – description et saturations factorielles[12]

Guide de codage d'item	Description des items	Saturations factorielles (Autres)	Saturations factorielles (Français Québec)
F2Q12	Heures consacrées aux devoirs en dehors des cours.	0,60	0,63
F2Q13	Fréquence où j'ai sauté un cours sans permission.	0,60	0,53
F2Q14	Je prêtais attention à l'enseignant(e).	0,60	0,59
F2Q15	Je complétais les travaux qui m'étaient donnés.	0,73	0,73
F2Q18	Je faisais plus que le travail exigé.	0,56	0,56
F2Q20	Je faisais le moins de travail possible; je voulais juste me tirer d'affaire.	0,69	0,66
F2Q50	Je terminais mes devoirs à temps.	0,76	0,74

Tableau 6.4 Items de l'identification à la vie étudiante – description et saturations factorielles

Guide de codage d'item	Description des items	Saturations factorielles
F2Q22	Je m'entendais bien avec les enseignant(e)s.	0,51
F2Q23	Je m'intéressais à ce que j'apprenais en classe	0,55
F2Q24	J'étais fier(ère) de faire partie de mon école.	0,58
F2Q25	On me traitait avec autant de respect que les autres élèves de ma classe.	0,56
F2Q27	L'école était l'une des choses les plus importantes dans ma vie.	0,55
F2Q28	J'ai trouvé que plusieurs choses que nous apprenions en classe étaient inutiles.	0,57
F2Q29	La plupart de mes enseignant(e)s ne s'intéressaient pas vraiment à moi.	0,65
F2Q30	La plupart du temps, j'aurais aimé être n'importe où ailleurs qu'à l'école.	0,65
F2Q32	J'ai senti que la plupart des choses que j'apprenais à l'école me seraient utiles lorsque j'aurais un emploi.	0,57
F2Q34	L'école était souvent une perte de temps.	0,68
F2Q35	L'école c'est plus important que ce que la plupart des gens en pensent.	0,50
F2Q36	La plupart de mes enseignant(e)s faisaient un bon travail.	0,62
F2Q40	La plupart des enseignant(e)s étaient réellement à l'écoute de ce que j'avais à dire.	0,66
F2Q41	Si j'avais besoin d'aide supplémentaire, mes enseignant(es) me l'apportaient.	0,57
F2Q42	La plupart des enseignant(e)s me traitaient avec justice.	0,64
F2Q48	Mon école était un endroit où je n'avais pas envie d'aller.	0,70
F2Q49	Mon école était un endroit où je m'ennuyais souvent.	0,66
F2Q55	On me donnait des devoirs intéressants à faire.	0,51

12 Les saturations factorielles présentées pour tous les facteurs de cette section, à moins d'avis contraire, proviennent de la combinaison de l'analyse des facteurs sur tous les répondants admissibles.

Tableau 6.5 Description et saturations factorielles des items de l'engagement social

Guide de codage d'item	Description des items	Saturations factorielles
F2Q33	Les personnes de mon école s'intéressaient à ce que j'avais à dire.	0,54
F2Q37	J'avais des ami(e)s à l'école avec qui je pouvais parler de choses personnelles.	0,61
F2Q38	J'avais des ami(e)s à l'école qui pouvaient m'aider dans mes travaux scolaires si nécessaire.	0,59
F2Q43	Mon école était un endroit où je me sentais comme un(e) étranger(ère) ou tenu(e) à l'écart.	0,73
F2Q43B	Mon école était un endroit où je me faisais facilement des ami(e)s.	0,77
F2Q44	Mon école était un endroit où je me sentais chez moi.	0,76
F2Q45	Mon école était un endroit où je me sentais mal à l'aise et pas à ma place.	0,79
F2Q46	Mon école était un endroit où les autres élèves avaient l'air de m'apprécier.	0,72
F2Q47	Mon école était un endroit où je me sentais seul(e).	0,76

La saturation factorielle pour les items des trois sous-échelles était d'une magnitude semblable. Selon la référence de Comrey et Lee pour l'évaluation de la saturation des échelles (**section 6.2.1**), la saturation pour la sous-échelle d'engagement académique ayant des valeurs de 0,54 à 0,79 allaient de passables à excellentes. Les saturations factorielles des sous-sous-échelles de la participation à la vie étudiante ayant des valeurs de 0,56 à 0,76 allaient de bonnes à excellentes pour la majorité des répondants et entre 0,53 et 0,74 pour les Québécois francophones. Les saturations factorielles pour la sous-sous-échelle de l'identification à la vie étudiante ayant des valeurs de 0,50 à 0,70 allaient de passables à très bonnes.

6.4.2 Estimation des scores

Les scores des deux sous-échelles d'engagement à la vie étudiante (participation à la vie étudiante et identification à la vie étudiante) ainsi que le score de l'engagement social ont été estimés à l'aide de la TRI par le programme PARSCALE. Une estimation du score a été obtenue pour une sous-échelle ou une sous-sous-échelle pour tous les répondants admissibles qui ont répondu à au moins un item de cette sous-échelle.

Afin d'obtenir de bonnes estimations des paramètres des items, les items semblables ont été regroupés dans ce qu'on appelle un bloc. (Muraki, 1992) Pour ce qui est de l'EJET, les blocs ont été formés en regroupant les items portant le même numéro de catégorie. Le regroupement des items présume que ces derniers se comportent de manière semblable. Cependant, pour ce qui est de l'échelle de la participation à la vie étudiante, deux items, F2Q18 et F2Q20, ont été regroupés dans le même bloc, mais PARSCALE n'a pas pu établir de lien et obtenir une solution. On a noté que la distribution des réponses des participants aux catégories d'item pour ces deux items était relativement différente. Cette situation suggère que les répondants ont interprété ces deux questions de manière différente. La solution adoptée par l'équipe de l'EJET a été de créer un bloc distinct pour les paramètres d'estimation de l'item F2Q18.

En prenant une simple moyenne des scores aux sous-sous-échelles de la participation à la vie étudiante et de l'identification à la vie étudiante, une sous-échelle de l'engagement à la vie étudiante (YSHACES2) a été établie. La moyenne de la sous-échelle de l'engagement social a été établie avec les scores de notre nouvelle sous-échelle de l'engagement à la vie étudiante afin d'obtenir une mesure globale de l'engagement au secondaire (YSHSCES2). Les erreurs de mesure type des scores de chaque répondant aux sous-sous-échelles de la participation à la vie étudiante (YSHACPE2) et de l'identification à la vie étudiante (YSHACIE2) ainsi que des sous-échelles de l'engagement à la vie étudiante (YSHACEE1) et de l'engagement social (YSHSOEE2) de même que de l'échelle globale de l'engagement au secondaire (YSHSCEE2) ont aussi été estimées et incluses avec les scores dans l'ensemble de données de la cohorte de lecture des 15 ans de l'EJET.

En raison de quelques répondants qui n'ont pas répondu aux questions sur lesquelles la sous-échelle était fondée, un certain nombre de scores sont inaccessibles. Dans l'ensemble, 436 cas pour la sous-sous-échelle de la participation à la vie étudiante, 457 cas pour la sous-sous-échelle de l'identification à la vie étudiante et 492 cas pour la sous-échelle de l'engagement social n'ont pas été dérivés pour cette raison. Dans tous les cas où des scores étaient manquants, les scores et les erreurs types de ces scores ont reçu la valeur 99,99999. Les répondants qui provenaient de l'ancienne cohorte 18-20 ans ou de l'ancienne cohorte de lecture 15 ans et qui n'étaient pas admissibles aux questions sur l'engagement scolaire et à l'erreur type pour leur score ont reçu la valeur 99,99996.

Les scores composites des répondants portant sur l'engagement à la vie étudiante et l'engagement scolaire ne sont pas des estimations des caractéristiques latentes au même sens que le sont les scores de la sous-échelle. Au contraire, ces composites sont des estimations des caractéristiques latentes pour lesquelles n'existe aucun indicateur (ou qui n'ont pas encore reçu d'indicateur). Plutôt que d'estimer la valeur des caractéristiques latentes de l'engagement global à l'aide des variables indicatrices, lorsque les scores composites sont créés, un de ces derniers sert à prédire les scores d'engagement global des étudiants en fonction des autres variables latentes que l'on croit être étroitement reliées à l'engagement global[13]. L'avantage d'inclure ces composites est la standardisation dans toutes les analyses effectuées par différents chercheurs qui sont préoccupés par l'engagement scolaire dans l'ensemble.

La faiblesse de la méthode d'annotation composite dans le but d'obtenir des concepts d'ordre supérieur est *a priori* la définition de la relation entre les sous-échelles et les composites. Les sous-échelles reçoivent la même pondération ou sont pondérées selon l'erreur type des scores. Il est impossible de connaître les coefficients de pondération « réels » pour des sous-échelles de l'échelle composite sans avoir de mesures directes de ces composites (qui, s'ils existaient, rendraient inutile l'utilisation de poids). Il est reconnu que certaines techniques d'analyse, comme la modélisation par équation structurelle, peuvent être utilisées pour déterminer les poids optimaux aux analyses particulières. Les analystes qui connaissent ces méthodes peuvent préférer les scores de la sous-échelle ou même l'utilisation de variables indicatrices distinctes pour y arriver. Cependant, même pour les analystes qui utilisent les méthodes de modélisation par équation structurelle, y compris les modèles de mesure dans un modèle d'analyse standard, l'analyse peut être réellement complexe. De plus, l'estimation des poids à l'aide de cette technique peut varier considérablement d'une analyse à l'autre. L'équipe de l'EJET a décidé d'accepter les limites discutées plus haut, étant donné l'augmentation de l'accessibilité aux données et la comparabilité des analyses obtenues par la création de scores composites et par l'accès donné au fichier de données.

Il y avait 139 répondants pour la participation à la vie étudiante et 30 pour l'identification à la vie étudiante qui ont obtenu un score extrêmement élevé ou extrêmement faible au niveau des sous-échelles de la participation à la vie étudiante et de l'identification à la vie étudiante (c.-à-d. des écarts types au-delà de 4 ou en deçà de -4). Une première enquête sur la valeur des réponses individuelles aux items en ce qui concerne ces scores a permis de déterminer la validité des scores de ces répondants. Les valeurs de ces scores représentent des réponses extrêmes aux questions. Un score extrêmement élevé représente un étudiant extrêmement engagé qui répond avec des quantités très élevées à presque toutes les questions. Un score extrêmement faible représente un étudiant complètement désengagé qui répond avec la quantité la plus faible possible à presque toutes les questions. Ces quantités ont cependant des erreurs types importantes. Cette situation suggère que la valeur de la caractéristique latente n'a pas été bien mesurée pour ces étudiants.

Chaque fois que les scores d'une ou des deux sous-sous-échelles formant la sous-échelle d'engagement à la vie étudiante étaient manquante, le score du répondant à la sous-échelle d'engagement à la vie étudiante était également déclaré manquant. Cette situation s'est produite 458 fois. Si le score de la sous-échelle de l'engagement social n'était pas calculé ou si le score de la sous-échelle d'engagement à la vie étudiante était déclaré manquant, le score de l'échelle de l'engagement au secondaire était aussi déclaré manquant. On a attribué des scores manquants 493 fois pour l'échelle globale de l'engagement au secondaire.

Il a été nécessaire de déclarer manquantes les mesures composites parce que l'inclusion d'un seul score estimatif d'une des deux sous-sous-échelles formant la sous-échelle de l'engagement à la vie étudiante aurait biaisé les résultats des analyses secondaires. Dans le cas de ces élèves, la sous-échelle de l'engagement à la vie étudiante aurait été faussement estimée comme la participation à la vie étudiante ou l'identification à la vie

13 Participation à la vie étudiante et identification à la vie étudiante pour l'engagement à la vie étudiante, et par extension à l'engagement à la vie étudiante et l'engagement social pour l'engagement envers l'école.

étudiante, et ni l'une ni l'autre n'est tout à fait interchangeable d'un point de vue conceptuel avec l'engagement à la vie étudiante. On peut reprendre le même argument relativement à l'utilisation d'une seule sous échelle (engagement à la vie étudiante ou engagement social) pour former l'échelle globale de l'engagement au secondaire.

Les scores de l'échelle du Cycle 1 et du Cycle 2 n'ont pas été placés sur la même mesure; ainsi, bien que les échelles des deux cycles aient été normalisées pour obtenir une moyenne de zéro et un écart type de un, ce processus de standardisation a été fait séparément pour les deux cycles, ce qui veut dire qu'il est impossible de comparer l'augmentation ou la diminution de l'engagement individuel des étudiants entre les cycles. Il est cependant possible d'examiner les changements entre les cycles dans les tendances globales de l'engagement.

Les paramètres des items pour les sous-échelles sont donnés ci-après.

Tableau 6.6a

Paramètres particuliers à l'item sur l'engagement social		
Guide de codage d'item	Paramètre de pente	Paramètre de position
F2Q33	1,2026	0,71964
F2Q37	0,88241	1,83976
F2Q38	0,90765	1,51201
F2Q43	1,02688	1,64896
F2Q43B	1,45208	1,26085
F2Q44	1,3282	0,89523
F2Q45	1,33901	1,35972
F2Q46	1,84272	1,10211
F2Q47	1,58066	1,37749

Tableau 6.6b

Paramètres de la catégorie l'engagement social			
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04
0,00000	1,63741	0,67717	-2,31458

Tableau 6.7a

Paramètres particuliers à l'item de l'identification à la vie étudiante			
Nombre de catégories	Guide de codage d'idem	Paramètre de pente	Paramètre de position
5	F2Q22	0,37259	-2,49974
5	F2Q23	0,53039	-0,77752
4	F2Q24	0,7602	-1,15242
4	F2Q25	0,74222	-1,48273
4	F2Q27	0,56374	-0,87867
4	F2Q28	0,65387	-0,18659
4	F2Q29	0,9498	-1,44902
4	F2Q30	0,82453	-0,2857
4	F2Q32	0,8006	-0,57846
4	F2Q34	1,01671	-1,07683
4	F2Q35	0,81353	-1,56037

Paramètres particuliers à l'item de l'identification à la vie étudiante			
Nombre de catégories	Guide de codage d'idem	Paramètre de pente	Paramètre de position
4	F2Q36	1,05543	-1,26159
4	F2Q40	1,08167	-1,1302
4	F2Q41	0,92835	-1,33995
4	F2Q42	1,25353	-1,39625
4	F2Q48	0,91438	-0,98732
4	F2Q49	0,86871	-0,10048
4	F2Q55	0,86871	1,07689

Tableau 6.7b

Paramètres de la catégorie de l'identification à la vie étudiante (Bloc de catégorie 5)				
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04	Catégorie 05
0,00000	1,53979	1,60340	-0,62031	-2,52288

Tableau 6.7c

Paramètres de la catégorie de l'identification à la vie étudiante (Bloc de catégorie 4)			
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04
0,00000	2,16903	0,40470	-2,57373

Tableau 6.8a

Paramètres particuliers à l'item de la participation à la vie étudiante			
Nombre de catégories	Guide de codage d'item	Paramètre de pente	Paramètre de position
6	F2Q12	0,33692	0,46922
6	F2q12FQ	0,33996	-0,49501
5	F2Q13	0,23002	-1,51248
5	F2Q14	0,67953	-1,48500
5	F2Q15	0,94780	-1,66007
5	F2Q20	0,33727	
5 (Bloc F2Q18)	F2Q18	0,29156	0,26026
4	F2Q50	1,15687	-0,93891

Tableau 6.8b

Paramètres de la catégorie participation à la vie étudiante (Bloc de catégorie 6)					
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04	Catégorie 05	Catégorie 06
0,00000	1,65444	3,02807	-0,06784	-1,69521	-2,91945

Tableau 6.8c

Paramètres de la catégorie participation à la vie étudiante (Bloc de catégorie 5)				
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04	Catégorie 05
0,00000	1,16663	0,86213	-0,24936	-1,77939

Tableau 6.8d

Paramètres de la catégorie participation à la vie étudiante F2Q18				
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04	Catégorie 05
0,00000	1,31886	1,55389	-0,50546	-2,36730

Tableau 6.8e

Paramètres de la catégorie participation à la vie étudiante (Bloc de catégorie 4)			
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04
0,00000	1,56695	-0,12334	-1,44361

6.4.3 Fiabilité des échelles

On a estimé deux mesures communes de la fiabilité, le coefficient alpha de Cronbach et l'indice de fiabilité.

Tableau 6.9 Mesures de fiabilité de l'échelle de l'engagement au secondaire

Sous-échelles de l'engagement au secondaire	**Indices de fiabilité**	**Coefficient alpha de Cronbach**
Participation à la vie étudiante	0,96	0,77
Participation à la vie étudiante (Québec français)		0,76
Identification à la vie étudiante	0,92	0,89
Engagement social	0,97	0,87
Engagement à la vie étudiante	0,93	------
Engagement au secondaire	0,96	------

Les indices de fiabilité des sous-sous-échelles de la participation à la vie étudiante et de l'identification à la vie étudiante de même que de la sous-échelle de l'engagement social se ressemblent beaucoup. L'exactitude des mesures est donc environ la même pour les trois sous-échelles. Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé séparément pour la sous-échelle de la participation à la vie étudiante des répondants qui ont rempli l'enquête en français et qui ont été scolarisés au Québec par rapport aux autres répondants. Toutefois, les analystes devraient utiliser ces estimations de la fiabilité et les erreurs types des scores fournis avec le fichier de microdonnées pour déterminer si ces sous-échelles sont assez fiables pour leurs besoins.

6.4.4 Test de fiabilité des échelles

D'après les recherches précédentes, les variables énumérées ci-dessous devraient présenter un lien avec les sous-sous-échelles de la participation à la vie étudiante et de l'identification à la vie étudiante et/ou avec la sous-échelle de l'engagement social. On trouve à la colonne de droite des exemples de recherches précédentes où des rapports semblables entre le concept et les items ont été mis au jour ou proposés. La direction et la force de la corrélation entre la variable et la sous-échelle sont également indiquées. Une corrélation moyenne s'établit entre 0,20 et 0,30 et une forte corrélation se situe à au moins 0,30 pour ces échelles. Ces corrélations indiquent que le concept mesuré dans le questionnaire de l'EJET est semblable au concept défini par les chercheurs précédents.

Tableau 6.10 – Validité de l'échelle de la participation à la vie étudiante

Guide de codage d'item	Description d'item	Force de la corrélation	Direction de la corrélation	Référence
C_Q01a	Moyenne globale	Moyenne	Négative	(Finn, 1993) La direction négative de la corrélation entre les résultats provenant du fait que les catégories de questions qui touchaient les notes des étudiants étaient classées en ordre décroissant.
C_Q06	Moyenne en mathématiques	Élevée	Négative	
C_Q11	Moyenne en langue première	Moyenne	Négative	
F2Q64	Pensez à vos amis les plus proches, combien d'entre eux pensaient qu'il était très important de terminer le secondaire?	Élevée	Positive	(Voelkl, 1995)

Tableau 6.11 Validité de l'échelle de l'identification à la vie étudiante

Guide de codage d'idem	Description d'item	Force de la corrélation	Direction de la corrélation	Référence
C_Q01a	Note globale	Moyenne	Négative	(Voelkl, 1996)
F2Q03	La discipline était juste à mon école.	Élevée	Positive	(Voelkl, 1996)
F2Q04	Il était difficile de se faire de nouveaux ami(e)s à mon école.	Moyenne	Négative	(Voelkl, 1996)
F2Q05	La violence était un problème à mon école.	Moyenne	Négative	(Voelkl, 1997)
F2Q06	Les personnes de mon école respectaient les autres comme ils étaient.	Élevée	Positive	(Voelkl, 1996)
F2Q08	Il y avait une atmosphère amicale à mon école.	Élevée	Positive	(Voelkl, 1996)
F2Q64	Pensez à vos amis les plus proches, combien d'entre eux pensaient qu'il était très important de terminer le secondaire?	Moyenne	Positive	(Voelkl, 1997)
F2Q67	Pensez à vos amis les plus proches, combien d'entre eux avaient l'intention de poursuivre leurs études ou leur formation après avoir terminé leurs études secondaires?	Moyenne	Positive	(Voelkl, 1997)
F2Q78	Combien de fois par mois avez-vous consommé de la marijuana ou du hasch?	Moyenne	Négative	(Voelkl, 1997)

Tableau 6.12 Validité de l'échelle de l'engagement social

Guide de codage d'idem	Description d'item	Force de la corrélation	Direction de la corrélation	Référence
F2Q04	Il était difficile de se faire de nouveaux ami(e)s à mon école	Élevée	Négative	(Voelkl, 1997)
F2Q06	Les personnes de mon école respectaient les autres comme ils étaient.	Moyenne	Positive	(Voelkl, 1997)
F2Q08	Il y avait une atmosphère amicale à mon école.	Élevée	Positive	(Voelkl, 1997)
YSHSUPS2	Échelle du soutien social du Cycle 2	Élevée	Positive	(Cutrona & Russell, 1987)

6.5 Échelle du soutien social

6.5.1 Description de l'échelle du soutien social

La plupart des travaux de conceptualisation du soutien regroupent les idées suivantes : soutien émotif, établissement de l'estime de soi, information et rétroaction ainsi qu'aide tangible (Russell et Cutrona, 1987). Un certain nombre de mesures différentes du soutien social ont été élaborées. Ces mesures diffèrent beaucoup l'une de l'autre et se distinguent sous de nombreux rapports quant au modèle de soutien social qu'elles proposent. En fait, ces instruments diffèrent selon qu'ils évaluent 1) la structure ou la fonction du soutien; 2) le soutien subjectif ou objectif; 3) la disponibilité ou l'adéquation du soutien; 4) les structures ou les fonctions individuelles ou les indices globaux; 5) plusieurs structures individuelles; 6) le rôle des personnes disponibles pour offrir du soutien ou simplement à savoir si le soutien est disponible; ou 7) le nombre de personnes disponibles pour offrir du soutien ou tout simplement la disponibilité du soutien (sans distinction du nombre de personnes) (Cohen et Syme, 1985, p. 15).

Bien que le soutien social ne soit pas formé d'un concept unique ou d'un concept empirique, les chercheurs y ont encore largement recours. « La connotation [de l'expression « soutien social »] est suffisamment forte pour être utile même en l'absence d'une signification précise » (House et Kahn, 1985, p. 84). D'aucuns ont laissé entendre que ce concept est utilisé parce que, même en l'absence d'un concept unique, on arrive à dégager un thème commun de nombreux phénomènes en apparence divers.

Le concept de soutien social peut nous aider à interpréter les différences observées dans les réactions des gens face à des problèmes courants. Les situations de détresse chez certaines personnes ne semblent pas avoir d'effet sur d'autres. Les chercheurs supposent que certains facteurs peuvent servir d'intermédiaires entre des situations difficiles et les résultats de ces situations. Le soutien social est l'un de ces mécanismes d'adaptation. En fait, le soutien social peut maintenir l'estime de soi et la maîtrise dans l'adversité (Pearlin et Schooler, 1978); (Pearlin, 1985, p. 57).

L'objectif central du modèle de soutien social proposé par Carolyn Cutrona et Daniel Russell consiste à comprendre les processus grâce auxquels les relations interpersonnelles améliorent ou permettent de conserver le bien-être psychologique et physiologique. Dans le contexte de l'EJET, l'objectif de cette mesure était de déterminer la disponibilité du soutien social pour le jeune, que ce soit par l'entremise d'amis, de membres de la famille, etc. L'échelle de soutien social utilisée dans le cadre de l'EJET est une version modifiée de l'échelle de dispositions sociales mise au point par Russell et Cutrona. Elle était fondée sur des modifications semblables apportées à l'échelle pour l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes du Canada (guide de l'utilisateur des microdonnées de 2003). [14]

Les dimensions du soutien social mesurées dans l'EJET comprennent trois aspects du modèle initial et sont classées dans la grande catégorie des dispositions d'assistance. Il s'agit des alliances fiables (savoir que l'on peut compter sur les autres pour obtenir une aide pratique), de l'attachement (intimité affective) et de

14 Guide de l'utilisateur des microdonnées (2003 – *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes – Cycle 4;* Statistique Canada

l'orientation (avis ou information). Ces aspects sont les plus directement liés au processus de résolution de problèmes dans un contexte de stress. Deux items ont été proposés pour mesurer chacun de ces aspects, soit un total de six items. Tous les répondants qui faisaient partie de la cohorte de lecture de 15 ans de l'EJET étaient admissibles aux questions du soutien social.

6.5.2 Validité du modèle

Aucune différence marquée n'a été observée relativement aux saturations factorielles entre les échantillons d'anglophones et de francophones, et tous les items proposés ont été conservés. Les items composant le facteur, leur description et leur saturation factorielle sont indiqués ci-dessous.

Tableau 6.13 – Items de l'échelle du soutien social – Description et saturation

Guide de codage d'item	**Description des items**	**Saturations factorielles**
N2Q11	Si quelque chose allait mal, personne ne m'aiderait.	0,67
N2Q12	J'ai une famille et des ami(e)s qui m'aident à me sentir à l'abri du danger, en sécurité et heureux(se).	0,73
N2Q13	J'ai quelqu'un en qui j'ai confiance et vers qui je pourrais me tourner pour avoir des conseils si j'avais des problèmes.	0,77
N2Q14	Je n'ai personne avec qui je me sens à l'aise pour parler de mes problèmes.	0,71
N2Q15	Il n'y a personne avec qui je me sens proche.	0,81
N2Q16	Il y a des gens sur qui je peux compter lors de périodes difficiles.	0,80

Selon la référence de Comrey et Lee pour l'évaluation de la saturation des échelles (section 6.2.1), la saturation pour l'échelle du soutien social ayant des valeurs de 0,67 à 0,81, allait de très bonne à excellente.

6.5.3 Estimation des scores

Le code YSHSUPS2 a été attribué aux scores de cette échelle dans l'ensemble de données, et le code YSHSUPE2 a été attribué à l'erreur type. Comme un petit nombre de répondants n'ont répondu à aucune des questions sur lesquelles reposait l'échelle, il a été impossible d'estimer les scores de 664 répondants. Dans tous les cas des scores manquants pour cette échelle, les scores et l'erreur type de ces scores ont reçu la valeur 99,99999. Comme les membres de la cohorte 18-20 ans de l'EJET n'ont pas été soumis à l'échelle du soutien social, ils ont tous reçu la valeur d'enchaînement valide de 99,99996 pour le score et l'erreur type de ces scores.

Paramètres d'items pour l'échelle du soutien social

Tableau 6.13a

Paramètres particuliers à l'item du soutien social		
Guide de codage d'item	Paramètre de pente	Paramètre de position
N2Q11	1,10354	1,55180
N2Q12	1,32307	-1,68189
N2Q13	1,53252	-1,66038
N2Q14	1,03906	-1,29787
N2Q15	1,75363	-1,42650
N2Q16	1,79899	-1,42925

Tableau 6.13b

Paramètres de la catégorie du soutien social			
Catégorie 01	Catégorie 02	Catégorie 03	Catégorie 04
0,00000	0,52121	0,89417	-1,41538

6.5.4 Fiabilité de l'échelle

Deux mesures courantes de la fiabilité, le coefficient alpha de Cronbach et l'indice de fiabilité, ont été estimées. La valeur du coefficient alpha de Cronbach pour les items de l'échelle du soutien social s'élève à 0,85, et celle de l'indice de fiabilité à 0,96. Les chercheurs devraient utiliser ces estimations de la fiabilité et les erreurs types des scores fournies avec le fichier de microdonnées pour déterminer si cette échelle est assez fiable pour leurs besoins.

6.5.5 Test de la validité de l'échelle

Dans le cas des échelles du soutien social, il est particulièrement important de démontrer qu'elles mesurent véritablement le soutien social et non une autre caractéristique connexe de la personnalité. Nous pouvons faire cela grâce au principe de validité d'une fonction discriminante. Nous voulons notamment faire la preuve que le modèle de soutien proposé n'est pas fortement corrélé avec des mesures comme l'angoisse sociale, la compétence personnelle et la désirabilité sociale (Cohen et Syme, 1985, p. 14). Cutrona et Russell (1987) ont utilisé cette échelle pour évaluer la validité d'une fonction discriminante et démontrer que l'échelle du soutien social mesure véritablement un concept distinct. L'échelle de dispositions sociales contribue réellement à la description du concept de la détresse psychologique d'une façon différente des variables connexes. Toutefois, il est aussi nécessaire, comme le montre le tableau 6.14, de montrer que l'échelle de soutien social utilisé par l'EJET est corrélée à d'autres échelles ou variables pertinentes (en utilisant la validité en fonction du critère).

D'après les recherches précédentes, les variables énumérées ci-dessous devraient être corrélées avec l'échelle du soutien social. On trouve à la colonne de droite des cas où des rapports semblables entre le concept et les items ont été mis au jour ou proposés par des chercheurs et des spécialistes ou encore où le concept mesuré par l'échelle est manifestement le même que celui mesuré par la question. Le tableau précise également la direction de la corrélation et la force de celle-ci entre la variable et l'échelle. Ces corrélations indiquent que le concept mesuré par le questionnaire de l'EJET est semblable au concept défini précédemment par les chercheurs. Pour l'échelle de l'efficacité de soi sur le plan scolaire, une corrélation élevée est supérieure à 0,30, tandis que la valeur de la corrélation moyenne se situe entre 0,20 et 0,30.

Tableau 6.14 Validité de l'échelle du soutien social

Guide de codage d'item	Description d'item	Force de la corrélation	Direction de la corrélation	Référence
F2Q04	Il était difficile de se faire de nouveaux ami(e)s à mon école.	Moyenne	Négative	(Cutrona & Russell, 1987)
F2Q08	Il y avait une atmosphère amicale à mon école.	Moyenne	Positive	(Cutrona & Russell, 1987)
F2Q31	Il y avait des enseignant(e)s ou d'autres adultes à mon école avec qui je pouvais parler si j'avais un problème.	Moyenne	Positive	(Cutrona & Russell, 1987)
YSHSUPS2	Sous-échelle de l'engagement social du Cycle 2	Élevée	Positive	(Cutrona & Russell, 1987)
YSHACIS1	Sous-échelle de l'identification à la vie étudiante du Cycle 2	Élevée	Positive	Les élèves qui réussissent à s'identifier à leur école sont plus susceptibles de se sentir appuyés. Goodenow remarque qu'un des aspects pertinents de l'éducation est « le sentiment d'appartenance de l'élève à son groupe », l'étendue de son sentiment d'acceptation, de respect et notamment, l'appui dans l'environnement social de l'école (Goodenow, 1993).

6.6 Références des échelles

Bowlby, J.W. et McMullen, K. (2002). À la croisée des chemins: Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans, l'Enquête auprès des jeunes en transition. Numéro de catalogue RH64-12/2002E. Statistique Canada.

Cohen, S. et Syme, S. L. (1985). "Issues in the Study and Application of Social Support", (pp. 1-22) in *Social Support and Health*. Cohen, S. and Syme, S. L. (Eds.). San Diego, California: Academic Press.

Comrey, A.L. et Lee, H.B. (1992). *A First Course in Factor Analysis.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Belmont, California: Wadsworth Group.

Cutrona, C.E. et Russell, D.W. (1987). "The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress", *Advances in Personal Relationships*, Vol. 1, 37-67.

Du Toit, M., (ed.) 2004, Muraki, E. *IRT from SSI*, Chicago, Illinois: Scientific Software International.

Documentation of the Scales used in the National Longitudinal Survey of Children and Youth, Cycles 1-3, Dossier internal. Statistique Canada.

Finn, J.D. (1989). "Withdrawing from School", *Review of Educational Research*. Vol. 59, No. 2, 117-142.

Finn, J.D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*, (National Centre for Education Statistics Research and Development Reports). Washington, DC: National Centre for Education Statistics.

Finn, J.D. et Rock, D.A. (1997). "Academic Success Among Students at Risk for School Failure*", Journal of Applied Psychology*, Vol. 83, No. 2, 221-234.

Fowler, F.J. (1995). *Survey Research Methods: second edition.* London, England: Sage Publications.

Goodenow, C. (1993). "The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates", *Psychology in the Schools*. Vol. 30, 79-90.

Gorsuch, R.L. (1997). "Exploratory Factor Analysis: Its Role in Item Analysis", *Journal of Personality Assessment.* Vol. 68, 532-560.

Glass, G. et Hopkins, K. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology 3rd ed.* Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

House, J. L. et Kahn, R. L. (1985). "Measures and Concepts of Social Support" (pp. 83-108). In *Social Support and Health*. Cohen, S. and Syme, S. L. (Eds.). San Diego, California: Academic Press.

Likert, R. (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology*. No. 140, 1-55.

Marsh, H.W. (1996). "Positive and Negative Global Self-Esteem: a Substantively Meaningful Distinction or Artifactors?", *Journal of Personality and Social Psychology* . Vol. 70, No. 4, 810-819.

Guide de l'utilisateur des microdonnées. (2003). – *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes – Cycle 4*. Statistique Canada.

Muraki, E. (1992). "A Generalized Partial Credit Model: Application of an EM Algorithm." (Research Reports Educational Testing Services RR-92-06) Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.

Norris, C., Pignal, J. et Lipps, G., (1998). *Measuring School Engagement in the National Longitudinal Survey of Children and Youth: Using Factor Analysis as a Tool in Content Development*, , Document interne. Statistique Canada. (une version révisée de cet ouvrage, soit "Mesure de la participation scolaire", a paru en juin 2003 dans la revue trimestrielle de l'éducation)

Paulhus, D. L. (1991). *"*Measurement and Control of Response Bias*",* (pp. 291-372). In *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes: Volume 1 of Measures of Social Psychological Attitudes.* Robinson, J., Shaver, P., Wrightsman, L. (Eds.), San Diego, California: Academic Press.

Pearlin, L.I. et Schooler, C. (1978). "The Structure of Coping", *Journal of Health and Social Behaviour,* Vol. 19, 2-21.

Pearlin, L.I. (1985). *"Social* Structure and Processes of Social Support", (pp. 43-60). in *Social Support and Health*. Cohen, S. and Syme, S. L. (Eds.), San Diego, California: Academic Press.

Rosenberg, M. et al (1995). "Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes", *American Sociological Review.* Vol. 60, 141-156.

Smith, W.J. et al. (1998). *Student Engagement in Learning and School Life: National Project Report*. Montréal: McGill University, Office of Research on Educational Policy.

Statistique Canada. (2000), Enquête auprès des jeunes en transition – Aperçu du projet
Numéro du catalogue MP32-30/ 00 – 5E. Statistiques Canada

Voelkl, K. E. (1995). "School Warmth, Student Participation, and Achievement", *Journal of Experimental Education*. Vol. 63, 127-138.

Voelkl, K. E. (1996). "Measuring Students' Identification with School", *Educational and Psychological Measurements*, Vol. 56, 760-770.

Voelkl, K. E. (1997). "Identification with School", *American Journal of Education*, Vol. 105, 294 – 317.

Warm, T. (1989). "Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory", *Psychometrika.* Vol. 54, 427-450.

7.0 Méthodologie de l'enquête

Définition de la population de l'EJET

La population cible de l'EJET pour la cohorte de lecture 15 ans est formée des résidents des dix provinces du Canada qui sont nés en 1983. Une partie importante du questionnaire du Cycle 2, qui a été administré de janvier à avril 2002, sert à établir le profil des activités de ces personnes dans le milieu scolaire et sur le marché du travail au cours de l'année de référence 2001, année où ils étaient âgés de 17 ans. Il importe de noter que l'EJET est une enquête strictement longitudinale. L'échantillon initial de la population âgée de 15 ans choisie au Cycle 1 continuera de faire l'objet de l'enquête tous les deux ans pendant cinq cycles. Aucune augmentation de l'échantillon n'a été prévue pour le Cycle 2 dans le but d'assurer un échantillon représentatif de la population. Il importe de noter également que l'EJET utilise une approche contingentée stipulant que les non-répondants d'un échantillon particulier ne font pas l'objet de suivi dans les cycles subséquents de l'enquête.

Au Cycle 1, un questionnaire du parent a également été administré aux parents des participants qui sont âgés de 15 ans. Ce questionnaire ne faisait pas partie du Cycle 2. Seuls les élèves qui ont participé au Cycle 1 faisaient partie de l'échantillonnage du Cycle 2.

Veuillez consulter le Guide d'utilisateur de l'EJET 15 ans, 2000 (projet 5058) à www.statcan.ca pour obtenir les renseignements touchant la méthodologie et le plan d'échantillonnage utilisés au Cycle 1.

Les tableaux suivants révèlent les tailles d'échantillon selon la province et le cycle. Il importe de noter que certains répondants peuvent avoir déménagé dans une autre province ou à l'extérieur du Canada entre les cycles 1 et 2. Le tableau suivant présente la distribution des échantillons en fonction de la province ou de la résidence au Cycle 1. Il importe également de noter que comme la population cible est composée de résidents du Canada au Cycle 1, les répondants à l'étranger seront toujours admissibles aux cycles ultérieurs. Bien qu'il puisse s'avérer plus difficile de communiquer avec eux ou de les retracer, on tentera tout de même de le faire, pour la collecte du Cycle 2. Ces cas sont cependant peu nombreux.

Tableau 7.1 Répartition totale de l'échantillon des 15 ans par province

Province	**Échantillon au Cycle 1**	**Échantillon au Cycle 2**
Terre-Neuve et Labrador	2 555	2 281
Île-du-Prince-Édouard	1 844	1 632
Nouvelle-Écosse	3 320	2 930
Nouveau-Brunswick	3 301	2 963
Québec	5 024	4 497
Ontario	5 557	4 290
Manitoba	2 955	2 599
Saskatchewan	2 971	2 716
Alberta	3 137	2 742
Colombie-Britannique	3 611	3 037
Toutes les provinces	**34 275**	**29 687**

8.0 Qualité des données

8.1 Base de sondage

La base de ce sondage a été élaborée pendant l'étape de conception précédant la collecte du Cycle 1. Comme l'EJET est une enquête strictement longitudinale, le Cycle 2 n'a posé aucun problème quant à la base de sondage. Veuillez consulter le Guide d'utilisateur du Cycle 1 pour les questions de qualité touchant la base de sondage pour les 15 ans utilisée au Cycle 1.

8.2 Mesure de l'erreur d'échantillonnage

Les estimations dérivées de la présente enquête reposent sur un échantillon d'écoles et d'élèves. La différence entre les estimations obtenues à partir de l'échantillon et les résultats d'un compte complet effectué dans des conditions semblables s'appelle l'erreur d'échantillonnage de l'estimation.

Comme il est inévitable que les estimations d'une enquête portant sur un échantillon soient entachées d'erreurs d'échantillonnage, l'application de bonnes pratiques statistiques nécessitent que les chercheurs fournissent aux utilisateurs une indication de l'importance de cette erreur d'échantillonnage. La présente section de la documentation décrit les mesures de l'erreur d'échantillonnage que Statistique Canada utilise couramment. On encourage fortement les utilisateurs qui tirent des estimations de ce fichier de microdonnées à faire usage eux aussi de ces mesures de l'erreur d'échantillonnage.

La base pour la mesure de l'importance potentielle des erreurs d'échantillonnage est l'erreur type des estimations dérivées des résultats de l'enquête.

Toutefois, en raison de la grande diversité des estimations qui peuvent être tirées d'une enquête, l'erreur type d'une estimation est généralement exprimée par rapport à l'estimation à laquelle elle se rapporte. La mesure qui en résulte, connue sous le nom de coefficient de variation (CV) d'une estimation, est obtenue en exprimant l'erreur standard de l'estimation comme un pourcentage de l'estimation.

Une bonne partie du travail de conception de l'échantillon pour la cohorte de 15 ans a été motivée par le désir d'obtenir des estimations fiables des variables clés au niveau des superstrates (voir la section 9.4 du Guide de l'utilisateur du Cycle 1). Pour les cycles à venir, on voulait aussi produire des estimations provinciales fiables concernant les caractéristiques clés des élèves sortants et non-sortants. Les résultats suivants concernent le premier des objectifs de l'enquête. Afin de pouvoir produire des estimations fiables pour les cinq cycles auxquels prennent part les élèves, il faudrait normalement que les CV du Cycle 2 soient bien en deçà du maximum autorisé. Aux fins de l'analyse de la qualité globale des estimations, les CV concernant un certain nombre de variables clés sur les élèves et les parents ont été calculés pour chaque superstrate, et les résultats sont présentés aux Tableaux 8.1a), 8.1b) et 8.1c) et au Tableau 8.3. Toutes les caractéristiques prises en considération portaient sur des proportions de répondants se situant dans une catégorie donnée. Si une question ne concernait pas la population entière, la proportion était estimée pour le sous-ensemble de la population auquel la question s'appliquait. Les variables de l'EJET utilisées dans l'analyse sont les mêmes qui ont servi au Cycle 1 et qui sont présentées dans le Guide d'utilisateur du Cycle 1. Cette répétition permettra aux lecteurs de suivre la situation au cours des cycles. Les variables utilisées au Cycle 1 sont les suivantes :

A10 :	Crois-tu rester à l'école jusqu'à ce que tu obtiennes ton diplôme d'études secondaires?
A11-YSDV_A11 :	Variable dérivée – Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu aimerais atteindre?
D2A :	Pense à tes plus proches ami(e)s. Combien d'entre eux ... trouvent qu'il est très important de terminer le secondaire? Catégories de réponse : aucun, quelques-uns, la plupart, tous.
D2D :	Pense à tes plus proches ami(e)s. Combien d'entre eux ... ont l'intention de poursuivre leurs études ou leur formation après avoir terminé leurs études secondaires? Catégories de réponse : aucun, quelques-uns, la plupart, tous.

G2A : As-tu déjà travaillé ... pour un employeur tout en étant payé(e) (par exemple dans un magasin ou un restaurant)?

G2B : As-tu déjà travaillé ... à de petits travaux pour gagner de l'argent (par exemple garder des enfants ou tondre la pelouse d'un(e) voisin(e))?

G2C : As-tu déjà travaillé ... à la ferme de ta famille ou à l'entreprise de ta famille (avec ou sans paie)?

G11A : Depuis le début de cette année scolaire, as-tu travaillé ... pour un employeur tout en étant payé(e) (par exemple dans un magasin ou un restaurant)?

G11B : Depuis le début de cette année scolaire, as-tu travaillé ... à de petits travaux pour gagner de l'argent (par exemple garder des enfants ou tondre la pelouse d'un(e) voisin(e))?

G11C : Depuis le début de cette année scolaire, as-tu travaillé ... à la ferme de ta famille ou à l'entreprise de ta famille (avec ou sans paie)?

L2 -YSDV_L2 : Variable dérivée – Quelle est approximativement ta moyenne générale cette année?

Les Tableaux 8.1 a) à c) résument les CV calculés pour toutes ces estimations. Le premier tableau présente les CV pour toutes les estimations dont la proportion estimée se situe entre 10 % et 20 %, tandis que le deuxième tableau présente les résultats pour les proportions se situant entre 20 % et 30 %. Enfin, le troisième tableau résume toutes les estimations pour lesquelles la proportion estimée est plus élevée que 30 %. Les résultats sont ventilés en raison du fait que le CV dépend largement de l'estimation elle-même. Plus la proportion estimée est faible, plus le CV est susceptible d'être élevé tout simplement parce que le dénominateur utilisé dans le calcul du CV est l'estimation elle-même. Ce phénomène peut s'observer dans les tableaux. Par exemple, au tableau 8.1a), les CV sont en moyenne légèrement plus élevés que ceux du tableau 8.1b), qui, à son tour, présente des CV légèrement plus élevés que ceux du tableau 8.1c). Nous constatons toutefois que dans presque tous les cas le CV se situe sous la limite supérieure de 16,5 % fixée à l'étape du plan d'échantillonnage, et ce, pour les estimations des cycles 1 et 2. En fait, très peu de CV sont supérieurs à 10 %. Cette situation est normale puisque la conception de l'échantillon vise à obtenir des CV inférieurs à 16,5 % pour les cinq cycles de l'enquête. L'érosion de l'échantillon influera certainement sur les cycles futurs de l'enquête, laissant un nombre moins élevé d'enregistrements utilisables pour le calcul des estimations et se soldant par conséquent par des erreurs d'échantillonnage plus importantes. À noter que les CV ont tendance à être plus élevés dans le cas des élèves francophones de la Nouvelle-Écosse et du Manitoba. Même si les taux d'échantillonnage des écoles et des élèves de ces deux superstrates étaient très élevés, la méthode de répétition utilisée pour calculer les erreurs d'échantillonnage est fondée sur l'hypothèse que l'échantillon a été prélevé avec remplacement. Cela aura pour effet de surestimer l'erreur d'échantillonnage pour les strates où le taux d'échantillonnage était élevé. Voir la section 12 pour plus de renseignements sur l'estimation de la variance d'échantillonnage.

Tableau 8.1a) : Résumé des CV concernant les variables des élèves : 10 % ≤ p < 20 %

	Cycle 1				Cycle 2			
Superstrate	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**
T.-N. – Bil	4,9	6,8	5,8	6	5,1	7,1	6	6
Î.-P.-É. – Bil	6,2	6,4	6,3	3	6,4	6,7	6,6	3
N.-É. – A	5,5	5,8	5,6	3	5	6,3	5,8	4
N.-É. – F	13,8	18,4	16,1	5	16,6	21,8	18,8	5
N.-B. – A	5,9	6,5	6,2	3	6,5	6,8	6,6	3
N.-B. – F	6,6	8	7,1	4	6,8	9,5	8	5
QC – A	7,1	8,7	8,1	4	7,3	9,3	8,7	4
QC – F	4,7	7,2	6,2	6	4,9	7,3	6,3	6
Ont. – A	4,4	6,4	5,4	5	4,8	7	5,7	5
Ont. – F	7,5	10,4	9,3	5	8,1	11,5	10	6
Man. – A	5	5,7	5,4	3	5,1	6,1	5,7	3
Man. – F	14,2	19	16,6	2	14,4	20,1	17,2	2
Sask. – Bil	5	5,4	5,2	2	5,2	6,8	5,8	3
Alb. – Bil	5,2	6	5,6	3	4,5	6,3	5,5	4
C.-B. – Bil	4,8	7,4	5,9	4	4,4	8	5,9	5

Tableau 8.1b) : Résumé des CV concernant les variables des élèves : 20 % ≤ p <30 %

	Cycle 1				Cycle 2			
Superstrate	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**
T.-N. – Bil	3.8	4,9	4,2	5	3,9	5	4,3	5
Î.-P.-É. – Bil	3,8	4,9	4,3	6	4	5,2	4,5	6
N.-É. – A	3,9	4,7	4,3	8	4	4,9	4,5	6
N.-É. – F	11,1	12,1	11,7	5	11,9	14,7	13,4	5
N.-B. – A	3,8	5	4,3	8	4,1	5,2	4,5	8
N.-B. – F	4,7	5,3	5	4	5,2	6,5	5,6	4
QC – A	4,7	8,8	6,3	4	4,9	9,4	6,6	4
QC – F	3,7	4,5	4,1	4	3,7	4,6	4,1	4
Ont. – A	3,1	4,6	3,8	3	3,1	4,8	3,9	3
Ont. – F	6,3	7,8	7	3	6,6	7,7	7,1	2
Man. – A	3,6	5,5	4,5	6	3,7	5,3	4,5	6
Man. – F	9,9	11,9	10,9	5	9,9	12,1	11,1	5
Sask. – Bil	3,5	4,3	3,9	5	3,7	4,4	4	5
Alb. – Bil	3,8	4,7	4,3	5	4,1	4,7	4,4	4
C.-B. – Bil	3,3	4,5	3,8	6	3,5	4,8	4	5

Tableau 8.1c) : Résumé des CV concernant les variables des élèves : p ≥ 30 %

	Cycle 1				Cycle 2			
Superstrate	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**	**CV min.**	**CV max.**	**CV moyen**	**N^{bre} de variables**
T.-N. – Bil	0,7	3,9	2,4	13	0,7	4	2,4	13
Î.-P.-É. – Bil	0,7	3,6	2,5	15	0,8	3,8	2,6	15
N.-É. – A	0,6	2,7	2,1	13	0,7	4	2,3	14
N.-É. – F	2	10,2	6,4	14	2,5	12,2	7,4	14
N.-B. – A	0,8	3,1	2,3	13	0,9	3,2	2,5	13
N.-B. – F	0,9	4,4	3,1	15	1,1	5.,	3,4	14
QC – A	1	6,5	3,9	17	1	6,4	4	17
QC – F	1	4,4	2,6	16	1	4,6	2,7	16
Ont. – A	0,5	3,4	2,5	17	0,6	3,5	2,6	17
Ont. – F	0,9	5,3	3,9	17	1	5,8	4,1	17
Man. – A	0,7	3,8	2,7	15	0,8	3,7	2,7	15
Man. – F	1,9	9,5	6,3	15	1,8	9,6	6,4	15
Sask. – Bil	0,6	3,4	2,3	16	0,6	3,4	2,4	16
Alb. – Bil	0,6	4,8	2,8	17	0,7	4,9	2,9	17
C.-B. – Bil	0,6	3,6	2,5	15	0,6	3,9	2,6	15

8.3 Erreur non due à l'échantillonnage

Les erreurs qui ne sont pas dues à l'échantillonnage peuvent survenir presque à chaque phase de la conduite d'une enquête. Les intervieweurs peuvent mal comprendre les instructions, les répondants peuvent faire des erreurs en répondant aux questions, les réponses peuvent être entrées incorrectement et des erreurs peuvent être introduites lors du traitement et de la totalisation des données. Ce sont là des exemples d'erreurs non dues à l'échantillonnage. On a consacré un temps et une énergie considérables à réduire les erreurs non dues à l'échantillonnage dans l'enquête. On a appliqué à chaque étape de la collecte des données et du cycle du traitement des mesures d'assurance de la qualité pour contrôler la qualité des données. Ces mesures incluent le recours à des intervieweurs hautement qualifiés, une formation poussée des intervieweurs concernant les procédures et le questionnaire de l'enquête, l'observation des intervieweurs visant à détecter des problèmes de conception du questionnaire ou de mauvaise compréhension des instructions, des procédures visant à limiter le plus possible les erreurs de saisie des données et des vérifications de la qualité du codage et de la vérification pour contrôler la logique du traitement (voir la **Section *4.0)***.

Une importante source d'erreurs non dues à l'échantillonnage dans les enquêtes est l'effet des non-réponses sur les résultats de l'enquête. L'importance des non-réponses va de partielle (absence de réponse à seulement une ou quelques questions) à totale. La non-réponse totale survient parce que l'intervieweur a été incapable de contacter le répondant ou parce que le répondant a refusé de participer à l'enquête. La non-réponse totale a été traitée en ajustant le poids des ménages qui ont répondu à l'enquête afin de compenser pour ceux qui n'ont pas répondu.

Dans la plupart des cas, la non-réponse partielle à l'enquête survenait lorsque le répondant ne comprenait pas ou comprenait mal une question, refusait de répondre à une question ou ne pouvait se souvenir de l'information demandée.

Les non-réponses partielles ont été peu nombreuses pour l'EJET Cycle 2. Le tableau 8.2 résume la réponse non partielle du questionnaire du Cycle 2 de la cohorte de 15 ans. En général, les points de non-réponse ne constituaient pas un problème particulier, bien que pour quelques questions, le taux était relativement haut. Il importe de noter que ces taux ne comprennent pas les variables et les variables dérivées sur le revenu qui dépendent généralement de plus d'une question et qui pourraient donc avoir un taux de non-réponse plus élevé. En outre, Le tableau 8.2 ne présente que les taux de non-réponse pour les variables dont moins de 50 % de la valeur codée est un enchaînement valide et pour les modules du

questionnaire pour lesquels au moins 5 variables rejoignent ces critères. Les guides de codage devraient être utilisés dans le but d'obtenir des taux de non-réponse pour les variables particulières.

Tableau 8.2 – Taux de non-réponse pour la cohorte de 15 ans – Cycle 2

Module	Nombre de variables	Taux minimum de non-réponse partielle (%)	Taux maximum de non-réponse partielle (%)	Taux moyen de non-réponse partielle (%)	Taux médian de non-réponse partielle (%)
B	19	0,39	1,44	0,89	0,84
C	9	0,98	2,72	1,72	1,47
D	12	1,02	4,82	1,74	1,45
F	67	1,63	4,56	2,04	1,95
H	43	0,00	18,67	1,79	0,33
K	25	0,11	2,93	0,48	0,38
M	34	0,80	71,84	23,75	5,18
N	8	2,47	2,54	2,50	2,49
P1	64	0,00	0,38	0,06	0,04
P2	21	0,00	1,60	0,50	0,00
P6	11	1,61	4,10	3,33	3,67
PS	98	0,11	4,10	1,44	0,11
Q	20	3,46	6,47	5,00	5,56
U	27	0,85	9,57	3,76	3,64
V	12	0,10	0,10	0,10	0,10

8.4 Taux de réponse

Le tableau 8.3 présente les taux de réponse par province. Ces taux ne sont pas pondérés et ont pour base le compte de l'échantillon initial de l'EJET. Comme l'EJET est une enquête longitudinale qui utilise une approche contingentée, seules les unités déclarantes du Cycle 1 ont fait l'objet d'un suivi au Cycle 2. C'est pourquoi la taille initiale de l'échantillon pour le Cycle 2 était de 29 687 personnes. Le compte des répondants inclut les personnes qui ont été interviewées, les personnes contactées, mais dont on a confirmé qu'elles n'appartenaient pas à la population cible de l'EJET définie par l'année de naissance, et les personnes dont le décès a été confirmé par une personne dans le ménage. (Les deux derniers groupes sont inclus dans le compte des répondants parce que leur statut spécial permet d'obtenir toutes les informations pertinentes.) Le tableau 8.3 révèle les taux de réponse provinciale pour le Cycle 1, et le Cycle 2, en plus du taux de réponse longitudinal.

Les taux de réponse par province présentés révèlent une variation considérable. L'Ontario possède le taux de réponse longitudinal le plus bas dans l'ensemble, ce qui est principalement dû à une question du Cycle 1 où l'autorisation parentale était nécessaire afin de recueillir les données sur les élèves de l'Ontario. Voir le Guide de l'utilisateur du Cycle 1 pour obtenir de plus amples détails.

Tableau 8.3 Taux de réponse par province – Cycles 1 et 2

Province	**Taux de réponse (%) Cycle 1**	**Taux de réponse (%) Cycle 2**	**Taux de réponse longitudinale (%)**
Terre-Neuve	89,7	94,8	85,0
Île-du-Prince-Édouard	88,5	91,1	80,6
Nouvelle-Écosse	88,3	89,2	78,8
Nouveau-Brunswick	89,8	85,0	76,3
Québec	89,5	91,8	82,2
Ontario	78,2	90,0	70,4
Manitoba	88,0	93,5	82,3
Saskatchewan	91,4	93,3	85,3
Alberta	87,4	90,8	79,4
Colombie-Britannique	84,1	87,3	73,4
Toutes les provinces	86,6	90,5	78,4

9.0 Imputation des données manquantes pour les variables sur le revenu

Pour les variables quantitatives telles les salaires et le revenu total, on a effectué une imputation au lieu d'utiliser les codes de non-réponses spéciaux. L'imputation est le processus par lequel les éléments manquants ou non cohérents sont « remplacés » par des valeurs plausibles. Lorsqu'elle est effectuée judicieusement, l'imputation peut améliorer la qualité des données en réduisant les écarts causés par les non-réponses. Elle offre également l'avantage de produire un ensemble de données complètes pour les variables imputées.

La première étape du processus d'imputation est une imputation à l'intérieur même des dossiers, selon laquelle l'information manquante est remplacée par des valeurs dérivées de la réponse du/de la répondant(e) à d'autres questions, et ce, en utilisant des règles de contrôle déterministe. Dans un petit nombre de cas, on a recours à une imputation déterministe ou la réponse du/de la répondant(e) est modifiée en fonction d'une valeur admissible maximale ou minimale prédéterminée pour cette variable. On impute le reste des données manquantes par donneur au moyen de la méthode du plus proche voisin. Cette méthode est très répandue pour le traitement des non-réponses. Elle vise à remplacer l'information manquante relativement à un/une répondant(e) par les valeurs fournies par un autre répondant qui lui est « similaire ». Les règles d'identification du/de la répondant(e) le plus similaire au non-répondant peuvent varier en fonction des variables à imputer. Les méthodes d'imputation des données par donneur ont des propriétés intéressantes et de façon générale ne nuisent pas à la distribution des données, comme le font de nombreuses autres techniques d'imputation. Après avoir procédé à l'imputation par la méthode du plus proche voisin, on a effectué un contrôle à l'intérieur des dossiers pour vérifier la cohérence des données.

Pour l'EJET, on trouvera dans le tableau ci-dessous la liste des variables pour lesquelles une imputation a été effectuée. Essentiellement, une imputation a été faite pour toutes les variables du revenu de chacun des emplois 1 à 4 et de l'emploi 7. Le tableau montre le taux d'imputation global pour tous les emplois combinés pour chacune des variables. Il convient de signaler que même si l'imputation a généralement pour effet d'améliorer la qualité globale des données, la création de données artificielles utilisées de façon estimative peut conduire à une sous-estimation des erreurs d'échantillonnage. Toutefois, il n'y aurait lieu de s'inquiéter que dans les cas où des variables ont un taux d'imputation élevé.

Tableau 9.1: Taux d'imputation pour le revenu

Note : Les variables sur le revenu sont de variables dérivées qui ont été considérées comme imputées si au moins l'une des composantes de la dérivation du revenu avait été imputée.

Variable	Cohorte B		
	Nombre de valeurs imputées	**Nombre de dossiers où des questions s'appliquent**	**Taux d'imputation (%)**
Du module P2 :			
Ephei2	2 245	48 769	4,6
Epwei2	2 245	48 769	4,6
Epmei2	2 245	48 769	4,6
Ephsi2	3 565	48 769	7,3
Epwsi2	3 565	48 769	7,3
Epmsi2	3 565	48 769	7,3
Nwwpmei2	627	50 755	1,2
Nhwpmei2	1 089	50 755	2,1
Nwwpmsi2	914	50 755	1,8
Nhwpmsi2	1 660	50 755	3,3
Du module V:			
Incwsd2	0	26 880	0,0
Incsed2	0	26 880	0,0
Incsgd2	1 045	26 880	3,9
Inceid2	1 150	26 880	4,3
Incstd2	1 315	26 880	4,9
Incspd2	1 042	26 880	3,9
Incscd2	1 007	26 880	3,7
Incnrdd	2 958	26 880	11,0
Inctbd2	1 489	26 880	5,5
Incgsd2	1 040	26 880	3,9
Incond2	1 233	26 880	4,6
Tincd2	3 669	26 880	13,6
Incwssd2	68	239	28,5
Incsesd2	23	239	9,6
Incsgsd2	12	239	5,0
Inceisd2	26	239	10,9
Incstsd2	40	239	16,7
Incspsd2	14	239	5,9
Incscsd2	7	239	2,9
Incnrsd2	30	239	12,6
Inctbsd2	11	239	4,6
Incgssd2	16	239	6,7
Inconsd2	14	239	5,9
Tincsd2	97	239	40,6

10.0 Lignes directrices pour les totalisations, l'analyse et la diffusion

Ce chapitre décrit les lignes directrices que doivent suivre les utilisateurs qui totalisent, analysent, publient ou autrement diffusent des données tirées des bandes de micro données de l'enquête. Ces lignes directrices devraient permettre aux utilisateurs d'arriver aux mêmes chiffres que Statistique Canada, tout en étant en mesure d'obtenir, conformément à ces lignes directrices, des chiffres qui n'ont pas été publiés.

10.1 Lignes directrices pour l'arrondissement

Afin que les estimations destinées à la publication ou à toute autre forme de diffusion qui sont tirées de ces bandes de micro données correspondent à celles de Statistique Canada, nous conseillons vivement aux utilisateurs de se conformer aux lignes directrices ci-après en ce qui concerne l'arrondissement de ces estimations :

a) Les estimations dans le corps d'un tableau statistique doivent être arrondies à la centaine près au moyen de la technique d'arrondissement classique. Dans cette technique, si le premier ou le seul chiffre à supprimer se situe entre 0 à 4, le dernier chiffre à conserver ne change pas. Si le premier ou le seul chiffre à supprimer se situe entre 5 et 9, on augmente de 1 la valeur du dernier chiffre à conserver. Par exemple, lorsqu'on cherche à arrondir à la centaine près de la façon classique, si les deux derniers chiffres se situent entre 00 et 49, il faut les remplacer par 00 et laisser le chiffre précédent (le chiffre des centaines) tel quel. Si les deux derniers chiffres se situent entre 50 et 99, on les remplace par 00 et on augmente de 1 le chiffre précédent.

b) Les totaux partiels marginaux et les totaux marginaux des tableaux statistiques doivent être calculés à partir de leurs composantes correspondantes non arrondies, puis arrondis à leur tour à la centaine près à l'aide de la technique d'arrondissement classique.

c) Les moyennes, les proportions, les taux et les pourcentages doivent être calculés à partir d'éléments non arrondis (c'est-à-dire les numérateurs et (ou) les dénominateurs), puis arrondis à une décimale au moyen de la technique d'arrondissement classique. Lorsqu'on cherche à arrondir à un seul chiffre par cette technique, si le dernier ou le seul chiffre à supprimer se situe entre 0 et 4, le dernier chiffre à conserver ne change pas. Si le premier ou le seul chiffre à supprimer se situe entre 5 et 9, on augmente de 1 le dernier chiffre à conserver.

d) Les sommes et les différences d'agrégats (ou de rapports) doivent être calculées à partir de leurs éléments correspondants non arrondis, puis arrondis à leur tour à la centaine près (ou à la décimale près) en employant la technique d'arrondissement classique.

e) Si, en raison de limitations d'ordre technique ou de toute autre nature, on utilise une autre technique d'arrondissement que l'arrondissement classique, de sorte que les estimations à publier ou à diffuser sous une forme quelconque diffèrent des estimations correspondantes publiées par Statistique Canada, nous conseillons vivement aux utilisateurs d'indiquer la raison de ces divergences dans le ou les documents à publier ou à diffuser.

f) Des estimations non arrondies ne doivent en aucun cas être publiées ou diffusées par les utilisateurs. Des estimations qui ne sont pas arrondies laissent supposer qu'elles sont beaucoup plus précises qu'elles ne le sont en réalité.

10.2 Lignes directrices pour la pondération de l'échantillon en prévision de la totalisation

Le plan d'échantillonnage utilisé pour l'Enquête auprès des jeunes en transition n'était pas auto pondérée. Pour produire des estimations simples, y compris des tableaux statistiques ordinaires, les utilisateurs doivent employer le poids approprié.

Sinon, les estimations calculées à partir des bandes de micro données ne peuvent être considérées comme représentatives de la population observée et ne correspondront pas à celles de Statistique Canada.

Les utilisateurs doivent également noter qu'en raison de la manière dont ils traitent le champ du poids, certains progiciels ne permettent peut être pas d'obtenir des estimations correspondant exactement à celles de Statistique Canada.

10.2.1 Définitions des genres d'estimations: de type nominal par opposition à quantitatives

Avant de discuter de la façon dont on peut totaliser et analyser les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition, il est utile de décrire les deux principaux genres d'estimations ponctuelles des caractéristiques de la population qui peuvent être produites à partir des fichiers de micro donnée pour l'EJET.

Estimations de type nominal

Les estimations de type nominal sont des estimations du nombre ou du pourcentage de personnes dans la population visée par l'enquête qui possèdent certaines caractéristiques ou qui font partie d'une catégorie définie. Voici des exemples d'estimations de type nominal : le nombre de répondants qui ont fait des études au Canada ou le nombre de répondants qui ont travaillé moins de 30 heures ou 30 heures ou plus à un emploi. Une estimation du nombre de ménages possédants une certaine caractéristique peut aussi être appelée «estimation d'un agrégat».

Exemples de questions de type nominal

Q : Avez-vous fait des études primaires ou secondaires au Canada?
R : Oui / Non

Q : Travailliez-vous habituellement 30 heures ou plus par semaine ou moins de 30 heures par semaine à cet emploi?
R : 30 heures ou plus / Moins de 30 heures

Estimations quantitatives

Les estimations quantitatives sont des estimations de totaux ou de moyennes, de médianes ou d'autres mesures de tendance centrale de quantités basées sur certains ou sur tous les membres de la population visée par l'enquête. Elles comprennent aussi explicitement des estimations de la forme $\hat{X} / \hat{Y}$ où $\hat{X}$ est une estimation de la quantité totale pour la population visée par l'enquête et $\hat{Y}$ est une estimation du nombre de personnes dans la population visée par l'enquête qui contribuent à cette quantité totale.

Un exemple d'estimation quantitative est le calcul du nombre moyen d'heures travaillées chaque semaine par les personnes visées par l'enquête quand elles ont commencé à exercer leur emploi. Le numérateur pourrait être le nombre total estimatif d'heures travaillées par semaine quand elles ont commencé à occuper l'emploi, et le dénominateur le nombre total estimatif de jours travaillés par semaine quand elles ont commencé à occuper l'emploi.

Exemples de questions quantitatives :

Q : Quand vous avez commencé à exercer cet emploi, combien d'heures travailliez-vous habituellement par semaine?
R: |_|_| heures

Q : Quand vous avez commencé à exercer cet emploi, combien de jours travailliez-vous habituellement par semaine?
R: |_|_| jours

10.2.2 Totalisation d'estimations de type nominal

On peut obtenir des estimations du nombre de personnes possédant une caractéristique particulière à partir du fichier de micro données en additionnant les poids finals de tous les enregistrements possédant la ou les caractéristiques qui nous intéressent. Les proportions et les rapports sous forme X/Y sont obtenues en :

(a) additionnant les poids finals des enregistrements possédant la caractéristique qui nous intéresse, pour le numérateur (X),

(b) en additionnant les poids finals des enregistrements possédant la caractéristique qui nous intéresse, pour le dénominateur (Y), puis

(c) en divisant l'estimation du numérateur par celle du dénominateur.

10.2.3 Totalisation d'estimations quantitatives

On peut obtenir des estimations de quantités à partir du fichier de micro données en multipliant la valeur de la variable qui nous intéresse par le poids final de chaque enregistrement, puis en additionnant cette quantité pour tous les enregistrements qui nous intéressent. Par exemple, pour obtenir une estimation du nombre total d'heures travaillées par semaine par les personnes travaillant à temps partiel, il faut multiplier la valeur déclarée pour le nombre total d'heures travaillées par semaine par le poids final de l'enregistrement, puis additionner cette valeur pour tous les enregistrements se rapportant à des personnes ayant déclaré travailler à temps partiel.

Afin d'obtenir une moyenne pondérée exprimée sous la forme X/Y, le numérateur (X) est calculé comme une estimation quantitative et le dénominateur (Y), comme une estimation de type nominal. (Nota : cela s'applique quand Y représente un sous-groupe de la population visée par l'enquête, mais la caractéristique Y pourrait aussi être une estimation quantitative, comme dans l'exemple donné à la partie 9.2.1 concernant le nombre moyen d'heures travaillées dans une journée). Par exemple, pour estimer le nombre d'heures travaillées par semaine par les travailleurs à temps partiel, il faut :
(a) estimer le nombre total d'heures par semaine, comme on l'a vu ci-dessus;
(b) estimer le nombre de personnes dans cette catégorie par l'addition des poids finals de tous les enregistrements liés aux personnes ayant déclaré travailler à temps partiel; puis
(c) diviser l'estimation obtenue en (a) par celle calculée en (b).

10.3 Lignes directrices pour l'analyse statistique

L'EJET est fondée sur un plan d'échantillon complexe comportant une stratification et de multiples degrés de sélection, ainsi que des probabilités inégales de sélection des répondants. L'utilisation des données provenant d'enquêtes aussi complexes présente des difficultés aux analystes parce que le plan d'enquête et les probabilités de sélection influent sur les méthodes d'estimation et de calcul de la variance qui doivent être utilisées. Pour éviter tout biais des estimations et des analyses d'enquête, il faut utiliser des poids.

Bien que de nombreuses méthodes d'analyse qui font partie des progiciels statistiques permettent d'utiliser des poids, le poids diffère sous l'angle de la définition ou du sens de celui qui convient à une enquête par sondage, de sorte que si les estimations faites au moyen de ces progiciels sont exactes dans bien des cas, les variances calculées sont peu fiables.

Dans le cas des autres techniques d'analyse (par exemple, la régression linéaire, la régression logistique et l'analyse de variance), il existe un moyen de rendre l'application des progiciels standard plus significative en incluant les probabilités inégales de sélection. La méthode transforme les poids de manière que le poids moyen soit 1.

Par exemple, présumons qu'il faut effectuer l'analyse de tous les répondants de sexe masculin. Les étapes de transformation des poids sont les suivantes :

- sélectionnez tous les répondants du fichier qui ont rapporté SEXE=masculin;
- calculez le poids MOYEN de ces enregistrements en additionnant les poids initiaux du répondant dans le fichier de micro données associé à ces enregistrements puis en divisant ce résultat par le nombre de répondants qui ont rapporté SEXE=masculin;
- pour chacun des répondants, calculez le poids TRANSFORMÉ, qui correspond au poids initial du répondant, divisé par le poids MOYEN;
- exécutez l'analyse de ces répondants en utilisant le poids TRANSFORMÉ.

Toutefois, puisque l'on ne fait aucun cas de la stratification et de la structure en grappes du plan d'échantillonnage, les estimations de variance calculées représenteront vraisemblablement des sous-estimations.

Pour obtenir un complément d'information sur le calcul des estimations de variance, se reporter à la Section 11.0

10.4 Lignes directrices pour la diffusion en fonction du CV

Avant de diffuser et (ou) de publier des estimations tirées de l'EJET, les utilisateurs doivent commencer par en établir le niveau de qualité (acceptable, médiocre ou inacceptable). Des erreurs d'échantillonnage et des erreurs non dues à l'échantillonnage, comme il a été question à la section 8, influent sur la qualité des données. Cependant, pour les fins de la présente, le niveau de qualité d'une estimation est établi seulement en fonction de l'erreur d'échantillonnage refléter par son coefficient de variation, comme il est indiqué au tableau suivant. Quoi qu'il en soit, les utilisateurs devraient s'assurer de lire les ***sections 8.0 à 8.4*** afin de mieux comprendre les caractéristiques relatives à la qualité de ces données.

Il faut commencer par établir le nombre de répondants qui ont fourni les données entrant dans le calcul de l'estimation. Si ce nombre est inférieur à 30, l'estimation pondérée doit être considérée de qualité inacceptable. (Le chiffre de 30 est utilisé pour les enquêtes fondées sur l'EPA et les autres enquêtes auxquelles sont généralement associés de faibles taux de sondage. Un chiffre moins élevé pourra parfois convenir pour les enquêtes présentant un taux de sondage plus élevé.)

Pour les estimations pondérées basées sur des échantillons composés de 30 répondants ou plus, les utilisateurs doivent calculer le coefficient de variation de l'estimation et suivre les lignes directrices relatives au niveau de qualité ci-dessous. Elles s'appliquent aux estimations pondérées arrondies.

Toutes les estimations peuvent faire l'objet d'une diffusion. Toutefois, celles de qualité médiocre ou inacceptable doivent être accompagnées d'un avertissement mettant en garde les prochains utilisateurs.

Lignes directrices sur le niveau de qualité

Niveau de qualité de l'estimation	**Lignes directrices**
1. Acceptable	Caractéristiques des estimations : taille d'échantillon de 30 ou plus, et faibles coefficients de variation, compris entre 0,0 % et 16,5 % Aucun avertissement requis.
2. Médiocre	Caractéristiques des estimations : taille d'échantillon de 30 ou plus, et coefficients de variation élevés, compris entre 16,0 % et 33,3 % On doit désigner ces estimations en utilisant la lettre M (ou un autre identificateur semblable). Elles doivent faire l'objet d'un avertissement mettant les prochains utilisateurs en garde contre les hauts taux d'erreur associés aux estimations
3. Inacceptable	Caractéristiques des estimations : taille d'échantillon inférieur à 30, ou coefficients de variation très élevés, supérieurs à 33,3 %. Statistique Canada recommande de ne pas diffuser d'estimations dont la qualité est inacceptable. Toutefois, si l'utilisateur choisit de le faire, il doit alors désigner les estimations en utilisant la lettre I (ou un autre identificateur semblable) et les diffuser avec un avertissement.

11.0 Pondération

11.1 Poids des élèves au Cycle 2

Le point de départ ayant servi à la création des poids du Cycle 2 pour les répondants de la cohorte de 15 ans sont les poids finaux du Cycle 1. Les détails sur la façon dont les poids du Cycle 1 ont été dérivés sont présentés dans le Guide de l'utilisateur du Cycle 1. L'objectif de la correction du poids au Cycle 2 ne sert qu'au décompte des non-réponses au cours du Cycle 2. Afin de compenser pour les personnes qui ont participé au Cycle 1 mais qui n'ont pas participé au Cycle 2, les poids finals du Cycle 1 des répondants qui ont participé aux deux cycles ont été augmentés de manière proportionnelle pour que la somme de leur poids corrigé soit équivalente à la somme des poids finals du Cycle 1. Bien que le taux de réponse du Cycle 2 ait été élevé, l'analyse de tendances de non-réponse a démontré que les corrections des non-réponses devraient prendre en considération certaines variables. Les corrections ont été faites séparément dans les classes de réponse définies par ces variables. Les variables utilisées sont notamment, la province, la langue, le niveau de l'échelle de lecture au Cycle 1, les notes globales au Cycle 1, la structure familiale et une variable dichotomique qui détermine l'acceptation par les parents de partager leurs données au cours du Cycle 1.

Il est important die noter également que les répondants qui sont décédés au cours du Cycle 2 ont été traités comme des répondants puisqu'ils représentaient la catégorie « Autres » de la population cible, décédés depuis le Cycle 1 et ne faisaient pas partie de l'échantillonnage. Les données du Cycle 2 pour les répondants décédés ont été cataloguées comme étant manquantes et un indicateur appelé DECEASE2 a été créé afin de reconnaître aisément ces cas. Les défunts ont un poids longitudinal et ils sont conservés au dossier parce que la somme des poids correspond à la somme des poids du Cycle 1. Ces enregistrements seront retirés de la plupart des analyses puisqu'ils ne contiennent aucun renseignement portant sur le questionnaire du Cycle 2.

En plus du poids final des élèves, certains poids supplémentaires ont été créés pour le Cycle 2. Ils se sont avérés nécessaires pour un sous-ensemble de l'échantillon et sont justifiés plus bas. Il importe de noter que tous les poids de l'échantillon d'élèves sont souvent appelés les poids de lecture parce que la lecture était le principal domaine d'intérêt du PISA 2000. Chaque élève choisi dans l'échantillon a été évalué en lecture. Les sous-domaines des mathématiques et des sciences n'ont pas été testés pour tous les élèves. Voir la section 10.3 pour plus de détails sur les sous-domaines.

11.2 Poids des parents au Cycle 2

Bien qu'il n'y ait eu aucun questionnaire de parents au Cycle 2, un poids des parents a été dérivé pour permettre l'analyse des caractéristiques des élèves au Cycle 2 en combinaison aux données des parents recueillies au Cycle 1. Un sous-ensemble de l'échantillon d'élèves du Cycle 2 contenant tous les enregistrements pour lesquels les parents avaient rempli un questionnaire au Cycle 1 a été créé. Ce sous-ensemble contient 24 397 enregistrements. Cet ensemble de données a été pondéré avec la même approche que celle utilisée pour les poids de l'échantillon au complet. En fait, comme l'approche de pondération des élèves s'est servie de la variable partagée des parents pour le Cycle 1 dans le modèle de correction des non-réponses, on a utilisé le même modèle pour la pondération des données des parents au Cycle 2.

11.3 Pondération des sous-domaines

Lorsque l'EJET et le PISA ont été conjointement administrés en 2000, les aptitudes en lecture de tous les élèves ont été évaluées puisque la lecture était le principal domaine du PISA 2000. Pour ce qui est des sous-domaines des mathématiques et des sciences, seuls 5/9 des élèves de l'échantillon ont été évalués dans ces domaines. Il y avait 9 feuillets d'examen du PISA au total et les 9 couvraient la lecture, alors que 5 feuillets sur 9 couvraient les mathématiques et 5 sur 9 les sciences. Enfin, un feuillet d'examen sur 9 couvrait les trois domaines d'études. Par conséquent,

le poids des mathématiques et des sciences a dû être dérivé au Cycle 1 pour permettre une certaine référence pour ces sous-échantillons. Bien qu'il n'y avait aucun sous-groupe pour le Cycle 2 (tous les répondants ont répondu à toutes les questions), il peut y avoir tout de même un certain intérêt dans le calcul croisé de certaines données des sous-domaines obtenus au Cycle 1 avec les données du Cycle 2. De même, il pourrait être intéressant de recouper les caractéristiques du Cycle 2 aux données des parents pour un sous-domaine. Ainsi, en plus des poids des étudiants du Cycle 2 (section 10.1) et du poids des parents du Cycle 2 (Section 10.2), quatre autres ensembles de poids ont été créés. Le tableau 10.1 résume les divers poids du Cycle 2 pour la cohorte A de 15 ans.

Tableau 11.1 Poids du Cycle 2, cohorte 15

Nom du fichier	Description du fichier	Nombre des cas	Poids	Poids de rééchantillonnage
cycle2_std_read_wgts	Poids de l'échantillon complet. Ce dossier contient tous les répondants qui ont participé au Cycle 2 en plus des répondants décédés.	26 880	w2_ysr	b2sr1 to b2sr1000
cycle2_std_math_wgts	Poids du sous-échantillon des mathématiques. Contient les répondants qui ont participé au Cycle 2 et qui faisaient partie du sous-échantillon des mathématiques au Cycle 1.	14 980	w2_ysm	b2sm1 to b2sm1000
cycle2_std_science_wgts	Poids du sous-échantillon des sciences. Contient les répondants qui ont participé au Cycle 2 et qui faisaient partie du sous-échantillon des sciences au Cycle 1.	14 920	w2_yss	b2ss1 to b2ss1000
cycle2_par_read_wgts	Poids de l'échantillon complet des parents. Contient les répondants qui ont participé au Cycle 2 et dont les parents ont participé au Cycle 1.	24 397	w2_ypr	b2pr1 to b2pr1000
cycle2_par_math_wgts	Poids du sous-échantillon parents mathématiques. Contient les répondants qui ont participé au Cycle 2, qui faisaient partie du sous-échantillon des mathématiques au Cycle 1 et dont les parents ont participé au Cycle 1.	13 606	w2_ypm	b2pm1 to b2pm1000
cycle2_par_science_wgts	Poids du sous-échantillon parents sciences. Contient les répondants qui ont participé au Cycle 2, qui faisaient partie du sous-échantillon des sciences au Cycle 1 et dont les parents ont participé au Cycle 1.	13 551	w2_yps	b2ps1 to b2ps1000

12.0 Estimation de la variance

En raison de la complexité du plan d'échantillonnage de l'EJET, une technique de rééchantillonnage a été retenue pour calculer la variance des estimations. C'est pourquoi une technique de rééchantillonnage a été retenue. Pour la cohorte de lecture (15 ans), la méthode de rééchantillonnage bootstrap a été utilisée. Cette méthode est couramment utilisée dans le cadre d'enquêtes présentant un nombre élevé de strates et plusieurs unités primaires d'échantillonnage (UPE) par strate. Contrairement à la méthode Jackknife, la technique bootstrap ne souffre pas de manque d'uniformité dans les estimations de la population telles les centiles.

La méthode bootstrap repose sur le principe consistant à sélectionner des sous échantillons aléatoires dans l'échantillon complet, de telle façon que chaque sous échantillon (ou réplique) présente le même plan que l'échantillon complet. Les poids finaux des unités de chaque sous échantillon sont recalculés en suivant les mêmes étapes de pondération que pour l'échantillon complet (voir la *Section 11.0*). Les poids bootstrap sont utilisés pour calculer une estimation de la population pour chaque sous échantillon. Pour une caractéristique donnée, la variance entre les estimations liées aux différents sous échantillons constitue une estimation de la variance d'échantillonnage associée à l'estimation de la population pour l'échantillon complet.

Pour la cohorte de lecture 15 ans, un total de 1 000 sous-échantillons ont été créés au Cycle 1 et le poids de ces mêmes sous-échantillons (avant la post stratification) sont les points de départ du calcul des poids des sous-échantillons du Cycle 2. Chaque sous-échantillon provient d'abord d'un échantillonnage indépendant tiré de chaque strate. S'il y avait *n* UPE dans une strate, (n-1) ont été choisis par échantillon aléatoire simple avec remise. Bien que l'échantillonnage simple avec remise servant à créer des échantillons bootstrap constitue un changement de l'échantillonnage complet de l'EJET, il s'agit d'une pratique courante pour les enquêtes importantes dont les fractions d'échantillonnage de la première phase sont petites, parce qu'elle simplifie grandement le processus d'estimation de variance aux dépens d'une légère surestimation de la variance réelle. Les poids des sous-échantillons finals de la technique Bootstrap pour le Cycle 2 sont résumés au Tableau 11.1 de la section 11.3 sur la pondération.

13.0 Travailler avec les fichiers de données de l'EJET

13.1 Les répertoire ou les fichiers

Fichier ou répertoire (liste)	**Cohorte A – 15 ans (17 ans dans 2001)**	**Cohorte B – 18 à 20 ans (20 à 22 ans dans 2001)**
Fichier principal	Cycle 2 - Cohorte A - Fichier principal au niveau des personnes	Cycle 2 - Cohorte B - Fichier principal au niveau des personnes
Répertoire de Module K	Cycle 2 - Cohorte A - Répertoire de l'engagement pour les études postsecondaires	Cycle 2 - Cohorte B - Répertoire de l'engagement pour les études postsecondaires
Répertoire de Hinst	Cycle 2 - Cohorte A - Études de niveau supérieur au secondaire (Répertoire d'établissements)	Cycle 2 - Cohorte B - Études de niveau supérieur au secondaire (Répertoire d'établissements)
Répertoire de Hprog	Cycle 2 - Cohorte A - Études de niveau supérieur au secondaire (Répertoire de programmes)	Cycle 2 - Cohorte B Études de niveau supérieur au secondaire (Répertoire de programmes)
Répertoire de P1cycle1	N/A	Cycle 2 - Cohorte B - Confirmation des emplois «ouverts» de la fiche du Cycle 1
Répertoire de P1cycle2	Cycle 2 - Cohorte A – Répertoire d'emplois	Cycle 2 - Cohorte B - Répertoire d'emplois
Répertoire de Module P2	Cycle 2 - Cohorte A - Répertoire des détails de l'emploi	Cycle 2 - Cohorte B - Répertoire des détails de l'emploi

13.2 Enquête auprès des jeunes en transition : Outil d'extraction des données

13.2.1 À propos de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET)

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale entreprise conjointement par Statistique Canada et par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Cette enquête vise à examiner les transitions importantes dans la vie des jeunes, en particulier en ce qui a trait aux études, à la formation et au travail.

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) vise à examiner les tendances de, et influences sur, les transitions principales dans la vie des gens, particulièrement visant l'éducation, la formation et le travail. Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada ont travaillé à la mise au point de l'EJET, en consultation avec les ministères du Travail et de l'Éducation des provinces et des territoires. L'enquête inclut la mesure des transitions majeures dans la vie des jeunes, y compris à peu près toutes les expériences d'études formelles et la plupart des expériences sur le marché du travail. Elle inclut aussi les facteurs influant sur les transitions; contexte familial, expériences scolaires, réalisations, aspirations et attentes, et expériences sur le marché du travail. Le plan de mise en place prévoit une enquête longitudinale pour chacune des deux cohortes, les 15 ans et les 18-20 ans, qui seront interviewée à tous les deux ans.

Les résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition serviront à plusieurs fins. Ressources humaines et Développement des compétences Canada a participé à l'élaboration de l'enquête en collaboration avec Statistique Canada afin d'obtenir des données qui serviront à l'élaboration de politiques et de programmes. Parmi les autres

utilisateurs de données, on retrouve des professeurs, des analystes des politiques sociales et des groupes de pression. Les données permettront de voir comment les jeunes adultes effectuent ce passage critique vers le monde des adultes.

Ces chercheurs et analystes auront accès à des renseignements précieux pouvant être utilisés dans l'élaboration de programmes qui abordent les problèmes ou les obstacles à court et à long termes auxquels les jeunes adultes doivent faire face dans la poursuite de leurs études supérieures ou encore pour acquérir une expérience de travail. Les données permettront également d'évaluer l'efficacité des pratiques et des programmes existants, de déterminer l'âge le plus favorable pour instaurer des programmes et de mieux cibler les programmes destinés à venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin.

Les jeunes adultes pourront constater par eux-mêmes l'impact des décisions prises en relation avec la scolarité et les expériences de travail. Ils seront en mesure de comparer leurs propres expériences avec celles d'autres jeunes adultes.

13.2.2 Activités statistiques

Le projet PISA et EJET consiste en deux programmes d'enquête parallèles : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET).

Le PISA est un programme d'évaluation internationale des compétences et des connaissances des jeunes âgés de 15 ans, qui vise à évaluer si les élèves qui se rapprochent de la fin des études obligatoires ont acquis les compétences et les connaissances essentielles à une pleine participation dans la société.

L'objectif de l'EJET est d'étudier les tendances en matière de transitions études-travail chez les jeunes, de même que les facteurs qui influent sur ces transitions, en particulier en ce qui concerne les études, la formation et le travail. Ressources humaines et développement des compétences Canada et Statistique Canada ont travaillé à la mise au point de l'EJET, en collaboration avec les ministères du Travail et de l'Éducation des provinces et des territoires. L'enquête porte sur les principales transitions chez les jeunes, y compris toutes les réalisations, les attentes et les aspirations, et les expériences de travail. Le plan de mise en place comprend une enquête longitudinale effectuée auprès de deux groupes, 15 ans et 18 à 20 ans, tous les deux ans.

Les répondants âgés de 15 ans de la cohorte de lecture (tenue en 2000) ont participé au PISA (enquête 5060) et à l'EJET (enquête 5058). À partir de 2002, ils feront l'objet d'un suivi longitudinal par l'EJET (enquête 4435).

Les répondants âgés de 15 ans de la cohorte des mathématiques (effectuée en 2003) ont participé au PISA (enquête 5060) et à l'EJET (enquête 5059). Il n'y aura pas de suivi longitudinal pour ce groupe.

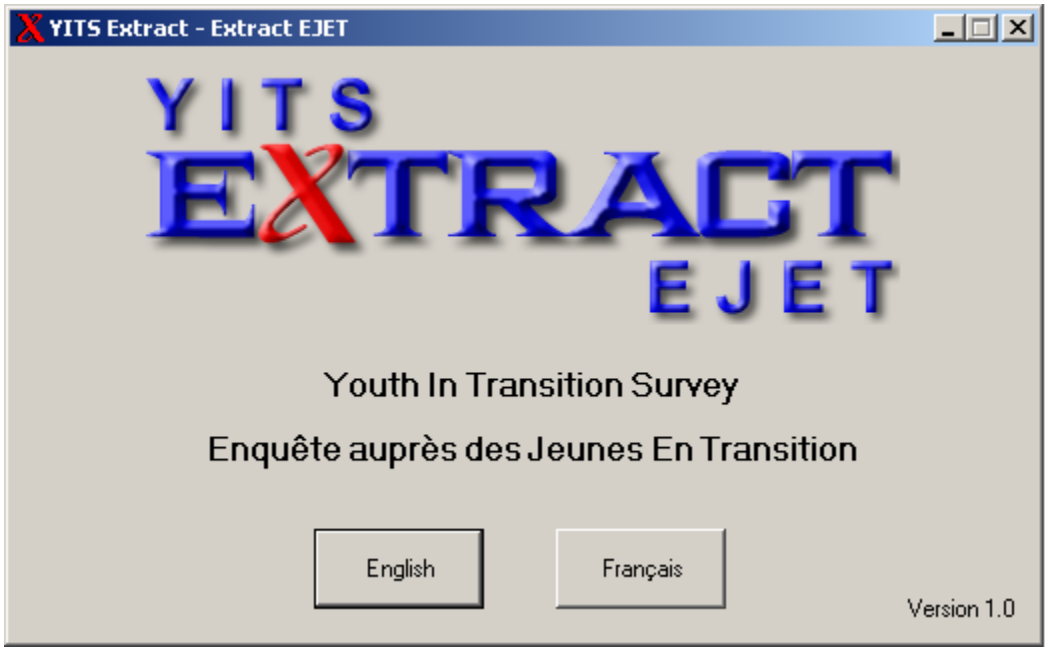
13.2.3 Objectif du logiciel

Les ensembles de données de l'EJET sont nombreux, de grande taille et emmagasinés en deux formats différents (données normalisées pour le dossier principal en plus des données répertoriées et non normalisées pour les renseignements recueillis qui présentent de nombreuses itérations). Comme l'enquête se poursuit et que d'autres cycles de renseignements deviennent accessibles, le nombre de dossiers et la complexité reliée à l'utilisation de ces dossiers continuent de s'accroître à un point tel que la programmation et l'exécution d'une unification finira par prendre plus de temps qu'une recherche.

L'outil d'extraction de données de l'EJET facilitera le processus auquel les utilisateurs ont recours pour créer leurs dossiers de recherche et d'analyse. Le logiciel offre une interface directe et intuitive aux utilisateurs, qui leur permet de choisir les variables particulières dont ils ont besoin pour en arriver aux résultats souhaités. Au-delà de l'interface, le programme permettra de normaliser les renseignements qui sont sous forme de répertoire, d'unifier chaque fichier de données individuel à partir duquel les variables ont été choisies et d'aligner le fichier de pondération en fonction des choix de cycle et de cohorte faits par l'utilisateur. En raison de la complexité de la pondération (c.-à-d. selon les variables et la cohorte choisies, la marge d'erreur peut être plus élevée), le programme déterminera automatiquement les poids « bootstrap » appropriés au fichier. Le concept du logiciel tient également compte de l'aspect longitudinal de l'enquête au moment de l'unification des fichiers de données; le nombre d'observations dans le fichier final de données sera fondé sur le choix de cohorte le plus récent de l'utilisateur.

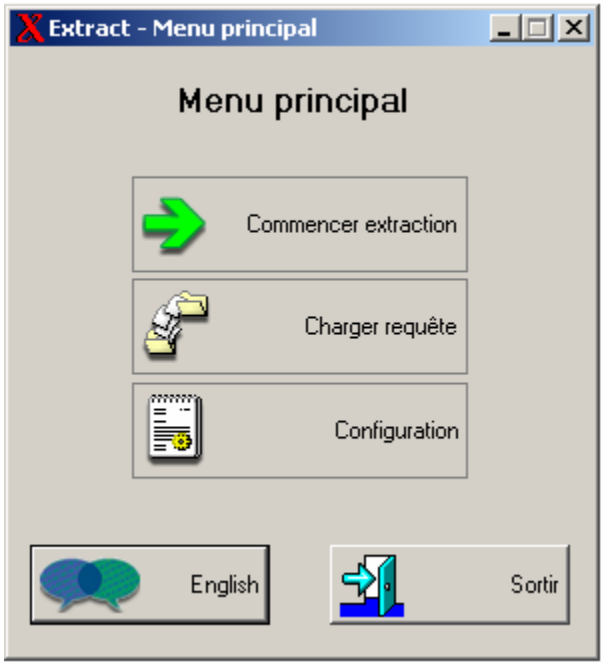
Ce logiciel permettra de faciliter la première utilisation des données de l'EJET. Malheureusement, cet outil ne permet pas d'expliquer comment utiliser l'enquête dans une analyse ou pour une recherche. Les fichiers de données sont unifiés selon le concept de l'enquête; pour être en mesure de comprendre comment l'outil a servi dans le plan global du PISA et de l'EJET, le chercheur doit consulter d'autre matériel. L'utilisation de l'outil d'extraction de données parallèlement aux guides de codes, aux questionnaires et aux guides d'utilisateur, assurera au chercheur un fondement solide à ses travaux. D'autres documents de référence utiles sont accessibles à partir du site Web de Statistique Canada et des hyperliens des sections Définitions, Sources de données et Méthodes (http://www.statcan.ca/english/sdds/0020t.htm).

Page initiale



Bienvenu dans l'outil d'extraction : Les boutons du choix de la langue ont un double objectif : choisir la langue d'application et déterminer la langue des dossiers et des formats de sortie.

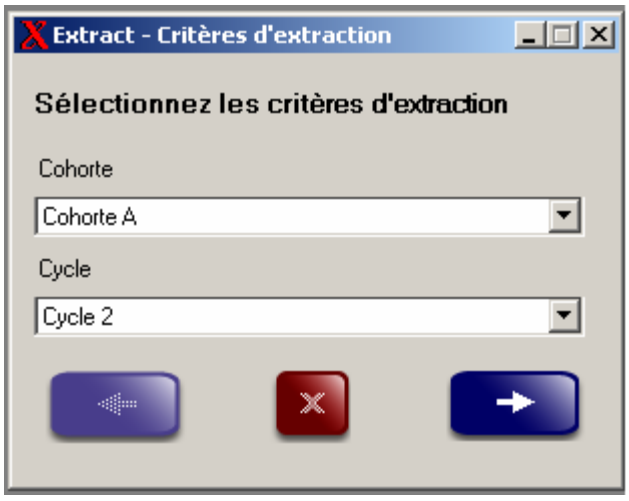
Menu principal



Menu principal : Il s'agit du menu central de l'application. À partir de cette page, vous pouvez procéder à une nouvelle extraction, charger une requête d'extraction déjà sauvegardée, changer la langue de l'extraction, sortir du logiciel ou vous rendre dans la section de la configuration. Veuillez noter que la requête de l'utilisateur peut être sauvegardée dans le menu « Sélectionner les variables ». De plus, une requête ayant déjà été sauvegardée dans une langue donnée pourra être utilisée même si la langue d'application est changée. Au moment où l'utilisateur annule la requête dans un menu ultérieur, le logiciel le ramène automatiquement au menu principal. La configuration est utilisée par l'administrateur local.

Les utilisateurs doivent être reliés à l'outil d'extraction de données de l'EJET au moyen des procédures d'installation présentées dans les documents d'administration de l'EJET

Critères d'extraction



Critères d'extraction primaires du PISA et de l'EJET : Dans le premier menu des critères d'extraction, les utilisateurs peuvent préciser la population étudiée.

Cohortes :

- Cohorte A – 15 ans en 2000
- Cohorte B – de 18 à 20 ans en 2000

Cycle :

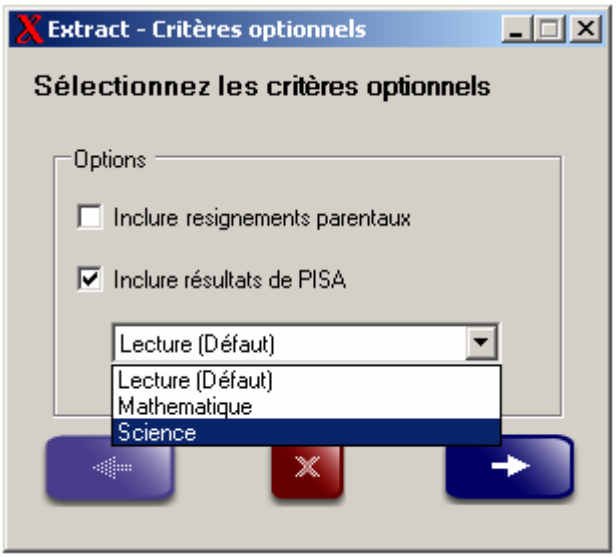
- Cycle 1 – Enquête en 2000
- Cycle 2 – Enquête en 2002
- Cycle 3 – Enquête en 2004

Boutons de navigation :

- Flèche vers l'arrière – Menu principal
- X – Menu principal
- Flèche vers l'avant :
  - Dans le cas de la cohorte A – Menu des critères optionnels
  - Dans la cas de la cohorte B – Menu du choix de données

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les cohortes et les cycles, veuillez vous référer au guide de l'utilisateur ou aux sections Définitions, Sources de données et Méthodes sur le site Web de Statistique Canada.

Critères d'extraction optionnels



Menu des critères d'extraction optionnels : Le choix de la cohorte A (15 ans) dans le menu principal des critères d'extraction mène au menu des critères optionnels :

Les utilisateurs peuvent :

- Choisir les renseignements parentaux
- Choisir les résultats de PISA qu'ils souhaitent utiliser

Boutons de navigation :

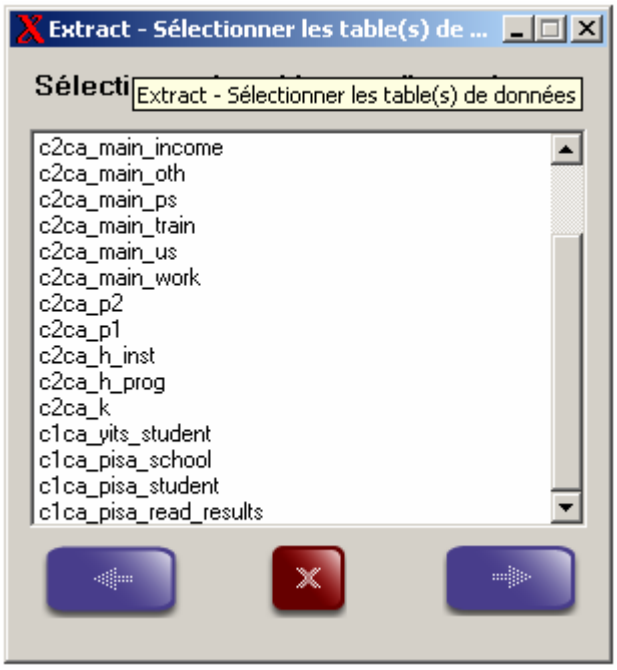
- Flèche vers l'arrière – Menu des critères d'extraction

- X – Menu principal
- Flèche vers l'avant – Menu de sélection des variables

Pour chaque cycle du PISA et de l'EJET, il existe sept poids d'échantillon à partir desquels choisir, chacun offrant 1 000 poids bootstrap pour le calcul des estimations de la variance. Le menu des critères d'extraction permet à l'utilisateur de choisir une des directions possibles qu'un répondant pourrait prendre et d'attribuer le poids approprié au fichier de données de sortie en fonction de ce que l'utilisateur a choisi.

Il importe de noter que dans l'éventualité où un utilisateur ne souhaite pas inclure les renseignements parentaux ou les résultats de test dans son dossier d'analyse, il n'a pas à faire de choix. Les poids de lecture sont attribués au fichier par défaut (conformément à la conception de l'enquête). Le choix des renseignements parentaux ou des résultats reliés aux mathématiques ou aux sciences aura une incidence particulière sur la taille de l'échantillon des fichiers de données de sortie. Chaque option présentée dans le menu des critères d'extraction optionnels représente un sous-échantillon de la population du PISA et de l'EJET. Pour obtenir de plus amples renseignements sur la façon dont les choix peuvent influencer l'échantillon, veuillez vous référer à la section 7.0 Qualité des données du guide de l'utilisateur ou aux sections Définitions, Sources de données et Méthodes du site Web de Statistique Canada selon les numéros de dossier 4435, 5058 et 5059.

Sélectionner les tableaux de données



Sélectionner les fichiers de données : Lorsque l'utilisateur a fait ses choix dans le menu des critères d'extraction, le logiciel lui présente une liste de fichiers de données à partir desquels il fait son choix. Si l'utilisateur choisit d'utiliser les renseignements d'un autre cycle de l'enquête, tous les fichiers de données provenant des cycles précédents du PISA et de l'EJET seront accessibles.

Pour ce qui est du numéro de dossier 4435 (EJET), le fichier personnel principal a été divisé en de multiples ensembles de données d'environ 100 variables chacun pour faciliter l'utilisation du

logiciel. Cette démarche a été faite pour la cohorte B (18 à 20 ans) du Cycle 1 et pour les deux cohortes (17 ans et 20 à 22 ans) du Cycle 2. Chaque fichier de données a été regroupé librement autour des modules du questionnaire de l'EJET. Par exemple, le fichier de données « c2ca_main_us » contient les variables reliées aux questions portant sur le déménagement vers les É.-U. – Module A.

Pour obtenir une liste complète des fichiers de données et des variables retenues, consultez le site Web de Statistique Canada sous les sections Définitions, Sources de données et Méthodes pour le numéro de dossier 4435, 5058 or 5059.

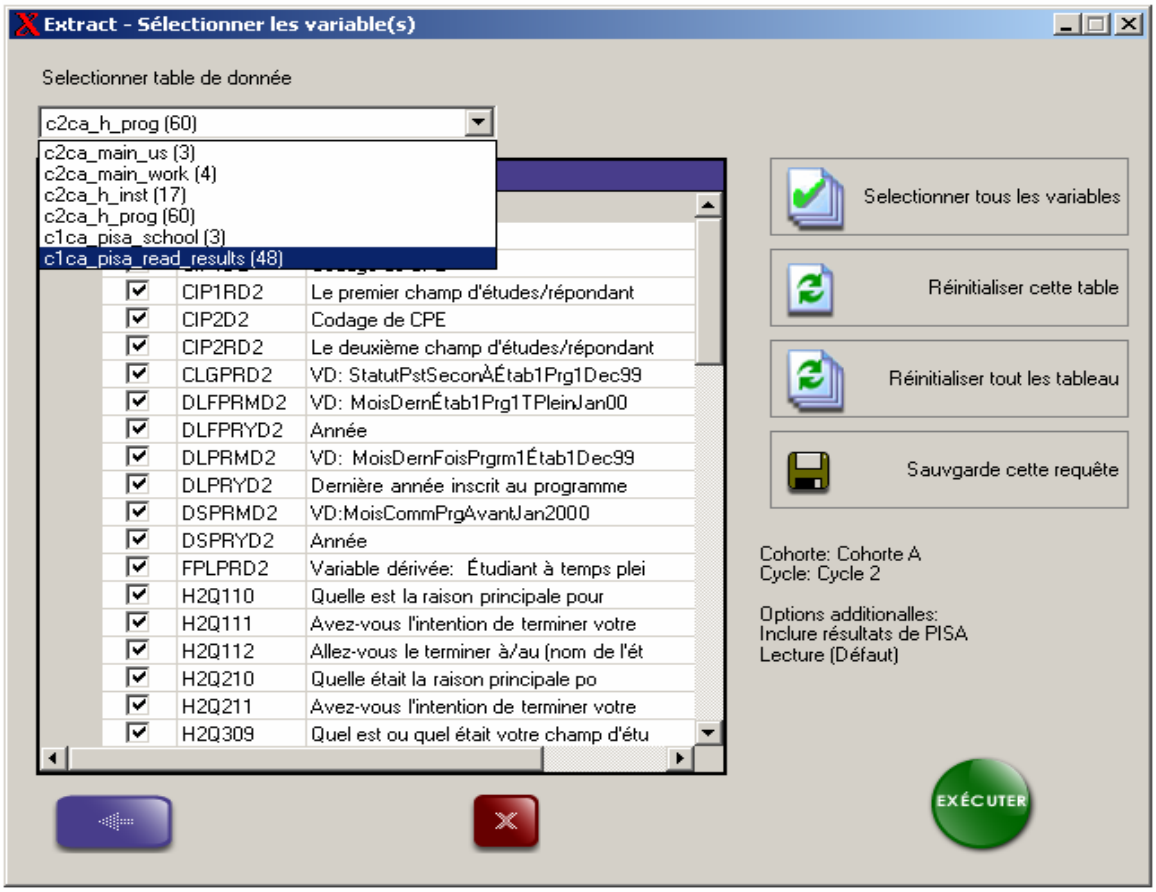
Convention nominale des fichiers de données :

- **c2ca** - **C**ycle **2 C**ohorte **A;**
- **c1cb** – **C**ycle **1 C**ohorte **B**
- _Main – indique que le fichier de données fait partie du fichier principal de renseignements sur le répondant (si le suffixe _Main ne fait pas partie du nom du fichier du cycle 2, il s'agit d'un dossier répertorié)
- _dem, _fund, _work, etc. – indiquent le sujet ou le module représenté dans le fichier de données en particulier
- _ejet ou _pisa – sont utilisés pour la cohorte A et indiquent si les renseignements proviennent de l'élément PISA ou EJET de l'enquête.

Boutons de navigation :

- Flèche vers l'arrière
    - Dans le cas de la cohorte A – Menu des critères optionnels
    - Dans le cas de la cohorte B – Menu des critères d'extraction
- X – Menu principal
- Flèche vers l'avant – Menu de sélection des variables

Sélection des variables



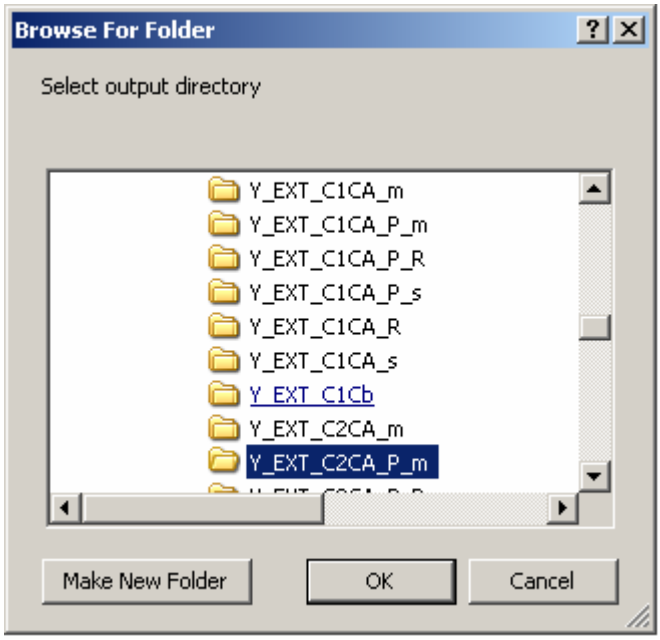
Sélectionner les variables de sortie :

- Les menus déroulants permettent à l'utilisateur de sélectionner le fichier dans lequel il choisira ses variables.
    - un compteur près du nom du fichier de données affiche le nombre de variables choisies.
- Certains boutons ont été ajoutés pour aider l'utilisateur :
    - à choisir toutes les variables d'un fichier donné;
    - à refaire les choix du fichier choisi;
    - à refaire au complet le processus de sélection des variables.
- Le bouton de sauvegarde de la requête permet à l'utilisateur de sauvegarder les critères d'extraction actuels pour pouvoir mettre à jour l'extraction dans l'éventualité où d'autres renseignements étaient nécessaires.
- Des notes sont offertes à l'utilisateur pour qu'il puisse documenter le cycle et la cohorte d'où proviennent les données extraites.

Boutons de navigation :

- Flèche vers l'arrière – Menu du choix de données
- X – Menu principal
- Exécution (Run) – Débute le processus d'extraction, ouvre la fenêtre d'exploration pour le fichier de sortie. Veuillez noter qu'en appuyant sur le bouton Exécution (Run) sans avoir choisi de variables à partir d'un tableau, un fichier sera créé ne contenant que les poids et les poids bootstrap.

Dossier de sortie



Choix du répertoire de sortie :

- Permet aux utilisateurs d'acheminer les renseignements dans un répertoire en particulier.
- S'il y a des fichiers de données ou d'autres renseignements déjà dans le répertoire de sortie, une mise en garde s'affichera avertissant que le programme peut écraser un fichier de données.
- Les résultats prennent la forme
    - de cartes SAS ou SPSS, configurées en fonction du dossier de sortie choisi,
    - d'un fichier ASCII (.dat) qui contient les variables choisies en plus des poids appropriés (le poids de l'échantillon et 1 000 poids bootstrap).

13.2.4 Sauvegarde et chargement des requêtes

À l'aide des fichiers de sortie

L'outil d'extraction produit quatre fichiers de sortie pour chaque exécution :

- Un fichier de données en format ascii contenant les variables retenues et les variables pondérées. Le nom du fichier de données est généré automatiquement par le programme.
- Deux programmes SAS sont générés :
    - Le programme portant le préfixe « Create » génère le fichier de données SAS et tous les formats et étiquettes disponibles et applicables.
    - Le programme SAS avec le préfixe « Lrecl » comprend le cliché d'enregistrement du fichier ascii et fait l'objet d'un renvoi par le premier programme SAS.
- Le programme SPSS également généré par l'outil d'extraction crée un fichier SPSS pour le fichier de données ascii.

Exemple de fichier de sortie
Fichier ascii contenant les renseignements du : Cycle 2 Cohorte A (C2CA), les variables apparentées choisies (_PAR), les variables PISA choisies (_PISA), les étiquettes et formats en anglais (_E) et les résultats en mathématiques (_F)

- C2CA_PAR_PISA_E_M.DAT

Les fichiers Sas :

- Create_C2CA_PAR_PISA_E_M.sas
- Lrecl_C2CA_PAR_PISA_E_M.sas

Les cartes SPSS

- Create_C2CA_PAR_PISA_E_M.sps

ANNEXE A – Cycle 2 – Les nouvelles catégories – "Autres – précisez"

Module et Variable	**Nouvelle catégorie ou Nouvelle question provenant de "Autre - précisez"**	**Description en français**
Module D: D2Q05	11 12	Autre - Acquérir de l'expérience/connaissance Autre - Argent
D2Q06	9 10 11 12 13	Autre - Charge de travaux académiques trop élevée/études plus importantes Autre - Déjà participé Autre - Conflit d'horaire Autre - Pas de temps Autre - Transport
Module F : (Choisissez toutes les réponses pertinentes – nouveau provient de F2S63F) F2Q63FI	I	"…Autre - Pas besoin de travailler."
F2Q63FJ	J	"…Autre - Ne peut se rendre au travail/endroit"
F2Q63FK	K	"…Autre - Étudiant étranger (pas de Visa/pas de permis de travail)."
Module H : H2Q411	09	Autre - Offert plus tard - seulement dans les niveaux plus élevés
Module L : (Choisissez toutes les réponses pertinentes – nouveau provient de L2S08) L2Q03A	L2Q03A	"…Autre - aviez-vous utilisé de l'argent provenant de vos économies personnelles? (non pas celles obtenues grâce à des emplois depuis que vous avez terminé le secondaire)."
Module M : M2Q02	10 11	Autre - Va appliquer Autre - Futur indécis
Module P5 : P52Q06	12 13 14 15	Autre - Satisfait Autre - Maison/loyer Autre - Ne veut pas/pas besoin Autre - Âge
Module P6 : (Choisissez toutes les réponses pertinentes – nouveau provient de P62S25) P62Q25K	K	" Autre - Âge "

Annexe B – Cycle 1 – Variables du Module H

Cycle 1, variables du module H

Variables niveau personne

HGDA	HGDAA	HLPS	HEDAT	HEDL	DLPSM	DLPSY	DLPSFM	DLPSFY
NINDI	NPRDI	LPSAT	MHSPS	MHSPSFLG	AGSPS	FPSP	EDTPSM	EDTPSY

Variables niveau établissement

Variables du questionnaire

Établissement 1	Établissement 2	Établissement 3	Établissement 4
H8a	H8b	H8c	H8d
H9a	H9b	H9c	H9d
H10Aa_1	H10Ab_1	H10Ac_1	H10Ad_1
H10Aa_2	H10Ab_2	H10Ac_2	H10Ad_2
H12a	H12b	H12c	H12d

Variables dérivées

NPRPI1	NPRPI2	NPRPI3	NPRPI4
DSAINM_1	DSAINM_2	DSAINM_3	DSAINM_4
DSAINY_1	DSAINY_2	DSAINY_3	DSAINY_4
DLINM_1	DLINM_2	DLINM_3	DLINM_4
DLINY_1	DLINY_2	DLINY_3	DLINY_4
FPLIN_1	FPLIN_2	FPLIN_3	FPLIN_4
DLFINM_1	DLFINM_2	DLFINM_3	DLFINM_4
DLFINY_1	DLFINY_2	DLFINY_3	DLFINY_4
HLATT_1	HLATT_2	HLATT_3	HLATT_4

Variables niveau programme

Variables du questionnaire

Établissement 1			Établissement 2			Établissement 3		Établissement 4
Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 1	Programme 2	Programme 1
H18a1_B	H18a2_B	H18a3_B	H18b1_B	H18b2_B	H18b3_B	H18c1_B	H18c2_B	H18d1_B
H18a1_C	H18a2_C	H18a3_C	H18b1_C	H18b2_C	H18b3_C	H18c1_C	H18c2_C	H18d1_C
H21a1	H21a2	H21a3	H21b1	H21b2	H21b3	H21c1	H21c2	H21d1
H22a1	H22a2	H22a3	H22b1	H22b2	H22b3	H22c1	H22c2	H22d1
H23a1	H23a2	H23a3	H23b1	H23b2	H23b3	H23c1	H23c2	H23d1
H26Aa1	H26Aa2	H26Aa3	H26Ab1	H26Ab2	H26Ab3	H26Ac1	H26Ac2	H26Ad1
H26Ba1	H26Ba2	H26Ba3	H26Bb1	H26Bb2	H26Bb3	H26Bc1	H26Bc2	H26Bd1
H29a1	H29a2	H29a3	H29b1	H29b2	H29b3	H29c1	H29c2	H29d1
H30_1Mth	H30a2_Mt	H30a3_Mt	H30b1_Mt	H30b2_Mt	H30b3_Mt	H30c1_Mt	H30c2_Mt	H30d1_Mt
H30_1Yr	H30a2_Yr	H30a3_Yr	H30b1_Yr	H30b2_Yr	H30b3_Yr	H30c1_Yr	H30c2_Yr	H30d1_Yr
H39a1	H39a2	H39a3	H39b1	H39b2	H39b3	H39c1	H39c2	H39d1
H42a1	H42a2	H42a3	H42b1	H42b2	H42b3	H42c1	H42c2	H42d1
H43Aa1	H43Aa2	H43Aa3	H43Ab1	H43Ab2	H43Ab3	H43Ac1	H43Ac2	H43Ad1
H43Ba1	H43Ba2	H43Ba3	H43Bb1	H43Bb2	H43Bb3	H43Bc1	H43Bc2	H43Bd1
H44a1	H44a2	H44a3	H44b1	H44b2	H44b3	H44c1	H44c2	H44d1
H45a1	H45a2	H45a3	H45b1	H45b2	H45b3	H45c1	H45c2	H45d1
H48Aa1	H48Aa2	H48Aa3	H48Ab1	H48Ab2	H48Ab3	H48Ac1	H48Ac2	H48Ad1
H48Ba1_1	H48Ba2_1	H48Ba3_1	H48Bb1_1	H48Bb2_1	H48Bb3_1	H48Bc1_1	H48Bc2_1	H48Bd1_1
H48Ba1_2	H48Ba2_2	H48Ba3_2	H48Bb1_2	H48Bb2_2	H48Bb3_2	H48Bc1_2	H48Bc2_2	H48Bd1_2
H48Ba1_3	H48Ba2_3	H48Ba3_3	H48Bb1_3	H48Bb2_3	H48Bb3_3	H48Bc1_3	H48Bc2_3	H48Bd1_3
H48Ba1_4	H48Ba2_4	H48Ba3_4	H48Bb1_4	H48Bb2_4	H48Bb3_4	H48Bc1_4	H48Bc2_4	H48Bd1_4
H48Ba1_5	H48Ba2_5	H48Ba3_5	H48Bb1_5	H48Bb2_5	H48Bb3_5	H48Bc1_5	H48Bc2_5	H48Bd1_5
H48Ba1_6	H48Ba2_6	H48Ba3_6	H48Bb1_6	H48Bb2_6	H48Bb3_6	H48Bc1_6	H48Bc2_6	H48Bd1_6
H49Aa1	H49Aa2	H49Aa3	H49Ab1	H49Ab2	H49Ab3	H49Ac1	H49Ac2	H49Ad1
H49Ba1	H49Ba2	H49Ba3	H49Bb1	H49Bb2	H49Bb3	H49Bc1	H49Bc2	H49Bd1

Variables dérivées

LVPR_11	LVPR_12	LVPR_13	LVPR_21	LVPR_22	LVPR_23	LVPR_31	LVPR_32	LVPR_41
CLGPR_11	CLGPR_12	CLGPR_13	CLGPR_21	CLGPR_22	CLGPR_23	CLGPR_31	CLGPR_32	CLGPR_41
DLPRM_11	DLPRM_12	DLPRM_13	DLPRM_21	DLPRM_22	DLPRM_23	DLPRM_31	DLPRM_32	DLPRM_41
DLPRY_11	DLPRY_12	DLPRY_13	DLPRY_21	DLPRY_22	DLPRY_23	DLPRY_31	DLPRY_32	DLPRY_41
FPLPR_11	FPLPR_12	FPLPR_13	FPLPR_21	FPLPR_22	FPLPR_23	FPLPR_31	FPLPR_32	FPLPR_41
DLFPRM11	DLFPRM12	DLFPRM13	DLFPRM21	DLFPRM22	DLFPRM23	DLFPRM31	DLFPRM32	DLFPRM41
DLFPRY11	DLFPRY12	DLFPRY13	DLFPRY21	DLFPRY22	DLFPRY23	DLFPRY31	DLFPRY32	DLFPRY41
SIPR_11	SIPR_12	SIPR_13	SIPR_21	SIPR_22	SIPR_23	SIPR_31	SIPR_32	SIPR_41
RSIPR_11	RSIPR_12	RSIPR_13	RSIPR_21	RSIPR_22	RSIPR_23	RSIPR_31	RSIPR_32	RSIPR_41
NMDUR_11	NMDUR_12	NMDUR_13	NMDUR_21	NMDUR_22	NMDUR_23	NMDUR_31	NMDUR_32	NMDUR_41
DSPRM_11	DSPRM_12	DSPRM_13	DSPRM_21	DSPRM_22	DSPRM_23	DSPRM_31	DSPRM_32	DSPRM_41
DSPRY_11	DSPRY_12	DSPRY_13	DSPRY_21	DSPRY_22	DSPRY_23	DSPRY_31	DSPRY_32	DSPRY_41
AGEPS_11	AGEPS_12	AGEPS_13	AGEPS_21	AGEPS_22	AGEPS_23	AGEPS_31	AGEPS_32	AGEPS_41
OPSP_1	OPSP_2	OPSP_3	OPSP_4	OPSP_5	OPSP_6	OPSP_7	OPSP_8	OPSP_9
I1p1MFS1	I1p2MFS1	I1p3MFS1	I2p1MFS1	I2p2MFS1	I2p3MFS1	I3p1MFS1	I3p2MFS1	I4p1MFS1
I1p1MFS2	I1p2MFS2	I1p3MFS2	I2p1MFS2	I2p2MFS2		I3p1MFS2		

LIEN AUX DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

Le site web de Statistique Canada est : http://www.statcan.ca/français/concepts/index.htm

Instructions pour l'accès :
Pour voir les dossiers de l'enquête utiliser *"Définitions, sources de données et méthodes*", puis *"Enquêtes et programmes statistiques*" - liste par sujet ou liste alphabétique

Alphabétique :

- Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) – numéro des dossiers : 4435, 5058 et 5059 pour les cycles 1 et 2.

Sujet :

- Éducation (appuyez sur « enquêtes » et la liste est alphabétique)

Documentation disponible sur le site web de Statistique Canada :

Codage pour la classification type

- **Industrie**
- **Professions**
- **Programmes d'enseignement**

Questionnaires :

EJET – 18 à 20 ans et 20 à 22 ans (Cycles 1 et 2) (4435)

EJET – Cohorte de lecture (15 ans) (5058)
- Questionnaire de la cohorte de lecture – 15 ans (Enquête auprès des jeunes en transition, canadienne longitudinale
- Questionnaire de parent(s) (Enquête auprès des jeunes en transition, canadienne longitudinale)

EJET – Cohorte de mathématique (15 ans) (5059)
- Questionnaire de la cohorte de mathématique – 15 ans (Enquête auprès des jeunes en transition, canadienne longitudinale
- Questionnaire de parent (Enquête auprès des jeunes en transition, canadienne longitudinale)

Cahiers des codes:

EJET (4435) – Cycles 1 et 2
EJET (5058) – Cycle 1
- Cahier des codes - Élève
- Cahier des codes – Parents

EJET (5059) - Cycle 2)

AUTRES DOCUMENTS DISPONIBLE SUR DEMANDE :

EJET Aperçu de l'enquête (5058, 5059 et 4435) :

Dossier thématique pour la matière - Cycle 1 – 15 ans et 18-20 ans. Cette feuille de travail permet de comparer les questions entre les deux cohortes de l'EJET et sera mise à jour à chaque cycle de l'EJET.

Listes de codes pour les établissements

Les codes ESIS pour les établissements post-secondaires ont été utilisés pour toutes les provinces et territoires.

EJET : Outil d'extraction des données

Document administratif (relatif à l'installation de l'outil d'extraction des données pour EJET)