
Travail chez les jeunes pendant leurs études

Recension des écrits

Eddy Supeno

María Eugenia Longo

Marie-Pierre Lapointe-Garant



Direction scientifique

Eddy Supeno, professeur
Département d'orientation professionnelle
Université de Sherbrooke
Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec

María Eugenia Longo, professeure
Institut National de la recherche scientifique
Centre Urbanisation, Culture et Société
Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec

Réalisation des travaux

Marie-Pierre Lapointe-Garant, professionnelle de recherche
Marilou Beaudry, auxiliaire de recherche
Étienne L'Archevêque, auxiliaire de recherche
Université de Sherbrooke
Léa Denoncourt, auxiliaire de recherche
Institut National de la recherche scientifique

Révision linguistique et mise en forme

Sylvain Paquette, professionnel de recherche
Université de Sherbrooke

Pour le compte et avec le soutien de PRÉCA, R3USSIR, Réseau Réussite Montréal et Complice.

Pour citer ce document : Supeno, E., Longo, M. E. et Lapointe-Garant, M. (2024). *Travail chez les jeunes pendant leurs études. Recension des écrits* [rapport de recherche adressé à PRÉCA, R3USSIR, RRM et Complice]. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.



Faits saillants

- Cette recension systématique des écrits de type exploratoire (*scooping review*), où 19 864 documents ont été initialement repérés, a été ensuite réduite à 266 documents qui répondaient de manière effective aux trois questions structurant cette recension : 1) Quelles sont les raisons qui expliquent le choix des élèves et des étudiants à travailler durant leurs études? 2) Quels sont les effets du travail sur la persévérance scolaire des élèves et des étudiants qui travaillent durant l'année scolaire? 3) Quelles sont les stratégies ou actions mises en place par les élèves et les étudiants qui travaillent durant leurs études pour favoriser leur persévérance scolaire? Quelles sont les stratégies ou actions mises en place par les acteurs (parents, milieux scolaires, employeurs, gouvernement) pour soutenir/accompagner les élèves et les étudiants qui travaillent durant leurs études pour favoriser la persévérance scolaire?
- Question 1 : la recension fait ressortir un faisceau de motifs de travailler durant les études. Plus précisément, 164 motifs ont été documentés puis classés en quatre regroupements : les motifs liés à l'aspect financier (59), ceux liés à l'apport professionnel (35), ceux touchant la sphère personnelle (56) et ceux provenant de la famille (14). Bien que les motifs liés à l'aspect financier se démarquent – témoignant du rôle instrumental attribué au travail comme source de revenu – l'ensemble des motifs reflète la diversité des fonctions associées au travail. Fonction économique bien entendu, mais aussi fonction de socialisation à un habitus professionnel et, plus largement, fonction d'autonomisation et d'émancipation dans le processus de passage à l'âge adulte. À ce titre, on constate des différences de motifs entre les élèves aux études secondaires et les étudiants aux études postsecondaires en raison notamment des coûts associés à la scolarisation entre les deux ordres d'enseignement (frais de scolarité, obligation de vivre souvent en autonomie résidentielle lors de la poursuite d'études postsecondaires). Le travail, en tant que norme sociale, continue de représenter un élément structurant de la construction identitaire, professionnelle et vocationnelle des élèves et des étudiants au regard des multiples fonctions qui lui sont attribuées. Le travail pendant les études ne peut donc être pensé indépendamment des études tant il permet par exemple de les financer, de confirmer (ou non) son objectif de formation ou encore de développer des compétences professionnelles jugées utiles que le programme d'études – et la scolarisation au sens large – ne permet pas ou peu.
- Question 2 : la recension met en lumière la complexité de l'étude de l'effet du travail pendant les études sur le rendement et la persévérance scolaire et l'obtention du diplôme. À ce titre, les études mobilisent un large répertoire de devis méthodologiques et de construits ce qui témoigne du caractère multidimensionnel de cet objet de recherche. Si les études font ressortir, toutes choses étant égales par ailleurs, que le fait de travailler pendant les études ne

ne nuit pas au rendement et à la persévérance scolaires, il ne se dégage pas de consensus sur un point d'inflexion – en termes de nombres d'heures de travail par semaine par exemple – au-delà duquel les issues en question (rendement, persévérance et obtention du diplôme) sont affectées négativement. Par ailleurs, les études divergent sur les effets, négatifs ou positifs, du travail pendant les études sur ces issues en fonction des indicateurs considérés (ex. : moyenne générale, performance scolaire dans une discipline donnée). À la lumière de ces constats, il semble plus approprié d'envisager des actions contextualisées (à l'échelle d'une région, d'une ville ou d'une école par exemple) et ciblées (à un programme d'études, un sous-groupe d'élèves ou d'étudiants) afin qu'elles soient porteuses en matière de conciliation études-travail.

- Question 3 : plusieurs stratégies et actions ont été documentées dans la recension, en particulier chez les élèves et étudiants où se dégagent en particulier deux éléments. Premièrement, le déploiement d'efforts importants pour optimiser l'aménagement du temps disponible (en tant que ressource cruciale mais limitée dans la conciliation études-travail). Deuxièmement, l'impératif financier pour soutenir la poursuite des études, en particulier au postsecondaire. Les stratégies et actions mises en œuvre par les autres acteurs (famille, établissements d'enseignement, employeurs et gouvernements) s'inscrivent sensiblement dans la même logique. Un autre constat important est la dynamique de compromis que les élèves et étudiants déploient dans leurs stratégies de conciliation : en fonction des marges de manœuvre qu'ils parviennent à se dégager et en révisant leurs attentes (notamment en termes de rendement scolaire), ils vont prioriser soit leur emploi soit leurs études. Enfin, on répertorie des actions de structuration et de formalisation d'un espace de concertation entre des employeurs et des établissements d'enseignement visant à soutenir les élèves et étudiants dans les enjeux temporel, financier mais aussi de rôles sociaux (élève/étudiant-travailleur).
- À la lumière des constats identifiés pour les trois questions, des pistes de réflexion en vue d'actions éventuelles sont émises au terme de chacune des trois sections. Ces avenues sont formulées de manière délibérément succinctes car leur objectif est davantage de susciter une réflexion et des échanges entre les partenaires et l'équipe de recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	3
Section 1 : Motifs de travailler pendant les études	4
1.1 Motifs documentés dans les publications recensées	4
1.1.1 Liste des motifs	4
1.1.2 Statistiques descriptives des motifs de travailler pendant les études	22
1.2 Des associations entre des motifs et certaines caractéristiques sociodémographiques ou motifs observés dans certains sous-groupes de jeunes	27
1.3 Synthèse sur les motifs	29
1.4 Pistes de réflexion pour des actions potentielles	33
Section 2 : Associations entre le travail durant les études et la persévérance scolaire	34
2.1 Effets mesurés de manière quantitative	34
2.1.1 Le fait de travailler ou non	35
2.1.2 Nombre d'heures de travail par semaine	38
2.1.3 Nombre d'heures de travail par semaine en catégories	44
2.2 Effets mesurés de manière qualitative	50
2.2.1 Effets mesurés de manière qualitative dans les publications s'intéressant aux études secondaires	50
2.2.2 Effets mesurés de manière qualitative dans les publications s'intéressant aux études postsecondaires	51
2.3 Autres aspects du travail ayant un impact sur le rendement scolaire, la persévérance et l'obtention de diplôme	53
2.4 Publications effectuant une recension des écrits	56
2.5 Synthèse des effets du travail sur le rendement scolaire, la persévérance et l'obtention de diplôme	58
2.6 Pistes de réflexion pour des actions potentielles	59
Section 3 : Stratégies utilisées par les élèves, les étudiants et les acteurs pour favoriser la persévérance scolaire	60
3.1 Stratégies ou actions mises en place par l'élève ou l'étudiant qui travaille	60
3.1.1 Élèves aux études secondaires	60
3.1.2 Étudiants aux études postsecondaires	61
3.2 Stratégies ou actions mises en place par les acteurs (parents, milieux scolaires, employeurs, gouvernement)	66
3.2.1 Pour soutenir ou accompagner les élèves aux études secondaires	67
3.2.2 Pour soutenir ou accompagner les étudiants aux études postsecondaires	67
3.3 Synthèse sur les stratégies ou actions	79
3.4 Pistes de réflexion pour des actions potentielles	80

MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION	82
BIBLIOGRAPHIE	86
Annexe 1 – Liste des publications retenues	107
Annexe 2 – Termes de recherche	134

INTRODUCTION

Les élèves et étudiants du Québec semblent bien présents sur le marché du travail. Pour étudier ce phénomène, l'Institut de la Statistique du Québec a publié en 2016 un portrait de l'emploi chez les jeunes à partir des données provenant de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998–2015) conduite par l'Institut de la statistique du Québec.

À environ 15 ans (collecte de données 2013 chez des enfants nés de mère vivant au Québec en 1997–1998), ce sont 41 % des jeunes qui ont répondu avoir travaillé depuis le début de l'année scolaire. Chez ceux ayant travaillé, un peu plus de 40 % effectuaient seulement de menus travaux tels que le gardiennage. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses à travailler durant leurs études (44 % comparativement à 36 %). Chez ceux occupant un emploi pour un employeur ou l'entreprise familiale, près de 20 % étaient commis/vendeurs, 19 % en restauration, 19 % moniteurs, 13 % ouvriers/mécaniciens/journaliers, 13 % travailleurs de ferme, 6 % camelots et 10 % exerçaient d'autres activités rémunérées. Le nombre moyen d'heures par semaine variait entre 5 et 11 selon ces types d'emploi, mais globalement, 80 % des jeunes travailleurs interviewés disaient avoir travaillé moins de 10 h par semaine au cours du mois précédent. Parmi les raisons évoquées de travailler durant leurs études, on retrouvait alors notamment le désir de se payer des choses, acquérir de l'expérience de travail, faire des économies ou encore développer le sens des responsabilités (Ledoux et al., 2016).

Dans le prolongement de ces travaux et au regard du contexte persistant de pénurie de main-d'œuvre et d'un changement législatif récent sur le travail des jeunes au Québec pendant leurs études, PRÉCA et R3USSIR Estrie ont demandé à la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec de réaliser une recension sur cette thématique. Plus précisément, cette recension s'articule autour de trois questions maîtresses : Existe-t-il d'autres raisons pour expliquer le fait de travailler durant les études? Comment le travail affecte-t-il la persévérance et la réussite scolaires? Que font les jeunes pour s'assurer que le travail pendant les études n'affecte pas leur persévérance scolaire? Et les acteurs? Ce sont ces questions qui motivent la recherche de réponses dans la littérature scientifique.

Section 1 : Motifs de travailler pendant les études

1.1 Motifs documentés dans les publications recensées

Cette section décrit l'ensemble des motifs identifiés dans les publications retenues. Ainsi, parmi les 266 publications répondant aux critères de sélection, des motifs ont été relevés dans 76 d'entre elles. La quasi-totalité des motifs présentés ont été relevés à partir de deux méthodes : 1) soit d'un choix de réponses suggéré par les auteurs dans un sondage où au moins un jeune a affirmé que ce motif expliquait son choix de travailler durant ses études ou 2) soit directement des déclarations de jeunes interviewés dans le cadre d'études qualitatives ou de questions ouvertes. Certains motifs peuvent faire partie de ceux identifiés dans une revue de littérature concernant le travail durant les études chez les jeunes.

1.1.1 Liste des motifs

Cette première section du point 1.1 présente la liste exhaustive des motifs documentés dans les publications retenues, peu importe leur fréquence d'occurrence. Afin d'en faciliter la présentation, ces motifs ont fait l'objet de regroupements. Quatre grands regroupements sont ainsi proposés : les motifs liés à l'*aspect financier*, ceux liés à l'*apport professionnel*, ceux touchant la *sphère personnelle* et ceux provenant de la *famille*. Bien que ces regroupements ne proviennent pas d'une analyse formelle, on notera que ceux-ci s'apparentent à ceux obtenus dans l'étude de Kawakyu (2018), où une analyse en composantes principales sur 17 motifs de travailler a permis de dégager trois regroupements : *Développement scolaire et de carrière*, *Besoins financiers et Développement personnel*. Nous avons choisi d'ajouter un regroupement spécifique touchant les motifs liés à la famille en raison de leur fréquence d'apparition élevée dans les études retenues ici. Dans Kawakyu (2018), un seul motif lié à la famille avait été considéré. Cela explique en partie pourquoi ce regroupement n'est pas ressorti dans ses analyses.

À la suite du regroupement des motifs dans les quatre grandes catégories indiquées précédemment, des sous-groupes ont été constitués dans le but de structurer et de synthétiser l'information, ce qui en facilitera la compréhension. Les Tableaux 1 à 4 énumèrent les motifs associés à chacune de ces quatre grandes catégories et de leurs sous-groupes respectifs. Certaines dénominations très similaires ont été conservées et présentées de manière distincte afin de suivre fidèlement les descriptions qu'ont proposées les auteurs.

Tableau 1 – Liste des motifs financiers expliquant le choix de travailler durant les études ainsi que les références s’y rattachant selon les ordres d’enseignement

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Motifs financiers - Général		
Besoin d’argent/Pour gagner de l’argent	Hodgson et Spours (2000)(a) Hodgson et Spours (2000)(b) Hodgson et Spours (2001) Fowler et al. (2001) Leonard (2002) Tully et al. (2015)	Bradley (2006) Coates (2015) Curtis et Williams (2002) Hordosy et al. (2018) Kim (2022) Garcia-Vargas et al. (2016) Muldoon (2009) Perez (2008) Robotham (2012) Robotham (2013) Sanchez-Gelabert et al. (2017) Schoofs et al. (2008) Taylor et Sandoval (2023) Winkler (2009)
Par souci financier		Barron et Anastasiadou (2009)
Pression financière	Hodgson et Spours (2000)(a)	
Travailler est nécessaire pour pouvoir poursuivre les études		Curtis et Williams (2002) Moreau et Leathwood (2006) Moschetti (2008) Scott-Clayton (2009)
Autonomie financière		
Désir d’acquérir une certaine autonomie financière	Carnegie-Diaz (2023)	Alberio et Tremblay (2017) Hordosy et al. (2018)
Désir d’autonomie financière vis-à-vis de leur famille		Tremblay et Alberio (2016) Robotham (2013)
Faire preuve d’indépendance financière	Hodgson et Spours (2000)(a)	

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Gagner en indépendance financière	Patton et Smith (2009)	Patton et Smith (2009) Kawakyu (2018)
Indépendance financière/désir de ne pas dépendre de l'aide familiale	Corral (2019)	Dimtrios et Karaliopoulou (2005) Pusztai et Kocsis (2019) Hordosy et al. (2018) Christiansen et al. (2019) Kawakyu (2018)
Quête d'une autonomie financière		Mathuews (2018) Roy (2008), Eckert (2009)
Répondre aux besoins de base		
Assurer sa subsistance	Hodgson et Spours (2000)(a) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Beerkens et al. (2011) Perez (2008) Roy (2008), Eckert (2009)
Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)	Tam (2009)	Callender (2008) Dundes et Marx (2006) Holme (2008) Hordosy et al. (2018) Peak (2019) Pusztai et Kocsis (2019) Richardson et al. (2013) Scott-Clayton (2009) Tam (2009) Winkler (2009)
Gagner de l'argent pour vivre		Richardson et al. (2009)
Nécessaire pour faire face à ses obligations financières quotidiennes		Cheng et Alcantara (2003)
Par nécessité ou difficulté financière		Carney et al. (2005)
Payer la nourriture		Christiansen et al. (2019) Robotham (2013)
Payer le loyer		Barber et Levitan (2015) Christiansen et al. (2019) Hordosy et al. (2018)

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Payer les dépenses quotidiennes		Barber et Levitan (2015) Hall (2010) Kocsis et Pusztai (2020)
Payer les factures du ménage		Bassett et al. (2019) Christiansen et al. (2019)
Payer les déplacements		Kawakyu (2018)
Avoir de l'argent de poche		
Disposer d'un supplément pour les événements sociaux, les vêtements, etc.		Holme (2008)
Gagner de l'argent afin de financer/mener sa vie sociale	Hannah et Baum (2001)	Martin et McCabe (2007) Richardson et al. (2009)
Avoir de l'argent de poche	Benoit et al. (2006) Carnegie-Diaz (2023) Patton et Smith (2009) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Dundes et Marx (2006) Kim (2022) Patton et Smith (2009) Winkler (2009) Wenz et Yu (2010)
Disposer d'un supplément d'argent		Beerkens et al. (2011) Peak (2019)
Avoir de l'argent supplémentaire pour s'amuser, sortir, etc.		Carney et al. (2005) Hordosy et al. (2018) Kawakyu (2018)
Avoir de l'argent pour ses loisirs		Moreau et Leathwood (2006)
Dépenses personnelles	Mortimer (2003)	Christiansen et al. (2019) Yañez-Flores et al. (2022)
Payer des choses	Ledoux et al. (2016)	
Maintenir un certain niveau de vie		
Financer ses dépenses de luxe		Watts (2002)

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Gagner de l'argent pour maintenir son niveau de vie		Broadbridge et Swanson (2005) Kim (2022)
Maintenir le niveau de vie souhaité		Evans et al. (2014) Robotham (2009) Robotham (2012)
Me payer plus de confort ou de plaisir		Roy (2008), Eckert (2009)
Ne veut pas tolérer un style de vie austère		Evans et al. (2014)
Payer les frais liés aux études		
Payer ses frais de scolarité		Barber et Levitan (2015) Christiansen et al. (2019) Dundes et Marx (2006) Kocsis et Pusztai (2020) Peak (2019) Pusztai et Kocsis (2019) Richardson et al. (2009) Scott-Clayton (2009) Wenz et Yu (2010)
Financer ses études		Munro (2011)
Payer les dépenses liées aux études		Kawakyu (2018) Mathuews (2018) Remenick et Bergman (2021) Winkler (2009) Yañez-Flores et al. (2022)
Aider à payer ses frais de scolarité		Holme (2008) Martin et McCabe (2007)
Payer le matériel scolaire		Barber et Levitan (2015) Christiansen et al. (2019) Kawakyu (2018) Raymond (2021)
Payer les frais liés aux cours en ligne (données internet, matériel informatique)		Yañez-Flores et al. (2022)

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Prêts étudiants insuffisants		
Prêt étudiant insuffisant		Callender (2008) Richardson et al. (2013)
Prêt ne permet pas de payer les frais de subsistance		Barber et Levitan (2015)
Son épargne		
Épargner (sans spécification)	Keister et Hall (2010) Ledoux et al. (2016) Mortimer (2003)	
Épargner pour des études supérieures	Hodgson et Spours (2000)(a) Keister et Hall (2010) Mortimer (2003)	Hordosy et al. (2018)
Épargner pour les demandes inattendues liées au programme d'études		Bassett et al. (2019)
Épargner pour ses études	Hannah et Baum (2001)	
Achat de biens ou voyage		
Acheter des vêtements, des bijoux	Hannah et Baum (2001)	Pusztai et Kocsis (2019)
Acheter une voiture (et les dépenses s'y rattachant)	Carnegie-Diaz (2023) Hannah et Baum (2001) Keister et Hall (2010)	Christiansen et al. (2019) Watts (2002)
Acheter un ordinateur	Hannah et Baum (2001)	
Se payer un bien précis		Richardson et al. (2013)
Se payer un téléphone cellulaire (et les frais associés)	Carnegie-Diaz (2023)	Kawakyu (2018) Pusztai et Kocsis (2019) Yañez-Flores et al. (2022)

Motifs financiers	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Se payer un voyage		Hall (2010) Hordosy et al. (2018)
Payer, limiter ou éviter des dettes		
Essayer de limiter l'endettement		Callender (2008) Evans et al. (2014) Kawakyu (2018) Moreau et Leathwood (2006) Richardson et al. (2013)
Ne pas contracter de prêt étudiant		Callender (2008) Evans et al. (2014) Kim (2022) Richardson et al. (2013) Robotham (2012)
Payer des dettes		Curtis (2007)
Payer des dettes sur une carte de crédit		Watts (2002)
Autres motifs financiers		
Accès aux traditionnelles protections collectives		Alberio et Tremblay (2017)
Accéder à des formes d'aide financières aux études (programmes de travail étudiant)		Remenick et Bergman (2021)
Bénéficier de programme de récompenses pour le travail durant leurs études		Muldoon (2009)
Prêts plafonnés, crédit non disponible		Kim (2022)

Tableau 2 – Liste des motifs professionnels expliquant le choix de travailler durant les études ainsi que les références s’y rattachant selon les ordres d’enseignement

Motifs professionnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Gain d’expérience en général		
Acquérir de l’expérience	Ledoux et al. (2016) Mortimer (2003) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Barber et Levitan (2015) Barron et Anastasiadou (2009) Beerkens et al. (2011) Broadbridge et Swanson (2005) Callender (2008) Curtis et Williams (2002) Dundes et Marx (2006) Peak (2019) Pusztai et Kocsis (2019) Richardson et al. (2013) Scott-Clayton (2009) Wenz et Yu (2010) Winkler (2009) Yañez-Flores et al. (2022)
Acquérir de l’expérience, une fois tous les besoins de base couverts		Holme (2008)
Désir d’acquérir de l’expérience		Alberio et Tremblay (2017) Bradley (2006) Hall (2010) Richardson et al. (2009)
Faire l’expérience du marché du travail		Carney et al. (2005) Roy (2008), Eckert (2009)
Par intérêt pour le travail concerné		Tully et al. (2015)
S’épanouir professionnellement		Alberio et Tremblay (2017)
S’habituer au travail réel et aux situations de travail réelles		Muldoon (2009)
Valorisation de l’expérience professionnelle		Muldoon (2009)

Motifs professionnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Emploi après la graduation		
Améliorer employabilité après l'obtention du diplôme		Callender (2008) Martin et McCabe (2007)
Emploi contribue à la carrière future		Coates (2015) Richardson et al. (2013) Taylor et Sandoval (2023)
Développer des contacts professionnels		Barber et Levitan (2015) Barron et Anastasiadou (2009) Pusztai et Kocsis (2019)
Maintenir un emploi en lien avec carrière future		Carney et al. (2005)
Espoir d'un emploi du même employeur après la graduation		Dimtrios et Karaliopoulou (2005)
Espoir d'un emploi permanent après la graduation		Cheng et Alcantara (2003)
Rencontrer des personnes influentes sur le marché du travail		Dimtrios et Karaliopoulou (2005)
Se familiariser avec la pratique de la carrière future		Perez (2008)
Développement de compétences professionnelles		
Apprendre en cours d'emploi		Cheng et Alcantara (2003)
Développement de compétences pratiques		Barron et Anastasiadou (2009) Pusztai et Kocsis (2019)
Développement de compétences professionnelles		Coates (2015) Remenick et Bergman (2021)
Développement de compétences professionnelles (travail d'équipe, communication, organisation, services à la clientèle)		Muldoon (2009)

Motifs professionnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Gain d'expérience à une industrie spécifique	Smith et Wilson (2002) Smith et Green (2001)	Taylor et Sandoval (2023)
Gain d'expérience professionnelle		Beerkens et al. (2011)
Développement de compétences scolaires		
Développer des compétences pratiques, utiles aux études		Kawakyu (2018) Martin et McCabe (2007)
Gain d'expérience liée aux études		Richardson et al. (2009)
Gain de connaissances utiles pour les études		Christiansen et al. (2019)
Renforcer mes compétences scolaires		Coates (2015)
Bonifier son curriculum vitae / Meilleur travail futur		
Bien paraître sur curriculum vitae	Fowler et al. (2001)	Broadbridge et Swanson (2005) Carney et al. (2005) Curtis (2007) Hall (2010) Kawakyu (2018) Richardson et al. (2009) Taylor et Sandoval (2023)
Augmenter ses chances d'embauche		Dimtrios et Karaliopoulou (2005) Remenick et Bergman (2021)
Expérience utile à inclure dans un curriculum vitae	Hodgson et Spours (2000)(b)	Hordosy et al. (2018)
Améliorer leurs chances de se voir offrir un meilleur emploi à l'avenir	Fowler et al. (2001)	
Travailler pendant l'année universitaire permet également d'obtenir de meilleurs postes l'été		Cheng et Alcantara (2003)
Gain d'expérience afin de bonifier ses chances pour un travail futur	Patton et Smith (2009)	Patton et Smith (2009)

Motifs professionnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Exploration de carrière		
Favoriser leur développement de carrière	Corral (2019)	
En apprendre plus sur un domaine particulier		Kawakyu (2018)
Manière d'explorer différents emplois, différentes carrières		Remenick et Bergman (2021) Taylor et Sandoval (2023)

Tableau 3 – Liste des motifs personnels expliquant le choix de travailler durant les études ainsi que les références s’y rattachant selon les ordres d’enseignement

Motifs personnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Développement personnel		
Accroissement de la confiance en soi	Hobbs et al. (2007)	Christiansen et al. (2019) Dimtrios et Karaliopoulou (2005) Moreau et Leathwood (2006)
Acquérir une conscience et une compréhension des choses		Muldoon (2009)
Apprendre de nouvelles choses	Ledoux et al. (2016)	
Avoir accès au monde hors campus		Cheng et Alcantara (2003)
Développer la capacité de traiter avec les gens	Hobbs et al. (2007)	
Développer le sens des responsabilités	Ledoux et al. (2016)	Christiansen et al. (2019) Roy (2008) Eckert (2009)
Épanouissement personnel		Alberio et Tremblay (2017)
Expérimenter le « vrai » monde	Fowler et al. (2001)	
Éprouver de la fierté envers son travail		Evans et al. (2014)
Manière de redonner à la communauté		Kawakyu (2018)
Identité sociale		Kim (2022)
Considérer l’emploi comme une aide à la gestion du temps		Kawakyu (2018)

Motifs personnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Assumer ses responsabilités		Dimtrios et Karaliopoulou (2005)
Se sentir plus mature	Hobbs et al. (2007)	
Réalisation de soi		Alberio et Tremblay (2017)
Ressentir un sens de la créativité		Dimtrios et Karaliopoulou (2005)
Acquérir des compétences		
Acquérir de nouvelles compétences	Hobbs et al. (2007)	Dimtrios et Karaliopoulou (2005)
Acquérir des compétences transférables		Carney et al. (2005)
Améliorer ses compétences liées à l'organisation du temps		Hall (2010)
Améliorer ses compétences linguistiques		Hall (2010)
Développer des compétences	Hannah et Baum (2001) Hobbs et al. (2007) Hodgson et Spours (2000)(b) Mortimer (2003)	Bradley (2006) Hordosy et al. (2018) Kawakyu (2018) Wenz et Yu (2010)
Développer des compétences personnelles		Barron et Anastasiadou (2009) Winkler (2009)
Développer des compétences sociales non apprises à l'école	Hodgson et Spours (2000)(b)	
Autonomie/Indépendance non financière ou non spécifiée		
Devenir indépendant	Hodgson et Spours (2000)(b)	Moreau et Leathwood (2006)
Désir d'indépendance par rapport aux parents		Kocsis et Pusztai (2020)

Motifs personnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Être indépendant	Hannah et Baum (2001) Leonard (2002) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Kawakyu (2018)
Être indépendant de ses parents	Ledoux et al. (2016)	Hall (2010) Kawakyu (2018)
Réalisation de son autonomie		Alberio et Tremblay (2017)
Par plaisir / Comme loisirs		
Emploi est perçu comme un loisir		Alberio et Tremblay (2017)
Emploi est perçu comme relaxant		Christiansen et al. (2019) Taylor et Sandoval (2023)
Emploi permet une pause des études		Christiansen et al. (2019) Kawakyu (2018)
J'ai pensé que cela me plairait	Smith et Wilson (2002)	
Parce que j'aime ça	Benoit et al. (2006)	Curtis (2007) Kawakyu (2018) Perez (2008)
Par plaisir	Patton et Smith (2009) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Bradley (2006) Hall (2010) Muldoon (2009) Patton et Smith (2009)
S'amuser, se divertir		Coates (2015)
Sociabilisation		
Être avec ses amis		Curtis (2007) Roy (2008), Eckert (2009)
Établir des contacts sociaux		Hall (2010)

Motifs personnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
L'atmosphère est conviviale	Hobbs et al. (2007)	
Maintenir une vie sociale		Robotham (2013)
Possibilités d'interaction et de mise en réseau avec des personnes sur le lieu de travail		Cheng et Alcantara (2003)
Les contacts sociaux	Hodgson et Spours (2000)(a) Fowler et al. (2001)	Bradley (2006) Coates (2015) Curtis et Williams (2002) Taylor et Sandoval (2023)
L'insertion sociale		Alberio et Tremblay (2017)
Rencontrer de nouveaux amis	Hobbs et al. (2007)	Martin et McCabe (2007) Taylor et Sandoval (2023) Wenz et Yu (2010)
Rencontrer des gens/une vie sociale au moyen du travail		Carney et al. (2005) Paynter (2021)
Se garder occupé		
Ça fait quelque chose à faire	Benoit et al. (2006) Hobbs et al. (2007)	
Faire changement de la routine		Muldoon (2009)
Garder une routine		Curtis (2007)
Se tenir occupé	Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Coates (2015)
Occuper ses temps libres	Ledoux et al. (2016)	Beerkens et al. (2011) Dundes et Marx (2006) Roy (2008), Eckert (2009)
Ne pas rester à la maison à rien faire		Evans et al. (2014) Perez (2008)

Motifs personnels	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Se changer les idées	Ledoux et al. (2016)	
Soulager l'ennui		Bradley (2006)
Pression sociale		
L'emploi à temps partiel est considéré comme la norme	Hodgson et Spours (2000)(b)	Kim (2022)
Pression des pairs		Broadbridge et Swanson (2005)
Pression sociale pour travailler	Hodgson et Spours (2000)(a)	
Autres raisons personnelles		
Pour quelques étudiants étrangers, faire l'expérience du pays des études		Martin et McCabe (2007)

Tableau 4 – Liste des motifs provenant de la famille expliquant le choix de travailler durant les études ainsi que les références s’y rattachant selon les ordres d’enseignement

Motifs familiaux	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Parce que mes parents m’ont demandé de travailler		
À la demande des parents	Leonard (2002) Smith et Green (2001) Smith et Wilson (2002)	Dundes et Marx (2006) Raymond (2021) Richardson et al. (2013)
Attente des parents pour que le jeune soit plus indépendant et responsable sur le plan financier	Hodgson et Spours (2000)(a)	
Parents encouragent le travail	Ledoux et al. (2016)	
Répondre aux attentes de la famille		Coates (2015) Taylor et Sandoval (2023)
Apporter un soutien (financier ou autre) à la famille		
Aider l’entreprise familiale	Benoit et al. (2006)	
Aider ma famille financièrement	Benoit et al. (2006) Carnegie-Díaz (2023) Corral (2019) Hodgson et Spours (2000)(a) Smith et Green (2001)	Mathuews (2018) Perez (2008) Yañez-Flores et al. (2022)
Aider mes parents ou autres membres de la famille	Hannah et Baum (2001) Ledoux et al. (2016)	Christiansen et al. (2019)
Contribuer au budget familial, aux dépenses de la famille	Keister et Hall (2010)	Bassett et al. (2019)
Contribuer aux frais de base		Martin et McCabe (2007)
Soutenir sa propre famille	Hannah et Baum (2001)	Yañez-Flores et al. (2022)

Motifs familiaux	Publication où le motif a été évoqué	
	Élèves aux études secondaires	Étudiants aux études postsecondaires
Famille ne peut subvenir aux besoins financiers		
Contribuer aux coûts de base de la vie malgré l'aide financière de la famille et/ou des prêts étudiants		Holme (2008)
Faire face aux frais de subsistance de base car peu ou pas de soutien de la famille		Mathuews (2018) Raymond (2021) Watts (2002)
Famille ne peut supporter financièrement l'élève ou l'étudiant		Barber et Levitan (2015) Callender (2008) Christiansen et al. (2019) Curtis (2007) Kim (2022) Richardson et al. (2013) Robotham (2013)
Autres motifs liés à la famille		
Répondre aux attentes culturelles		Coates (2015)

À la lecture des Tableaux 1 à 4, il est possible de constater que 59 motifs différents ont été répertoriés dans 11 sous-catégories de la grande catégorie des *motifs financiers*, 35 regroupés dans 6 sous-catégories de la catégorie des *motifs professionnels*, 56 dans 8 sous-catégories de la grande catégorie des *motifs personnels* et finalement, 14 dans 4 sous-catégories dans la grande catégorie des *motifs liés à la famille*. Toutes les publications rapportent au moins un motif financier. Certaines études mentionnent que les élèves et étudiants échantillonnés ont mentionné d'autres motifs expliquant le fait qu'ils travaillent durant leurs études. Cependant, ces auteurs ne spécifient pas quelles sont ces autres motifs (Barron et Anastasiadou, 2009; Hannah et Baum, 2001; Holme, 2008; Perez, 2008).

Des 76 publications constituant cette section, 17 se composent d'un échantillon d'élèves aux études secondaires, 58 d'un échantillon d'étudiants aux études postsecondaires et 1 concerne un échantillon de jeunes des deux ordres d'enseignement. Cette ventilation des publications, penchant en faveur de l'ordre d'enseignement du postsecondaire, structure en partie les résultats présentés.

Bien qu'ils ne figurent pas dans les tableaux précédents, d'autres motifs ont été notés dans les publications retenues. Leur absence des tableaux s'explique par le fait qu'ils ne proviennent pas d'élèves ou d'étudiants. En effet, Béduwé et Giret (2018) font deux hypothèses quant aux motifs possibles expliquant le choix de travailler durant les études. Les auteurs émettent l'hypothèse qu'un étudiant éprouvant des difficultés à l'école pourrait faire le choix de travailler durant ses études car il verrait en cet emploi une opportunité de réussite sociale. Il pourrait également occuper cet emploi par peur de l'échec ou par manque de motivation dans ses études. L'emploi deviendrait alors une sécurité dans la perspective où il ne réussirait pas ses études. D'autres études se distinguent car elles évoquent des motifs provenant de politiques publiques. Kim (2022) précise que les chances qu'un étudiant aux études postsecondaires travaille sont augmentées lorsque que l'aide fédérale à l'enseignement supérieur diminue et limite ensuite la capacité des établissements à accorder des bourses. Les étudiants doivent alors se tourner vers les prêts ou le travail pour financer leurs études. De plus, le même auteur ajoute qu'une augmentation de l'aide financière aux études sous forme de programmes études-travail va de pair avec une augmentation de la proportion d'étudiants qui travaillent durant leurs études. Dans certains établissements, c'est sous cette forme que l'aide financière aux études est accordée. Dans le même ordre d'idées, l'étude de Neill (2015) estime une association positive non linéaire entre l'augmentation des frais d'inscription à l'université au Canada au cours des dernières décennies et l'augmentation du travail des étudiants durant l'année scolaire.

1.1.2 Statistiques descriptives des motifs de travailler pendant les études

Dans les études quantitatives retenues pour répondre à la question de recherche, des statistiques sont généralement présentées afin de quantifier la fréquence d'observation des motifs expliquant le choix de travailler durant les études. Cependant, à la grande diversité des motifs décrits dans les études s'ajoute une variabilité dans la manière dont la question est posée aux jeunes et par conséquent, dans le type de statistiques utilisées pour quantifier leur occurrence. Il est donc difficile d'obtenir un estimé global

pour chacun des motifs ou de comparer les résultats de manière robuste. Afin de se donner tout de même une idée des fréquences d'occurrence des motifs, deux grands groupes de publications présentant des statistiques similaires sont présentés dans cette section.

Le premier type de statistiques descriptives présenté concerne les publications où la proportion d'élèves ou d'étudiants ayant mentionné que le motif présenté explique en partie pourquoi ils travaillent durant leurs études. Comme il est possible qu'un élève ou un étudiant réponde de manière positive à plus d'un motif, la somme des proportions estimées dans une même étude peut donc dépasser la valeur de 100 %. Le Tableau 5 présente les proportions observées dans douze études ayant posé la question sous cette forme.

Tableau 5 – Pourcentages de jeunes ayant mentionné que ce motif faisait partie de ceux expliquant le choix de travailler pendant leurs études selon chacune des publications présentant ce type de statistique

Étude	%	Grande catégorie	Sous-catégorie
Chez les élèves aux études secondaires			
Benoît et al. (2006)	89 %	Financier	Argent de poche
	32 %	Personnel	Par plaisir/loisirs
	30 %	Personnel	Pour se garder occupé
	10 %	Familial	Parce que mes parents m'ont demandé de travailler
	8 %	Familial	Apporter un soutien (financier ou autre) à la famille
Ledoux et al. (2016)	81 %	Financier	Argent de poche
	56 %	Professionnel	Gain d'expérience professionnelle
	54 %	Financier	Épargner
	48 %	Personnel	Développement personnel (Sens des responsabilités)
	44 %	Personnel	Autonomie/Indépendance non financière ou non spécifiée
	27 %	Personnel	Développement personnel (Apprendre nouvelles choses)
	26 %	Familial	Parce que mes parents m'ont demandé de travailler
	23 %	Personnel	Pour se garder occupé (Occuper temps libres)
	15 %	Personnel	Pour se garder occupé (Se changer les idées)
	13 %	Familial	Apporter un soutien (financier ou autre) à la famille
Chez les étudiants aux études postsecondaires			
Beerkens et al. (2011)	47 %	Professionnel	Gain d'expérience professionnelle
	54 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	24 %	Personnel	Occuper mes temps libres

Étude	%	Grande catégorie	Sous-catégorie
Callender (2008)	42 %	Financier	Assurer subsistance
	56 %	Financier	Pour avoir de l'argent supplémentaire
	80 %	Financier	Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)
	80 %	Financier	Prêt étudiant insuffisant
	50 %	Financier	Famille ne peut supporter financièrement l'élève ou l'étudiant
	28 %	Financier	Pour essayer de limiter l'endettement
	17 %	Financier	Pour ne pas contracter de prêt étudiant
	40 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	25 %	Professionnel	Améliorer employabilité après l'obtention du diplôme
Curtis (2007)	78 % ^a	Professionnel	Pour bien paraître sur curriculum vitae
	75 % ^a	Personnel	Parce que j'aime ça
	73 % ^a	Financier	Pour payer des dettes
	72 % ^a	Personnel	Être avec mes amis
	56 % ^a	Personnel	Garder une routine
	50 % ^a	Financier	Famille ne peut supporter financièrement l'élève ou l'étudiant
Curtis et Williams (2002)	95 %	Financier	Pour le besoin d'argent/Pour gagner de l'argent
	45 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	24 %	Personnel	Pour les contacts sociaux
	24 %	Financier	Travail est nécessaire pour pouvoir poursuivre leurs études
Dundes et Marx (2006)	80 %	Financier	Pour avoir de l'argent de poche
	65 %	Financier	Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)
	29 %	Financier	Payer ses frais de scolarité
	21 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	13 %	Familial	À la demande des parents
	8 %	Personnel	Occuper mes temps libres
Eckert (2009)	95 %	Financier	Autonomie financière
	47 %	Financier	Répondre aux besoins de base
	73 %	Professionnel	Gain d'expérience en général
	81 %	Personnel	Développement personnel
	74 %	Financier	Maintenir un certain niveau de vie
	24 %	Personnel	Pour se garder occupé
	12 %	Personnel	Sociabilisation

Étude	%	Grande catégorie	Sous-catégorie
Hall (2010)	82 %	Financier	Répondre aux besoins de base
	30 %	Professionnel	Gain d'expérience en général
	≤10 %	---	Diverses raisons regroupées
Peak (2019)	27 %	Financier	Payer ses frais de scolarité
	50 %	Financier	Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)
	45 %	Financier	Pour avoir de l'argent supplémentaire
	36 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
Perez (2008)	53 %	Financier	Répondre aux besoins de base
		Familial	Apporter un support (financier ou autre) à la famille
	29 %	Professionnel	Pour emploi après la graduation
	12 %	Personnel	Par plaisir/loisirs
	11 %	Autre	Autre
Richardson et al. (2013)	74 % ^a	Financier	Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)
	68 % ^a	Financier	Prêt étudiant insuffisant
	47 % ^a	Financier	Famille ne peut supporter financièrement l'élève ou l'étudiant
	41 % ^a	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	31 % ^a	Financier	Pour essayer de limiter l'endettement
	28 % ^a	Professionnel	Emploi contribue à la carrière future
	5 % ^a	Familial	À la demande des parents
	25 % ^a	Financier	Richardson et al. (2013)
	20 % ^a	Financier	Pour ne pas contracter de prêt étudiant
Scott-Clayton (2009)	50 %	Financier	Payer ses frais de scolarité
	38 %	Financier	Couvrir les frais de subsistance de base (loyer, nourriture)
	8 %	Professionnel	Acquérir de l'expérience
	47 %	Financier	Travail est nécessaire pour pouvoir poursuivre leurs études

^a Pourcentage des étudiants ou élèves qui travaillent trouvant ce motif important.

En consultant le Tableau 5, il est difficile de tirer des conclusions face à ces chiffres car les motifs présentés comme choix de réponses aux participants sont très distincts d'une étude à l'autre. Cependant, il est possible de voir pour ces treize études qu'un motif financier est celui qui présente le plus haut pourcentage de mentions parmi les répondants pour expliquer leur choix de travailler.

Une deuxième manière souvent utilisée par les auteurs pour quantifier l'occurrence des motifs est de demander aux participants de l'étude d'indiquer, parmi ceux proposés, le principal motif expliquant leur choix de travailler. Dans cinq publications, les auteurs ont posé la question sous cette forme. La Figure 1 présente les statistiques descriptives des grandes catégories de motifs principaux des motifs proposés par ces cinq études.

Figure 1 – Répartition des grandes catégories du principal motif de travailler durant les études selon les études présentant ce type de statistique



La figure 1 montre la prédominance des motifs financiers comme motif principal de travailler durant les études et ce, pour les deux ordres d'enseignement. En revanche, comme cela peut être le reflet de la diversité des motifs proposés par les auteurs dans les questionnaires, il est difficile de tirer des conclusions générales face à ces résultats.

Ensuite, dans Martin et McCabe (2007), une autre méthode a été utilisée afin de hiérarchiser les motifs expliquant le choix de travailler durant les études. Les auteurs ont demandé aux étudiants universitaires en tourisme de leur échantillon de classer sept motifs suggérés dans le questionnaire. Le premier motif en classement d'importance est la satisfaction budgétaire des besoins de base. Celui-ci est suivi du développement de compétences professionnelles. La découverte du pays et augmenter son employabilité après la graduation sont en 3^e et 4^e position. Pour gagner de l'argent de poche, pour rencontrer de nouveaux amis et pour payer les frais de scolarité sont aux trois dernières positions des motifs expliquant le fait de travailler.

Dans Dimtrios et Karaliopoulou (2005), les étudiants devaient évaluer par un score les motifs. Le score moyen des motifs a été présenté pour chacun d'entre eux. Plus le score est près de 4, plus ce motif est important pour les étudiants. Ainsi, les motifs ayant obtenu une moyenne de 4 sont l'autonomie financière (classée dans la sous-catégorie du même nom), pour augmenter ses chances d'embauche (classée dans la sous-catégorie « Bonifier son curriculum vitae / Meilleur travail futur »), l'acquisition de nouvelles compétences (classée dans la sous-catégorie « Pour acquérir des compétences »), pour assumer mes responsabilités et accroître la confiance en soi (classée dans la sous-catégorie « Développement personnel ») et par espérance d'un emploi du même employeur après la graduation (classée dans la sous-catégorie « Pour emploi après la graduation »). Les deux autres motifs proposés par les auteurs ont obtenu un score moyen de 3, illustrant leur moins grande importance pour les étudiants : la rencontre de personnes influentes sur le marché du travail (classée dans la sous-catégorie « Bonifier son curriculum vitae / Meilleur travail futur ») et pour ressentir un sens de la créativité (classée dans la sous-catégorie « Développement personnel »).

En terminant cette section sur les statistiques descriptives, il est intéressant de noter des estimations du pourcentage de jeunes qui ont répondu que s'ils pouvaient choisir entre étudier et travailler, ils préféreraient étudier exclusivement. Dans l'article de Fowler et al. (2001), ce sont 20 % de leur échantillon d'élèves du secondaire qui ont indiqué qu'ils ne travailleraient pas si cela n'était pas nécessaire. Dans l'étude de Garcia-Vargas et al. (2016) au niveau postsecondaire, ce pourcentage s'élève à 76 %.

1.2 Des associations entre des motifs et certaines caractéristiques sociodémographiques ou motifs observés dans certains sous-groupes de jeunes

Dans certaines publications, l'échantillon se rapporte à une sous-population étudiante d'ordre sociodémographique. Dans d'autres, ce sont par des associations qu'ont été étudiés les facteurs sociodémographiques des élèves/étudiants en lien avec les motifs

expliquant le choix de travailler durant les études. Cette section vise à présenter les résultats de ces publications. Parmi les 76 publications présentant des motifs, seules sept études semblent présenter des facteurs sociodémographiques associés aux motifs de travailler durant les études : une touchant les études secondaires et deux les études postsecondaires.

La publication de Hodgson et Spours (2000)(a) s'intéressant aux élèves aux études secondaires s'est penchée sur un sous-groupe composé des élèves défavorisés âgés de 14 à 16 ans (*disaffected 14–16 years old*). Par les entrevues effectuées avec des jeunes de ces groupes, les auteurs ont noté que ces jeunes ne travaillent peu ou pas en vue d'acquérir de l'expérience. Ce sont plutôt parce que leurs parents les encouragent fortement à travailler. De plus, ces jeunes se voient souvent demander de contribuer monétairement aux dépenses du ménage. Ils semblent moins subir la pression sociale des pairs pour le travail car les jeunes de leur entourage sont moins actifs sur le marché du travail.

Dans les publications d'Eckert (2009) et Roy (2008), dont les analyses se basent sur le même échantillon composé d'étudiants du cégep, les auteurs présentent une étude similaire de l'association entre deux motifs et des variables sociodémographiques. Dans Eckert (2009), l'auteur souligne que les motifs évoquant la nécessité de travailler pour répondre aux besoins de base (logement, nourriture, etc.) est sans surprise plus citée par les étudiants aux études postsecondaires car ils n'habitent plus chez leurs parents. Dans Roy (2008), plus de détails sont donnés sur le profil des étudiants répondants qui travaillent pour assurer leur subsistance : ils sont en moyenne plus âgés, sont moins susceptibles d'habiter chez leurs parents et d'avoir un soutien financier de leur part. Ils ont aussi plus de chances d'avoir un père avec une scolarité moins élevée et de bénéficier d'aide financière du gouvernement. Finalement, Eckert (2009) décrit que les étudiants qui résident chez leurs parents vont citer plus fréquemment le désir d'être autonome financièrement comme motif de travailler durant leurs études.

Toujours par rapport au statut socioéconomique de l'étudiant, Kawakyu (2018) énumère les trois motifs les plus évoqués par les étudiants de première génération provenant d'une famille à faible revenu. Ces motifs sont : Payer les dépenses liées aux études, Désir d'acquérir de l'expérience de travail et Être indépendant. Dans le groupe des étudiants provenant de famille à revenu élevé, les trois motifs les plus mentionnés sont : Désir d'acquérir de l'expérience de travail, Bien paraître sur curriculum vitae et Développer des compétences pratiques. Une constatation similaire est faite dans Beerkens et al. (2011) où 77 % des étudiants provenant de familles à faible revenu travaillent pour assurer leur subsistance. Cette proportion diminue à 62 % dans le groupe dont la famille a un revenu moyen et à 42 % chez les étudiants de familles à revenu élevé. Les auteurs ont aussi remarqué que les étudiants des familles plus aisées sont plus nombreux à citer le besoin d'occuper leurs temps libres comme motif de travailler durant les études. Finalement, Hart (2021) voit l'aide financière de la famille comme un continuum qui affecte les motifs de travailler. D'un côté, des familles payent toutes les dépenses de leurs enfants tandis qu'à l'autre bout du spectre, certains jeunes ne reçoivent aucun support financier

d'elles. Il arrive même que l'étudiant doive lui-même apporter un support financier à sa famille. L'auteur de cette publication a interviewé 30 étudiants répartis sur ce continuum.

Finalement, une brève comparaison des motifs entre les hommes et les femmes a été faite dans Yañez-Flores et al. (2022). Chez les hommes comme chez les femmes, la raison de travailler la plus fréquemment évoquée concerne leurs dépenses personnelles. Le désir d'acquérir de l'expérience est ressorti plus fréquemment chez les femmes que chez les hommes (9 femmes sur 54 contre 1 homme sur les 18 interviewés). Ensuite, la diversité des motifs évoqués est plus grande chez les femmes que les hommes.

1.3 Synthèse sur les motifs

Cette première section de la recension portant sur les motifs expliquant le fait de travailler durant les études montre tout d'abord un grand éventail de motifs et, surtout, de nuances. Ces nuances s'illustrent par les divers énoncés pouvant composer une même sous-catégorie mais elles peuvent être également non observables comme le soulignent Broadbridge et Swanson (2005). Les motifs peuvent être nuancés selon les déclarants et ces auteurs en donnent un bon exemple concernant les jeunes mentionnant travailler par nécessité financière : un jeune pourrait dire qu'il travaille par nécessité financière car il veut payer sa voiture.

Les motifs financiers semblent dominer largement dans les motifs de travailler durant les études dans l'ensemble des publications, que ce soit aux études secondaires ou aux études postsecondaires. Derrière ce motif financier « parapluie », se retrouvent regroupés une multitude de motifs (répondre aux besoins de base, maintenir son style de vie, etc.) qui semble témoigner du caractère instrumental accordé au travail (source de revenus). Que ce soit de façon volontaire (me payer du confort) ou par obligation (subvenir à mes besoins), ce sont deux réalités bien différentes et éloignées même si elles ont une même dimension financière au départ. Les raisons professionnelles ressortent également. Cela semble témoigner de l'importance accordée au travail durant les études pour se préparer sur le plan de la carrière future. Le travail durant les études est donc considéré ici comme une source de socialisation importante au rôle de travailleur et ayant une fonction d'employabilité (se préparer au marché du travail). Cette multitude de motifs laisse croire que les jeunes qui travaillent durant leurs études ne constituent pas un seul groupe homogène. Comme ces motifs peuvent prendre diverses significations d'un jeune à l'autre, leurs attitudes et choix face au travail et aux études seront très différents selon ces différents groupes d'élèves ou d'étudiants.

Il est également important de rappeler qu'une part importante des jeunes a indiqué qu'ils ne travailleraient pas si cela n'était pas nécessaire. Ce pourcentage élevé, surtout aux études postsecondaires, indique que la décision de travailler résulte principalement d'une nécessité économique et non d'une orientation. Il y a donc une précarité (économique, sociale) sous-jacente qui devrait être prise en considération dans le choix de futures actions auprès des élèves et étudiants qui travaillent. Une attention d'autant plus importante au regard du contexte inflationniste (à plus forte raison depuis la

pandémie) qui affecte l'économie canadienne depuis une certaine période et qui touche plus durement les couches de la population les plus vulnérables socialement et économiquement.

Il aurait été intéressant de regarder si les études recensées après la pandémie de COVID-19 (ex. : publiées à partir de 2021) font ressortir des motifs différents que les études recensées avant 2021. Dans cette partie de recension, il y a 8 études dont la date de publication est durant l'année 2021 ou après. Cependant, lorsque l'on regarde les années de collecte des données de ces 8 publications, 3 ont une période de collecte s'étendant jusqu'en 2021 (Carnegie-Diaz, 2023; Paynter, 2021; Yañez-Flores et al., 2022) et aucune ne présente d'observations mesurées après l'année 2021.

Une autre raison qu'il aurait été attendu a priori d'observer est la pénurie de main-d'œuvre, mais cette dernière n'est pas un motif qui est ressorti dans les publications. Le fait que la pénurie ne ressorte pas dans les études recensées montre que c'est probablement un facteur peu discriminant dans le sujet de la recension.

Une étude de la portée permet, entre autres, d'identifier des lacunes dans les connaissances actuelles. On constate qu'un peu plus de 20 % des publications retenues pour répondre à la question de recherche ont échantillonné des élèves aux études secondaires. Cette faible proportion d'études touchant les élèves de niveau secondaire s'explique sûrement en partie par les difficultés d'échantillonner ces jeunes dû aux démarches éthiques plus exigeantes mais possiblement aussi en partie par le phénomène du travail durant les études qui s'avère moins généralisé en Europe.

Il serait également pertinent que des projets de recherche se penchent sur l'identification des différents types d'étudiants qui travaillent pendant l'année scolaire afin de broser un portrait plus détaillé de la réalité de l'emploi à temps partiel des étudiants et de ses possibles effets sur leurs études. Une étude d'analyses de classes latentes sur un groupe d'étudiants ou d'élèves ayant répondu oui ou non sur un ensemble de motifs proposés serait la manière de tester l'existence de classes d'élèves ou d'étudiants travailleurs.

Cette première section sur les motifs de travailler pendant les études chez des élèves du secondaire et des personnes étudiantes du postsecondaire offre plusieurs enseignements :

- *Le motif le plus important de travailler pendant les études est d'ordre financier : quel que soit le devis utilisé, l'échantillon considéré ou l'ordre d'enseignement concerné, ce motif ressort de manière nettement parmi l'ensemble des motifs documentés. Toutefois, ce même motif se décline en un large spectre de sous-motifs mais tous témoignent du rôle important du travail comme source de revenu permettant de satisfaire un très large éventail de besoins chez les jeunes.*
- *Les motifs financiers d'assurer sa subsistance ou pour financer ses études semblent ressortir davantage dans les études concernant les étudiants aux études postsecondaires que dans celles concernant les élèves aux études secondaires. Comme l'avancent certaines études de cette recension, on peut*

indiquer ici plusieurs hypothèses pour expliquer ces constats. Premièrement, de manière générale, les frais de scolarité associés aux études postsecondaires sont plus élevés que ceux associés aux études secondaires (l'ordre d'enseignement du secondaire faisant par ailleurs partie de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE). Par ailleurs, on sait que les étudiants aux études postsecondaires sont davantage en situation d'autonomie résidentielle (choisie ou contrainte) que les élèves aux études secondaires. Cette autonomie résidentielle impliquant d'assumer plusieurs postes budgétaires (loyer, alimentation, électricité, frais de transport, etc.) qui sont faibles ou inexistantes en contexte de cohabitation au domicile familial. Dans ces circonstances, les frais liés à la scolarité deviennent un poste budgétaire parmi d'autres dans la poursuite des études postsecondaires. En corollaire, l'importance des publications sur la nécessité du travail pour subvenir aux besoins pendant les études soulève la question de la soutenabilité (financière mais aussi psychologique) de la poursuite des études postsecondaires de manière générale.

- Sur le plan financier, *les élèves aux études secondaires semblent se distinguer de leurs homologues aux études postsecondaires dans le sous-motif de l'épargne*. Plusieurs études soulignent l'importance du travail comme moyen d'épargner des ressources financières en vue de la poursuite anticipée d'études postsecondaires. Le travail est donc ici aussi mis au service du projet d'études : non pas pour soutenir concrètement les études (comme payer le loyer, l'alimentation, etc.) mais bien pour pouvoir y accéder éventuellement. Le travail, comme source de revenu, y prend une dimension davantage pragmatique alors qu'il se caractérise surtout par sa dimension peut-être plus hédoniste chez les élèves aux études secondaires.
- À cette autonomie résidentielle qui est de l'ordre le plus souvent de la contrainte – dans la mesure où elle est incontournable pour le jeune adulte dont le programme d'études s'offre à l'extérieur de la ville d'origine – coexiste *une recherche d'autonomie plus large qui relève du passage à l'âge adulte*. Dans ce cas, les motifs financiers peuvent prendre la forme de la recherche choisie et délibérée d'une quête d'autonomie financière qui, sans être absente, est probablement moins présente chez les élèves aux études secondaires. C'est d'ailleurs dans le sous-motif « Avoir de l'argent de poche » qu'on retrouve le plus d'études recensées chez les élèves aux études secondaires que chez les étudiants aux études postsecondaires. Le processus de passage à l'âge adulte – qui coïncide généralement sans s'y limiter aux transitions scolaires du secondaire vers le postsecondaire – se caractérise par le développement et la consolidation d'une autonomie qui peut prendre diverses formes (autonomie financière certes mais aussi autonomie en termes de choix des partenaires amoureux, des amis, des goûts musicaux, etc.). Or, l'ensemble de ces choix d'autonomisation hautement symboliques doivent généralement s'appuyer sur une autonomie financière car c'est cette dernière qui permet le plus souvent de les concrétiser (être adulte, c'est aussi avoir la capacité d'acheter ses propres vêtements, de sortir avec ses amis, de financer ses voyages, etc.). Ainsi, au-delà

de sa fonction purement économique (le travail comme source de revenu), l'emploi est aussi instrumentalisé comme source indirecte de concrétisation du choix d'être l'adulte que l'on désire devenir.

- L'analyse des motifs professionnels fait ressortir une troisième fonction principale attribuée au travail pendant les études : celle de *participer à la socialisation à un habitus professionnel, c'est-à-dire de préparation au rôle de travailleur sur le marché du travail*. La socialisation à un habitus professionnel semble se faire plus prégnant aux études postsecondaires : l'entrée prochaine et définitive sur le marché du travail, combinée à la spécialisation des études (ce qui est moins le cas aux études secondaires avec une formation plus générale), semblent susciter ou contribuer à une réflexion vocationnelle sur l'insertion professionnelle et la carrière, comme moteur à travailler durant les études pour être prêt, au plan de l'employabilité, quand elles seront complétées. Plus précisément, la spécialisation des études au postsecondaire fait en sorte de spécifier aussi les intérêts mais aussi les exigences et attentes de la ou des professions visées sur le marché du travail. Il y a donc un travail d'adéquation spécifique (saisir le travail durant les études comme opportunité de se préparer à sa future profession) ou d'adéquation plus large (développer ou consolider des compétences considérées comme attendues par toute personne travailleuse sur le marché du travail). On peut retrouver ce rationnel dans l'analyse des motifs personnels liés à l'acquisition de compétences non formellement reliées au monde scolaire (organisation du temps, compétences sociales, etc.) : cela semble indiquer que l'école, comme institution, ne suffit pas pour développer des compétences jugées nécessaires par les jeunes. Le marché du travail est un espace jugé aussi nécessaire et pertinent dans ce processus de développement de compétences dites informelles même si elles ne feront l'objet d'aucune reconnaissance formelle (diplôme, certification, attestation, etc.).
- L'analyse des motifs personnels semble contribuer à *l'hypothèse d'une recherche d'autonomisation caractérisant le passage à l'âge adulte*, surtout chez les étudiants aux études postsecondaires (ex. : recherche d'un épanouissement personnel, ressentir un sens de la créativité ou encore un accroissement de la confiance en soi). Si la dimension financière permet d'acquérir une autonomie concrète, l'autonomie se recherche aussi dans le développement personnel et le travail, au-delà d'être une source de revenu, est aussi un espace d'expérimentations à divers niveaux. S'autonomiser, c'est donc aussi se distinguer de la cellule familiale ascendante où le travail permet de concrétiser un processus d'émancipation, d'autant que la carrière constitue un élément structurant de l'identité individuelle dans la vie sociale. Le travail à cet âge permet donc de légitimer une individualisation/émancipation en opposant aux exigences parentales, les exigences de l'emploi par exemple (ex. : manquer un événement familial en raison des horaires de travail, obtenir de la reconnaissance d'autres adultes extérieurs à la cellule familiale, assumer des responsabilités professionnelles, etc.).

- Dans un continuum où le travail pendant les études est considéré comme une obligation ou comme un espace de socialisation à l'habitus professionnel ou plus largement comme un espace d'autonomisation sous diverses formes, d'autres études recensées – certes moins nombreuses – pointent une autre fonction au travail. L'emploi est ici considéré comme *un moyen d'occuper son temps hors études*, un constat qui semble plus prégnant aux études postsecondaires qu'aux études secondaires au regard du nombre d'études recensées dans chaque ordre d'enseignement.

1.4 Pistes de réflexion pour des actions potentielles

À la lumière de la synthèse proposée plus haut, voici quelques pistes de réflexions pour d'éventuelles actions en lien avec la question 1 :

- *Développer ou soutenir les actions susceptibles d'alléger le fardeau financier relié à la poursuite des études secondaires ou postsecondaires.* Cette question est particulièrement aigüe pour la frange de la population des élèves et des étudiants qui travaillent pendant leurs études par nécessité au point de se constituer en un enjeu de justice sociale. Si l'enjeu financier n'est pas nouveau et que des mesures existent déjà à cet effet (voir la section 3 sur les stratégies et actions mises en place), l'importance des motifs financiers recensés indique qu'ils demeurent encore très d'actualité.
- *Amorcer une réflexion, entre les acteurs de la réussite éducative, sur la question des compétences.* En matière de socialisation au marché du travail, l'angle du développement des compétences au sens large apparaît comme un élément moteur chez les jeunes et tant l'école que les employeurs y contribuent; parfois de manière opposée mais souvent de manière complémentaire. Une telle réflexion suppose cependant de redéfinir le rôle spécifique de chaque acteur dans la question délicate du développement des compétences au sens large. Plusieurs mesures existantes témoignent aussi bien des bénéfices que de la complexité d'un partage du travail de développement des compétences (ex. : alternance travail-études, régime coopératif, programme d'apprentissage en milieu de travail, etc.).

Section 2 : Associations entre le travail durant les études et la persévérance scolaire

Les termes utilisés dans les recherches de publications pour considérer la persévérance scolaire sont les suivants : persévérance scolaire, interruption, décrochage, abandon scolaire, réussite scolaire, réussite éducative. Ainsi, à la suite de la lecture des publications retenues, deux grands groupes de publications ont été observés pour étudier les effets du travail sur la persévérance et la réussite scolaires. Un premier groupe porte sur des publications qui s'intéressent à des variables décrivant *la persévérance scolaire* tels que le fait d'avoir obtenu son diplôme ou non ou de s'être réinscrit à la session suivante, par exemple. Puis, un second groupe, plus volumineux en termes de nombre de publications, regroupe celles se penchant sur des variables décrivant le rendement scolaire des élèves et des étudiants. Les résultats des études retenues dans cette section sont toujours présentés en distinguant ces deux grands groupes.

Quatre sections composent les publications pouvant apporter des éléments de réponse à la question portant sur l'effet du travail sur la persévérance scolaire. La première section décrit les résultats observés dans les études quantitatives. Dans les études quantitatives, le travail et son intensité sont principalement décrits selon trois types de variables : le fait de travailler ou non (variable dichotomique), les heures de travail effectuées par semaine (variable continue) ou par des catégories d'heures effectuées par semaine (variable catégorique). Comme l'interprétation des résultats diffère selon la manière dont est modélisé le travail, trois sous-sections subdivisent les résultats quantitatifs. Ensuite, les études qualitatives seront présentées suivie d'une section présentant les études s'intéressant à d'autres aspects du travail et leurs effets sur la persévérance et la réussite scolaires. Les deux dernières sections présentent la synthèse des résultats et des pistes de réflexion.

2.1 Effets mesurés de manière quantitative

Cette première section regroupe les études quantitatives où des associations statistiques sont estimées entre des variables indépendantes quantifiant le travail durant les études et des variables dépendantes, les issues, liées au rendement ou à la persévérance scolaire.

Au chapitre des variables utilisées pour décrire les issues, on observe également que plusieurs sont mobilisées. Pour le rendement scolaire, on trouve surtout des études dont la variable dépendante est la moyenne générale (*Grade point average* en anglais) mais pas seulement. Certaines publications se sont intéressées au fait d'avoir reçu une mention d'honneur ou non ou encore le fait d'avoir validé ou non son année scolaire par exemple. Concernant la persévérance scolaire, des issues telles que le fait d'avoir ou non abandonné ses études après un certain laps de temps, le fait de s'être réinscrit à la session suivante ou l'année suivante ont été observées. Comme une certaine diversité

des issues est rencontrée à travers les études retenues, les résultats spécifient toujours l'issue considérée dans l'étude.

Pour tous les résultats présentés dans la section des analyses quantitatives, il est important de mentionner que le portrait présenté est global. Il s'agit d'un aperçu général des résultats. En effet, les types de modèles statistiques utilisés pour tester l'association entre le travail et le rendement et la persévérance scolaire sont nombreux et cela peut entraîner des nuances fortes dans l'interprétation des résultats. De plus, certains modèles statistiques peuvent tenir compte de plusieurs variables confondantes et ces dernières ne sont pas toutes les mêmes selon les études. Au regard de cette hétérogénéité, il est donc difficile de comparer au sens strict les études entre elles. Finalement, les tableaux de résultats spécifient si l'association est positive ou négative mais ne quantifient pas la taille de l'effet. Autrement dit, il est possible qu'un effet démontré statistiquement s'avère négligeable en pratique.

2.1.1 Le fait de travailler ou non

La manière la plus simple d'étudier le travail durant les études et le rendement ou la persévérance scolaires est de se limiter à considérer si l'élève ou l'étudiant travaille ou non durant l'année scolaire. Cette manière, assez sommaire, fait l'hypothèse que le groupe de jeunes qui travaillent et le groupe de jeunes qui ne travaillent pas sont suffisamment homogènes pour se distinguer essentiellement par rapport à l'effet sur le rendement et la persévérance scolaires. Selon notre sélection de publications, cette manière de considérer le travail dans les analyses statistiques n'est pas la plus rencontrée.

Les études ayant utilisé cette méthode pour des analyses d'échantillons composés d'élèves aux études secondaires sont présentées dans le Tableau 6 et le Tableau 7. Une étude peut se retrouver à plus d'une reprise dans un même tableau si cette dernière comporte des analyses de sous-groupes ou des analyses sur plus d'une issue. Les associations positives ou négatives sont celles où la valeur p est inférieure ou égale à 0,05.

Pour les élèves du secondaire, lorsqu'est étudié le fait de travailler ou non durant les études, on remarque d'abord que l'issue portant sur le rendement scolaire est davantage rencontrée dans les publications retenues. Une seule étude a analysé l'association entre le fait de travailler ou non sur la persévérance scolaire. Cette association semble en défaveur des élèves qui travaillent car dans certains modèles de Parent (2006), ceux-ci voient leurs chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires diminuer par rapport aux élèves qui n'occupent pas d'emploi. En ce qui concerne les études portant sur le rendement scolaire, les résultats sont divers. Trois études trouvent des associations positives – c'est-à-dire que des moyennes plus élevées sont observées dans le groupe des élèves qui travaillent – mais pour Buscha et al. (2012), les associations positives ne sont pas constantes selon le type de modèle statistique utilisé pour étudier la relation. Des effets non statistiquement significatifs sont également trouvés pour les mêmes sous-groupes de leur échantillon. La majorité des résultats se retrouvent dans les sections où aucun effet n'est détecté ou bien que l'effet statistiquement significatif est en défaveur des élèves qui travaillent.

Tableau 6 – Liste des résultats des études ayant étudié le fait de travailler ou non sur le **rendement scolaire** chez les élèves aux études secondaires

Effet observé	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association positive – en faveur de ceux qui travaillent	▪ Bozick (2008)(Score en math et lecture standardisé; Élèves de 12^e année) ▪ Buscha et al. (2012)(Score en lecture; Garçons): Résultats varient selon modèle ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Garçons 14–15 ans) ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Filles 14–15 ans)
Association non détectée	▪ Bozick (2008)(Moyenne générale; Élèves de 12^e année) ▪ Bozick (2008)(Score en math et lecture standardisé; Élèves de 10^e année) ▪ Buscha et al. (2012)(Score en lecture; Filles) ▪ Buscha et al. (2012)(Score en math; Filles): Résultats varient selon modèle ▪ Buscha et al. (2012)(Score en lecture; Garçons): Résultats varient selon modèle ▪ Buscha et al. (2012)(Score en math; Garçons): Résultats varient selon modèle ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Garçons 12–13 ans) ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Filles 12–13 ans) ▪ Benoit et al. (2006)(Moyenne générale)
Association négative – en défaveur de ceux qui travaillent	▪ Bozick (2008)(Moyenne générale; Élèves de 10^e année) ▪ Buscha et al. (2012)(Score en math; Filles): Résultats varient selon modèle ▪ Buscha et al. (2012)(Score en math; Garçons): Résultats varient selon modèle ▪ Cano et al. (2023)(Moyenne générale) ▪ McCoy et Smyth (2007)(Notes fin secondaire) ▪ Singh et al. (2007)(Moyenne générale) ▪ Zierold et al. (2005)(Moyenne générale)

Tableau 7 – Liste des résultats des études ayant étudié le fait de travailler ou non sur la **persévérance scolaire** chez les élèves aux études secondaires

Effet observé	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association positive – en faveur de ceux qui travaillent	<i>Aucun résultat trouvé dans cette catégorie</i>
Association non détectée	<i>Aucun résultat trouvé dans cette catégorie</i>
Association négative – en défaveur de ceux qui travaillent	▪ Parent (2006)(Obtention du diplôme d'études secondaires; Garçons): Effet plus marqué chez les garçons que les filles ▪ Parent (2006)(Obtention du diplôme d'études secondaires; Filles)

Ensuite, les études ayant analysé le fait de travailler ou non chez les étudiants aux études postsecondaires sont présentées dans le Tableau 8 et le Tableau 9.

Tableau 8 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié le fait de travailler ou non sur le **rendement scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires

Effet observé	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association positive – en faveur de ceux qui travaillent	▪ Lang (2012)(Moyenne générale)
Association non détectée	▪ Bradley (2006)(Moyenne générale) ▪ Mounsey et al. (2013)(Moyenne générale) ▪ Peak (2019)(Moyenne générale) ▪ Richardson et al. (2013)(Moyenne générale) ▪ Simon et al. (2017)(Moyenne générale)
Association négative – en défaveur de ceux qui travaillent	▪ Body et al. (2014)(Réussite année scolaire) ▪ Body et al. (2017)(Validation année scolaire) ▪ Bonnal et al. (2019)(Réussite année scolaire) ▪ Bozick (2008)(Moyenne générale; Étudiants 1^{re} année) ▪ Bozick (2008)(Score en math et lecture standardisé; Étudiants 1^{re} année) ▪ Callender (2008)(A un score de 280 et plus) ▪ Carney et al. (2005)(Moyenne générale) ▪ Chang et Alcantara (2003)(Moyenne générale) ▪ Humphrey (2006)(Moyenne générale) ▪ Humphrey (2006)(A échoué des modules) ▪ Sanchez-Gelabert et al. (2017)(Moyenne générale) ▪ Sorho-Body (2018)(Résultats universitaires)

Tableau 9 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié le fait de travailler ou non sur la **persévérance scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires

Effet observé	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association positive – en faveur de ceux qui travaillent	▪ Anchola (2013)(Obtention du diplôme; Étudiants ayant un handicap)
Association non détectée	▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 4 ans): Effet de travailler ou non durant la 1ère année postsecondaire ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 4 ans): Effet de travailler ou non durant la 4e année postsecondaire ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 6 ans): Effet de travailler ou non durant la 1ère année postsecondaire ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 6 ans): Effet de travailler ou non durant la 4e année postsecondaire ▪ Lowe et Gayle (2016)(Intention d'abandonner ses études) ▪ Oztekin (2016)(Obtention du diplôme en 6 ans): Effet minime du travail durant les études
Association négative – en défaveur de ceux qui travaillent	▪ Beerkens et al. (2011)(Obtention du diplôme) ▪ Kocsis (2021)(Score de persévérance) ▪ Sorho-Body (2018)(Abandon) ▪ Wheeler (2001)(Intention d'abandon)

Pour les étudiants aux études postsecondaires, le portrait général est globalement similaire à celui observé chez les élèves au secondaire. Un peu plus d'analyses parmi les publications retenues ont été faites sur les issues de rendement scolaire et la plupart des résultats observés sont soit non statistiquement significatifs ou soit en défaveur des étudiants qui travaillent. Ce sont 9 études différentes qui présentent 12 analyses où des rendements scolaires moindres ont été observés chez les étudiants-travailleurs. Au niveau de la persévérance, on constate dans l'étude de Beerkens et al. (2011) que les chances d'obtenir son diplôme sont diminuées chez ceux qui travaillent par rapport à ceux qui ne travaillent pas. Dans l'étude de Sorho-Body (2018), les chances d'abandon sont augmentées chez ceux qui travaillent par rapport à ceux qui n'occupent pas d'emploi durant leurs études.

2.1.2 Nombre d'heures de travail par semaine

Le nombre d'heures de travail effectuées par semaine durant les études est une variable qui quantifie ce qui est appelé l'intensité du travail. Lorsqu'elle est prise en continu dans les modèles statistiques, elle conserve sa forme observée et toute l'information est ainsi conservée. C'est sous cette forme qu'il est possible de tester s'il existe ou pas un point d'inflexion, c'est-à-dire l'effet de l'intensité du travail selon sa variation. Cependant, ce point d'inflexion n'a pas été testé pour l'ensemble des études.

Tel que mentionné dans la section précédente, les résultats observés dans ce type d'études sont classés dans des tableaux. Il est important de noter que si la publication comporte plusieurs modèles, ce sera l'effet corrigé pour le plus grand nombre de variables confondantes qui est présenté dans le tableau. Le Tableau 10 et le Tableau 11 présentent d'abord les résultats des associations entre l'intensité du travail mesurée par une variable continue et les issues d'intérêt touchant les élèves aux études secondaires.

Tableau 10 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail sur le **rendement scolaire** chez les élèves aux études secondaires

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association semble positive	▪ DeSimone (2006)(Moyenne générale): Jusqu'à 15 h/semaine ▪ Marsh et Kleitman (2005)(Moyenne générale) ▪ Marsh et Kleitman (2005)(Recevoir mention d'honneur) ▪ Quirk et al. (2001)(Moyenne générale): Jusqu'à 12 h/semaine
Association non détectée	▪ Dustmann et Soest (2007)(Avoir A, B ou C évaluation fin année; Filles) ▪ Holford (2020)(Score de performance; Garçons) ▪ Holford (2020)(Score de performance; Filles) ▪ Rothstein (2007)(Moyenne générale): Résultats varient selon modèle ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Garçons 12–13 ans) ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Filles 12–13 ans) ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Garçons 14–15 ans) ▪ Sabia (2009)(Moyenne générale; Filles 14–15 ans) ▪ Taylor et al. (2012)(Moyenne générale)
Association semble négative	▪ Bachman et al. (2003)(Moyenne générale) ▪ DeSimone (2006)(Moyenne générale): Lorsque plus de 15 h/semaine ▪ Dustmann et Soest (2007)(Avoir A, B ou C évaluation fin année; Garçons) ▪ Lee et Orazem (2010)(Moyenne générale) ▪ Quirk et al. (2001)(Moyenne générale): Lorsque plus de 12 h/semaine ▪ Rothstein (2007)(Moyenne générale): Résultats varient selon modèle ▪ Singh et al. (2007)(Moyenne générale) ▪ Tyler (2003)(Score en math) ▪ Tyler (2003)(Score en lecture) ▪ Warren (2002)(Score en math) ▪ Warren (2002)(Score en lecture) ▪ Singh et Ozturk (2000)(Performance en math) ▪ Singh et Ozturk (2000)(Performance en sciences) ▪ Zuzanek (2005)(Moyenne générale)

Tableau 11 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail sur la **persévérance scolaire** chez les élèves aux études secondaires

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association semble positive	- Gagnon (2008)(Échelle d'intention d'abandonner): réduction de l'intention d'abandon pour un nombre d'heures modéré - Taylor et al. (2012)(Intention d'abandon): Jusqu'à 7 h/semaine
Association non détectée	- Parent (2006)(Avoir obtenu diplôme d'études secondaires; Garçons): Jusqu'à 20 h/semaine - Parent (2006)(Avoir obtenu diplôme d'études secondaires; Filles): Jusqu'à 36 h/semaine
Association semble négative	- Gagnon (2008)(Échelle d'intention d'abandonner): Augmentation d'intention d'abandon pour un nombre d'heures élevé - Parent (2006)(Avoir obtenu diplôme d'études secondaires; Garçons): Lorsque plus de 20h/semaine - Parent (2006)(Avoir obtenu diplôme d'études secondaires; Filles): Lorsque plus de 36 h/semaine - Taylor et al. (2012)(Intention d'abandon): Lorsque plus de 7 h/semaine

Dans les publications concernant les élèves aux études secondaires dont le nombre d'heures de travail a été mobilisé sous sa forme continue, on voit que peu d'études ont détecté un effet positif du travail sur le rendement scolaire ou la persévérance. De plus, la majorité de ces dernières présente un effet positif seulement sur une partie de l'intensité; un point d'inflexion est ainsi observé. Par exemple, dans l'étude de DeSimone (2006), une forme quadratique a été détectée. Cette forme d'association suggère qu'entre 0 et 15 heures de travail par semaine environ, la tendance présente une augmentation de la moyenne puis, à partir de ce sommet, la tendance s'inverse. Selon leurs estimés, autour de 15 h par semaine, la moyenne des moyennes décline au fur et à mesure que le nombre d'heures de travail augmente. En outre, l'effet de la prise en compte de covariables est observé à titre d'exemple dans l'étude de Holford (2020). Dans le modèle initial des auteurs, un effet linéaire négatif statistiquement significatif est observé mais cet effet devient non significatif lorsque l'on tient compte, entre autres, de l'attitude du jeune envers l'école et de la présence ou non de comportements à risque. Les résultats de cette étude ont donc été classés dans la section des associations non détectées.

Des tableaux similaires à ceux vus précédemment, présentent les résultats des associations entre l'intensité du travail mesurée par une variable continue et les issues d'intérêt touchant les étudiants aux études postsecondaires. Il s'agit du Tableau 12 et du Tableau 13.

Tableau 12 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail sur le **rendement scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association semble positive	▪ Applegate et Daly (2006)(Moyenne générale): Jusqu'à 10–12 h/semaine ▪ Darolia (2014)(Moyenne générale; Hommes temps plein) ▪ Davis (2023)(Moyenne 1^{re} année): Jusqu'à 4 h/semaine ▪ Davis (2023)(Crédits obtenus 1^{re} année): Jusqu'à 9 h/semaine
Association non détectée	▪ Baert et al.(2017) (Nombre de crédits réussis; Étudiants orientés vers l'école) ▪ Bradley (2006)(Moyenne générale) ▪ Cheng et al. (2009)(Moyenne générale) ▪ Darolia (2014)(Moyenne générale; Hommes temps partiel) ▪ Darolia (2014)(Moyenne générale; Femmes temps plein) ▪ Darolia (2014)(Moyenne générale; Femmes temps partiel) ▪ Derous et Ryan (2008)(Moyenne générale) ▪ Harvey et al. (2006)(Moyenne générale) ▪ Humphrey (2006)(Moyenne générale) ▪ Katsikas et Panagiotidis (2011)(Moyenne générale) ▪ Lang (2012)(Moyenne générale) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne du semestre; Étudiants 2^e année) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne générale; Étudiants 2^e année) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne du semestre; Étudiants 3^e année) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne générale; Étudiants 3^e année) ▪ Paul et al. (2008)(Moyenne générale; Filles) ▪ Peak (2019)(Moyenne générale) ▪ Taylor et al. (2012)(Moyenne générale)
Association semble négative	▪ Applegate et Daly (2006)(Moyenne générale): Lorsque plus de 10–12 h/semaine, Effet très négatif à partir de 22 h/semaine ▪ Arano et Parker (2008)(Moyenne générale; Étudiants 1^{re} année) ▪ Arano et Parker (2008)(Moyenne générale; Étudiants 2^e année): Lorsque plus de 9 h/semaine ▪ Arano et Parker (2008)(Moyenne générale; Étudiants 3^e année): Lorsque plus de 19 h/semaine ▪ Arano et Parker (2008)(Moyenne générale; Étudiants 4^e année): Lorsque plus de 15 h/semaine ▪ Baert et al.(2017)(Nombre de crédits réussis; Étudiants orientés vers l'école) ▪ Callender (2008)(Moyenne de fin d'année) ▪ Callender (2008)(Avoir obtenu une mention « Bien » ou supérieure) ▪ Davis (2023)(Moyenne 1^{re} année): Lorsque plus de 4 h/semaine ▪ Davis (2023)(Crédits obtenus 1^{re} année): Lorsque plus de 4 h/semaine ▪ Hawkins et al. (2005)(Moyenne générale)

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
	▪ Hulla et al. (2021)(Moyenne générale) ▪ Kalenkoski et Pabilonia (2010)(Moyenne générale) ▪ Kirby et McElroy (2003)(Moyenne générale) ▪ Kosi et al. (2013)(Réussir son année): Très faible effet ▪ Kulm et Cramer (2006)(Moyenne générale) ▪ Mathis et al. (2017)(Moyenne générale) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne du semestre; Étudiants 1^{re} année) ▪ McKechnie et al. (2005)(Moyenne générale; Étudiants 1^{re} année) ▪ Paul et al. (2008)(Moyenne générale; Garçons) ▪ Reyes et al. (2012)(Moyenne générale) ▪ Rochford et al. (2009)(Échelle quantifiant l'effet du travail sur les résultats scolaires) ▪ Salamonson et al. (2020)(Moyenne générale) ▪ Wenz et Yu (2010)(Moyenne générale)

Tableau 13 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail sur la **persévérance scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
Association semble positive	▪ Davis (2023)(Faire une pause durant ses études): Diminution des risques jusqu'à 5 h/semaine ▪ Davis (2023)(Abandonner ses études): Diminution des risques jusqu'à 7 h/semaine ▪ Gagnon (2008)(Échelle d'intention d'abandonner): Réduction de l'intention d'abandon pour un nombre d'heures modéré ▪ Kulm et Cramer (2006)(Persistance) ▪ Taylor et al. (2012)(Intention d'abandon): Jusqu'à 7 h/semaine
Association non détectée	▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 6 ans): Effet des heures de travail par semaine durant la 1^{re} année postsecondaire ▪ Lowe et Gayle (2016)(Considérer l'abandon) ▪ Mamiseishvili (2010)(Persistance; Étudiants de première génération) ▪ Tur-Sinai et al. (2017)(Temps pour compléter ses études): Effet du nombre de mois travaillé par année
Association semble négative	▪ Beffy et al. (2010)(Obtention diplôme) ▪ Coates (2015)(Abandonner ses études): Augmentation des risques d'abandon lorsque les heures augmentent ▪ Davis (2023)(Études sans interruption): Augmentation des risques lorsque plus de 10 h/semaine, effet plus marqué à 28 h/semaine et plus

Type d'association	Références (Issue; sous-groupe si applicable): spécifications
	▪ Davis (2023)(Abandonner ses études): Augmentation des risques lorsque plus de 15 h/semaine, Effet plus marqué à 28 h/semaine et plus ▪ Gagnon (2008)(Échelle d'intention d'abandonner): Augmentation d'intention d'abandon pour un nombre d'heures élevé ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 4 ans): Effet des heures de travail par semaine durant la 1^{re} année postsecondaire ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 4 ans): Effet des heures de travail par semaine durant la 4^e année postsecondaire ▪ Husband (2015)(Obtention du diplôme en 6 ans): Effet des heures de travail par semaine durant la 4^e année postsecondaire ▪ Taylor et al. (2012)(Intention d'abandon): Lorsque plus de 7 h/semaine)

Tout comme les élèves aux études secondaires, la majorité des résultats concernant les étudiants aux études postsecondaires tombent dans la catégorie des associations négatives, indiquant ainsi que plus le nombre d'heures de travail par semaine augmente, plus il sera probable d'observer des issues défavorables : moyenne plus basse, risque d'abandon augmenté. Parmi les résultats des publications retenues se trouvant dans le classement des associations positives, la plupart montre que cette association positive n'est pas maintenue sur toute l'échelle de l'intensité du travail. Selon les résultats trouvés, les seuils à partir desquels l'association positive n'est plus observée varient de 4 h/semaine à 12 h/semaine.

Finalement, bien qu'elles considèrent l'intensité du travail de manière continue, certaines études incluses dans la recension ne sont pas décrites dans les tableaux de cette section : ce sont les publications dans lesquelles l'étude de l'effet du travail sur les issues de rendement et de persévérance scolaires repose sur un modèle d'équation structurelle. Dans ce type de modèle, l'association entre l'intensité du travail et les issues ne se fait pas nécessairement par un lien direct; des dynamiques plus complexes, basées sur des éléments théoriques, peuvent être modélisées. Cela complexifie l'intégration de leurs résultats dans ce rapport de recherche. Dans Cinamon (2018), les auteurs ont testé si le nombre d'heures travaillées par semaine affecte le construit « *conflit études-travail* » et le construit « *facilitation études-travail* » et ce sont ces deux derniers qui sont directement liés aux résultats scolaires d'élèves aux études secondaires. Cependant, l'effet des heures de travail vers le « *conflit études-travail* » ne s'est pas avéré significatif dans leur modèle, ainsi que le lien entre le « *conflit études-travail* » et les résultats scolaires. Le lien indirect des heures de travail sur la moyenne générale se fait seulement par le construit « *facilitation études-travail* ».

Au niveau des études postsecondaires, ce sont quatre publications qui ont étudié l'effet de l'intensité du travail sur le rendement scolaire à l'aide de modèle d'équations structurelles. Le modèle retenu dans Richardson et al. (2013) considère que le nombre d'heures de travail par semaine n'influence pas directement la moyenne générale. C'est

plutôt par une variable quantifiant un construit nommé « *effet négatif rapporté du travail* » que l'effet est observable sur la moyenne générale. Un construit quantifiant le « *conflit études-travail* » est trouvé dans trois publications sur le rendement scolaire aux études postsecondaires (Butler, 2007; Meeuwisse et al., 2017; Sy, 2006). Dans le modèle de Sy (2006), le nombre d'heures de travail par semaine n'a pas d'effet direct statistiquement significatif sur la moyenne générale. C'est plutôt son construit « *conflit études-travail* » qui a un effet négatif significatif sur la moyenne générale. Dans son modèle, les heures de travail augmentent directement le construit du « *stress scolaire* ». Dans Butler (2007), le nombre d'heures de travail est statistiquement associé au construit « *conflit études-travail* » et c'est la variable décrivant ce construit qui affecte négativement la performance scolaire d'étudiants aux études postsecondaires. Quant au modèle de Meeuwisse et al. (2017), le nombre d'heures de travail par semaine est dans ce cas associé positivement au construit « *conflit études-travail* ». Ce construit est quant à lui associé négativement au temps d'études qui, lui, est associé positivement à la performance scolaire.

2.1.3 Nombre d'heures de travail par semaine en catégories

Une autre manière de considérer l'intensité du travail dans les modèles statistiques est par l'entremise d'une variable catégorielle. Les auteurs choisissent des regroupements d'heures de travail effectuées par semaine selon certains seuils et testent si ces regroupements diffèrent entre eux. Comme les seuils des catégories sont le fruit d'un choix des chercheurs, ils diffèrent donc d'une étude à l'autre. Cela complexifie la comparaison des résultats entre les études.

Les résultats tirés des études modélisant une association avec la persévérance ou la réussite scolaires avec l'intensité du travail catégorisée sont illustrés à l'aide de figures plutôt que de tableaux. En effet, habituellement, les analyses effectuées sur une variable catégorielle comparent les diverses catégories à une catégorie de référence. Pour la plupart des études, la catégorie de référence choisie par les auteurs est « *aucune heure de travail par semaine* », c'est-à-dire les jeunes qui ne travaillent pas. En revanche, certaines études ont choisi d'autres modalités de référence. La modalité de référence est toujours illustrée en gris dans nos illustrations des résultats. Ensuite, les catégories comparées à la modalité de référence qui présentent une différence statistiquement significative prennent la couleur rouge ou vert. Le rouge illustre une catégorie d'intensité de travail en défaveur des jeunes de cette catégorie par rapport à celle de référence sur l'issue de rendement ou de persévérance, tandis que le vert illustre un effet positif de la modalité par rapport à la référence sur l'issue (par exemple, meilleure moyenne générale, plus de chances d'obtenir le diplôme, moins de chances d'abandonner ses études). Les modalités laissées en blanc représentent des comparaisons non statistiquement significatives avec la modalité de référence. La Figure 2 présente les résultats des publications retenues dont l'échantillon se compose d'élèves aux études secondaires et où les issues étudiées sont celles liées au rendement scolaire. Puis, la Figure 3 présente aussi les résultats observés chez des élèves aux études secondaires mais pour les issues liées à la persévérance. Ensuite, ce sont les étudiants aux études postsecondaires qui sont les sujets des études dont les résultats sont illustrés à la Figure 4 et à la Figure 5 pour les issues liées au rendement et celles liées à la persévérance respectivement.

Figure 2 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail catégorisée sur le rendement scolaire chez les élèves aux études secondaires

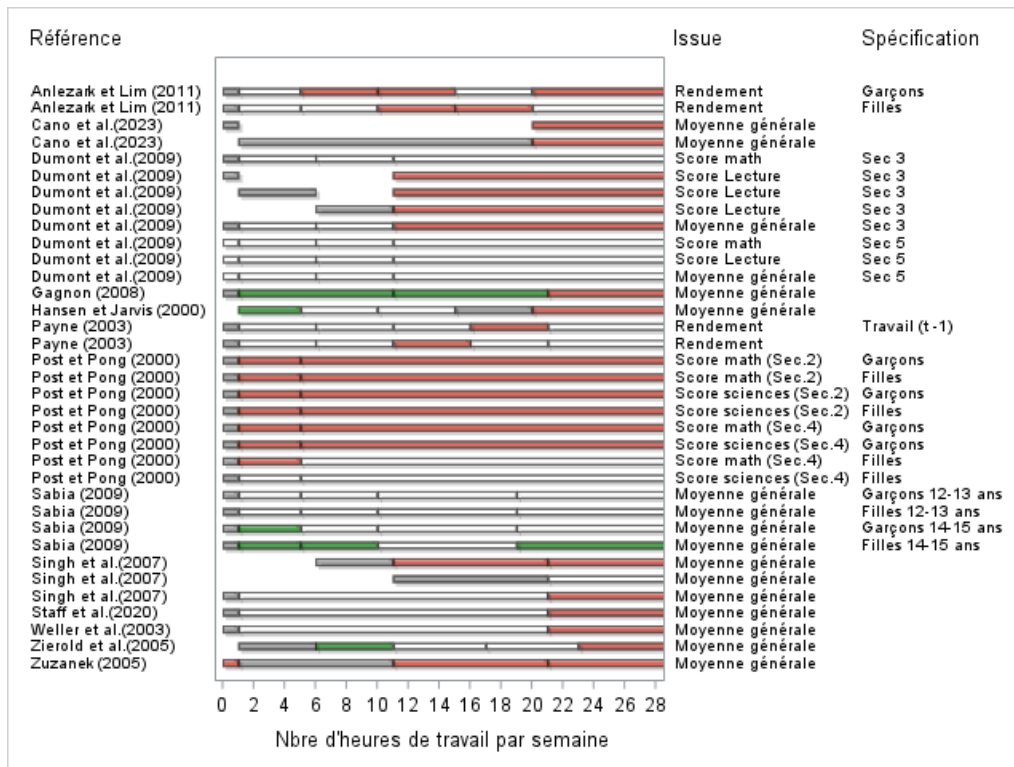


Figure 3 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail catégorisée sur la **persévérance scolaire** chez les élèves aux études secondaires

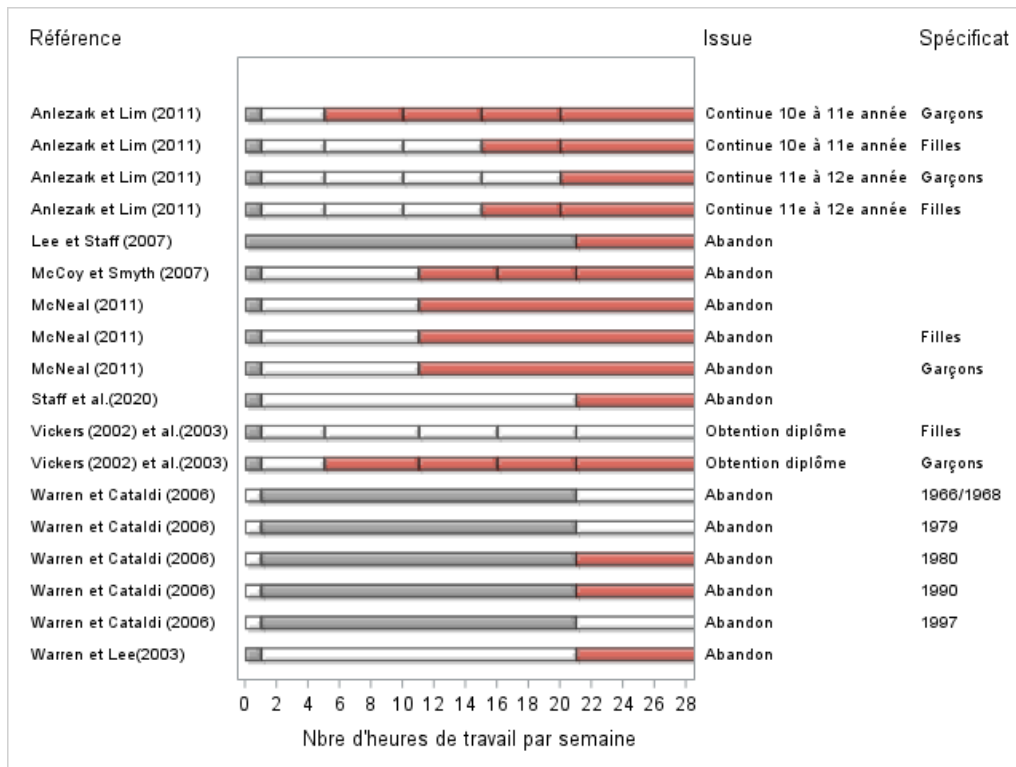


Figure 4 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail catégorisée sur le **rendement scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires

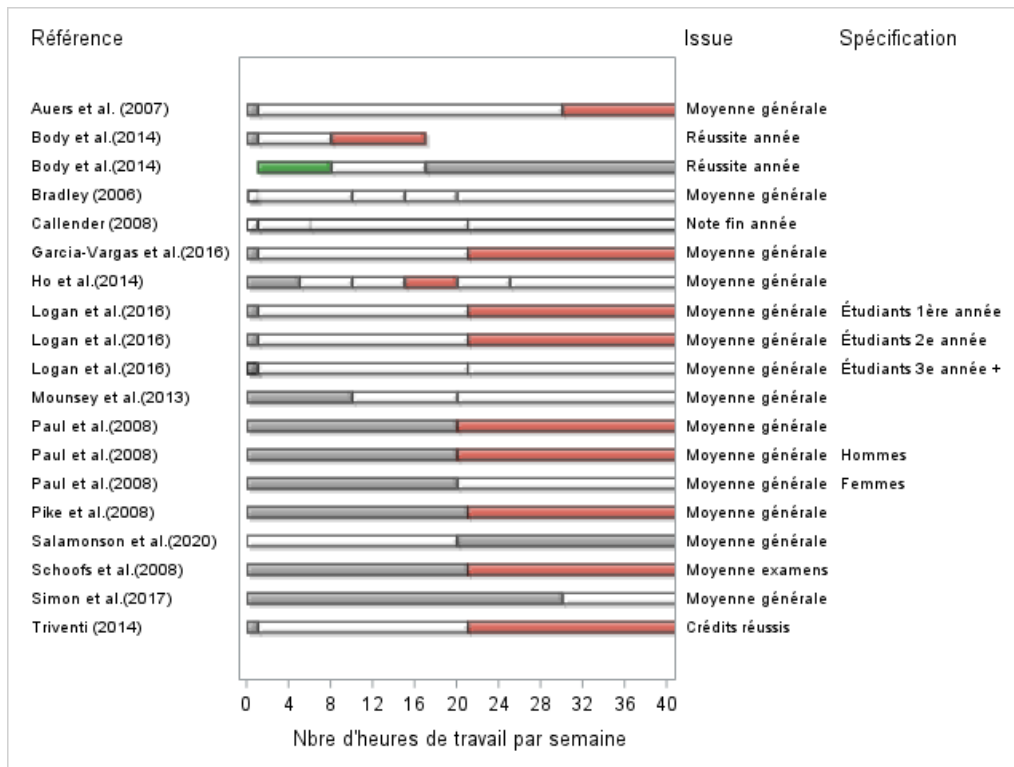
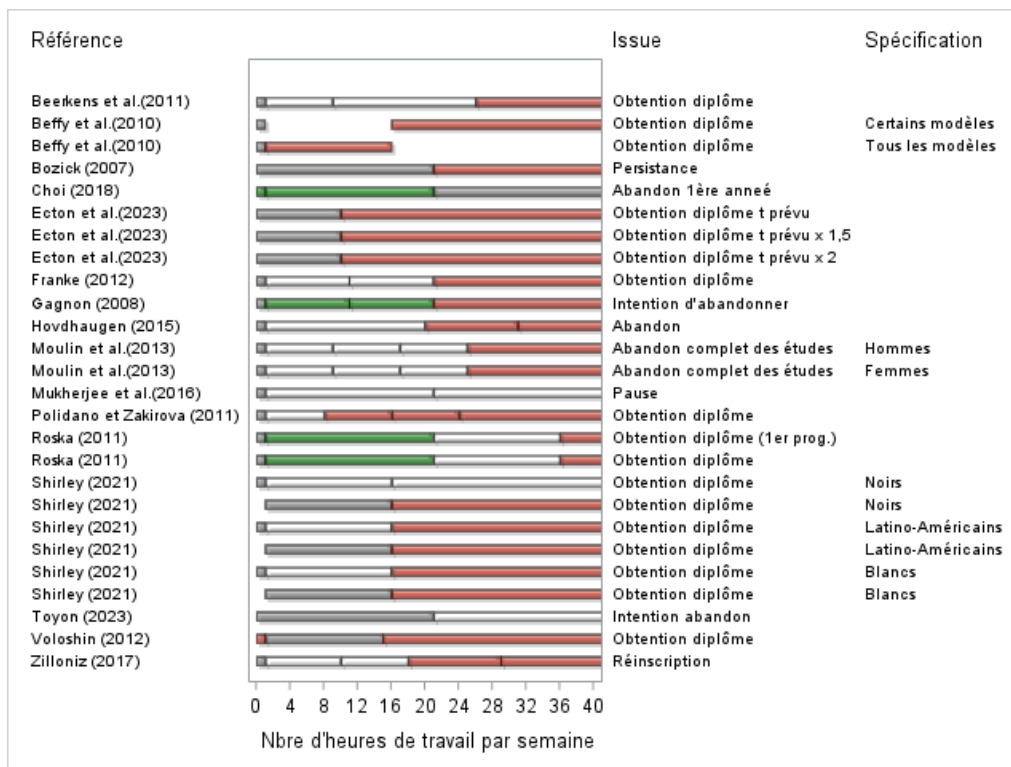


Figure 5 – Liste des résultats des publications retenues ayant étudié l'intensité du travail catégorisée sur la **persévérance scolaire** chez les étudiants aux études postsecondaires



À la suite de la consultation des Figures 2 à 5, il est possible d'observer une grande présence des modalités affichant la couleur rouge parmi celles représentant des intensités de travail élevées durant les études. Ainsi, les élèves et les étudiants dont l'intensité de travail est classée dans les regroupements présentent des résultats en défaveur de bons résultats de rendement ou de persévérance scolaires lorsque comparés à ceux qui travaillent peu ou pas. Ces résultats concordent avec ceux observées précédemment lorsque l'intensité de travail était prise en variable continue.

Les résultats de certaines études n'ont pu être intégrés dans les figures. En effet, certaines ayant considéré l'effet du travail en catégories ont présenté des statistiques descriptives sans tester si les différences observées étaient statistiquement significatives. C'est le cas pour Zhai et Monzon (2001) qui présentent la proportion d'étudiants qui travaillent à temps plein chez le groupe d'étudiants ayant abandonné leurs études durant le trimestre. Ils observent une plus grande proportion d'étudiants qui travaillent : 34,1 % vs 30,4 % dans la population étudiante. Quant à l'abandon après le trimestre, les étudiants travaillant 40 heures et plus par semaine sont aussi proportionnellement plus représentés dans les étudiants ayant abandonné : 33,9 % vs 30,4 % dans la population étudiante. Dans Polidano et Zakirova (2011), un tableau montre des statistiques descriptives pour les étudiants aux études professionnelles. Dans le groupe de ces étudiants qui travaillent plus de 40 heures par semaine, on

remarque que la proportion de ceux qui obtiennent leur diplôme est de 67 % alors que cette proportion s'élève entre 75 et 79 % chez ceux qui travaillent 40 h ou moins. Cette différence de proportion n'a pas été testée statistiquement. Dans Dundes et Marx (2006), ceux qui travaillent plus de 20 heures par semaine sont proportionnellement moins nombreux à avoir une moyenne située dans la catégorie supérieure (Moyenne générale de 3,5 et plus sur une échelle allant de 1 à 4). Dans Lens et al. (2005), les statistiques descriptives d'un échantillon d'élèves au secondaire montrent que 33 % vont abandonner parmi ceux qui ne travaillent pas, 38 % chez ceux qui travaillent de 1 à 8 heures par semaine et 46 % chez ceux qui en travaillent plus de 8. Finalement, les données de Moreau et Leathwood (2006) montrent que plus l'étudiant travaille un nombre élevé d'heures par semaine, moins sa progression dans son parcours scolaire sera rapide. Un étudiant qui travaille 9 h ou moins par semaine, a presque 2 fois plus de chances d'avoir accumulé le nombre de crédits attendu que l'étudiant qui travaille 10 h ou plus par semaine.

Une autre raison pour laquelle une étude n'a pu être considérée dans les figures est l'absence de nombre d'heures seuils pour la catégorisation de l'intensité. Il s'agit de l'étude d'Andreopoulos et al. (2008). Les auteurs subdivisent les étudiants aux études postsecondaires entre ceux qui ne travaillent pas, ceux qui travaillent à temps partiel et ceux à temps plein, sans préciser leurs définitions du travail à temps partiel et à temps plein. Ceux qui travaillent à temps partiel ont une moyenne générale supérieure au groupe ne travaillant pas et au groupe travaillant à temps plein. Ceux qui travaillent à temps plein ont la moyenne générale la plus basse.

Finalement, deux autres études ne figurent pas dans les graphiques car leur méthode statistique diffère de la plupart des autres études. Le modèle statistique utilisé par Montmarquette et al. (2007) ne s'interprète pas d'une manière graphique. Leur modèle permet d'estimer des probabilités conditionnelles d'abandon selon certaines catégories d'intensité de travail chez les élèves aux études secondaires. Chez les élèves masculins, les probabilités conditionnelles d'abandonner ses études sont les suivantes : 0 h/semaine = 0,0091, 0,1–15 h/semaine = 0,0261, 15,1–30 h/semaine = 0,043 et >30 h/semaine = 0,1390. Chez les filles (sans enfant), les probabilités conditionnelles sont de : 0 h/semaine = 0,0052, 0,1–15 h/semaine = 0,0079, 15,1–30 h/semaine = 0,0171 et >30 h/semaine = 0,0546. Pour une même catégorie d'intensité du travail, la probabilité conditionnelle d'abandon semble supérieure chez les garçons. De plus, il est important de mentionner que ces probabilités sont conditionnelles à de nombreuses covariables et qu'elles diffèrent selon les caractéristiques des élèves.

Pour conclure la section des analyses quantitatives, il nous apparaît pertinent de mentionner certaines publications – sans être exhaustif – où des auteurs ont tenté d'explorer le sens de l'association entre l'intensité du travail et le rendement ou la persévérance scolaires. Est-ce que l'intensité du travail cause une diminution des moyennes ou des chances d'obtenir un diplôme ou bien, sont-ce plutôt des moyennes générales basses ou une intention d'abandon qui poussent les jeunes à travailler un nombre important d'heures durant leurs études? Dans Staff et al. (2010), les auteurs ont essayé d'imaginer une manière de tester le sens de l'association. Ils ont subdivisé le

groupe des élèves ne travaillant pas en trois sous-groupes : ceux qui aimeraient travailler plus de 20 h/semaine, ceux qui aimeraient travailler moins de 20 h/semaine et ceux qui ne souhaitent pas travailler. Ils parviennent à montrer que ceux qui travaillent des heures intensives (plus de 20 h/semaine) ou ceux qui ne travaillent pas mais aimeraient des heures intensives, se distinguent par les moyennes les plus faibles. Ceux qui ne travaillent pas et qui ne souhaitent pas travailler présentent les plus hautes moyennes, surtout en dernière année du secondaire (12^e année). Selon les résultats des auteurs de l'étude, il semble aussi que les élèves qui performant moins bien à l'école semblent plus enclins à sélectionner des emplois demandant beaucoup d'heures de travail. C'est alors que leur succès scolaire serait davantage compromis. Dans Warren et al. (2002), les auteurs ont prédit le fait de travailler plus de 15 h/semaine en 4^e secondaire (10^e année) et en dernière année des études secondaires (12^e année). Effectivement, les jeunes travaillant plus de 15 h/semaine avaient, en moyenne, des notes inférieures en 3^e secondaire (9^e année). Ces deux publications sont des exemples où les auteurs ont tenté de manière statistique de tenir compte du fait que l'intensité du travail provient de motivations différentes selon les étudiants. Finalement, dans Warren et Lee (2003), les auteurs obtiennent des résultats laissant croire que c'est le désengagement scolaire qui prédit les heures de travail futures et non l'inverse. Ils ont constaté qu'un travail intensif (plus de 20 h/semaine) s'accompagnait d'un risque plus élevé d'abandon des études secondaires et ce, même lorsque les facteurs sociaux, les résultats et les aspirations scolaires ainsi que les opportunités du marché du travail sont contrôlées.

2.2 Effets mesurés de manière qualitative

Cette section permet de résumer les résultats provenant d'études qualitatives ou de sondages où des élèves et étudiants décrivent les effets perçus de leur travail sur leurs études. Les observations faites dans ces publications sont rapportées selon l'ordre d'enseignement.

2.2.1 Effets mesurés de manière qualitative dans les publications s'intéressant aux études secondaires

Deux études relatent des perceptions des élèves aux études sur la manière dont leur travail affecte leur rendement ou leur persévérance. Dans Fowler et al. (2001), 40 % des élèves répondants ont dit être d'accord avec l'énoncé suivant : « *Je sais que je devrais travailler moins si je veux avoir de bonnes notes, mais j'ai besoin d'argent* ». Puis, dans Behnke et al. (2010), des étudiants du secondaire d'origine latino-américaine ayant abandonné leurs études ont été interviewés et se sont fait demander les raisons expliquant leur départ. La troisième raison la plus fréquemment rencontrée, avec 50 % des élèves la mentionnant, est qu'ils souhaitaient travailler et 48 % voulaient aider économiquement leur famille.

2.2.2 Effets mesurés de manière qualitative dans les publications s'intéressant aux études postsecondaires

La perception des étudiants interviewés face à l'effet de leur travail sur leur performance scolaire varie entre eux. Rares sont les études où une très forte majorité d'étudiants perçoivent l'effet du travail sur leur rendement de la même façon. Voici, de manière synthétisée et rapportées de manière quantitative, des observations faites dans les publications retenues (ordre d'apparition selon l'année de publication) :

- Dans Curtis et Shani (2002), les étudiants devaient dire s'ils étaient d'accord avec l'énoncé : « *J'aurais eu de meilleures notes si je n'avais pas travaillé* ». 41 % des étudiants qui travaillent plus de 20 h par semaine ont cette perception, de même que 47 % chez ceux qui travaillent entre 10 et 19 h, alors que ce pourcentage diminue à 26 % chez les étudiants qui travaillent moins de 10 h/semaine.
- Dans Curtis et Williams (2002), 33 % des étudiants de l'échantillon ont répondu que leur travail a une influence négative sur leurs études.
- Dans Watts (2002), quatre étudiants interviewés ont dit que leur travail n'avait aucun effet sur leur performance scolaire. Ces quatre étudiants travaillaient moins de 14 h par semaine. Cinq étudiants ont dit que leur travail avait un effet positif. Les trois derniers ont dit que cela avait eu un effet négatif car le manque de temps les empêchait d'étudier autant qu'ils le souhaitent.
- Dans le sondage mené dans Applegate et Daly (2006), on a posé la question aux étudiants qui travaillent : « *Comment pensez-vous que votre travail a affecté vos notes de la session?* ». Les résultats indiquent que plus l'étudiant travaille un nombre élevé d'heures par semaine, plus la perception d'un effet négatif sur son rendement est importante.
- Dans Kulm et Cramer (2006), on a demandé aux étudiants : « *Est-ce que le fait d'être employé tout en étant étudiant a eu une incidence sur votre moyenne pondérée?* » Des étudiants répondent que non, car le travail les amène à développer leur compétence en gestion du temps : ils utilisent ainsi leur temps de manière plus judicieuse.
- Dans les entrevues menées dans Cheng et Alcántara (2007), un étudiant mentionne que sa performance scolaire est affectée négativement par son travail.
- Plusieurs des étudiants de l'échantillon de Moschetti (2008) sont d'avis que s'ils pouvaient réduire leurs heures de travail, cela améliorerait grandement l'atteinte de leurs objectifs scolaires.
- Dans Robotham (2009), 28 % des étudiants de leur échantillon pensent que le fait de travailler a entraîné une diminution de leur rendement scolaire.
- Dans Mills et al. (2012), les auteurs mentionnent que très peu d'étudiants en formation professionnelle de leur échantillon considèrent que leur travail interfère avec leurs études.

- Dans Robotham (2012), 13 % de l'échantillon croit que le travail a entraîné de mauvais résultats scolaires.
- Dans Watson (2013), des étudiants rencontrés en entrevue déclarent avoir de la difficulté à maintenir leur moyenne générale en raison de leur emploi, alors que d'autres sont d'avis que cela aide.
- Comme ils ont eu moins de temps pour étudier, quatre des onze étudiants de 3^e année de l'échantillon de Evans et al. (2014) pensent qu'ils auraient pu avoir un meilleur rendement scolaire s'ils n'avaient pas travaillé durant la session.
- Dans Barber et Levitan (2015), 62 % des étudiants pensent que le fait de travailler a eu un impact négatif sur leurs résultats scolaires. Cela est particulièrement remarqué chez les étudiants qui travaillent plus de 20 heures par semaine et pour ceux qui perçoivent avoir peu de contrôle sur leur horaire de travail.
- Parmi les étudiants travailleurs interviewés dans McGregor (2015), 5 % disent que leurs résultats scolaires sont affectés positivement par leur travail, 53 % que le travail n'a pas d'influence sur leurs résultats et 41 % que leurs notes sont affectées négativement par leur travail.
- Dans Bartelme et al. (2016), les étudiants éprouvant des difficultés au niveau scolaire sont rencontrés par la direction de l'établissement d'enseignement de niveau postsecondaire. 11 % des étudiants rencontrés expliquent leurs difficultés par une surcharge du travail à l'extérieur de l'école.
- 53,2 % des étudiants de l'échantillon de Miscenich (2016) sont d'accord ou très d'accord que le fait de travailler durant leurs études a un effet positif sur les études.
- Chez les étudiants aux études à temps plein, 5 % pensent que leur travail affecte négativement leurs études. Ce pourcentage est de 4 % chez les étudiants inscrits à temps partiel (Nuñez et Sansone, 2016).
- Dans Mathuews (2018), 9 étudiants sur les 30 interviewés pensent que leur travail affecte négativement leurs résultats scolaires mais à l'inverse, d'autres pensent que le travail améliore leur rendement scolaire : comme ils sont occupés, ils ne font pas d'activités potentiellement nuisibles comme par exemple, sortir tard le soir.
- Dans Morrison (2018), les étudiants sont conscients du fait que de travailler augmente le temps nécessaire pour compléter leurs études; or ils ont besoin de l'argent provenant de leur travail.
- Dans Warner et al. (2020), ce sont 54 % des étudiants qui pensent que leur travail affecte négativement leurs notes.

Finalement, certaines publications rapportent des entretiens menés auprès d'étudiants ayant abandonné leurs études. C'est le cas de Casanova et al. (2020). Environ 10 % de

l'échantillon expliquent leur abandon par une difficulté à concilier non seulement leurs rôles d'étudiant et de travailleur mais aussi le rôle familial. Dans Peel et al. (2004), entre 22 % et 25 % (selon les sessions) des étudiants ayant abandonné mentionnent la place exagérée du travail comme l'une des causes puisqu'il entravait leurs périodes d'études. Dans les entrevues de Martínez Sánchez et al. (2023), un étudiant dit être tombé en amour avec son travail au point de choisir d'abandonner ses études. Un autre a démarré une entreprise et a choisi de s'y investir plus intensément. Finalement, une étudiante raconte qu'elle a abandonné ses études à cause de son travail car elle n'arrivait pas à faire les lectures nécessaires et de participer aux activités liées au cours (Hart, 2021).

2.3 Autres aspects du travail ayant un impact sur le rendement scolaire, la persévérance et l'obtention de diplôme

Le dernier point de cette section apportant des éléments de réponses relatifs à l'effet du travail sur la persévérance scolaire aborde les études où les variables indépendantes relatives au travail décrivent des dimensions autres que celles abordées précédemment. Par exemple, les études dont les variables indépendantes sont l'âge du premier travail ou la constance du travail à travers les années d'études de niveau secondaire ou le type de travail, par exemple, voient leurs résultats décrits textuellement dans cette section.

Nombre de mois travaillés durant l'année : Cinq publications ont quantifié le travail effectué par un élève ou un étudiant par le nombre de mois travaillés durant l'année. Ces publications étudient toutes des variables liées à la persévérance scolaire. La première, celle de Leventhal et al. (2001), met en relation l'obtention du diplôme d'études secondaires au moment du suivi où les jeunes avaient alors 19 ou 20 ans en relation avec le nombre de mois travaillés durant la dernière année d'études secondaires. L'association n'est pas ressortie statistiquement significative. Les quatre autres concernent des étudiants aux études postsecondaires. Parmi ces études, trois ont conservé le nombre de mois en variable continue, celles de Tur-Sinai et al. (2017), Lopez-Mayan (2018) et Ramirez (2023), et toutes présentent des résultats différents. Dans Tur-Sinai et al. (2017), le nombre de mois travaillés durant l'année n'a pas été trouvé statistiquement associé au fait d'obtenir ou non son diplôme chez les étudiants aux études postsecondaires. Dans Lopez-Mayan (2018), le nombre de mois travaillés durant l'année est associé à une augmentation des chances d'abandonner ses études mais seulement pour la première année d'études postsecondaires. Puis, dans Ramirez (2023), le nombre d'heures travaillées durant tout le semestre diminue les risques d'abandonner complètement des études.

La dernière publication quantifiant l'intensité du travail par le nombre de mois est la publication de Bartolj et Polanec (2018). Cette dernière se distingue des deux autres car les auteurs ont choisi de catégoriser le nombre de mois travaillés : moins de 2 mois, 2 à 7 mois ou plus de 7 mois. Selon l'issue étudiée, les résultats varient. Au niveau de la moyenne générale de la dernière année d'études, ceux qui travaillent plus de 7 mois par année ont une moyenne générale inférieure à ceux qui travaillent entre 2 et 7 mois et à

ceux qui travaillent moins de 2 mois durant l'année. Aussi, toujours lors de la dernière année d'études, ceux qui travaillent plus de 7 mois par année se distinguent de ceux travaillant moins de 2 mois par un nombre moindre d'examens réussis. Finalement, pour l'issue portant sur la réussite ou non de la dernière année scolaire dans son entièreté, l'effet du nombre de mois de travail en catégories n'est pas sorti statistiquement significatif.

Emploi régulier ou occasionnel : La publication de Berthaud et Giret (2022) a étudié un échantillon d'étudiants aux études postsecondaires ayant un emploi régulier et ceux ayant un emploi occasionnel durant leurs études sur l'issue d'avoir reçu une mention honorable au baccalauréat. Ceux avec un emploi régulier ont moins de chances d'avoir reçu une mention honorable par rapport à ceux qui n'occupent pas un emploi régulier. Aucune association statistiquement significative n'a été détectée pour ceux occupant un emploi occasionnel par rapport à ceux n'en ayant pas. C'est aussi ce type de variable qualifiant le travail qui a été testé dans Bonnal et al. (2019). Le fait d'occuper un emploi régulier plutôt qu'occasionnel diminue les chances de réussir son année scolaire. À l'inverse, dans Kocsis (2021), ceux qui travaillent de manière régulière ont obtenu les plus hautes moyennes générales.

Ensuite, par rapport à la persévérance, dans Zilloniz (2017) où la réinscription l'année suivante est la variable dépendante, le type d'emploi, régulier ou occasionnel, n'a pas été trouvé comme statistiquement associé à la réinscription. Dans Kocsis et al. (2022), là aussi, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée par rapport à un score de persévérance entre trois groupes d'étudiants : ceux travaillant à aucun moment durant l'année, ceux travaillant à une reprise dans l'année et ceux travaillant à chaque semaine ou à chaque mois. Finalement, Theune (2015) a aussi étudié les situations de ne pas travailler, de travailler sporadiquement ou de travailler régulièrement durant ses études sur le fait d'obtenir son diplôme ou non. Par rapport au groupe de ceux qui ne travaillent pas, ceux qui travaillent de manière occasionnelle ou de manière régulière ont moins de chances d'obtenir leur diplôme, et l'effet est encore plus marqué chez ceux qui travaillent régulièrement.

Emploi lié au domaine d'études : Le fait d'occuper un emploi dans un domaine lié aux études a été considéré dans six publications touchant les études postsecondaires. Dans Harvey (2016), l'auteur a étudié si le fait de travailler dans le même domaine d'études que les étudiants de son échantillon versus un emploi dans un domaine non lié est associé à la moyenne générale et aucun effet statistiquement significatif n'a été trouvé. En revanche, dans Warner et al. (2020), Kocsis (2021) et Ramirez (2023), les étudiants qui travaillent dans leur domaine d'études ont une moyenne générale plus élevée que ceux qui travaillent dans un domaine non lié à leurs études.

Par rapport à des variables décrivant la persévérance scolaire, deux études obtiennent des résultats inverses. Dans Zilloniz (2017), l'auteur a observé une association positive liée au fait d'avoir un emploi dans le domaine d'études : ceux travaillant dans leur domaine d'études se sont réinscrits l'année suivante dans une plus grande proportion. À l'inverse, Carreira et Lopes (2020) ont observé dans le groupe des étudiants de 24 ans et moins

occupant un emploi non lié à leurs études qu'ils avaient plus de chances d'obtenir leur diplôme que ceux occupant un emploi relié à leurs études.

Type d'emploi : Trois publications dont l'échantillon est composé d'étudiants au postsecondaire ont étudié l'effet du type de l'emploi étudiant occupé. Dans Body et al. (2014), les résultats montrent que le fait d'occuper un emploi durant ses études dans le secteur public augmente les chances de réussir son année par rapport au fait d'occuper un emploi dans le secteur privé. Quelques années plus tard, la publication Body et al. (2017) s'est penchée, elle aussi, sur l'effet du type d'emploi : emploi au public, emploi au privé et emploi chez les particuliers. Ce sont les étudiants qui travaillent pour des entreprises privées qui obtiennent, dans une moins grande proportion, une validation scolaire de leur année par rapport à ceux travaillant dans le domaine public ou pour des particuliers. Des résultats dans ce sens ont aussi été observés dans Carreira et Lopes (2020). Des étudiants aux études postsecondaires travaillant dans le secteur public comparativement aux autres secteurs d'activité semble favoriser leurs chances d'obtention d'un diplôme.

Variation de l'intensité du travail durant les études secondaires : Dans Dumont et al. (2009), la variation de l'intensité du travail entre la 3^e et la 5^e secondaire a été utilisée comme variable indépendante pour prédire le rendement scolaire : performance en mathématiques, performance en français et moyenne générale. Aucun effet n'a pu être démontré statistiquement pour la performance en français. En revanche, pour la performance en mathématiques, ceux ayant augmenté le nombre d'heures de travail entre leurs secondaires 3 et 5 ont vu leur performance en mathématiques diminuer. Par rapport à la moyenne générale, dans le groupe où le nombre d'heures de travail a diminué entre leurs secondaires 3 et 5, leur moyenne générale a augmenté de manière statistiquement significative. Ensuite, Monahan et al. (2011) ont effectué des analyses similaires pour d'autres élèves au secondaire. Les auteurs ont regardé quel était l'effet de la modification de l'intensité du travail durant l'année scolaire sur la moyenne générale. Le groupe d'élèves ayant maintenu leur intensité d'emploi durant l'année scolaire a aussi vu son rendement scolaire s'améliorer. Une diminution des moyennes a été observée dans le groupe d'élèves qui sont passés d'un nombre élevé d'heures de travail par semaine à aucune heure de travail. Aussi, aucune différence statistiquement significative n'a été détectée par rapport à la moyenne du groupe d'élèves ayant commencé à travailler durant l'année scolaire.

Âge à l'entrée sur le marché du travail : Entwisle et al. (2000) ont observé que selon l'âge d'entrée sur le marché du travail – 13–14 ans, 15–16 ans ou 17 ans et plus – les risques de ne pas obtenir son diplôme d'études secondaires à 20 ans variaient. En effet, ce sont ceux qui ont commencé à travailler à 17 ans ou plus tard qui, en plus faible proportion, abandonnent leurs études secondaires, suivi du groupe de jeunes ayant commencé à travailler à 13–14 ans. La plus grande proportion d'abandon est observée chez les groupes d'élèves ayant commencé à travailler à 15–16 ans. Dans Leventhal et al. (2001), l'âge à l'entrée du marché du travail a aussi été considéré dans leurs analyses d'une issue de persévérance : l'obtention du diplôme d'études secondaires au moment du suivi où les jeunes avaient alors 19 ou 20 ans. Les adolescents de leur échantillon

entrés plus tôt dans la vie active étaient davantage susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les adolescents entrés plus tard.

Conflit études-travail : L'étude de Brunel et Grima (2010) a pour issue principale un score d'intention de quitter ses études postsecondaires. L'effet du travail sur cette issue liée à la persévérance est décrit par une échelle quantifiant le conflit qu'amène le travail dans les études. Cette échelle est ensuite mise en relation avec une échelle d'intention de quitter ses études dans un modèle d'équations structurelles. Les résultats des analyses montrent la complexité de la liaison entre le construit du « *conflit études-travail* » et l'intention de quitter. Le modèle semble démontrer un effet de la médiation par le stress ressenti par le jeune. En effet, le lien entre le « *conflit études-travail* » et l'intention d'abandon est validé uniquement pour les individus ayant un niveau de stress élevé. Les modèles d'équations structurelles bâtis dans McNall et Michel (2011) et McNall et Michel (2017) prennent aussi en compte le construit « *conflit études-travail* » aux études postsecondaires en lien avec le rendement scolaire. Dans leurs deux modèles, l'effet entre le construit « *conflit études-travail* » et le rendement scolaire n'était pas statistiquement significatif.

2.4 Publications effectuant une recension des écrits

Pour terminer la présentation des études retenues pour répondre à la question de l'effet du travail chez les élèves et les étudiants sur la persévérance scolaire, il est important de souligner d'autres travaux de recensions pertinentes. Ces derniers sont présentés en ordre chronologique de parution.

La recension de Zimmer-Gembeck et Mortimer (2006) concerne l'effet du travail durant les études secondaires sur le développement professionnel mais elle touche aussi l'effet du travail sur le rendement scolaire. Elle présente des études indiquant des associations négatives entre l'intensité du travail, en particulier le fait de travailler plus de 20 heures par semaine sur les résultats scolaires ou l'engagement. Des relations en forme de U inversé entre les heures de travail et les résultats scolaires sont évoquées laissant penser que les élèves qui ne travaillaient pas, ou qui travaillaient beaucoup d'heures, avaient tendance à obtenir de moins bons résultats scolaires que les élèves qui travaillaient un nombre modéré d'heures (environ 10 heures). Deux autres recensions retenues ont été publiées dans ces mêmes années mais celles-ci se sont plutôt intéressées aux étudiants de niveau postsecondaire. Dans la recension de Broadbridge et Swanson (2005), plusieurs études des années 1990 sont citées pour appuyer le fait que de nombreux étudiants signalent l'effet négatif d'un emploi à temps partiel sur leurs études postsecondaires, particulièrement par rapport au rendement scolaire. La revue de littérature de Riggert et al. (2006) révèle que la littérature sur l'emploi des étudiants aux études postsecondaires et son effet sur le rendement scolaire est marquée par la diversité et l'incohérence. Certaines études suggèrent que l'emploi étudiant affecte négativement les performances scolaires, tandis que d'autres concluent que l'impact du travail est neutre ou même bénéfique. Ces trois recensions permettent un survol des

études publiées avant la période de publication retenue (soit avant l'année 2000) pour cette recension.

La recension de Keister et Hall (2010) porte sur les effets du travail sur le rendement scolaire chez des élèves aux études secondaires. Elle rapporte les observations faites dans l'article de D'Amico (1984), avançant que les récentes baisses de performance scolaire correspondaient à la montée de l'emploi étudiant et que cela ne semblait pas être une coïncidence. Ils rapportent aussi des articles des années 1990 mentionnant que le fait de travailler plus de 20 heures par semaine est corrélé négativement à la moyenne générale. Le travail aurait un certain effet bénéfique jusqu'à ce point. Ce seuil de 15 à 20 heures par semaine semble être le point de bascule pour un élève moyen du secondaire selon cette revue de littérature.

Concernant la persévérance scolaire aux études postsecondaires, il y a la recension de Behr et al. (2020). Si les auteurs s'intéressent surtout à la persévérance, un certain volet de la recension touche le travail durant les études postsecondaires. Cette recension trace le portrait de la littérature sur les facteurs affectant la persévérance : des facteurs nationaux (inégalités économiques, politiques, financières, origine géographique, réforme du système d'éducation, type d'institution d'éducation supérieure), des facteurs institutionnels (champ d'études, conditions et environnement des études) et des facteurs propres à l'individu (genre, âge, origine socioéconomique, performance scolaire antérieure, caractéristiques psychologiques, méthodes d'études, travail durant les études). Leur recension présente trois articles où les heures de travail sont négativement associées à l'abandon des études, l'obtention du diplôme dans les temps prévus et la moyenne générale.

Un peu différente des autres recensions abordées précédemment, la recension de Choo et al. (2019) s'est penchée plus précisément sur les construits « *conflit études-travail* » et « *facilitation études-travail* ». Le conflit études-travail est nuisible pour la performance scolaire et les auteurs recommandent des pistes d'action pour les milieux scolaires.

Une recension plutôt récente et s'apparentant beaucoup à la présente recension est celle de Neyt et al. (2019). Ils se penchent sur les différentes méthodologies utilisées dans les publications étudiant des associations entre l'intensité du travail et les issues de rendement ou de persévérance scolaire. Leur recension touche les études secondaires et postsecondaires. À la suite d'une étude approfondie des méthodes, leurs analyses tendent à appuyer la théorie « *Zero-Sum* » voulant que le nombre d'heures pour un élève ou un étudiant est limité et que si une heure de son temps est occupée par le travail, cela a un impact sur le nombre d'heures disponibles pour ses études. Aussi, ils croient que les futures études sur le sujet devraient utiliser des méthodologies pouvant mettre en lumière un lien causal avec, par exemple, l'utilisation de données longitudinales.

Finalement, dans la recension effectuée par Remenick et Bergman (2021), les auteurs abordent les bénéfices et les inconvénients liés au travail durant les études postsecondaires. Ils notent que les bénéfices du travail à temps partiel sont supérieurs à ceux du travail à temps plein durant les études. Un certain nombre de publications qui

y sont identifiées montrent une corrélation positive avec la moyenne générale lorsque le nombre d'heures de travail est faible. De plus, lorsque les étudiants perçoivent que leur travail interfère avec leurs études, cela semble être associé négativement avec leur moyenne générale. À la suite de leur recension, les auteurs émettent des recommandations pour les institutions d'ordre postsecondaire.

2.5 Synthèse des effets du travail sur le rendement scolaire, la persévérance et l'obtention de diplôme

Cette dernière section permet de faire ressortir des éléments saillants :

- Il semble possible d'avancer que travailler un certain nombre d'heures par semaine ne nuit pas à la persévérance ni au rendement scolaire, toutes choses étant égales par ailleurs. Tout comme il semble possible d'avancer que plus le nombre d'heures de travail par semaine augmente, plus il sera probable d'observer des issues défavorables sur le rendement et la persévérance scolaires.
- Toutefois, la question d'un nombre hebdomadaire d'heures optimal pour le travail durant les études est difficile à trancher. Les études recensées ne permettent pas en effet de dégager de consensus clair en raison notamment de la diversité des échantillons, des méthodologies (quantitative ou qualitative) et des angles d'analyse mobilisés et ce, quel que soit l'ordre d'enseignement considéré.
- La diversité des devis méthodologiques utilisés pour étudier le rôle du travail pendant les études sur le rendement et la persévérance scolaires témoigne de la complexité des phénomènes en question et met en lumière leur caractère multidimensionnel. À titre d'exemple, le recours à des construits à titre d'effets médiateurs entre le travail et la persévérance scolaire semble appeler une lecture multifactorielle des phénomènes étudiés reflétant la difficulté à étudier l'effet direct du travail pendant les études sur le rendement et la persévérance scolaires.
- Certaines études (Staff et al., 2010; Warren et al., 2002; Warren et Lee, 2003) interrogent le fait de poser le travail pendant les études comme facteur de « risque » au rendement et à la persévérance scolaires. En effet, leurs résultats invitent à considérer le travail pendant les études comme un possible mécanisme que mobilise le jeune en cas notamment de désengagement scolaire. Dans cette perspective, au lieu de nuire à la persévérance scolaire, le travail peut ici constituer un espace de remobilisation du jeune appelant une réflexion sur ce qui, à ce moment de la carrière du jeune, est le plus significatif pour lui : l'éducation ou le travail. En ce sens, une situation de désengagement scolaire pourrait être mise en perspective dans la mesure où l'élève ou l'étudiant parvient à trouver dans son emploi un espace de motivation qui peut se révéler bénéfique en termes de développement de carrière.

2.6 Pistes de réflexion pour des actions potentielles

- Les constats présentés au point précédent invitent à considérer des actions qui soient contextualisées (ex. : à l'échelle de la région administrative, de la ville, voire de l'école) plutôt que des actions uniformisées, considérant, par exemple, l'absence de consensus sur un point d'inflexion qui serait applicable à tous les échantillons, tous les programmes d'études et aux deux ordres d'enseignement.
- Ces actions contextualisées sont ainsi appelées, en fonction des réalités de chaque communauté concernée, à agir différemment sur les principaux facteurs considérant le caractère multidimensionnel des effets du travail pendant les études sur le rendement et la persévérance scolaires ainsi que l'obtention du diplôme (ex. : indice de défavorisation socioéconomique de la population des élèves aux études secondaire dans telle région, secteurs d'activité prédominants, existence ou non d'espaces de concertation entre employeurs et établissements d'enseignement, présence ou non d'institutions d'enseignement postsecondaire, etc.).
- Poursuivre les efforts de sensibilisation, d'information et de prévention sur les effets néfastes d'une forte intensité de travail sur le rendement et la persévérance scolaires ainsi que la diplomation. Ces efforts sont particulièrement importants en contexte de pénurie de main-d'œuvre où les populations d'élèves et d'étudiants constituent des bassins recherchés et appréciés de main-d'œuvre. Ces efforts s'inscrivent dans une perspective à long terme où toute la société québécoise profitera collectivement des bénéfices d'une main-d'œuvre qui aura su (et pu) développer son employabilité en travaillant tout en menant à terme ses études.

Section 3 : Stratégies utilisées par les élèves, les étudiants et les acteurs pour favoriser la persévérance scolaire

Lors de la planification de la présente recension, cette troisième et dernière section devait, dans un premier temps, aborder les stratégies et actions mises en place par les élèves ou étudiants qui travaillent durant leurs études pour favoriser la persévérance scolaire. Dans un deuxième temps, elle devait présenter celles mises en place par les parents, milieux scolaires, employeurs et gouvernements. Cependant, après la prise en compte des publications susceptibles d'approfondir ce thème, il a été constaté qu'un très faible nombre de publications mettent en association des stratégies ou actions avec la persévérance scolaire. Avec le maintien du construit « *stratégies et actions* » et du construit « *persévérance* », cette section aurait majoritairement présenté des publications sur les programmes d'expérience de travail étudiant. Ainsi, les critères de sélection ont été assouplis : pour être considérée dans cette section, une publication n'a plus nécessairement besoin d'aborder la persévérance scolaire. Cette section présente ainsi les publications abordant des stratégies ou actions des étudiants travailleurs et des acteurs sans égard à la persévérance scolaire.

3.1 Stratégies ou actions mises en place par l'élève ou l'étudiant qui travaille

À la suite de la sélection des publications, 35 publications décrivent des stratégies et actions mises en place par les élèves ou les étudiants pour concilier les études et le travail. Tel que mentionné en début de section, ces stratégies et actions n'ont pas été évaluées par rapport à leur effet sur la persévérance scolaire.

3.1.1 Élèves aux études secondaires

Seulement trois publications ont été retenues dans cette sous-section. Il s'agit d'études où des élèves du secondaire ont été interviewés. Dans leurs déclarations, des stratégies mises en place pour concilier le travail avec leurs études ont été évoquées. En outre, certaines stratégies mentionnées par les élèves semblent néfastes dans un objectif de persévérance et de réussite scolaire. Nous jugeons cependant pertinent de les évoquer car elles sont susceptibles de nourrir, elles aussi, les réflexions sur les actions à poser.

Dans l'étude de Fowler et al. (2001), on a demandé à des élèves quelle était la meilleure façon de concilier études et travail selon leur expérience. Le premier aspect évoqué touche le moment où se déroule le travail. Certains élèves suggèrent de ne travailler qu'une journée par semaine et d'autres de ne travailler que la fin de semaine afin de consacrer les jours de semaine aux études. D'autres vont même jusqu'à affirmer qu'il est préférable de ne pas travailler durant l'année scolaire. Ensuite, un autre thème abordé par les élèves est la nécessité d'être organisé et de gérer son temps efficacement. Ils considèrent que le fait de travailler durant leurs études a augmenté leurs compétences

et certains remarquent être plus efficaces dans leur temps d'études et de réalisation des devoirs car ils ont moins de temps à perdre. Finalement, les jeunes mentionnent l'importance de trouver un employeur empathique. Pour eux, cela signifie un employeur qui accepte de réduire les heures de travail durant certaines périodes plus exigeantes telle la période des examens. Un élève souligne l'importance d'une bonne communication avec son employeur, laquelle facilite l'expression des besoins, entre autres, par rapport aux études.

Dans la deuxième publication rapportant des entretiens avec des élèves de niveau secondaire, celle de Carnegie-Diaz (2023), un élève mentionne faire une priorisation mentale des tâches à faire. Cette priorisation est en constante réévaluation au cours de la journée dû à la variabilité du temps disponible pour les devoirs et l'étude à réaliser. Une élève mentionne aussi établir une priorisation des devoirs à faire lorsqu'elle débute un bloc horaire réservé à ses études. Elle mettra par exemple en priorité les devoirs où les enseignants sont moins enclins à donner des extensions; les devoirs et travaux demandés par les enseignants les plus indulgents seront par conséquent faits en dernier. Toujours par rapport aux devoirs et travaux scolaires, quelques élèves mentionnent aussi faire de l'étude ou des devoirs sur leur lieu de travail durant leur pause. Cette stratégie a aussi été mentionnée par des étudiants interviewés dans Corral (2019).

Finalement, des absences peuvent aussi être exploitées, tel que mentionné dans Carnegie-Diaz (2023). Un élève déclare avoir manqué une journée d'examen pour lequel il se savait insuffisamment préparé : le temps de travail avait empiété considérablement sur celui qui aurait dû être consacré à l'étude. Le fait de s'absenter de périodes dédiées à des activités parascolaires ou sportives ou même d'abandonner complètement ces activités a aussi été évoqué par des élèves travailleurs. Ces absences ont généralement été utilisées par ces élèves pour du rattrapage à l'école (ex. : des séances de tutorat après l'école afin de faire des devoirs) ou pour travailler.

3.1.2 Étudiants aux études postsecondaires

Cette section décrit les éléments documentés dans les publications concernant les étudiants postsecondaires. Cette sous-section s'appuie sur 32 publications dont 28 réalisées à partir d'entrevues menées auprès de cette population. Tout comme la section précédente, les étudiants rapportent ce qu'ils mettent en place pour concilier leurs études et le travail. Encore ici, il est important de noter que ces publications n'ont pas fait l'objet d'une mesure de l'impact de ces stratégies sur la persévérance et que certaines stratégies semblent ne pas favoriser la persévérance et la réussite scolaires. La présentation des stratégies et actions est réalisée en divisant d'abord les stratégies et actions liées au temps, puis celles où les études sont priorisées et enfin celles où le travail est priorisé.

Stratégies et actions liées au temps

Équilibrer son temps : Le manque de temps est expérimenté par de nombreux étudiants qui travaillent. L'une des premières stratégies caractérisant les déclarations des étudiants est la nécessité d'être très organisé afin d'équilibrer les exigences des études,

du travail et la vie sociale (Christiansen et al., 2019; Empie, 2012; Watts, 2002). Certains avancent que le travail leur a permis d'apprendre à mieux gérer leur temps ou que leurs compétences en matière de gestion du temps se sont améliorées (Cheng et Alcántara, 2007; Kulm et Cramer, 2006). Ils précisent même que leurs études en bénéficient. Une étudiante déclare dans Munro (2011) que « *Plus tu es occupé, mieux tu occupes ton temps* ».

Maximiser son temps : Maximiser son temps est très important selon des étudiants interviewés. Même les petits blocs de temps disponibles doivent être utilisés (Empie, 2012). Un étudiant mentionne se lever très tôt pour étudier avant de se rendre au travail (Christiansen et al., 2019).

Planifier : En plus de la nécessité de gérer leur temps efficacement pour arriver à concilier études et travail, les étudiants rapportent souvent le besoin de planifier à l'avance afin de respecter les échéances scolaires. Dans Mills (2020), des étudiants mentionnent planifier deux semaines, voire jusqu'à un mois à l'avance. Même le temps alloué à l'étude doit être mis à l'horaire (Mathuews, 2018). S'imposer des échéances personnelles plus proches que les échéances officielles afin d'éviter le risque de remettre des devoirs ou travaux en retard a été mentionné dans Empie (2012). Cette structure de vie est appréciée chez certains étudiants (Cheng et Alcántara, 2007). Une étudiante très organisée planifie chaque jour son horaire où s'organisent ses activités scolaires, sportives et de travail à temps partiel (Christie et al., 2005) : tous les types d'activités y sont inscrits. Certains remarquent qu'un tel emploi du temps chargé mais organisé, les forcent à faire leurs tâches scolaires dans les périodes allouées aux études (Christiansen et al., 2019; Christie et al., 2005; Kawakyu, 2018; Mathuews, 2018).

Utiliser un agenda : Qu'il soit électronique ou en format papier, les étudiants mentionnent l'importance de cet outil dans leur gestion du temps et leur planification (Mathuews, 2018; Rodriguez, 2019).

Maintenir une routine : La mention de l'importance d'avoir une routine est observée dans trois publications (Christiansen et al., 2019; Moreau et Leathwood, 2006; Rodriguez, 2019). De pair avec la planification, une routine dans les périodes dédiées au travail et aux études facilite la priorisation dans les choix d'activités et la concentration sur les études selon des étudiants.

Compartimenter les études et le travail dans des blocs de temps distincts : Cette stratégie consiste à allouer des blocs de temps à différentes activités au cours de la semaine et à se concentrer que sur cette activité durant ce bloc de temps. La semaine pourrait, par exemple, se diviser en jours selon un schéma régulier mais elle pourrait également être divisée en blocs d'heures. Des étudiants mentionnent utiliser cette méthode dans Christie et al. (2005), Grozev et Easterbrook (2022), Mathuews (2018), Moreau et Leathwood (2006) et Hart (2021). La compartimentation du travail et des études permet aux étudiants salariés de réduire le transfert de stress entre ces deux sphères de leur vie. Une étudiante s'efforce de ne pas penser aux études durant sa journée de travail, ce qui l'aide à se sentir mieux mentalement en de journée. L'inverse est aussi vrai pour les journées dédiées à l'école. Dans Mathuews (2018), une étudiante

mentionne se concentrer sur une responsabilité par jour. Certaines journées, seules les études sont effectuées; lors d'autres journées, ce n'est que le travail qui l'est. Hart (2021) illustre cette structure par un exemple où l'étudiant prévoit des cours uniquement les mardis et jeudis, afin de réserver ses lundis, mercredis et vendredis au travail ou à d'autres activités.

Réduction du temps alloué aux activités sociales, sportives : Plusieurs étudiants indiquent qu'ils ont réduit le temps alloué à leurs activités sociales, sportives et/ou parascolaires afin de pouvoir gérer les exigences de leurs études et de leur travail. Cette stratégie a été abordée par des étudiants dans Christie et al. (2005), Tyson (2012), Moreau et Leathwood (2006), Mathuews (2018), Richardson et al. (2014). Pour certains, cela fait en sorte qu'ils sont sur le campus entre 9 h 00 et 17 h 00 et manquent plusieurs activités sociales faisant partie intégrante de la vie universitaire. Afin de diminuer les impacts de cette limite de temps sur les activités sociales, certains essaient de coordonner leurs horaires de travail avec ceux de leurs amis afin de profiter de périodes libres communes (Grozev et Easterbrook, 2022). Une étudiante témoigne que la réduction du temps dédié aux activités parascolaires lui a permis d'augmenter ses notes (Mathuews, 2018). Bien que la moitié des étudiants de l'échantillon de Mathuews (2018) reconnaissent l'importance des activités parascolaires, plusieurs d'entre eux n'y participent pas.

Stratégies et actions où les études sont priorisées

Se concentrer sur des objectifs, des priorités et des aspirations de carrière : Des étudiants ont réalisé que leur emploi actuel était moins important que leurs études et ont par conséquent donné la priorité à leur rôle d'étudiant (Eastgate et al., 2022). Ils ont ainsi sacrifié des heures de travail rémunéré. Cette structuration des rôles les aide à progresser vers l'objectif d'obtention d'un diplôme. Dans Tyson (2012) et Grozev et Easterbrook (2022), c'est par la définition d'objectifs à long terme et l'établissement de priorités claires que certains étudiants ont fait le choix de diminuer leurs heures de travail. Cette diminution des heures de travail n'est cependant possible que pour les étudiants économiquement favorisés.

Adapter les horaires de travail à l'horaire de cours : Cinq étudiants interviewés dans Eastgate et al. (2022) ont déclaré avoir indiqué leur horaire de cours universitaires à leur employeur afin que leurs horaires de travail y soient adaptés le plus possible. Cette discussion avec l'employeur autour de l'horaire de cours est aussi identifiée parmi les stratégies utilisées par des étudiants de l'échantillon de Evans et al. (2014). Choisir un emploi qui s'ajuste bien à l'horaire d'études est également une stratégie observée dans Hordosy et al. (2018). Dans d'autres études, les étudiants choisissent des moments où ils sont certains de ne pas vivre de conflit d'horaire entre leur travail et leurs études. Dans Winkler (2009), il s'agit de travailler le samedi ou le soir. D'autres travaillent seulement la fin de semaine (Evans et al., 2014). Dans Mills (2020), un étudiant mentionne ne jamais travailler entre 9 h 00 et 17 h 00 durant les jours de semaine. Dans Bassett et al. (2019), une étudiante recommande de travailler seulement le soir ou la fin de semaine et d'augmenter ses heures de travail durant les périodes de vacances. Durant l'année

scolaire, les étudiants priorisent leurs études alors que durant les vacances, ils priorisent le travail (Bassett et al., 2019; Broadbridge et Swanson, 2005).

Privilégier les emplois avec des horaires flexibles : Les études de Tannock et Flocks (2003), Moreau et Leathwood (2006), Evans et al. (2014), Alberio et Tremblay (2017), Grozev et Easterbrook (2022) et Taylor et Sandoval (2023) notent la stratégie de certains étudiants consistant à privilégier des emplois où les horaires de travail sont flexibles. Les heures peuvent être diminuées durant les périodes plus intensives au niveau scolaire et peuvent être augmentées dans les périodes plus tranquilles. Un emploi offrant de la flexibilité est privilégié par certains étudiants et ce, parfois au prix d'un salaire moins élevé. Pour certains ayant des horaires de travail fixes, la possibilité du choix des horaires conduit à occuper un emploi moins rémunéré. Cette diminution de revenus n'est cependant pas envisageable pour tous les étudiants qui travaillent (Grozev et Easterbrook, 2022).

Privilégier les emplois avec horaire stable : Un employeur offrant des horaires de travail clairement délimités qu'il respecte est très apprécié de plusieurs étudiants (Christie et al., 2005; Grozev et Easterbrook, 2022; Tannock et Flocks, 2003). À l'inverse, pour les étudiants à qui l'on exige de se présenter au travail dans un très court délai ou d'effectuer des heures supplémentaires, la conciliation études-travail est ardue, leur routine ou planification étant perturbées. Les étudiants mentionnent même que face à ce type d'employeur, ils n'osent pas se plaindre sur d'autres aspects jugés négatifs dans leur travail (ex. : taux horaire inférieur).

Privilégier certains types d'emploi : Des étudiants recherchent des emplois non exigeants sur les plans émotionnel ou mental; ils ne souhaitent pas que leur travail épuise des ressources nécessaires à leurs performances scolaires (Tannock et Flocks, 2003; Winkler, 2009). Des emplois dans leur domaine d'études est aussi un avantage pour celles-ci (Tannock et Flocks, 2003). Dans Taylor et Sandoval (2023), les emplois avec des tâches simples ou se déroulant dans un environnement calme sont privilégiés par certains étudiants. Ces emplois permettent de réduire le stress lié aux études. Un travail n'entravant pas les capacités à se concentrer sur leur travail scolaire a été choisi par une étudiante dans Tannock et Flocks (2003). Finalement, l'autonomie dans l'organisation des tâches et la possibilité de travailler à la maison sont d'autres caractéristiques d'emploi jugées intéressantes pour plusieurs jeunes (Alberio et Tremblay, 2017).

Bien choisir son employeur : Selon les étudiants, un employeur compréhensif est très important (Rodriguez, 2019)

Ne pas changer d'emploi : Les étudiants conseillent d'éviter de changer d'employeur car ce changement peut causer du stress non nécessaire (Moreau et Leathwood, 2006).

Réduire ses heures de travail : Certains ont choisi de réduire leurs heures de travail, autant à long terme qu'à court terme (Mathuews, 2018). Dans Hordosy et al. (2018), certains étudiants refusent les heures supplémentaires. L'étude de Hart (2021)

mentionne que cette stratégie est accessible pour ceux dont la famille dispose de plus de ressources. Un étudiant dans Robotham (2013) dit avoir réduit ses heures de travail lors de sa dernière année d'études afin de s'assurer de mettre toutes les chances de son côté pour réussir ses cours et obtenir son diplôme.

Privilégier un emploi sur le campus : Un emploi sur le campus permet de développer un sentiment d'appartenance envers l'institution et de s'y sentir bien selon des étudiants échantillonnés dans Kawakyu (2018). De plus, des étudiants notent que de choisir un emploi près du campus permet d'économiser du temps de transport (Empie, 2012).

Choisir un emploi près de chez soi : Le fait de choisir un emploi à proximité de la résidence permet d'économiser du temps de transport. Cette stratégie a été nommée par des étudiants dans Empie (2012).

Choisir un emploi avec de bonnes conditions de travail : Dans Tannock et Flocks (2003), des étudiants jugent bénéfiques les emplois syndiqués (horaires de travail, avantages sociaux et constance dans les horaires). Un emploi avec un bon salaire est aussi avantageux car il permet la réduction des heures de travail sans réduire le revenu.

Étudier durant les heures de travail : Plusieurs étudiants de quatre études retenues rapportent effectuer leurs travaux scolaires durant les heures de travail lorsque cela est possible (Mathuews, 2018; Raymond, 2021; Richardson et al., 2014; Taylor et Sandoval, 2023). L'un d'entre eux mentionne être gardien de sécurité et qu'il peut facilement faire ses lectures lorsqu'il se trouve à la guérite. Trouver un emploi qui permette d'étudier en même temps que de travailler est une opportunité selon des étudiants interviewés.

Réduire ses dépenses : Dans Tyson (2012), un étudiant a choisi de retourner vivre chez ses parents afin de réduire ses heures de travail. Ce choix a été effectué dans l'objectif de pouvoir allouer plus de temps à ses études.

Stratégies et actions où le travail est priorisé

Suivre des cours en ligne : L'option de suivre des cours en ligne est privilégiée par certains étudiants qui travaillent car ce choix leur permet, entre autres, d'épargner du temps sur leurs déplacements (Grimmond et al., 2020; Hart, 2021; Mathuews, 2018). Dans Mathuews (2018), ce sont 8 étudiants travailleurs sur 30 qui ont opté pour des cours en ligne afin de sauver du temps.

Adapter son horaire de cours à celui de travail : Des étudiants disent organiser leurs engagements scolaires autour de leur horaire de travail (Grimmond et al., 2020). Plusieurs étudiants travailleurs dans l'étude de Tyson (2012) déclarent essayer de trouver un horaire de cours qui s'adapte à l'horaire de travail mais que l'exercice est difficile.

Réduire ses attentes au niveau du rendement scolaire : Les dépenses liées au loyer et à la nourriture ne pouvant pas faire l'objet de compromis, certains étudiants se sont résignés à une diminution de leurs résultats scolaires due à leur travail. Ces jeunes sont conscients des impacts négatifs du travail sur leurs études mais croient qu'ils n'ont pas

la possibilité d'investir plus de temps dans celles-ci (Grimmond et al., 2020). Cette observation est aussi faite dans Mills (2020) où une étudiante indique avoir intentionnellement placé la barre très basse pour son rendement scolaire.

Réduire le temps dédié à l'étude et aux travaux scolaires : Un étudiant interviewé dans l'étude de Tyson (2012) fait le constat que ses heures de travail entraînent directement une réduction de son temps d'études. Dans Richardson et al. (2014), un étudiant déclare réduire le temps accordé aux lectures scolaires à cause de son travail. Dans Curtis (2007), plus d'un tiers des étudiants qui travaillent considèrent qu'ils bâclent leurs travaux. Ceux-ci considèrent que de meilleures notes auraient été obtenues s'ils avaient consacré plus de temps à leurs travaux. Certains acceptent de ne pas avoir le meilleur rendement scolaire possible en se disant que l'expérience de travail durant les études sera payante sur le curriculum vitae (Empie, 2012). Cela se traduit aussi par la remise de travaux en retard tel que mentionné dans les entrevues de Hall (2010).

Réduire sa charge de cours : Certains étudiants choisissent de réduire leur charge d'études en prenant moins de crédits par session (Garcia-Vargas et al., 2016; Hart, 2021; Mathuews, 2018; Miscenich, 2016; Moreau et Leathwood, 2006; Tyson, 2012). Cela peut faire en sorte qu'ils passent d'un statut à temps plein vers un statut à temps partiel. Ils sont conscients que la durée de leurs études s'en voit prolongée. Certains réduisent leur charge de cours afin de s'assurer de maintenir leur rendement scolaire tout en occupant un emploi (Garcia-Vargas et al., 2016).

S'absenter de certaines périodes de classe : Dans Hart (2021), des étudiants déclarent s'être absenté de certaines périodes de cours pour effectuer des heures supplémentaires dans leur emploi ou remplacer un collègue malade au travail.

Prendre une pause ou abandonner ses études : Quelques étudiants interviewés par Moreau et Leathwood (2006) ont pris la décision délibérée d'abandonner leurs études. Pour l'un des étudiants, ce choix drastique a été fait par manque d'argent : abandonner les études certes, mais pour mieux y revenir, une fois doté d'un coussin de sécurité avec son épargne. L'étude de Hart (2021) aborde aussi cette stratégie et mentionne qu'il y a des limites à la manière dont les étudiants peuvent jongler avec leur travail et leurs études. Dans certains cas, la pression devient trop forte et les étudiants abandonnent leurs études sans désir immédiat d'y revenir. À d'autres moments, les étudiants mettent sur pause leurs études pour des périodes achalandées au travail (Hart, 2021).

3.2 Stratégies ou actions mises en place par les acteurs (parents, milieux scolaires, employeurs, gouvernement)

Cette sous-section résume les stratégies et actions documentées dans 67 publications en lien avec des stratégies ou actions utilisées par les parents, milieux scolaires, employeurs et gouvernements pour favoriser la conciliation études-travail ou des stratégies ou actions que les étudiants-travailleurs souhaiteraient de la part de ces acteurs.

3.2.1 Pour soutenir ou accompagner les élèves aux études secondaires

Les premières stratégies ou actions décrites sont celles identifiées dans des études concernant des élèves du secondaire. Des résultats ont été trouvés pour trois des quatre acteurs : les parents, les employeurs et les milieux scolaires.

Parents : Dans Hobbs et al. (2007), 6 % des élèves qui travaillent rapportent que leurs parents sont en désaccord avec leur choix de travailler pendant leurs études (62 % sont en accord). Ces élèves évoquent la préoccupation des parents à l'effet que le travail n'affecte négativement les études.

Employeurs : Dans l'étude de Fowler et al. (2001), des employeurs ont été rencontrés. Ils expliquent qu'il est difficile d'offrir moins d'heures de travail et d'offrir un traitement différent entre les employés à temps partiel aux études et ceux qui n'étudient pas. S'ils se disent flexibles pour offrir des congés non payés durant les périodes d'examen, ils déplorent en revanche que les étudiants-travailleurs s'y prennent parfois trop tard pour demander des congés liés aux études, laissant peu de temps aux employeurs pour trouver une solution alternative. Les employeurs se disent par ailleurs ouverts à établir une meilleure relation avec les établissements d'enseignement afin de faciliter la conciliation études-travail des étudiants.

Milieux scolaires : Dans Fowler et al. (2001), des enseignants ont été interviewés afin de connaître leur perception de la conciliation études-travail chez leurs élèves. Ceux-ci se soucient du fait de travailler durant les études. Ils ont l'impression que les élèves investissent trop d'heures dans leur travail et sous-estiment le temps nécessaire pour les travaux scolaires et ce, surtout chez les élèves éprouvant des difficultés à l'école. Dans Hodgson et Spours (2001), des enseignants s'expriment aussi sur la conciliation études-travail de leurs élèves. Il ressort de leurs déclarations qu'ils perçoivent que leurs élèves sont souvent fatigués en classe. Ils estiment que leurs élèves travaillent trop d'heures.

Finalement, toujours concernant les milieux scolaires, Durr (2002), qui se distingue des trois autres études, présente une initiative rattachée à un programme d'éducation aux adultes. Le programme a été élaboré afin de répondre aux élèves-travailleurs qui souhaitent obtenir leur diplôme d'études secondaires tout en étant actifs sur le marché de l'emploi. Cet établissement est ouvert les soirs et les élèves peuvent y suivre un enseignement individualisé.

3.2.2 Pour soutenir ou accompagner les étudiants aux études postsecondaires

Cette section décrit des stratégies ou actions mises en place par divers acteurs pour soutenir les étudiants qui travaillent durant leurs études postsecondaires. Si l'impact de la stratégie ou de l'action sur la persévérance a été mesuré, le texte l'indiquera clairement. Chaque acteur sera présenté séparément.

Parents

Les trois études relatives à des stratégies et actions des parents sont de type qualitatif. Elles ont été réalisées auprès d'étudiants aux études postsecondaires. Dans Tremblay et Alberio (2016), les étudiants parlent de ce que font leurs parents pour les aider dans la conciliation études-travail. Les auteurs résument leurs observations :

- Des parents aident financièrement afin que leur enfant ne travaille pas trop. Ceci est observé même dans les familles qui ne sont pas nécessairement économiquement aisées.
- Des parents désapprouvent que leur enfant travaille durant l'année scolaire.
- Des parents permettent à l'enfant de revenir vivre à la maison afin d'offrir un soutien au logement et à la subsistance.
- Des parents tentent de faciliter la conciliation études-travail par de petites actions du quotidien. Par exemple, offrir des transports pour l'aller et le retour du lieu de travail afin d'épargner du temps, préparer des repas, etc.
- Des parents demandent à leur enfant de négocier des horaires « convenables » avec les employeurs.
- Les étudiantes par rapport aux étudiants sont plus nombreuses à souligner que leurs parents exercent un contrôle sur leur emploi par rapport aux horaires et aux quarts de travail.

À l'instar de Tremblay et Alberio (2016), Pusztai et Kocsis (2019) et Rodriguez (2019) font également le constat général que les étudiants se sentent soutenus par leurs parents dans leur conciliation études-travail. Dans le cadre de ces deux autres études qualitatives, des entrevues ont été réalisées auprès d'étudiants qui travaillent durant leurs études. Dans Rodriguez (2019), des participants ajoutent le rôle particulièrement important de leur mère dans ce soutien.

Employeurs

Les études montrant des stratégies et actions des employeurs auprès des étudiants postsecondaires peuvent être divisées en plusieurs types. La première présentée met en relation stratégies et persévérance scolaire. Ensuite, une série d'articles rapportent les actions souhaitées des étudiants de la part de leur employeur. Finalement, les dernières publications présentées sont celles où des entrevues ont été réalisées auprès d'employeurs.

Association avec la persévérance : Une publication a estimé un modèle d'équations structurelles prédisant un score d'intention d'abandon. Il s'agit de l'étude de Gagnon (2008) dont l'échantillon se compose d'élèves du secondaire et d'étudiants du cégep. Les résultats du modèle suggèrent que les employeurs qui consultent les étudiants par rapport à l'établissement de l'horaire de travail et ceux qui s'intéressent aux activités scolaires de leurs étudiants-travailleurs (selon les propos rapportés de l'étudiant)

semblent entraîner une diminution de l'interférence entre le travail et l'école qui est elle-même associée à une diminution des intentions d'abandon.

Le soutien souhaité des étudiants de la part des employeurs : Quelques études qualitatives abordent les souhaits des étudiants par rapport aux stratégies et actions que leurs employeurs pourraient mettre en place pour les aider dans la conciliation études-travail.

Dans la publication de Watts (2002), une des étudiantes interviewées a indiqué que les employeurs devraient reconnaître que l'emploi à temps partiel n'est pas la carrière de l'étudiant et que, par conséquent, la pression ne devrait pas être transférée sur la main-d'œuvre étudiante. Elle a indiqué qu'elle se sentait souvent obligée de faire des heures supplémentaires, même si elle avait des échéances à respecter. Une situation similaire est décrite dans Mathuews (2018), où un étudiant rapporte que son employeur l'appelle souvent à la dernière minute et que cela lui occasionne beaucoup de stress. Il a reçu ce type d'appel à 6 reprises durant le mois précédant l'entrevue. Des horaires stables et sans surprise sont aussi souhaités par les étudiants échantillonnés dans l'étude de Hart (2021).

Deux participants de Watts (2002) disent fortement apprécier la flexibilité offerte par leur employeur. Ils constatent que leur employeur est favorable à leurs études. Selon les étudiants interviewés dans trois publications, un bon employeur offre de la flexibilité et se montre compréhensif par rapport à ce besoin. Il leur permet de moduler leurs heures de travail selon les périodes scolaires en offrant, par exemple, plus d'heures durant les vacances scolaires ou moins d'heures durant les périodes d'examens (Hart, 2021; Rodriguez, 2019; Watts, 2002).

Points de vue des employeurs : Des employeurs ont été interviewés dans trois publications, celles de Watts (2002), Evans et Ritchie (2022) et Whittard et al. (2022). Dans Evans et Ritchie (2022), les employeurs reconnaissent parfaitement que la priorité va aux études pour les étudiants-travailleurs. S'ils veulent garder leurs employés-étudiants, ils doivent être conscients de ce fait et établir une bonne relation de travail. Dans Whittard et al. (2022), des employeurs font la remarque que lorsqu'ils embauchent un étudiant dans les premières années de ses études et que leur relation est bonne, ils peuvent s'attendre à le garder tout au long de son cursus. Comme l'a dit un employeur, « *trois ans, ce n'est pas du court terme* ». Certains employeurs manifestent une sensibilité aux besoins des étudiants et les soutiennent lorsqu'ils doivent réorganiser leurs horaires de travail (Watts, 2002).

Certains employeurs de l'industrie touristique mentionnent ne pas avoir de problème avec le calendrier scolaire des étudiants. Les deux parties, étudiants et employeurs, reconnaissent qu'il s'agit d'une situation transitoire et qu'ils ont besoin l'un de l'autre : les étudiants sont surtout disponibles dans les périodes achalandées de ces entreprises (Evans et Ritchie, 2022). L'étude de Whittard et al. (2022) montre que des employeurs n'appartenant pas nécessairement à l'industrie touristique, mettent en œuvre des pratiques de recrutement et des processus d'embauche pour limiter les effets liés au caractère cyclique du calendrier scolaire et au fait que les travailleurs-étudiants

resteront à l'emploi seulement à court ou à moyen terme. Par exemple, certaines chaînes de magasins permettent aux étudiants d'être transférés dans un magasin proche du domicile de leurs parents durant la période estivale. D'autres employeurs utilisent différentes approches pour gérer les cycles d'emploi courts comme par exemple, des méthodes de recrutement faisant appel aux étudiants qui quittent l'emploi pour trouver leurs successeurs (Evans et Ritchie, 2022).

Milieus scolaires

Des publications liées aux offres d'emplois offertes sur le campus sont d'abord décrites. Puis des études décrivant des formes de soutien à la conciliation études-travail souhaitées par les étudiants sont présentées, suivies de publications décrivant des initiatives particulières. Cette sous-section se termine par des publications où des membres du personnel enseignant ou de la direction exposent leurs points de vue sur le travail chez les étudiants.

Offre de travail sur le campus : Trois publications ont testé si le fait d'occuper un emploi sur le campus est associé au rendement ou à la persévérance scolaire. Le modèle de Pike et al. (2008) montre que le fait de travailler 20 h/semaine ou moins sur le campus est associé positivement à des variables d'engagement dans un modèle d'équations structurelles et que ce type de travail a un effet total positif sur les résultats scolaires. Les analyses statistiques de Bluml (2019) montrent une différence statistiquement significative au niveau de la rétention des étudiants. Les étudiants occupant ce type d'emploi lors de leur première année d'études ont plus de chances de rester aux études comparativement à ceux n'occupant pas un emploi sur le campus. Hackett (2007) a, de son côté, trouvé des différences entre les moyennes scolaires des étudiants travaillant au centre sportif du campus et les moyennes des autres étudiants du campus. Cependant, ces différences ne s'appliquent pas à tous les étudiants car elles ne sont observées que pour ceux en 1^{re} année et ceux en 3^e année d'études. Finalement, la recension des écrits de Riggert et al. (2006) comporte une section dédiée aux études s'intéressant à l'effet d'occuper un emploi sur le campus par rapport au fait d'occuper un emploi à l'extérieur du campus mais les résultats des études recensées divergent.

Sans étudier l'effet des emplois sur le campus sur le rendement ou la persévérance scolaires, plusieurs publications abordent les bénéfices de travailler sur le campus. Dans Empie (2012), les étudiants semblent apprécier ce type d'emploi car les horaires de travail sont aménagés selon l'horaire des cours. Les étudiants perçoivent également de l'ouverture face à la réduction des heures durant les périodes d'examen. Ces emplois permettent une bonne intégration de l'étudiant dès sa première session. Il est d'ailleurs prévu et voulu, dans cet établissement scolaire, que l'étudiant débute son travail sur le campus durant les trois premières semaines de la session pour cette raison. Dans Cogswell (2023), 60 % des étudiants ayant travaillé au département des « *Affaires étudiantes* » du campus ont répondu qu'ils étaient d'accord avec l'affirmation « *Mon emploi m'a permis de mieux réussir à l'université* » alors que 11 % ont dit être en désaccord.

Mihail (2005) résume un sondage où les étudiants se faisaient demander s'ils aimeraient avoir accès à plus d'emploi sur le campus. 82 % ont répondu qu'ils aimeraient combiner

leurs études avec ce type d'emploi. Des avantages et des inconvénients ont été notés par les étudiants. Environnement de travail favorable, respect des termes et conditions de l'emploi et possibilité d'avoir un emploi en lien avec les études sont parmi les avantages ressortis; mais certains étudiants pensent que les emplois du secteur privé ont plus de valeur.

Plusieurs publications s'attardent à un type d'emploi en particulier sur les campus : les emplois dans les bibliothèques. Beckett et Murphy (2020) ont interviewé des étudiants qui y travaillent et certains disent que cet emploi a eu un effet bénéfique pour eux sur le plan scolaire. Ils connaissent maintenant les ressources offertes à la bibliothèque et cet emploi a amélioré leur aisance à demander de l'aide. Les effets positifs de cette familiarisation avec les ressources de la bibliothèque pour les étudiants y travaillant est aussi décrite dans McCoy (2011). L'auteur aborde en outre le fait que ces étudiants peuvent devenir une ressource pour leurs collègues de classe. Une recension des écrits réalisée par Allen (2014) et portant sur les emplois étudiants dans les bibliothèques des établissements postsecondaires, relève des études ayant démontré que le fait de travailler dans une bibliothèque semble être associé à une plus grande persévérance (études publiées avant l'année 2000). La recension aborde aussi des études stipulant que les étudiants ont une meilleure connaissance des ressources pour leurs besoins scolaires, entretiennent davantage de liens avec les professeurs et se sentent valorisés en pouvant aider les autres étudiants.

Soutien souhaité de l'établissement par les étudiants qui travaillent : Kocsis et Pusztai (2020) ont mené des entrevues auprès d'étudiants ayant choisi d'abandonner leurs études afin de prioriser leur emploi. Pour une partie d'entre eux, une perception du manque de soutien de l'établissement universitaire fait partie des facteurs ayant influencé leur décision d'abandonner leurs études. Plusieurs études ont sondé les étudiants à propos des actions que pourraient entreprendre les milieux d'enseignement d'études postsecondaires. Bien que dans l'étude de McGregor (2015), 15 % des étudiants sondés pensent que l'université en fait déjà assez pour les étudiants qui travaillent durant leurs études et 3 % sont d'avis qu'il n'est pas possible que l'université en fasse plus, plusieurs étudiants croient le contraire et ont exprimé leurs idées. Cette section présente des suggestions des étudiants ainsi que des recommandations des auteurs concernant des mesures pouvant soutenir les étudiants qui travaillent.

Moreau et Leathwood (2006) indiquent que la réalité des étudiants a changé. Aujourd'hui ces derniers travaillent dans une plus grande proportion durant l'année scolaire. Cependant, les cours ne se sont pas adaptés à cette nouvelle réalité, laissant aux étudiants le poids de la conciliation. Hall (2010) fait ressortir le fait que les étudiants pensent que l'université pourrait mieux les soutenir en faisant preuve de plus de souplesse en organisant des cours qui leur conviennent mieux et en réduisant la charge de travail globale.

- *Disponibilité des cours :* Certains ont mentionné qu'ils aimeraient que les cours ne soient pas juste offerts une fois par année (Hart, 2021). Certains étudiants aimeraient que des classes supplémentaires soient offertes (Watts, 2002).

- *Mode pour dispenser les cours* : Une flexibilité dans les modalités de cours est demandée par des étudiants (Barron et Anastasiadou, 2009; Barron, 2007). Près de 60 % des étudiants aimeraient des cours pré-enregistrés selon McGregor (2015) contre 28 % selon Anderson (2005). Toujours dans Anderson (2005), 35 % des étudiants qui travaillent aimeraient des périodes d'enseignement intensives entre les sessions. Les cours en ligne seraient utiles selon 50 % des étudiants sondés dans McGregor (2015) et selon 41 % des étudiants dans Anderson (2005). Finalement, dans Barrett (2000), les auteurs ont demandé aux étudiants qui combinent études et travail, leur mode de cours préféré entre être en classe sur le campus, en classe hors campus ou par Internet et 83 % ont répondu en classe.
- *Horaires de cours* : Bien qu'ils réalisent la grande difficulté de cette demande et des besoins particuliers de chaque étudiant, les étudiants aimeraient des horaires plus condensés (Watts, 2002). Dans Lowe et Gayle (2016), c'est un horaire compressé sur 3 jours au lieu de 5 qui est proposé par des étudiants. Certains étudiants aimeraient pouvoir s'aménager un horaire de cours personnalisé (Watts, 2002). Des étudiants aimeraient des horaires de cours stables pour toute l'année scolaire (Moreau et Leathwood, 2006) et que l'horaire de cours ne varie pas durant la session (Watts, 2002). Dans Barrett (2000), les auteurs ont demandé l'heure de préférence pour offrir les cours : 88 % ont dit préférer des cours offerts de 9 h 00 à 17 h 00 les jours de semaine. Des résultats similaires sont observés dans le sondage de Applegate et Daly (2006) où ce n'est que 16 % des étudiants qui aimeraient davantage de classes offertes en soirée. Dans le sondage de Anderson (2005), le pourcentage d'étudiants souhaitant des cours de soir est plus élevé avec 32 % des étudiants souhaitant cette plage horaire. Dans Watts (2002), un étudiant suggère aussi que les horaires de cours se terminent à 16 h 00 tous les jours, car la plupart des personnes qu'il connaissait travaillaient le soir. Cela a été confirmé par d'autres étudiants interviewés. Finalement, les cours durant la fin de semaine seraient utiles pour 5 % des étudiants-travailleurs selon Applegate et Daly (2006) et pour 18 % des étudiants sondés dans Anderson (2005).
- *Matériel disponible sur Internet* : Du matériel supplémentaire en ligne serait utile selon 7 % des étudiants qui travaillent (McGregor, 2015). Dans le sondage effectué par Applegate et Daly (2006), ce pourcentage s'élève à 45 %. Dans Anderson (2005), 36 % des étudiants sont intéressés par l'idée de salons de discussion en ligne portant sur certains sujets.
- *Échéance de remise des travaux* : Hall (2010) fait ressortir l'opinion des étudiants selon laquelle l'université pourrait mieux les soutenir en faisant preuve de plus de souplesse relativement aux délais de remise des travaux et en offrant davantage de possibilités en ligne pour celle-ci. Une tolérance aux travaux remis en retard et une flexibilité dans les échéances fait aussi partie des demandes des étudiants qui travaillent dans Watts (2002) et Barron et Anastasiadou (2009). Dans McGregor (2015), 5 % des étudiants proposent une extension de délai de remise des travaux sur présentation d'une attestation d'emploi. De plus,

certaines étudiants dans Watts (2002) proposent des délais de remise des travaux mieux étalés. Finalement, dans McGregor (2015), 18 % des étudiants qui travaillent ont exprimé l'importance que les horaires des examens et de remise des travaux soient présentés d'avance.

- *Ouverture des enseignants* : Un étudiant mentionne ne pas aborder le fait qu'il travaille auprès des enseignants car il les perçoit comme non tolérants envers les demandes spéciales dues au travail (Watts, 2002). Les étudiants souhaitent que les enseignants reconnaissent leur rôle d'employé et que cela se traduise par une meilleure compréhension de leur réalité (Barron et Anastasiadou, 2009). Des étudiants-travailleurs apprécieraient une reconnaissance face aux efforts déployés pour accomplir leur travail et leurs études (Taylor, 2022). Dans le sondage effectué par Applegate et Daly (2006), 26 % des étudiants souhaiteraient que les enseignants soient plus accessibles. Dans McGregor (2015), 10 % des étudiants qui travaillent souhaiteraient du support individualisé.
- *Compréhension de la direction* : Les étudiants sentent que la direction est déconnectée de leur réalité financière. Le travail est en effet pour plusieurs d'entre eux une nécessité pour payer les frais scolaires et leurs frais de subsistance. Ils aimeraient que la direction démontre une compréhension face à leur situation (Mathuews, 2018). Dans le sondage effectué par Applegate et Daly (2006), 8 % des étudiants sondés souhaiteraient que la direction et le personnel de soutien soient plus accessibles.
- *Crédits* : Certains étudiants souhaiteraient que le nombre de crédits nécessaires pour être considéré aux études à temps plein soit réduit (Mathuews, 2018). D'autres proposent que des crédits soient accordés pour leur travail (Barron, 2007).
- *Aide au transport au retour du travail* : Des étudiants qui vivent dans les résidences collégiales ou universitaires proposent que l'établissement scolaire fournisse un service de transport lorsque l'étudiant finit son quart de travail de nuit. Exemple : l'université paye le taxi du retour lorsque le transport en commun n'est pas en service (Watts, 2002).
- *Conseils* : Au lieu de se faire dire par l'établissement scolaire que le travail peut être néfaste pour les études, les étudiants aimeraient recevoir des conseils sur la gestion d'un budget ou sur la recherche d'emplois plus adaptés pour les études (Hordosy et al., 2018). Une étudiante souhaiterait bénéficier de conseils de la part de l'établissement d'enseignement sur la façon de concilier études et travail (Watts, 2002) : par exemple, sur le nombre d'heures maximal à consacrer au travail.
- *Établissement d'enseignement comme intermédiaire* : Dans le sondage de Barron et Anastasiadou (2009), 42 % des étudiants aimeraient que l'université fasse le lien avec l'employeur et agisse comme intermédiaire. Dans les études de Barron (2007), McGregor (2015) et Pusztai et Kocsis (2019), cette piste d'action est également ressortie. Des étudiants souhaiteraient avoir accès à un service d'assistance pour trouver du travail et que ce service agisse à titre de

représentant de l'étudiant auprès de l'employeur. Aux yeux des étudiants, ce centre pourrait servir de bouclier lorsque l'employeur met de la pression et demande plus d'heures.

- *Emplois campus* : Que le nombre d'emplois sur le campus soit augmenté et que les heures possibles dans le cadre de ce type d'emploi le soient également, voilà ce qui est souhaité par les étudiants rencontrés dans Mathuews (2018), Pusztai et Kocsis (2019), Hart (2021), Paynter (2021) et Taylor (2022).

Finalement, les auteurs de trois publications formulent des recommandations à l'attention des établissements d'enseignement postsecondaires :

- Choo et al. (2019) recommandent la création d'ateliers d'apprentissage de la gestion du temps et de planification ainsi que des ateliers de la gestion du stress. Ces ateliers viseraient à augmenter la perception de contrôle sur ses études et ainsi réduire la perception de conflit entre les études et le travail.
- Ramirez (2023) propose que les universités développent sur le campus des emplois étudiants reliés aux domaines d'études offerts. Ensuite, ces mêmes universités devront s'assurer que les superviseurs de ces étudiants-travailleurs suivent des formations visant à guider et favoriser le développement de ces étudiants. En raison de leurs liens privilégiés avec des entreprises dans plusieurs secteurs d'activité, les collèges communautaires pourraient collaborer avec les employeurs pour faire en sorte que l'expérience de travail hors campus des étudiants se révèle une plus-value significative sur le plan scolaire. Agir de la sorte permettrait aux étudiants d'avoir accès à un plus vaste éventail d'opportunités professionnelles que celles déjà offertes sur le campus.
- Remenick et Bergman (2021) émettent plusieurs recommandations : 1) Offrir plus d'emplois sur le campus; 2) Augmenter les offres de cours, en ligne, le soir, la fin de semaine, sur le lieu de travail; 3) Offrir des services de soutien aux étudiants en ligne, de soir ou durant les fins de semaine afin qu'ils soient plus accessibles; 4) Offrir des salaires compétitifs pour les étudiants comparativement aux entreprises locales afin que les étudiants plus défavorisés puissent travailler sur le campus; 5) Développer des politiques qui reconnaissent les compétences et connaissances acquises grâce à l'emploi de l'étudiant; 6) Engager des conseillers à l'écoute des besoins et pouvant aider les étudiants-travailleurs et s'assurer que ce service soit bien connu des étudiants.

Initiatives particulières de certains établissements scolaires : Six publications décrivent des initiatives particulières mises en place par des établissements postsecondaires. Ces initiatives sont en lien avec le travail chez les étudiants.

- Un collège américain a créé un programme études-travail obligatoire à tous les étudiants fréquentant le collège. Ce collège accueille majoritairement des étudiants provenant de familles à faible revenu. L'étudiant inscrit doit accomplir au minimum 10 h de travail par semaine en l'échange d'une bourse et d'un

salaire horaire modeste. Il n'est pas encouragé à dépasser ce nombre d'heures par semaine. Les emplois offerts sont des emplois de « service » répartis dans les divers départements du collège. Stinebrickner et Stinebrickner (2003) se sont intéressés à cette initiative et ont étudié l'association entre le nombre d'heures travaillées par semaine et le rendement scolaire d'étudiants. Cependant, ils obtiennent des résultats opposés selon le type de modèle statistique utilisé.

- Des collèges et universités du Kentucky ont établi avec la compagnie UPS, un partenariat visant à offrir des emplois à temps partiel aux étudiants de ces établissements scolaires. Les étudiants choisissant de travailler pour l'entreprise durant leurs études se voient accorder un nombre d'heures par semaine limité; une partie de leurs frais de scolarité est couverte et le coût des livres est défrayé. La compagnie s'assure également que les horaires de travail concordent avec l'horaire de cours. L'article ne mentionne pas si cette initiative a un impact sur la persévérance scolaire (Riggert et al., 2004).
- Le *New England Award* (NEA) est un prix de l'Université New England en Australie remis à des étudiants démontrant avoir acquis des compétences particulières dans le cadre d'un travail occupé durant leurs études. Ce prix se veut une reconnaissance du développement de l'étudiant à travers des activités extrascolaires (Muldoon, 2009).
- Une entente de partenariat entre une université et des entreprises privées situées à proximité du campus (ex.: restaurant Domino's, librairie Barns & Noble) statue que les heures travaillées ne doivent pas dépasser 20 h par semaine durant la session et 32 h par semaine durant l'été (Miscenich, 2016). L'impact de cette initiative sur le rendement ou la persévérance scolaires n'a pas été évalué mais les étudiants bénéficiant de l'initiative ont été interviewés. Un des étudiants mentionne qu'il apprécie la flexibilité de son employeur sur les horaires de travail lors des périodes plus exigeantes de la session. Un autre propose que le salaire devrait être directement versé à l'université pour payer les frais de scolarité. Le maintien de ce programme est demandé par les étudiants.
- La mise en place par une université d'une plateforme présentant des offres d'emploi à temps partiel avec horaires et contenus variés a facilité l'accès des étudiants à un emploi salarié. Bien que la proportion d'étudiants occupant un emploi salarié ait augmenté à la suite de cette implantation, ce surcroît d'activité salariée n'a pas eu d'effet négatif sur la réussite des étudiants : aucune différence de moyenne n'est observée entre les cohortes pré et post implantation. De plus, les relations entre les entreprises privées et l'université sembleraient en avoir gagné en qualité (Dmitrijeva et al., 2015).
- Pour accommoder des étudiants qui travaillent, une université a choisi d'offrir un cours de soir en condensé de durée prolongée (1 cours de 6 h le soir au lieu de 2 cours de jour d'une durée de 3 h chacun). Les auteurs ont comparé les résultats des groupes à ces deux cours et une diminution de la moyenne de performance est observée pour les étudiants du cours long du soir (Sheridan et al., 2017).

Perception des employés d'établissement scolaires : Dans Curtis (2005), l'auteur classe en quatre catégories les enseignants d'une université du Royaume-Uni selon leur perception du travail durant les études. La première catégorie sont ceux qui voient des bénéfices au fait d'avoir des étudiants-travailleurs dans leur classe. Ils apprécient l'intégration de l'expérience de travail des jeunes à leurs cours. Cette catégorie est la moins fréquemment rencontrée. La seconde classe regroupe les enseignants offrant du soutien aux étudiants-travailleurs. Ils sont prêts à faire des accommodements : modification d'horaires, notes en ligne, plus de flexibilité dans les échéances. Le troisième groupe d'enseignants sont ceux qui sont mécontents du double statut études-travail et se sentent impuissants relativement au soutien qu'ils peuvent apporter aux étudiants. Ce troisième groupe est le plus fréquemment rencontré. La quatrième et dernière classe regroupe les enseignants qui en plus d'être mécontents du fait que certains étudiants travaillent, souhaitent que les choses changent et que les étudiants se concentrent à temps plein sur leurs études.

Dans Tyson (2012), les entrevues auprès d'enseignants et membres du personnel laissent entrevoir une perception négative du travail chez les étudiants par rapport à la réussite scolaire. Certains voient un manque d'engagement dans les études chez les étudiants-travailleurs et expriment peu de sympathie envers ceux qui travaillent et dont les résultats scolaires sont faibles. Certains mentionnent que les étudiants-travailleurs prennent trop de temps pour compléter leurs études et voient peu de bénéfices dans le choix de travailler. Ils comprennent que les étudiants ont besoin d'argent mais croient que ceux-ci devraient consentir davantage de sacrifices et que les offres de bourses et de stages devraient suffire à répondre à leurs besoins financiers. De l'autre côté, des étudiants disent connaître ces bourses mais les jugent insuffisantes voire parfois inaccessibles en raison de critères d'admissibilité élevés. D'autres ne considèrent pas les stages comme une manière de répondre à leurs besoins financiers. Ces récits des membres du personnel entrent en contradiction directe avec les besoins exprimés par les étudiants qui travaillent. Des entrevues auprès des enseignants ont aussi été réalisées dans le cadre de l'étude de Pusztai et Kocsis (2019). Ils remarquent des absences dû au travail durant les études, absences difficilement tolérées par ces enseignants.

Gouvernement

Programme d'expérience de travail étudiant : Une grande quantité de publications ont étudié des programmes d'expérience de travail étudiant. Ces études utilisent des statistiques pour établir la présence ou non d'une association entre ces programmes et le rendement ou la persévérance scolaires.

Tableau 14 – Résumé des résultats observés dans les publications recensées évaluant l'effet des programmes d'expérience de travail étudiant

Étude	Sous-groupe	Issue étudiée	Association du programme d'emploi étudiant ^a
Metz (2001)	---	Avoir obtenu son diplôme du 2-years college	↗
Lichtenstein (2002)	---	Score de persévérance	↗
Wohlgemuth et al. (2007)	---	Obtention du diplôme en 6 ans	↗
Scott-Clayton (2011)	---	Moyenne générale	Pas d'association détectée
Scott-Clayton (2011)	---	Abandon des études	Pas d'association détectée
Scott-Clayton (2011)	---	Obtention du diplôme en 4 ans	Pas d'association détectée
Scott-Clayton (2011)	Hommes	Moyenne générale	↗
Scott-Clayton (2011)	Hommes	Abandon des études	↘
Scott-Clayton (2011)	Hommes	Obtention du diplôme en 4 ans	↗
Scott-Clayton (2011)	Femmes	Moyenne générale	Pas d'association détectée
Scott-Clayton (2011)	Femmes	Abandon des études	Pas d'association détectée
Scott-Clayton (2011)	Femmes	Obtention du diplôme en 4 ans	Pas d'association détectée
Carter (2012)	---	Moyenne générale	↗
Franke (2012)	---	Obtention du diplôme	Pas d'association détectée
Blandizzi (2013)	---	Obtention du diplôme	↗
Scott-Clayton et Minaya (2014)	---	Obtention du diplôme	↗
Scott-Clayton et Minaya (2014)	Étudiants provenant d'un milieu à faible revenu	Obtention du diplôme	↗
Scott-Clayton et Minaya (2014)	Étudiants ayant de faibles rendements scolaires	Obtention du diplôme	↗

Étude	Sous-groupe	Issue étudiée	Association du programme d'emploi étudiant ^a
Yu et al. (2020)	---	Moyenne générale	↗
Yu et al. (2020)	---	Réussite des crédits	↗
Kim (2022)	---	Moyenne générale	Pas d'association détectée
Kim (2022)	---	Persévérance jusqu'à la 2 ^e année d'études	Pas d'association détectée

^a ↗ : Association positive; ↘ : Association négative

À la lecture des résultats du Tableau 14, il est possible de voir qu'aucune de ces études n'a détecté d'effet négatif des programmes d'expérience de travail étudiant. Les analyses de Scott-Clayton et Minaya (2014) montrent que les étudiants engagés dans les programmes d'expérience de travail étudiant travaillent en moyenne moins d'heures par semaine que ceux qui travaillent dans un emploi ne faisant pas partie du programme. Leur salaire est également plus élevé. Scott-Clayton et al. (2017) présentent une recension sur ce sujet.

Bourses : Hall (2010) décrit ce que les étudiants aimeraient de la part du gouvernement pour les aider à réduire leur dépendance envers le travail rémunéré. Plusieurs personnes interviewées considèrent qu'une augmentation de l'offre des bourses d'études ou des allocations de subsistance seraient de bonnes mesures. En plus de l'étude qualitative de Hall (2010), quatre publications de la présente recension touchent des analyses testant l'effet des bourses sur les heures travaillées ou même sur le rendement ou la persévérance.

Dans Broton et al. (2016), il a été observé que les étudiants à qui l'on a offert une bourse étaient moins susceptibles de travailler durant leurs études et ont déclaré travailler moins d'heures. Ils ont également modifié leur expérience professionnelle de manière importante : les étudiants ayant bénéficié de la bourse étaient moins susceptibles de travailler de manière intensive et ont réduit le nombre d'heures travaillées dans le cadre d'un emploi hors campus. Les analyses de Kofoed (2022) et celles de Scott-Clayton (2009) montrent que le fait de recevoir certains types de bourses est associé à une diminution des heures de travail hebdomadaires effectuées par les étudiants et à une augmentation de la moyenne générale. Finalement, dans le modèle de Carreira et Lopes (2020), pour le sous-groupe des étudiants qui travaillent, on voit que le fait d'avoir des bourses est associé à diminution des chances d'abandon et augmente les chances d'obtenir son diplôme.

Frais de scolarité : Peng et Yang (2010) ont étudié l'impact des variations des frais de scolarité sur l'emploi étudiant. Les analyses des auteurs montrent que lorsque les frais

de scolarité augmentent, les étudiants travaillent plus d'heures mais seulement durant l'été. Les heures de travail durant l'année scolaire ne varient pas.

Salaire minimum augmenté : Comme dernière mesure souhaitée, des étudiants interviewés par Mathuews (2018) aimeraient réduire leur besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins. Ils voient dans l'augmentation du salaire minimum une solution à ce problème.

La recherche : avenues et pistes

Les recensions des écrits de Broadbridge et Swanson (2005) et de Zimmer-Gembeck et Mortimer (2006) présentent les réflexions des auteurs au sujet des études faites et la planification de celles à venir. Les chercheurs proposent de nouveaux angles de recherche sur le sujet du travail durant les études. Ils soulignent l'importance de considérer la diversité des antécédents, les contextes environnementaux tels que l'école, la famille, les pairs et la région ainsi que les objectifs des jeunes lors d'études sur le travail à l'adolescence et au début de l'âge adulte.

3.3 Synthèse sur les stratégies ou actions

- Les stratégies déployées par les élèves et les étudiants pourraient se structurer en deux grands types. Le premier vise à prioriser les études en cherchant à faire des compromis ou des ajustements au niveau de l'emploi (ex. : chercher à avoir des horaires flexibles pour respecter le plus possible le calendrier scolaire, viser un emploi proche du lieu de résidence ou du campus pour limiter les temps de déplacement, rechercher un employeur compréhensif, etc.). Le second vise l'inverse : chercher à faire des compromis sur les études pour tenter d'être plus disponible à l'emploi (ex. : tenter d'adapter l'horaire des cours, baisser ses attentes en termes de rendement scolaire, privilégier les cours en ligne, alléger ses sessions, etc.). Si ce type de stratégie semble prioriser l'emploi de prime abord, il s'inscrit cependant dans une logique à long terme face au projet d'études. Ce dernier peut en effet faire l'objet d'aménagements sans mettre en péril pour autant la diplomation éventuelle alors que l'emploi permet moins de latitude et offre surtout un bénéfice immédiat : un revenu permettant de soutenir concrètement le quotidien et la poursuite des études.
- Le point précédent met ainsi en lumière deux temporalités sociales : celle des études (jalonnée par les examens, les révisions, la remise des travaux, etc.) et celle de l'emploi (caractérisée par les heures de travail, les périodes intensives, les heures supplémentaires parfois imprévues, etc.). Ce sont deux temporalités ayant chacune leurs contraintes propres au point souvent de s'opposer. Il ne s'agit alors plus tant de conciliation que de confrontation études-travail conduisant l'élève comme l'étudiant à effectuer en permanence des arbitrages. Ces arbitrages sont ainsi réalisés en fonction des marges de manœuvre que l'élève ou l'étudiant parvient à identifier et dégager dans chacune de ces deux temporalités (ex. : baisser ses attentes en termes de rendement scolaire pour

pouvoir travailler davantage ou rechercher un emploi aux horaires flexibles pour être en mesure de répondre aux exigences du calendrier scolaire).

- Les ressources sociales disponibles à l'élève et l'étudiant (soutien de la famille en particulier sous diverses formes : économique, affectif, matériel, conseils) structurent fortement le champ des possibles en matière de stratégies et actions pour concilier études et travail (ex. : appui financier des parents permettant de réduire le nombre d'heures de travail par semaine et de consacrer ainsi davantage de temps aux études; à l'inverse, pression parentale à travailler pendant les études pour contribuer aux ressources du foyer familial). Le travail pendant les études et les stratégies et actions de conciliation associées n'échappent donc pas à la distribution des ressources et dispositions (sociales, économiques, affectives, etc.). À titre d'exemple, avoir la capacité de réduire ses heures de travail ou de prioriser un emploi offrant des horaires flexibles suppose le plus souvent des ressources économiques dont ne disposent pas tous les étudiants.
- Deux principaux enjeux semblent au cœur des stratégies et actions mises en place : celui du temps et celui économique. Le premier renvoie aux efforts visant à maximiser la gestion de cette ressource pour être en mesure de mener de front les exigences relatives aux études et à l'emploi occupé (ex. : rechercher des horaires flexibles, obtenir un emploi proche pour minimiser les temps de déplacement, structurer de manière précise les plages horaires dédiées aux études comme celle à l'emploi). Le second renvoie aux efforts pour obtenir les ressources budgétaires nécessaires pour assurer la poursuite des études (ex. : rechercher le taux horaire le plus élevé possible pour réduire d'autant le nombre d'heures nécessaires à travailler, recourir à un programme de bourses, demander une augmentation du salaire minimum ou une couverture des frais de scolarité). Dans tous les cas, les stratégies documentées ne permettent pas de maîtriser complètement ces deux enjeux et elles semblent donc se caractériser par une recherche constante d'équilibre, d'ajustement et de compromis entre ces deux paramètres.
- La mise en place d'un espace de concertation entre le marché du travail et les établissements d'enseignement constitue une autre stratégie. Plusieurs initiatives sont ainsi documentées dans les résultats de recherche avec des degrés différenciés de formalisation et de structuration. En lien avec le point 2 ci-haut, l'objectif général de ces espaces de concertation est de tenter de concilier les temporalités sociales en jeu. De manière plus large, ces stratégies peuvent impliquer une interrelation étroite entre le marché du travail et les établissements d'enseignement.

3.4 Pistes de réflexion pour des actions potentielles

- Renforcer les espaces de concertation entre les employeurs et les établissements d'enseignement pour alléger les efforts de conciliation des élèves et des étudiants entre leurs études et leur emploi. Ces initiatives ne

doivent cependant pas se faire au détriment de la persévérance scolaire et de la diplomation car, à long terme, c'est favoriser la mobilité professionnelle de la personne (diplômée) et, par voie de conséquence, la prospérité de la société québécoise.

- Soutenir les mesures qui permettent d'alléger le fardeau financier des élèves et des étudiants, en particulier de ceux travaillant par nécessité, afin que le travail pendant les études (et le nombre d'heures de travail par semaine en particulier), soit davantage le résultat d'un choix de la personne et non une contrainte à la poursuite des études.
- Soutenir et visibiliser davantage le rôle des parents à titre d'actrices et d'acteurs dans la persévérance scolaire et la conciliation études-travail de leurs enfants (élèves ou étudiants). Les écrits scientifiques démontrent abondamment la diversité des formes de soutien parental à plusieurs niveaux dans le parcours scolaire des élèves et des étudiants (ex. : choix de carrière, soutien financier, matériel, affectif, émotionnel, informationnel, etc.). Considérant leur rôle et contribution, un travail important et crucial de sensibilisation auprès des parents est également à réaliser en ce qui concerne les enjeux liés au fait de travailler durant les études et au rôle qu'ils peuvent jouer pour faciliter la conciliation études et travail de l'élève ou de l'étudiant.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION

La méthodologie utilisée pour cette recension suit les étapes suggérées dans Arksey et O'Malley (2005) pour les recensions de type examen de la portée (*scoping review*). La première étape proposée par ces auteurs consiste à identifier la question de recherche. Ainsi, pour cette recension, quatre questions ont guidé les recherches :

1. Quelles sont les raisons qui expliquent le choix des élèves/étudiants à travailler durant leurs études?
2. Quels sont les effets du travail sur la persévérance scolaire des élèves/étudiants qui travaillent durant l'année scolaire?
3. Quelles sont les stratégies ou actions mises en place par les élèves/étudiants qui travaillent durant leurs études pour favoriser leur persévérance scolaire?
4. Quelles sont les stratégies ou actions mises en place par les acteurs (parents, milieux scolaires, employeurs, gouvernement) pour soutenir et accompagner les élèves/étudiants qui travaillent durant leurs études pour favoriser la persévérance scolaire?

La deuxième étape consiste à trouver les publications pertinentes. Douze bases de données ont été interrogées. Les voici par ordre alphabétique :

- Academic Search Complete (EBSCO)
- Business Source Complete
- Cairn
- CBCA Complete (Proquest)
- Education Database (Proquest)
- Education Source (EBSCO)
- ERIC (EBSCO)
- Érudit
- OpenEdition Journals
- Sage Premier Collection
- SCOPUS (Elsevier)
- Social Work Abstract

Pour effectuer les recherches dans ces banques de données, une liste de mots-clés a été établie de concert entre les partenaires et l'équipe de recherche. Cette liste se divise en sous-ensembles. Les mots appartenant à un même sous-ensemble ont été séparés par l'opérateur « OU », alors que les sous-ensembles ont été séparés par l'opérateur « ET » afin de s'assurer qu'au moins un mot de chaque sous-ensemble se retrouve dans le titre, le résumé ou les mots-clés des publications. L'annexe 2 présente les termes utilisés pour les recherches de publications ainsi que deux exemples de syntaxe de recherche dans la banque de données SCOPUS.

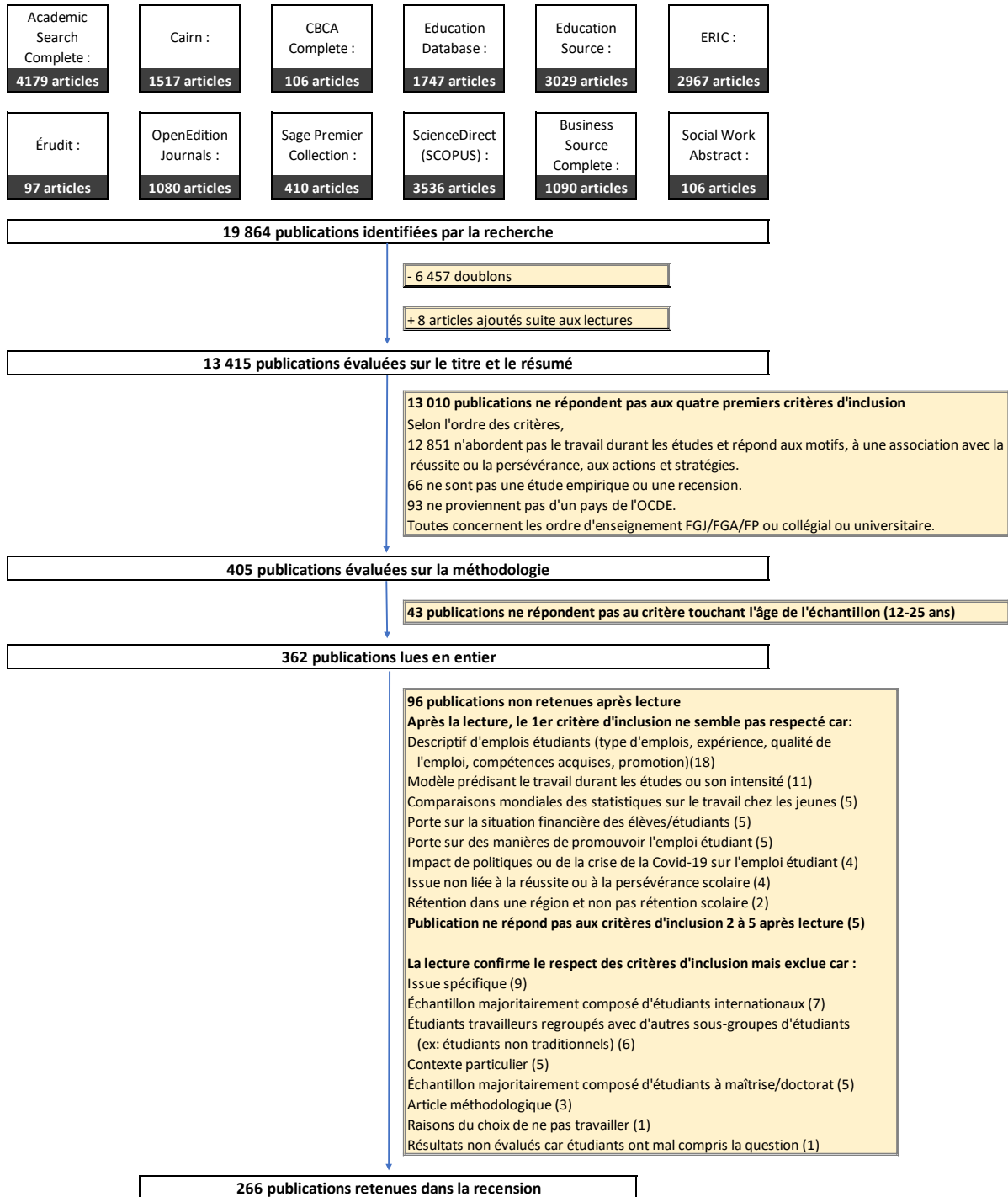
Dans la recherche, des filtres ont également été activés. Seuls les écrits publiés depuis le 1^{er} janvier 2000 ont été retenus et comme les recherches ont été effectuées en janvier et février 2024 selon les bases de données, les écrits publiés après le moment de recherche ne s'y retrouvent pas. De plus, la langue de la publication doit être l'anglais ou le français. Les sources peuvent être un article, un chapitre de livre, un rapport de recherche ou une thèse. Le processus de sélection des publications est illustré à la Figure 6.

L'interrogation des bases de données a permis de trouver un total de 19 864 publications. La troisième étape de Arksey et O'Malley consiste à ne garder que les publications pertinentes. Ainsi, après le retrait des 6 457 doublons et l'ajout de 8 publications trouvées dans les références des articles identifiés par les bases de données, les résumés de 13 415 publications ont été consultés afin de sélectionner les études répondant aux quatre critères d'inclusion établis à priori. Pour être inclus, le résumé de la publication devait répondre, dans l'ordre, à ces critères :

1. Le résumé aborde le travail durant les études chez les jeunes et semble présenter des éléments de réponses sur les motifs, une association avec la persévérance ou la réussite scolaire ou des stratégies ou actions déployées par les jeunes ou les acteurs.
2. L'étude doit être empirique ou être une recension des écrits.
3. Si l'étude est empirique, les données doivent avoir été collectées dans un pays membre de l'OCDE.
4. Les jeunes doivent être aux études secondaires (FGJ, FGA, FP ou leur équivalent dans les autres pays de l'OCDE) ou aux études postsecondaires (cégep, collège, université).

Ce sont 405 publications dont les résumés répondaient à ces quatre critères. Après cette première sélection, un cinquième critère a été évalué à la lecture de la section méthodologie ou des résultats. Il s'agit du critère d'âge. Comme l'intérêt porte sur les jeunes âgés de 12 à 25 ans, il a été convenu que l'échantillon des études retenues devait se composer d'une majorité de jeunes dans cette tranche d'âge (proportion supérieure à 50 %) ou présenter une moyenne ou médiane d'âge dans cette tranche. Cependant, à la lecture de ces sections, il a été rapidement constaté que plusieurs publications ne fournissaient pas un descriptif de l'âge des jeunes échantillonnés, ne permettant pas d'évaluer avec précision ce dernier critère lié à l'âge. Il a donc été décidé en cours de sélection de tout de même conserver les articles dont le critère d'âge n'a pas pu être évalué. Les publications dont la validation du critère âge n'a pu être faite sont identifiées dans le tableau synthèse des publications par la mention « Non validé » dans une colonne prévue à cet effet (Annexe 1). Quarante-trois publications dont des statistiques descriptives sur l'âge étaient fournies et pour lesquelles le critère 5 n'était pas répondu ont été exclues de la recension.

Figure 6 – Descriptif de la recherche et sélection des articles pertinents



Après l'application des cinq critères d'inclusion, 362 publications ont été lues en entier. Toutes ces publications n'ont pas été conservées. En effet, pour 54 d'entre elles, le résumé semblait pouvoir apporter des réponses aux questions de recherche mais à la suite de leur lecture, des réponses n'ont pas été trouvées. Le détail des informations documentées dans ces publications est présenté à la figure 6. Aussi, cinq publications ont été exclues car leur lecture a permis de constater qu'elles n'étaient ni de nature empirique ni une recension des écrits, ni en français ou en anglais, ou qu'elles étaient un doublon d'une autre étude déjà incluse. De plus, d'autres publications ont été exclues pour différentes raisons choisies en cours de tri. Certaines présentaient une issue très spécifique et difficilement généralisable, par exemple, la note obtenue à l'examen d'un cours de physiopathologie ou l'abandon du cours de bioscience. Certaines publications traçaient le portrait d'un contexte très spécifique (ex. : jeunes immigrants africains dans une ville vivant une très forte pénurie de main d'œuvre en Alberta, travailleuses de l'industrie du sexe qui sont aux études). D'autres portaient sur un échantillon majoritairement composé d'étudiants internationaux ou d'étudiants à la maîtrise ou au doctorat. Puis, certaines publications regroupaient les étudiants travaillant dans une catégorie plus vaste d'étudiants, plusieurs fois appelée « étudiants non traditionnels », rendant ainsi difficile la distinction de l'effet du travail des autres situations. Trois articles étaient méthodologiques et se concentraient sur la comparaison de méthodes statistiques et finalement, une étude présentait les raisons du choix de ne pas travailler et une autre ne présentait pas de résultats, les étudiants du sondage ayant mal compris la question relative à l'emploi durant les études. Après cette dernière étape de sélection, ce sont finalement 266 publications qui ont été retenues et dont les résultats sont présentés dans cette recension des écrits.

Les quatrième et cinquième étapes d'une recension de type examen de la portée sont la description des publications retenues et la création d'un tableau résumant les points essentiels permettant de faciliter la comparaison entre les études. Ces deux étapes forment le cœur du rapport et ont été présentées dans les sections 1, 2 et 3.

BIBLIOGRAPHIE

- Achola, E. O. (2013). Completing College: A Longitudinal Examination of Potential Antecedents of Success in Postsecondary Education for Students with Disabilities. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Alberio, M., & Tremblay, D.-G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes étudiants québécois : Une question de précarité ? *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 5–29. <https://doi.org/10.7202/1075819ar>
- Allen, S. (2014). Towards a Conceptual Map of Academic Libraries' Role in Student Retention. *Christian Librarian*, 57(1), 7–19.
- Anderson, M. J. (2006). Degree of Fit: University Students in Paid Employment, Service Delivery and Technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(1), 88–103.
- Andreopoulos, G. C., Antoniou, E., Panayides, A., & Vassiliou, E. (2008). The Impact of Employment and Physical Activity on Academic Performance. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(10), 17–20.
- Anlezark, A. & Lim, P. (2011) Does combining school and work affect school and post-school outcomes? *Longitudinal Surveys of Australian Youth - Research Reports*, 58(1), 55 p.
- Applegate, C., & Daly, A. (2006). The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra. *Australian Journal of Education*, 50(2), 155–166. <https://doi.org/10.1177/000494410605000205>
- Arano, K., & Parker, C. (2008). How Does Employment Affect Academic Performance Among College Students? *Journal of Economics* (0361-6576), 34(2), 65–82.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Auers, D., Rostoks, T., & Smith, K. (2007). Flipping burgers or flipping pages? Student employment and academic attainment in post-Soviet Latvia. *Communist and Post-Communist Studies*, 40(4), 477–491. <https://www.jstor.org/stable/48609680>
- Bachman, J. G., Safron, D. J., Sy, S. R., & Schulenberg, J. E. (2003). Wishing to work: New perspectives on how adolescents' part-time work intensity is linked to educational disengagement, substance use, and other problem behaviours. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 301–315. <https://doi.org/10.1080/01650250244000281>
- Baert, S., Marx, I., Neyt, B., Van Belle, E., & Van Casteren, J. (2018). Student employment and academic performance: An empirical exploration of the primary orientation theory. *Applied Economics Letters*, 25(8), 547–552. <https://doi.org/10.1080/13504851.2017.1343443>

- Barber, M., & Levitan, J. (2015). Balancing the books: The impact of university students' outside employment on academic performance and emotional well-being. *International Journal of Learning in Higher Education*, 21(3-4), 14–19. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v21i3-4/48725>
- Barrett, S. (2000). The work/study dilemma: A pilot study. *International Education Journal*, 1(2), 127-137.
- Barron, P. (2007). Hospitality and Tourism Students' Part-time Employment: Patterns, Benefits and Recognition. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, 6(2), 40–54. <https://doi.org/10.3794/johlste.62.150>
- Barron, P., & Anastasiadou, C. (2009). Student part-time employment: Implications, challenges and opportunities for higher education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(2), 140–153. <https://doi.org/10.1108/09596110910935642>
- Bartelme, K. M., Neiduski, M. L., Traynor, A. P., & Lemoine, N. (2016). An individualized approach to student progression at a school of pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 8(6), 863–870. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.08.013>
- Bartolj, T., & Polanec, S. (2018). Does Work Harm Academic Performance of Students? Evidence Using Propensity Score Matching. *Research in Higher Education*, 59(4), 401–429. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9472-0>
- Bassett, A. M., Brosnan, C., Southgate, E., & Lempp, H. (2019). The experiences of medical students from First-in-Family (FiF) university backgrounds: A Bourdieusian perspective from one English medical school. *Research in Post-Compulsory Education*, 24(4), 331–355. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1526909>
- Bédoué, C., & Giret, J. F. (2021). Student employment in France: Hindrance rather than help for higher educational success? *Journal of Education and Work*, 34(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1875127>
- Beerkens, M., Mägi, E., & Lill, L. (2011). University studies as a side job: Causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61(6), 679–692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
- Beffy, M., Fougere, D., & Maurel, A. (2010). The Effect of Part-Time Work on Post-Secondary Educational Attainment: New Evidence from French Data. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1648354>
- Behnke, A. o., Gonzalez, L. m., & Cox, R. b. (2010). Latino students in new arrival states: Factors and services to prevent youth from dropping out. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 385–409.
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Benoit, A., Harvey, S., & de Man, A. (2008). Employment Among High School Students in the Eastern Townships: Effects on Psychological Well-Being, Academic Performance and Occupational Safety. *Journal of Eastern Townships Studies*, 32-33, 39-52.

- Berthaud, J., & Giret, J.-F. (2022). Les effets de l'emploi durant les études sur la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 51(1), 15–40.
- Blandizzi, M. Q. (2013). The Impact of Work Study on the Integration and Retention of Undergraduate Students at the University of California. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Bluml, J. F. (2019). On-Campus Employment and Retention of First-Time, Full-Time College Students. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073. <https://doi.org/10.1080/00036846.2014.920483>
- Body, K., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : Une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 69–103. <https://doi.org/10.7202/1048911ar>
- Bonnal, L., Favard, P., & Sorho-Body, K. M.-D. (2019). Does working to pay for higher education really harm French academic results? *International Journal of Manpower*, 40(4), 591–615. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2017-0276>
- Bozick, R. (2007). Making It through the First Year of College: The Role of Students' Economic Resources, Employment, and Living Arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261–284. <https://doi.org/10.1177/003804070708000304>
- Bozick, R. (2008). *Student Employment during the Transition to College in the United States. Research Report. RTI Press Publication RR-0001-0802* (RTI International. P.O. Box 12194, Research Triangle Park, NC 27709-2194. Tel: 919-541-6000; e-mail: publications@rit.org; Web site: <http://www.rti.org>; RTI International).
- Bradley, G. (2006). Work participation and academic performance: A test of alternative propositions. *Journal of Education and Work*, 19(5), 481–501. <https://doi.org/10.1080/13639080600988756>
- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2005) Earning and learning: How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*, 18(2), 235–249.
- Braverman, M. T., Young, J. C., King, N. J., Paterson, C. A., & Weisskirch, R. S. (2002). Career Awareness and Part-Time Work Examined in Lives of High School Seniors. *California Agriculture*, 56(2), 55–60.
- Broton, K. M., Goldrick-Rab, S., & Benson, J. (2016). Working for College: The Causal Impacts of Financial Grants on Undergraduate Employment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(3), 477–494. <https://doi.org/10.3102/0162373716638440>
- Brunell, O., & Grima, F. (2010). Faire face au conflit travail/école : Analyse des stratégies d'ajustement. *M@n@gement*, 13(3), 172–204. <https://doi.org/10.3917/mana.133.0172>

- Buscha, F., Maurel, A., Page, L., & Speckesser, S. (2012). The Effect of Employment while in High School on Educational Attainment: A Conditional Difference-in-Differences Approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(3), 380–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00650.x>
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 500–510. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.500>
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377. <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>
- Cano, M., Calvo, R., & Chu, Y. (2023). Adolescent Employment and Postsecondary Education among Latino Children of Immigrants. *Journal of Latinos and Education*, 22(1), 211–228. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1737802>
- Carnegie-Diaz, M. S. (2023). From the Job Site to the College Classroom: Exploring the Life Histories of Low-Income Latinx Students. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Carney, C. McNeish, S. & McColl, J. (2005) The impact of part time employment on students' health and academic performance: A Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 307–319.
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2020). Mature vs young working students: Similarities, differences, and drivers of graduation and dropout. *Studia Paedagogica*, 25(4), 73–91. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-4>
- Carter, R. D. (2012). The Effects of the Federal Work-Study Program on Student Persistence and Accrued Loan Debt. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595–601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Cheng, D. X., & Alcantara, L. (2004). *To Work or Not to Work: The Impact of Work on Students' College Experience* (Online Submission).
- Cheng, D. X., & Alcántara, L. (2007). Assessing working students' college experiences: A grounded theory approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(3), 301–311. <https://doi.org/10.1080/02602930600896639>
- Cheng, M., Kang, H., Roebuck, P., & Simnett, R. (2009). The employment landscape for accounting graduates and work experience relevance. *Australian Accounting Review*, 19(4), 342–351. <https://doi.org/10.1111/j.1835-2561.2009.00071.x>
- Choi, Y. (2018). Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88–107. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9458-y>

- Christiansen, A., Salamonson, Y., Crawford, R., McGrath, B., Roach, D., Wall, P., Kelly, M., & Ramjan, L. M. (2019). "Juggling many balls": Working and studying among first-year nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 28(21-22), 4035–4043. <https://doi.org/10.1111/jocn.14999>
- Christie, H., Munro, M. & Wager, F. (2005) 'Day students' in higher education: widening access students and successful transitions to university life, *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/09620210500200129>
- Choo Casey, E. K., Xiang, K. Z., & Eunae, C. (2021). A review of the literature on the school-work-life interface. *Journal of Career Development*, 48(3), 290–305. <https://doi.org/10.1177/0894845319841170>
- Cinamon, R. G. (2018). Navigating work and study: Antecedents and outcomes of conflict and facilitation aspects of the work-school interface. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.09.009>
- Coates, H. (2015). Working on a Dream: Educational Returns from Off-Campus Paid Work. *Journal of Education and Work*, 28(1), 66–82. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.802835>
- Cogswell, C., Epley, T., & Barten, B. (2023). Student-employee sense of belonging, In *The Impact Of A Sense Of Belonging In College: Implications for Student Persistence, Retention, and Success* (p. 197–206). <https://doi.org/10.4324/9781003447870-20>
- Corral, M. (2019). "We Leave School Because of Jobs:" *The Role of Work in the Paths to Success of Students in an Alternative Education Program* [Ph.D., University of California, Los Angeles]. <https://www.proquest.com/docview/2355986711/abstract/6711DA7CA67F4C9DPQ/1>
- Curtis, S., & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/03098770220129406>
- Curtis, S., & Williams, J. (2002). The reluctant workforce: Undergraduates' part-time employment. *Education + Training*, 44(1), 5–10. <https://doi.org/10.1108/00400910210416192>
- Curtis, S. (2005). Support for working undergraduates: The view of academic staff. *Education + Training*, 47(7), 496–505. <https://doi.org/10.1108/00400910510626349>
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education & Training*, 49(5), 380–390. <https://doi.org/10.1108/00400910710762940>
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38–50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.10.004>
- Davis, A.M.D. (2023) Is Working in College Worth It? How Hours on the Job Affect Postsecondary Outcomes, *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Prepublication. <https://doi.org/10.3102/01623737231210243>

- Derous, E. & Ryan, A.M, (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 118–131.
- DeSimone, J. (2006). Academic Performance and Part-time Employment among High School Seniors. *B.E. Journal of Economic Analysis & Policy: Topics in Economic Analysis & Policy*, 6(1), 1–34. <https://doi.org/10.2202/1538-0653.1466>
- Dimtrios M Mihail & Katerina Karaliopoulou. (2005). Greek university students: A discouraged workforce. *Education + Training*, 47(1), 31–39. <https://doi.org/10.1108/00400910510580610>
- Dmitrijeva, J., du Parquet, L., L'Horty, Y., & Petit, P. (2015). L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié. *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, 16(1), 117–130. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0117>
- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : Impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale. *Éducation et francophonie*, 35(1), 161–181. <https://doi.org/10.7202/1077960ar>
- Dumont, M., Leclerc, D., & McKinnon, S. (2009). Consequences of part-time work on the academic and psychosocial adaptation of adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/0829573509333197>
- Dundes, L., & Marx, J. (s. d.). *Balancing Work and Academics in College: Why Do Students Working 10 to 19 Hours per Week Excel?*
- Durr, O. V. (2002). From the Inside: STARS High-School. *Prevention Researcher*, 9(5), 5.
- Dustmann, C., & van Soest, A. (2007). Part-time work, school success and school leaving. *Empirical Economics*, 32(2-3), 277–299. <https://doi.org/10.1007/s00181-006-0086-1>
- Eastgate, L., Hood, M., Creed, P. A., & Bialocerkowski, A. (2022). Managing work and study with an eye on the future. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100142>
- Eckert, H. (2009). Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 239–261. <https://doi.org/10.7202/037915ar>
- Ecton, W. G., Heinrich, C. J., & Carruthers, C. K. (2023). Earning to Learn: Working While Enrolled in Tennessee Colleges and Universities. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584221140410>
- Empie, M. J. (2012). How Graduates Make Meaning of Their On-Campus Employment: A Retrospective View. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Steffel Olson, L. (2000). Early work histories of urban youth. *American Sociological Review*, 65(2), 279–297. ProQuest Central; ProQuest One Business; Sociological Abstracts.
- Evans, C., Gbadamosi, G., & Richardson, M. (2014). Flexibility, compromise and opportunity: Students' perceptions of balancing part-time work with a full-time

- business degree. *International Journal of Management Education*, 12(2), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.02.001>
- Evans, C., Ritchie, C., Drew, H., & Ritchie, F. (2022). A marriage of convenience: How employers and students working in hospitality view the employment relationship. *Hospitality and Society*, 12(3), 299–318. https://doi.org/10.1386/hosp_00055_1
- Fowler, Z., Hodgson, A., & Spours, K. (2001). *Strategies for Balancing Learning and Earning: Student, Teacher and Employer Perspectives in the Context of Curriculum, 2000*.
- Franke, R. (2012). Towards the Education Nation : Revisiting the Impact of Financial Aid, College Experience, and Institutional Context on Baccalaureate Degree Attainment Using a Propensity Score Matching, Multilevel Modeling Approach. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Gagnon, H. (2008). *Need satisfaction, conflict and academic disengagement: An extension of self-determination theory* [Ph.D., McGill University (Canada)]. <https://www.proquest.com/docview/304381095/abstract/609812FCA512460CPQ/1>
- García-Vargas, M. C., Rizo-Baeza, M., & Cortés-Castell, E. (2016). Impact of paid work on the academic performance of nursing students. *PeerJ*, 2016(3). <https://doi.org/10.7717/peerj.1838>
- Grimmond, T., Yazidjoglou, A., & Strazdins, L. (2020). Earning to learn: The time-health trade-offs of employed Australian undergraduate students. *Health Promotion International*, 35(6), 1302–1311. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz133>
- Grozev, V. H., & Easterbrook, M. J. (2022). Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life. *Tertiary Education and Management*, 28(3), 241–264. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09096-6>
- Hackett, M. W. (2007). Exploring the Relationship between Recreational Sports Employment and Academic Success. *Recreational Sports Journal*, 31(1), 69–74. <https://doi.org/10.1123/rsj.31.1.69>
- Hall, R. (2010). The work-study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 23(5), 439–449. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969>
- Hannah, R. L., & Baum, C. L. (2001). An Examination of College-Bound High School Students' Labor Market Behavior: Why Some Students Work and Why Some Do Not. *Education*, 121(4), 787–794.
- Hannah, R. L., & Baum, C. L. (2002). An analysis of the linkages between high school allowance, high school market—Place work, and academic success in higher education. *The High School Journal*, 85(3), 1–12.
- Hansen, D. M. & Jarvis, P. A. (2000) Adolescent Employment and Psychosocial Outcomes. *Youth & Society*. 31(4), 417–436.

- Hart, E. A. (2021). *Running in Place: How Work, Family, and Income Instability Keep Students from Finishing Community College* [Ph.D., University of California, Davis]. <https://www.proquest.com/docview/2604824447/abstract/FDE1580FB91E43CEPQ/1>
- Harvey, J. R. (2016). *Nursing students' perceptions of how working as nursing assistants impacts their education* [Ed.D., Liberty University]. <https://www.proquest.com/docview/1842428733/abstract/E477908EF2BD41F8PQ/1>
- Harvey, S., Blouin, C., & Stout, D. (2006). Proactive personality as a moderator of outcomes for young workers experiencing conflict at work. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 1063–1074. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.021>
- Hawkins, C. A., Smith, M. L., Hawkins, R. C., & Grant, D. (2005). The Relationships Among Hours Employed, Perceived Work Interference, and Grades as Reported by Undergraduate Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 13–27. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200202122>
- Ho, M.-J., Chan, E., Fan-Havard, P., Thompson, C., & Hess, J. M. (2014). The effects of leadership involvement and part-time employment on pharmacy student academic performance. *Pharmacy Education*, 14(1), 57–63.
- Hobbs, S., Stack, N., McKechnie, J., & Smillie, L. (2007). Talking about work: School students' views on their paid employment. *Children and Society*, 21(2), 123–135. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00030.x>
- Hodgson, A., & Spours, K. (2000)(a). *Earning and Learning: A Local Study of Part-Time Paid Work among 14-19 Year Olds. Report*. 43 p.
- Hodgson, A., & Spours, K. (2000)(b). *Finding a Balance: Fifteen Institutional Case Studies on the Relationship between Part-Time Work and Advanced Level Study. Report*. 130 p.
- Hodgson, A., & Spours, K. (2001). Part-time Work and Full-time Education in the UK: The emergence of a curriculum and policy issue. *Journal of Education & Work*, 14(3), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13639080120086157>
- Holford, A. (2020). Youth employment, academic performance and labour market outcomes: Production functions and policy effects. *Labour Economics*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101806>
- Holme, V. (2008) Working to live: Why university students balance full-time study and employment. *Education + Training*, 50(4), 305–314. <https://doi.org/10.1108/00400910810880542>
- Hongwei Yu, McKinney, L., & Carales, V. D. (2020). Do Community College Students Benefit from Federal Work Study Participation? *Teachers College Record*, 122(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/016146812012200111>
- Hordósy, R., Clark, T., & Vickers, D. (2018). Lower income students and the 'double deficit' of part-time work: Undergraduate experiences of finance, studying and employability. *Journal of Education and Work*, 31(4), 353–365. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1498068>

- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying : The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>
- Hudson, L., & Hurst, D. (2002). *The Persistence of Employees Who Pursue Postsecondary Study*. *Stats in Brief* (ED Pubs, P.O. Box 1398, Jessup, MD 20794-1398. Tel: 877-433-7827 (Toll Free); Fax: 301-470-1244; e-mail: edpubs@inet.ed.gov).
- Hulla, R. P. (2021). *Working College Students: How Work Demands, Psychosocial Factors, and Health Impact Academic Performance* [Ph.D., The University of Texas at Arlington]. <https://www.proquest.com/docview/2597449569/abstract/BE86EF98BBB142E0PQ/1>
- Humphrey, R. (2006). Pulling Structured Inequality into Higher Education: The Impact of Part-Time Working on English University Students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Husband, C. (2015). *An investigation of the relationship between student employment and on-time graduation* [Ed.D., Lamar University - Beaumont]. <https://www.proquest.com/docview/1728059870/abstract/C57E8C1918474590PQ/1>
- Jacobson, H. A., & Shuyler, K. S. (2013). Student perceptions of academic and social effects of working in a university library. *Reference Services Review*, 41(3), 547–565. <https://doi.org/10.1108/RSR-11-2012-0075>
- Jewell Beckett, T., & Murphy, O. (2020). Utilising an Appreciative Inquiry and Context Personalisation Design : A New Model for Library Student Workers. *New Review of Academic Librarianship*, 26(2-4), 338–352. <https://doi.org/10.1080/13614533.2020.1830244>
- Kalenkoski, C. M., & Pabilonia, S. W. (2010). Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, 23(2), 469–496. <https://doi.org/10.1007/s00148-008-0221-8>
- Kaplan, A., Herbst-Debby, A., Endeweld, M., & Achouche, N. (2024). Stratified patterns of adolescent employment and their relation to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 27(4), 588–608. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2156780>
- Katsikas, E., & Panagiotidis, T. (2011). Student status and academic performance: Accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.009>
- Kawakyu O'Connor, N. (2018). Making It Work: A Mixed Methods Study of First-Generation and Low-Income College Students' Student Employment Experiences in High College Tuition Cost Environments. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Keister, M., & Hall, J. (2010). High School Employment And Academic Achievement: A Note For Educators. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 7–81.
- Kim, S. (2022). Improving Work and Equity for Lower-Income Students: Examining the Effects and Underlying Mechanisms of Federal Work-Study. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106).

Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).

- King, T., & Bannon, E. (2002). *At What Cost? The Price That Working Students Pay for a College Education* (State PIRGs, 218 D Street, SE, Washington, DC 20003. Tel: 202-546-9707; Web site: <http://www.pirg.org>).
- Kirby, A., & McElroy, B. (2003). The effect of attendance on grade for first year economics students in University College Cork. *Economic and Social Review*, 34(3), 311–326.
- Kocsis, Z. (2021). Features of Student Employment in the Hungarian-Romanian Cross Border Area. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 188–200.
- Kocsis, Z., Alter, E., & Pusztai, G. (2022). The Role of Student Employment in Persistence and Efficiency in STEM Higher Education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(4), 831–848. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2177>
- Kocsis, Z., & Pusztai, G. (2020). Student employment as a possible factor of dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(4), 183–199. <https://doi.org/10.12700/APH.17.4.2020.4.10>
- Kocsis, Z., & Pusztai, G. (2021). Learning or Earning: Impact of Student Employment on Student Careers in the Eastern Region of the European Higher Education Area. *New Educational Review*, 65, 149–161. <https://doi.org/10.15804/ner.2021.65.3.12>
- Kofoed, M. S. (2022). *How Receiving a Pell Grant Affects Students' Work Hours*. Policy Brief (W. E. Upjohn Institute for Employment Research. 300 South Westnedge Avenue, Kalamazoo, MI 49007-4686. Tel: 888-227-8569; Tel: 269-343-4330; Fax: 269-343-7310; Web site: http://research.upjohn.org/upjohn_publications/; W. E. Upjohn Institute for Employment Research). <https://doi.org/10.17848/pb2022-43>
- Kosi, T., Nastav, B., & Šušteršič, J. (2013). Does student employment deteriorate academic performance? The case of slovenia. *Revija Za Socijalnu Politiku*, 20(3), 253–274. <https://doi.org/10.3935/rsp.v20i3.1129>
- Kulm, T. L., & Cramer, S. (2006). The Relationship of Student Employment to Student Role, Family Relationships, Social Interactions and Persistence. *College Student Journal*, 40(4), 927–938.
- Lang, K. B. (2012). The Similarities and Differences between Working and Non-Working Students at a Mid-Sized American Public University. *College Student Journal*, 46(2), 243–255.
- Ledoux, É., Prud'Homme, P., Tétéault, K., & Desrosiers, H. (2016). *Portrait du travail et de la santé et de la sécurité du travail chez les jeunes de 15 ans au Québec. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 1, 16 p.
- Lee, C., & Orazem, P. F. (2010). High school employment, school performance, and college entry. *Economics of Education Review*, 29(1), 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.03.004>

- Lee, J. C., & Staff, J. (2007). When work matters: The varying impact of work intensity on high school dropout. *Sociology of Education*, 80(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/003804070708000204>
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M., & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 275–287. <https://doi.org/10.1007/BF03173557>
- Leonard, M. (2002). Working on your doorstep: Child newspaper deliverers in Belfast. *Childhood*, 9(2), 190–204. <https://doi.org/10.1177/0907568202009002804>
- Leventhal, T., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2001). Adolescent Transitions to Young Adulthood: Antecedents, Correlates, and Consequences of Adolescent Employment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 297–323. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00014>
- Lichtenstein, M. (2002). *The Role of Financial Aid in Hispanic First-Time Freshman Persistence*. AIR 2002 Forum Paper.
- Logan, J., Hughes, T., & Logan, B. (2016). Overworked? An Observation of the Relationship between Student Employment and Academic Performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 18(3), 250–262. <https://doi.org/10.1177/1521025115622777>
- Lopez-Mayan, C. (2018). Working while studying: A bad decision? *Journal of Human Capital*, 12(1), 125–171. <https://doi.org/10.1086/696958>
- Lowe, J., & Gayle, V. (2016). From lifelong learning to youth employment: Back to the future for higher education in Scotland's colleges. *Journal of Further & Higher Education*, 40(3), 351–371. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971104>
- Mamiseishvili, K. (2010). Effects of Employment on Persistence of Low-Income, First-Generation College Students. *College Student Affairs Journal*, 29(1), 65–74.
- Markos, V., Kocsis, Z., & Dusa, Á. R. (2019). Different Forms of Civil Activity and Employment in Hungary and Abroad, and the Development of Student Drop-out. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 41–54. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3342>
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2005). Consequences of Employment During High School: Character Building, Subversion of Academic Goals, or a Threshold? *American Educational Research Journal*, 42(2), 331–369.
- Martin, E., & McCabe, S. (2007). Part-time Work and Postgraduate Students: Developing the Skills for Employment? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, 6(2), 29–40. <https://doi.org/10.3794/johlste.62.133>
- Martínez Sánchez, M. M., Pérez Morfín, A., Dzay Chulim, F., & Cabañas Victoria, V. V. (2023). Student reflections on desertion: The case of a Mexican university: Reflexiones estudiantiles sobre la deserción: el caso de una universidad mexicana. *Mendive - Revista de Educacion*, 21(4), 1–14.

- Mathis, E. L., Bullock-Yowell, E., Leuty, M. E., & Nicholson, B. C. (2017). Student congruence with academic major: Do hours worked and attitude affect satisfaction and success? *Australian Journal of Career Development*, 26(3), 142–152. <https://doi.org/10.1177/1038416217727737>
- Mathuews, K. B. (2018). *The Working Time-Poor : Time Poverty Implications for Working Students' Involvement* [Ph.D., Ohio University]. <https://www.proquest.com/docview/2194891194/abstract/2A44664745494F66PQ/1>
- Matteau, L., Toupin, I., Ouellet, N., Beaulieu, M., Truchon, M., & Gilbert-Ouimet, M. (2023). Nursing students' academic conditions, psychological distress, and intention to leave school: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105877>
- McCoy, E. H. (2011). Academic Performance among Student Library Employees. (Cover story). *Christian Librarian*, 54(1), 3–12.
- McCoy, S., & Smyth, E. (2007). So much to do, so little time: Part-time employment among secondary students in Ireland. *Work, Employment and Society*, 21(2), 227–246. <https://doi.org/10.1177/0950017007076630>
- McGregor, I. (2015). How does Term-time Paid Work Affect Higher Education Students' Studies, and What can be Done to Minimise any Negative Effects? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(2), 3–14. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v3i2.127>
- McKechnie, J., Dunleavy, K., & Hobbs, S. (2005). Student Employment and Its Educational Impact: A Scottish Study. *Scottish Educational Review*, 37(1), 58–67. <https://doi.org/10.1163/27730840-03701007>
- McNall, L. A., & Michel, J. S. (2011). A Dispositional Approach to Work-School Conflict and Enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 397–411. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9187-0>
- McNall, L. A., & Michel, J. S. (2017). The relationship between student core self-evaluations, support for school, and the work–school interface. *Community, Work and Family*, 20(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/13668803.2016.1249827>
- McNeal Jr., R. B. (2011). Labor market effects on dropping out of high school: Variation by gender, race, and employment status. *Youth and Society*, 43(1), 305–332. <https://doi.org/10.1177/0044118X10363776>
- Meeuwisse, M., de Meijer, L. A., L. Born, M. P., & Severiens, S. E. (2017). The work-study interface: Similarities and differences between ethnic minority and ethnic majority students. *Higher Education*, 73(2), 261–280. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0012-1>
- Metz, G. W. (2001). The Influence of Financial Aid and Student Characteristics on Degree Completion Rates for a Cohort of Two-Year College Students. *Journal of Student Financial Aid*, 31(3), 21–33.
- Mihail, D. M. (2005). Working students at Greek universities. *Journal of European Industrial Training*, 29(7), 561–571. <https://doi.org/10.1108/03090590510621054>

- Mills, A., Lingard, H., McLaughlin, P., & Iyer-Raniga, U. (2012). Pathways to Industry: Work Practices of Undergraduate Students in Construction Programs in Australia. *International Journal of Construction Education and Research*, 8(3), 159–170. <https://doi.org/10.1080/15578771.2011.647246>
- Mills, L. (2020). Understanding the Experiences of College Students Who Work Full-Time: Juggling Competing Responsibilities and Defining Academic Success. *Journal of Continuing Higher Education*, 68(3), 181–189. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1743629>
- Miscenich, M. M. (2016). *Contest or congruence: The effects of work/school conflict and facilitation on working college students* [M.A., Rowan University]. <https://www.proquest.com/docview/1815062326/abstract/6A48D960DCB04D7DPQ/1>
- Monahan, K. C., Lee, J. M., & Steinberg, L. (2011). Revisiting the Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment: Distinguishing Between Selection and Socialization Using Propensity Score Matching. *Child Development*, 82(1), 96–112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01543.x>
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., & Dagenais, M. (2007). Dropout, school performance, and working while in school. *Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752–760. <https://doi.org/10.1162/rest.89.4.752>
- Moreau, M.-P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: Working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/03075070500340135>
- Morrison, M. N. (2018). Improving Retention and Graduation Rates among Single-Parent Students at Lone Star College. In ProQuest LLC (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Mortimer, J. T. (2003). *Working and Growing Up in America. Adolescent Lives* (Harvard University Press, Customer Service Department, 79 Garden Street, Cambridge, Massachusetts 02138 (\$45). Tel: 800-405-1619 (Toll Free); Fax: 800-406-9145 (Toll Free); e-mail: customer.care@trilateral.org; Web site: <http://www.hup.harvard.edu>).
- Moschetti, R. (2008). *Understanding the experiences of white, working -class, first -generation community college students* [Ph.D., University of California, Santa Barbara]. <https://www.proquest.com/docview/304664627/abstract/D8E651AB98C94A01PQ/1>
- Moulin, S., Doray, P., Laplante, B., & Street, M. C. (2013). Work intensity and non-completion of university: Longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, 26(3), 333–356. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.653554>
- Mounsey, R., Vandehey, M. A., & Diekhoff, G. M. (2013). *Working and Non-Working University Students: Anxiety, Depression, and Grade Point Average* (Project Innovation, Inc. P.O. Box 8508 Spring Hill Station, Mobile, AL 36689-0508. Tel: 251-343-1878; Fax: 251-343-1878; Web site: <http://www.projectinnovation.biz/csj.html>; 01463934; College Student Journal, Vol. 47, Numéro 2, p. 379-389).

- Mukherjee, M., McKinney, L., Hagedorn, L. S., Purnamasari, A., & Martinez, F. S. (2017). Stretching Every Dollar: The Impact of Personal Financial Stress on the Enrollment Behaviors of Working and Nonworking Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(9), 551–565. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1179602>
- Muldoon, R. (2009). Recognizing the enhancement of graduate attributes and employability through part-time work while at university. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 237–252. <https://doi.org/10.1177/1469787409343189>
- Munro, L. (2011). 'It's a Lot of Hard Work': The Experiences of Student-workers in University Term-time Employment. *Australian Bulletin of Labour*, 37(1), 33–50.
- Neill, C. (2015). Rising student employment: The role of tuition fees. *Education Economics*, 23(1), 101–121. <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.818104>
- Neyt, B., Omev, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896–921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
- Núñez, A.-M., & Sansone, V. A. (2016). Earning and Learning: Exploring the Meaning of Work in the Experiences of First-generation Latino College Students. *Review of Higher Education*, 40(1), 91–115.
- Oztekin, A. (2016). A hybrid data analytic approach to predict college graduation status and its determinative factors. *Industrial Management & Data Systems*, 116(8), 1678–1699. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0363>
- Parent, D. (2006). Work while in high school in Canada: Its labour market and educational attainment effects. *Canadian Journal of Economics*, 39(4), 1125–1150. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5982.2006.00384.x>
- Pascarella, E. T. (2001). Cognitive growth in college. *Change*, 33(6), 20–27.
- Patton, W., & Smith, E. (2009). Part-Time Work of High School Students and Impact on Educational Outcomes. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 19(2), 216–224. <https://doi.org/10.1375/ajgc.19.2.216>
- Paul, M., Panton, C., & Marzigliano, N. (2008). Do Students with Healthy Habits Perform Better in Their Academics? *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings*, 13(2), 47–54.
- Payne, J. (2003). The Impact of Part-time Jobs in Years 12 and 13 on Qualification Achievement. *British Educational Research Journal*, 29(4), 599–611. <https://doi.org/10.1080/01411920301844>
- Paynter, K. E. (2021). *An Exploration of Belonging Through Student Union Employment* [Ed.D., Texas A&M University - Corpus Christi]. <https://www.proquest.com/docview/2623831074/abstract/8C96947DA094178PQ/1>
- Peak, K. R. (2019). The Academic Impact of Student Employment: A Pilot Study. *Radiologic Science & Education*, 24(1), 3–15.
- Peel, M., Powell, S., & Treacey, M. (2004). Student perspectives on temporary and permanent exit from university: A case study from Monash University. *Journal of*

- Higher Education Policy & Management*, 26(2), 239–249. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218285>
- Peng, A., & Yang, L. (2010). Dividing Time Between Work and Study: Are Tuition Fees a Factor? *The Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 13–29.
- Perez Hurtado, L. F. (2008). *The next generation of Mexican lawyers: A study of Mexico's system of legal education and its law students* [J.S.D., Stanford University]. <https://www.proquest.com/docview/304468307/abstract/DB047F17D5704AD9PQ/1>
- Perozzi, B., Rainey, A., & Wahlquist, Z. (2003). A Review of the Effects of Student Employment on Academic Achievement. *Bulletin*, 71(5), 15–20.
- Pike, G.R., Kuh, G.D. & Massa-McKinley, R. (2008). First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship Between Work and Grades, *NASPA Journal*, 45(4), 560–582.
- Polidano, C., & Zakirova, R. (2011). *Outcomes from Combining Work and Tertiary Study. A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report* (National Centre for Vocational Education Research Ltd. P.O. Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. Tel: +61-8-230-8400; Fax: +61-8-212-3436; e-mail: ncver@ncver.edu.au; Web site: <http://www.ncver.edu.au>; 978-1-921809-48-4; National Centre for Vocational Education Research (NCVER)).
- Post, D., & Pong, S.-L. (2000). Employment during middle school: The effects on academic achievement in the U.S. And abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 273–298. <https://doi.org/10.3102/01623737022003273>
- Pusztai, G., & Kocsis, Z. (2019). Combining and balancing work and study on the eastern border of Europe. *Social Sciences*, 8(6). <https://doi.org/10.3390/SOCSCI8060193>
- Quirk, K. J., Keith, T. Z., & Quirk, J. T. (2001). Employment during high school and student achievement: Longitudinal analysis of national data. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 4–10. <https://doi.org/10.1080/00220670109598778>
- Ramirez, S. F. (2023). Working toward a Degree: The Relationship between Campus Employment, Student Engagement, and Academic Outcomes for Community College Students. In *ProQuest LLC* (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Raymond, H. J.-B. (2021). *Academic Agenda, Goal Setting, and African American Male Student Persistence at a Predominantly Black Institution* [Ed.D., Walden University]. <https://www.proquest.com/docview/2621015665/abstract/7F7D5B7C696040FEPQ/1>
- Remenick, L., & Bergman, M. (2021). Support for Working Students: Considerations for Higher Education Institutions. *Journal of Continuing Higher Education*, 69(1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1777381>
- Reyes, H., Hartin, V., Loftin, C., Davenport, D., & Carter, V. (2012). The impact of employment on nursing students' academic performance. *Nurse Educator*, 37(5), 218–221. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e318262abc9>
- Richardson, J. J., Kemp, S., Malinen, S., & Haultain, S. A. (2013). The academic achievement of students in a New Zealand university: Does it pay to work? *Journal*

- of *Further and Higher Education*, 37(6), 864–882. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.699517>
- Richardson, M., Evans, C., & Gbadamosi, G. (2009). Funding Full-Time Study through Part-Time Work. *Journal of Education and Work*, 22(4), 319–334. <https://doi.org/10.1080/13639080903277394>
- Richardson, M., Evans, C., & Gbadamosi, G. (2014). The work-study nexus: The challenges of balancing full-time business degree study with a part-time job. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(3), 302–309. <https://doi.org/10.1080/13596748.2014.920582>
- Riggert, S.C. Ash, D. Boyle, M.A. Kinney, J. Howarth, D.A. & Rudy-Parkins, C. (2004) Metropolitan college: Building community value through education-business partnerships. *Innovative Higher Education*, 29, 7–19. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000035364.79720.73>
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., & Rude-Parkins, C. (2006). Student employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92. <https://doi.org/10.3102/00346543076001063>
- Robbins, W. M. (2010). Learning with Hard Labour: University Students as Workers. *Australian Bulletin of Labour*, 36(1), 103–120.
- Robotham, D. (2009). Combining study and employment: A step too far? *Education and Training*, 51(4), 322–332. <https://doi.org/10.1108/00400910910968337>
- Robotham, D. (2012). Student part-time employment: Characteristics and consequences. *Education and Training*, 54(1), 65–75. <https://doi.org/10.1108/00400911211198904>
- Robotham, D. (2013). Students' perspectives on term-time employment: An exploratory qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 431–442. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.666892>
- Rochford, C., Connolly, M., & Drennan, J. (2009). Paid part-time employment and academic performance of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 29(6), 601–606. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.01.004>
- Rodriguez, S. (2019). *Latina Perceptions: Making Meaning of Familial and Financial Tensions while Pursuing a College Degree* [Ph.D., University of Nevada, Reno]. <https://www.proquest.com/docview/2376279936/abstract/6D26D4FADA6B4CB4PQ/1>
- Roksa, J. (2011). Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, 61(3), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7>
- Rothstein, D. S. (2007). High School Employment and Youths' Academic Achievement. *Journal of Human Resources*, XLII(1), 194–213. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLII.1.194>
- Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : Un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, 49(3), 501–521. <https://doi.org/10.7202/019878ar>
- Sabia, J. J. (2009). School-year employment and academic performance of young adolescents. *Economics of Education Review*, 28(2), 268–276. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.05.001>

- Salamonson, Y., Roach, D., Crawford, R., McGrath, B., Christiansen, A., Wall, P., Kelly, M., & Ramjan, L. M. (2020). The type and amount of paid work while studying influence academic performance of first year nursing students: An inception cohort study. *Nurse Education Today*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104213>
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 232–245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Schoofs, N., Bosold, S., Slot, V., & Flentje, J. (2008). Nursing student employment: Impact on academic achievement. *Nurse Educator*, 33(2), 57–58. <https://doi.org/10.1097/01.NNE.0000299501.32529.44>
- Scott-Clayton, J. E. (2009). *Understanding America's unfinished transformation: Three essays on the economics of higher education* [Ph.D., Harvard University]. <https://www.proquest.com/docview/304891148/abstract/AE0AC25B12B74124PQ/1>
- Scott-Clayton, J. (2011). The causal effect of federal work-study participation: Quasi-experimental evidence from west Virginia. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4), 506–527. <https://doi.org/10.3102/0162373711421211>
- Scott-Clayton, J., & Minaya, V. (2014). *Should Student Employment Be Subsidized? Conditional Counterfactuals and the Outcomes of Work-Study Participation. A CAPSEE Working Paper* (Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment. Teachers College, Columbia University, 525 West 120th Street Box 174, New York, NY 10027. Tel: 212.678.3091; e-mail: capsee@columbia.edu; Web site: <http://capseecenter.org>; Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment).
- Scott-Clayton, J., & Zhou, R. Y. (2017). *Does the Federal Work-Study Program Really Work-And for Whom? Research Brief* (Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment. Teachers College, Columbia University, 525 West 120th Street Box 174, New York, NY 10027. Tel: 212.678.3091; e-mail: capsee@columbia.edu; Web site: <http://capseecenter.org>; Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment).
- Sheridan, B., Smith, B., & Pleggenkuhle-Miles, E. (2017). Short vs. long: Cognitive load, retention and changing class structures. *Education Economics*, 25(5), 501–512. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1305099>
- Shirley, M. (2021). Work and race matters: Examining the relationship between two critical factors of college completion at four-year institutions. *Review of Higher Education*, 44(4), 523–554. <https://doi.org/10.1353/RHE.2021.0011>
- Simón, H., Casado-Díaz, J. M., & Costa, J. L. C. (2017). Analysis of university student employment and its impact on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 281–306. <https://doi.org/10.14204/ejrep.42.16066>
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2007). Effects of part-time work on school achievement during high school. *Journal of Educational Research*, 101(1), 12–23. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.12-23>

- Singh, K., & Ozturk, M. (2000). Effect of part-time work on high school mathematics and science course taking. *Journal of Educational Research*, 94(2), 67–74. <https://doi.org/10.1080/00220670009598745>
- Smith, E., & Green, A. (2001). *School Students' Learning from Their Paid and Unpaid Work* (National Centre for Vocational Education Research, 252 Kensington Road, Leabrook, South Australia 5068, Australia (Cat no. 706; \$38.50 Australian). Tel: 08 8333 8400; Fax: 08 8331 9211; e-mail: vet_req@ncver.edu.au; Web site: <http://www.ncver.edu.au>. For full text: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr9031.pdf>; 978-1-74096-004-5).
- Smith, E., & Wilson, L. (2002). The new child labour? The part-time student workforce in Australia. *Australian Bulletin of Labour*, 28(2), 120–137.
- Smith, E. (2004) Australian post-compulsory school students' learning in workplaces, *Research in Post-Compulsory Education*, 9(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/13596740400200169>
- Soliz, A., & Long, B. T. (2016). *Does Working Help or Hurt College Students? The Effects of Federal Work-Study Participation on Student Outcomes. A CAPSEE Working Paper* (Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment. Teachers College, Columbia University, 525 West 120th Street Box 174, New York, NY 10027. Tel: 212.678.3091; e-mail: capsee@columbia.edu; Web site: <http://capseecenter.org>; Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment).
- Sorho-Body, M.-D. K. (2018). Does student employment have an impact on first year degree success? *Formation Emploi*, 142, 211–230.
- Staff, J., & Schulenberg, J. (2010). Millennials and the World of Work: Experiences in Paid Work During Adolescence. *Journal of Business & Psychology*, 25(2), 247–255. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9167-4>
- Staff, J., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education*, 83(3), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0038040710374585>
- Staff, J., Yetter, A. M., Cundiff, K., Ramirez, N., Vuolo, M., & Mortimer, J. T. (2020). Is Adolescent Employment Still a Risk Factor for High School Dropout? *Journal of Research on Adolescence*, 30(2), 406–422. <https://doi.org/10.1111/jora.12533>
- Stern, D., & Briggs, D. (2001). Does Paid Employment Help or Hinder Performance in Secondary School? Insights from US High School Students. *Journal of Education & Work*, 14(3), 355–372. <https://doi.org/10.1080/13639080120086148>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2003). Working during School and Academic Performance. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 473–491. <https://doi.org/10.1086/345565>
- Sy, S. R. (2006). Family and work influences on the transition to college among Latina adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(3), 368–386. <https://doi.org/10.1177/0739986306290372>
- Tam, S. H. S. (2009). Caregiver or worker: Young women's contradictory experiences of provisioning. *YOUNG*, 17(2), 103–121. <https://doi.org/10.1177/110330880901700201>

- Tannock, S., & Flocks, S. (2003). « I know what it's like to struggle »: The working lives of young students in an urban community college. *Labor Studies Journal*, 28(1), 1–30. <https://doi.org/10.1177/0160449X0302800102>
- Taylor, A. (2022). Learning to walk the wire: Preparing students for precarious life. *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 786–803. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2060798>
- Taylor, A., & Bobadilla Sandoval, C. (2023). Fitting work? Students speak about campus employment. *Vocations and Learning*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09333-y>
- Taylor, G., Lekes, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work-school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x>
- Theune, K. (2015). The working status of students and time to degree at German universities. *Higher Education*, 70(4), 725–752. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9864-z>
- Toyon, M. A. S. (2023). Student Employees' Dropout Intentions: Work Excuse and University Social Capital as Source and Solution. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1329–1348. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1329>
- Tremblay, D.-G., & Alberio, M. (2016). Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégépiens et universitaires. *Recherches sociographiques*, 57(1), 79–102. <https://doi.org/10.7202/1036622ar>
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Tully, C., Fillisch, B., & Van Santen, E. (2015). Combining school with part-time work: Empirical findings from germany. *Papers*, 100(2), 237–258. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2082>
- Tur-Sinai, A., Romanov, D., & Zussman, N. (2017). The true effect of students' employment on the duration of studies. *Applied Economics*, 49(33), 3328–3340. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1259749>
- Tyler, J. H. (2003). Using State Child Labor Laws to Identify the Effect of School-Year Work on High School Achievement. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 381. <https://doi.org/10.1086/345562>
- Tyson, W. (2012). Negative Impact of Employment on Engineering Student Time Management, Time to Degree, and Retention: Faculty, Administrator, and Staff Perspectives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(4), 479–498.
- Vickers, M. (2002). Juggling school and work. *Education Links*, 65, 19.
- Vickers, M., Lamb, S., & Hinkley, J. (2003). Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research Report Number 30 - STUDENT WORKERS IN HIGH SCHOOL AND

BEYOND: THE EFFECTS OF PART-TIME EMPLOYMENT ON PARTICIPATION IN EDUCATION, TRAINING AND WORK. *Longitudinal Surveys of Australian Youth: Student Workers in High School & Beyond: The Effects of Part-Time Employment on Participation in Education*, 31, iv–35.

- Voloshin, I. (2012). Sink or Swim in the Labor Pool: Determinants and Consequences of Teenage Employment. In ProQuest LLC (ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>).
- Warner, A., Barrow, J., Berken, J., Williams, A., Davis, A., Hurst, H., & Riddle, K. (2020). The relationship among BSN students' employment, educational, and health-related characteristics and semester grades: A multi-site study. *Journal of Professional Nursing*, 36(5), 308–316. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.01.005>
- Warren, J. R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data. *Youth and Society*, 33(3), 366–393. <https://doi.org/10.1177/0044118X02033003002>
- Warren, J. R., & Cataldi, E. F. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*, 21(1), 113–143. <https://doi.org/10.1007/s11206-006-9005-7>
- Warren, J. R., & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32(1), 98–128. [https://doi.org/10.1016/S0049-089X\(02\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0049-089X(02)00021-2)
- Warren, J. R., LePore, P. C., & Mare, R. D. (2000). Employment During High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses. *American Educational Research Journal*, 37(4), 943–969. <https://doi.org/10.3102/00028312037004943>
- Watson, S. T. (2013). *Student Employment in Student Affairs Units: Characteristics of Educationally Purposeful Environments* [Ed.D., Portland State University]. <https://www.proquest.com/docview/1426639171/abstract/A452F60212774FA9PQ/1>
- Watts, C. (2002). The effects of term-time employment on academic performance. *Education + Training*, 44(2), 67–75. <https://doi.org/10.1108/00400910210419964>
- Watts, C., & Pickering, A. (2000). Pay as You Learn: Student Employment and Academic Progress. *Education + Training*, 42(3), 129–134.
- Weller, N. F., Cooper, S. P., Basen-Engquist, K., Kelder, S. H., & Tortolero, S. R. (2003). School-Year Employment Among High School Students: Effects on Academic, Social, and Physical Functioning. *Adolescence*, 38(151), 441–458.
- Wenz, M., & Yu, W.-C. (2010). Term-Time Employment and the Academic Performance of Undergraduates. *Journal of Education Finance*, 35(4), 358–373.
- Wheeler, N. (2001). Success of non-traditional students in an undergraduate occupational therapy programme. *Occupational Therapy International*, 8(2), 107–118. <https://doi.org/10.1002/oti.137>
- Whittard, D., Drew, H., & Ritchie, F. (2022). Not just arms and legs : Employer perspectives on student workers. *Journal of Education and Work*, 35(6-7), 751–765. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2126972>

- Winkler, I. (2009). Term-time employment: Exploring the influence of self-identity, motivation and social issues. *Education & Training*, 51(2), 124–138. <https://doi.org/10.1108/00400910910941282>
- Wohlgemuth, D., Whalen, D., & Sullivan, J. (2007). Financial, Academic, and Environmental Influences on the Retention and Graduation of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(4), 457–475. <https://doi.org/10.2190/86X6-5VH8-3007-6918>
- Yañez-Flores, S. M., Salinas-Aguirre, M. del C., Charles-Meza, Á. G., & González-Martínez, K. (2022). The working conditions of university students in post-pandemic situations. *Journal University Management / Revista Gestión Universitaria*, 6(15), 14–24. <https://doi.org/10.35429/JUM.2022.15.6.14.24>
- Zhai, L., & Monzon, R. (2001). *Community College Student Retention: Student Characteristics and Withdrawal Reasons*. 23 p.
- Zierold, K. M., Garman, S., & Anderson, H. A. (2005). A comparison of school performance and behaviors among working and nonworking high school students. *Family and Community Health*, 28(3), 214–224. <https://doi.org/10.1097/00003727-200507000-00003>
- Zilloniz, S. (2017). L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études: Les enseignements des enquêtes Emploi 2013-2015. *Travail et emploi*, 152, 89–117. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7776>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537–566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>
- Zuzanek, J. (2005). Adolescent time use and Well-being from a comparative perspective. *Loisir et Société*, 28(2), 379–423. <https://doi.org/10.1080/07053436.2005.10707688>

Annexe 1 – Liste des publications retenues

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Alberio et Tremblay (2017)	Canada	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants à temps plein travaillant 15 h/sem. ou plus	nd	26	85 % ont 25 ans ou moins	Validé	100 %
Allen (2014)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Anchola (2013)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)	Long.	Étudiants collégiaux handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	2000–2010	1 180	nd	Non validé	nd
Anderson (2005)	Australie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2005	148	54,7 % ont entre 18 et 25 ans	Validé	85 %
Anlezark et Lim (2011)	Australie	SEC	LSAY (Y03)	Long.	Cohorte de jeunes inscrits aux études secondaires âgés de 15 ans au premier suivi	2003–2007	10 370	Âge moyen en 2003 : 15 ans	Validé	En secondaire 4 (10 ^e année): 51 %
Applegate et Daly (2006)	Australie	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en 2 ^e ou 3 ^e année	2002, 2003	477	Âge moyen : 25 ans	Validé	nd
Arano et Parker (2008)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2005	349	Âge moyen : 22 ans	Validé	79 %
Auers et al. (2007)	Lettonie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants de 2 ^e , 3 ^e ou 4 ^e année, inscrits dans un programme de 4 ans	2005	989	Âge moyen : 21 ans	Validé	44 %
Bachman et al. (2003)	États-Unis	SEC	Monitoring the Future (MTF) Study	Transv.	Élèves aux études secondaires suivis en 2 ^e secondaire (8 ^e année), en 4 ^e secondaire (10 ^e année) et en dernière année du secondaire (12 ^e année)	1992–1998	> 300 000	nd	Non validé	En secondaire 2 : Garçons 42 %, Filles 39 % En dernière année du secondaire : Garçons 75 %, Filles 76 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Baert et al. (2017)	Belgique	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2016	169	Âge moyen : 23 ans	Validé	100 %
Barber et Levitan (2015)	Canada	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en dernière année de journalisme	nd	78	nd	Non validé	83 %
Barrett (2000)	Australie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en administration	1999	383	75 % ont 25 ans et moins	Validé	nd
Barron (2007)	Australie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en tourisme	nd	486	94 % ont moins de 24 ans	Validé	77 %
Barron et Anastasiadou (2009)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en tourisme	nd	232	81 % ont moins de 24 ans	Validé	65 %
Bartelme et al. (2016)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants universitaires en pharmacie avec un échec ou au moins deux cours avec un résultat de C-	2010–2014	68	nd	Non validé	nd
Bartolj et Polanec (2018)	Slovénie	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants universitaires de la faculté d'économie	1997–2004	3 707	Âgés entre 18 et 20 ans (1 ^e année)	Validé	82 %
Bassett et al. (2019)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en médecine	2016–2017	20	85 % ont entre 18 et 21 ans	Validé	65 %
Beckett et Murphy (2020)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires travaillant à la bibliothèque	nd	nd	nd	Non validé	100 %
Béduvé et Giret (2018)	France	POSTSEC	Enquêtes du Céreq	Long.	Cohortes nées en 1992, 1998, 2004 et 2010	nd	nd	nd	Non validé	13 % à 21 % (8h/sem ou plus)
Beerkens et al. (2011)	Estonie	POSTSEC	Survey of Students' Socio-Economic Situation	Transv.	Étudiants inscrits à temps plein	2008	2 496	73 % ont 23 ans ou moins	Validé	61 %
Beffy et al. (2010)	France	POSTSEC	Labor Force Surveys (LFS)	Long.	Étudiants universitaires	1992–2001	1 603	Âgés entre 15 et 29 ans	Non validé	13 %
Behnke et al. (2010)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves d'origine latino-américaine	2008	501	nd	Non validé	nd

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Behr et al. (2020)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Benoit et al. (2006)	Canada	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves aux études secondaires	2005	263	Âge moyen : 16 ans	Validé	75 %
Berthaud et Giret (2022)	France	POSTSEC	Enquête sur la transition du secondaire au supérieur réalisée par l'Observatoire national de la vie étudiante	Transv.	Étudiants en 1 ^{re} année	2019	4 482	nd	Non validé	Emploi régulier : 7 % Emploi occasionnel : 13 %
Blandizzi (2013)	États-Unis	POSTSEC	University of California Undergraduate Experience Survey (UCUES)	Transv.	Étudiants universitaires	2004	29 068	nd	Non validé	25 % participent au programme d'expérience de travail étudiant
Bluml (2019)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, de minorité ethnique ou de première génération	2013–2016	1 582	nd	Non validé	21 % travaillent sur le campus
Body et al. (2014)	France	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2012	823	nd	Non validé	26 %
Body et al. (2017)	France	POSTSEC	Questionnaire	Long.	Étudiants universitaires	2012	823	nd	Non validé	26 %
Bonnal et al. (2018)	France	POSTSEC	French Department of Education's Panel	Transv.	Étudiants universitaires de 1 ^{re} année	1995–2007	2 199	nd	Non validé	39 %
Bozick (2007)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Students (BPS)	Long.	Étudiants collégiaux et universitaires en 1 ^{re} année (1996) ayant répondu au suivi (1998)	1996, 1998	10614	Tous âgés de 24 ans et moins au 31 décembre 1995	Validé	70 % en 1 ^{re} année

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Bozick (2008)	États-Unis	SEC et POSTSEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Long.	Cohorte d'élèves de secondaire 4 suivis à deux autres reprises : en dernière année d'études secondaires (12 ^e année) et à leur première année de collège	1990, 1992	10 821	nd	Non validé	nd
Bradley (2006)	Australie	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires à temps plein	2004	246	Âge moyen : 23 ans	Validé	85 %
Braveman et al. (2002)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves en dernière année de leurs études secondaires	1997	1 433	nd	Non validé	59 %
Broadbridge et Swanson (2005)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Broton et al. (2016)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux (2 or 4 years colleges)	2009	1 438	Âge moyen : 18 ans	Validé	69 %
Brunel et Grima (2010)	France	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2004	303	Âgés entre 20 et 29 ans	Non validé	nd
Buscha et al. (2012)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Long.	Cohorte d'élèves en secondaire 2 (8 ^e année) en 1988 suivis à cinq reprises dans le temps	1998, 1990, 1992, 1994 et 2000	9 887	nd	Non validé	70 % occupent un emploi lors de la première collecte en 1988
Butler (2007)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	2006	253	Âge moyen : 21 ans	Validé	100 %
Callender (2008)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en dernière année	2002	1 012	85 % ont moins de 25 ans	Validé	53 %
Campanelli et al. (2008)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires suivant un cours en mathématiques ou en administration	2007	172	nd	Non validé	87 %
Cano et al. (2023)	États-Unis	SEC	Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)	Long.	Élèves en secondaire 5 et dernière année du secondaire (11 ^e et 12 ^e année) en 1995 dont au moins un parent est né	1992, 1995 et 2002	2 164	Âge moyen en 1992 : 14 ans	Validé	40 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
					dans un pays d'Amérique où la langue principale est l'espagnol					
Carnegie-Díaz (2023)	États-Unis	SEC	Entrevues	Transv.	Étudiants collégiaux d'origine latino-américaine qui ont travaillé 15 h/sem. ou plus durant leur dernière année du secondaire	2020–2021	5	nd	Non validé	100 %
Carney et al. (2005)	Écosse	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en 2 ^e ou 3 ^e année	2000	756	Âge moyen Hommes : 21 ans Femmes : 20 ans	Validé	50 %
Carreira et Lopes (2020)	Portugal	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants universitaires en génie qui travaillent	2008–2010	522	Âgés de 25 ans et moins	Validé	100 %
Carter (2012)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants collégiaux en 1 ^{re} année	2005–2007	1 423	Âgés entre 22 et 25 ans	Validé	20 % ont participé au programme d'expérience de travail étudiant
Casanova et al. (2020)	Portugal	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiants ayant abandonné leurs études en génie	nd	82	Âge moyen : 20 ans	Validé	nd
Cheng et al. (2009)	Australie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en comptabilité	2007	612	nd	Non validé	59 %
Cheng et Alcantara (2004)	États-Unis	POSTSEC	Focus groupes et questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux	2003	FG: 14 Q : 2 638	nd	Non validé	38 %
Cheng et Alcántara (2007)	États-Unis	POSTSEC	Focus groupes	Transv.	Étudiants collégiaux qui travaillent	2003	14	nd	Non validé	100 %
Choi (2018)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Survey of Youth 1997 (NLSY97)	Long.	Jeunes interrogés en 1997 en 1 ^{re} année d'études postsecondaires	2012	2 613	Âgés entre 12 et 16 ans au 31 décembre 1996	Validé	67 %
Choo et al. (2019)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Christiansen et al. (2019)	Australie et Nouvelle-Zélande	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers qui travaillent	2017	50	Âgés entre 17 et 61 ans	Non validé	100 %
Christie et al. (2005)	Écosse	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en 2 ^e année	2003	27	nd	Non validé	nd
Cinamon (2018)	Israël	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves qui travaillent	nd	289	Âge moyen : 18 ans	Validé	100 %
Coates (2015)	Australie	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants universitaires en 1 ^{re} année	2007–2010	19 776	nd	Non validé	66 %
Cogswell (2023)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux	nd	470	nd	Non validé	56 %
Corral (2019)	États-Unis	SEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Élèves en formation générale aux adultes	2017–2018	E : 20 Q : 16	Âgés entre 18 et 23 ans	Validé	60 %
Curtis (2005)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Employés d'une université	2000, 2001	22	---	---	---
Curtis (2007)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2005, 2006	336	93 % ont moins de 25 ans	Validé	59 %
Curtis et Shani (2002)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants à temps plein en administration	2000	359	nd	Non validé	55 %
Curtis et Williams (2002)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires de 1 ^{re} et 2 ^e année en administration	2000	368	80 % ont entre 18 et 20 ans	Validé	59 %
Darolia (2014)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Survey of Youth of 1997 (NLSY97)	Long.	Étudiants collégiaux	nd	4 082	Âgés entre 12 et 16 ans au 31 décembre 1996	Validé	nd
Davis (2023)	États-Unis	POSTSEC	High School Longitudinal Study (HSLs)	Long.	Étudiants à temps plein	2009–2018	4 418	nd	Non validé	54 %
Deros et Ryan (2008)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants à temps plein	nd	230	Âge moyen : 20 ans	Validé	68 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
DeSimone (2006)	États-unis	SEC	Monitoring the Future (MTF) Study	Transv.	Élèves de 12 ^e année (dernière année des études secondaires)	1991–2004	149 608	nd	Non validé	75 %
Dimtrios et Karaliopoulou (2005)	Grèce	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein	2003	466	Âgés de 18 ans et plus	Non validé	32 %
Dmitrijeva et al. (2015)	France	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2013	468	nd	Non validé	65 %
Dumont (2007)	Canada	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves de 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaire	nd	503	Âge moyen Secondaire 3 : 14 ans Secondaire 4 : 15 ans Secondaire 5 : 16 ans	Validé	Secondaire 3 : 62 % Secondaire 4 : 60 % Secondaire 5 : 64 %
Dumont et al. (2009)	Canada	SEC	Questionnaire	Long.	Élèves en 3 ^e et 5 ^e secondaire	2004	331	Âge moyen Secondaire 3 : 14 ans Secondaire 5 : 16 ans	Validé	nd
Dundes et Marx (2006)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires vivant en résidence ou suivant un cours de physique ou sociologie	nd	256	Âgés entre 17 et 23 ans	Validé	64 %
Durr (2002)	---	SEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Dustmann et Soest (2007)	Royaume-Uni	SEC	National Child Development Study (NCDS)	Long.	Étudiants inscrits à temps plein	1974, 1975 et 1981	3 427	Âgés entre 16 et 23 ans	Validé	nd
Eastgate et al. (2022)	Australie	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	nd	20	Âge moyen : 24 ans	Validé	100 %
Eckert (2009)	Canada	SEC et POSTSEC	Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et Enquête nationale auprès	Long.	Étudiants québécois aux études postsecondaires	2000, 2002, 2004 et 2006	1 728 (enquête cégep)	EJET : 15–16 ans et 18–19 ans	Validé	66 % en 1985

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			des élèves de cégep							
Ecton et al. (2023)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants collégiaux ou universitaires du Tennessee	2001–2017	591 959	nd	Non validé	nd
Empie (2012)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants travaillant sur le campus	2011	9	nd	Non validé	100 %
Entwisle et al. (2000)	États-Unis	SEC	Beginning school study (BSS)	Long.	Adolescents de Baltimore	1991–1994	643	Âgées entre 13 et 17 ans + mesure à 20 ans	Validé	À 13 et 14 ans : ≈50 % À 15 ans : 75 %
Evans et al. (2014)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en administration qui travaillent	2010, 2011	30	nd	Non validé	100 %
Evans et Ritchie (2022)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues et focus groupes	Transv.	Employeurs et étudiants travaillant dans l'industrie hôtelière	nd	Employeurs : 7 Étudiants : 31	nd	Non validé	100 %
Fowler et al. (2001)	Angleterre	SEC	Questionnaire et entrevues	Long.	Élèves en avant-dernière et dernière année d'études secondaires	1999, 2001	466	Âgés entre 16 et 19 ans	Validé	Avant-dernière année : 78 % Dernière année : 91 %
Franke (2012)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Students (BPS)	Long.	Étudiants collégiaux et universitaires	2004–2009	6 561	nd	Non validé	5 % ont participé au programme d'expérience de travail étudiant
Gagnon (2008)	Canada	SEC et POSTSEC	Questionnaire	Long.	Élèves de secondaire 1 à 5 et étudiants au cégep	nd	3 565	nd	Non validé	54 %
Garcia- Vargas et al. (2016)	Colombie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers	2014	430	Âge médian : 22 ans	Validé	51 %
Grimmond et al. (2020)	Australie	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	nd	22	Âgés entre 19 et 30 ans	Non validé	100 %
Grozev et Easterbrook (2022)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	2018, 2019	21	Âgés entre 18 et 25 ans	Validé	100 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Hackett (2007)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent au centre sportif du campus	2005, 2006	680	nd	Non validé	100 %
Hall (2010)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires à temps plein	1994, 1999, 2006, 2009	4 885	nd	Non validé	nd
Hannah et Baum (2001)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants qui débutent l'université en 1999 et en 2000	1999, 2000	3 104	Âgés entre 17 et 19 ans	Validé	77 % à la dernière année des études secondaires
Hannah et Baum (2002)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants qui débutent l'université en 1999 et en 2000	1999, 2000	3 104	Âgés entre 17 et 19 ans	Validé	64 % travaillent dans une entreprise non familiale
Hansen et Jarvis (2000)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves inscrits dans l'une des écoles secondaires échantillonnées	nd	450	Âge moyen : 16 ans	Validé	28 %
Hart (2021)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants collégiaux	2017–2019	30	Âge médian : 22 ans	Validé	nd
Harvey (2016)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues et focus groupes	Transv.	Étudiantes universitaires en sciences infirmières	Certificat éthique reçu en 2015	7	Âgés entre 21 et 26 ans	Non validé	100 %
Harvey et al. (2006)	Canada	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants au cégep qui travaillent	nd	107	Âge moyen : 18 ans	Validé	100 %
Hawkins et al. (2005)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en travail social	1994	300	71 % ont entre 18 et 25 ans	Validé	78 %
Ho et al. (2014)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en pharmacie	2012	119	Âge moyen : 23 ans	Validé	45 %
Hobbs et al. (2007)	Royaume-Uni	SEC	Entrevues	Long.	Élèves aux études secondaires	2001, 2002	70	La majorité ont 15 ans	Validé	79 % ont travaillé à un certain moment durant le suivi
Hodgson et Spours (2000)(a)	Royaume-Uni	SEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Élèves aux études secondaires ainsi que des enseignants des écoles participantes	1999	E : 50 Q : 1 997	Âgés entre 14 et 19 ans	Validé	À 14 ans: 42 % À 15 ans: 45 % À 16 ans: 56 % À 17 ans: 76 % À 18–19 ans: 80 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Hodgson et Spours (2000)(b)	Royaume-Uni	SEC	Étude de cas	Long.	Descriptions d'écoles secondaires	nd	15	---	---	---
Hodgson et Spours (2001)	Royaume-Uni	SEC	Recension / Revue de littérature	---	Revue de trois études touchant le travail durant les études secondaires	---	---	---	---	---
Holford (2020)	Royaume-Uni	SEC	Next Steps anciennement appelée Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)	Long.	Élèves aux études secondaires	2004–2010 et 2015	14 994	Âgés de 14 ans en 2004	Validé	14 ans, Garçons : 25 % Filles : 19 % 15 ans, Garçons : 29 % Filles : 27 %
Holme (2008)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants en science inscrits à temps plein	nd	42	Environ 90 % âgés entre 17 et 24 ans	Validé	83 %
Hordosy et al. (2018)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Long.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein	2013, 2014 et 2015	40	nd	Non validé	nd
Hovdhaugen (2015)	Norvège	POSTSEC	Statistics Norway (National educational data base)	Long.	Étudiants universitaires à temps plein en 1 ^{re} année (sciences humaines, sociales ou sciences)	2003–2006	5 200	Âge moyen : 21 ans	Validé	60 % à 70 % selon les années
Hudson et Hurst (2002)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:96/98)	Long.	Étudiants entrant à l'université	1995, 1996	≈ 3 millions	nd	Non validé	68 %
Hulla et al. (2021)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en psychologie qui travaillent	2020, 2021	207	94 % ont entre 17 et 25 ans	Validé	100 %
Humphrey (2006)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Long.	Étudiants universitaires	1998	352	94 % ont entre 18 et 24 ans	Validé	Femmes : 27 % Hommes : 19 %
Husband (2015)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Survey of	Long.	Étudiants collégiaux et universitaires (1 ^{re} année en 1999)	1999–2004	3 924	nd	Non validé	38 % (1 ^{re} année postsecondaire)

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			Freshman (NLSF)							
Jacobson et Shuyler (2013)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires travaillant à la bibliothèque du campus	nd	10	nd	Non validé	100 %
Kalenkoski et Pablonia (2010)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Survey of Youth of 1997 (NLSY97)	Long.	Jeunes ayant répondu à la collecte 8 et ayant accédé aux études postsecondaires	1997–2004	2 049	Entre 12 et 16 ans (1996)	Validé	Programmes de 4 ans : 46 % Programmes de 2 ans : 72 %
Kaplan et al. (2023)	Israël	POSTSEC	Données administratives	Long.	Jeunes nés en 1991	2003–2019	28 410	Suivi de l'individu de 12 à 28 ans	Validé	nd
Katsikas et Panagiotidis (2011)	Grèce	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Long.	Étudiants universitaires ayant débuté en 1998	1998–2008	867	nd	Non validé	35 %
Kawakyu (2018)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire et entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	2013	E : 16 Q : 1 144	nd	Non validé	100 %
Keister et Hall (2010)	---	SEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Kim (2022)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives, focus groupes et questionnaire	Long.et Transv.	Étudiants travaillant pour un programme de travail étudiants ou ayant choisi de ne pas y participer	2013–2018 et 2020	FG : 12 DA : 9 430 Q : 514	nd	Non validé	Proportion déterminée à priori
King et Bannon (2002)	États-Unis	POSTSEC	National Postsecondary Student Aid Survey (NPSAS)	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein	1999, 2000	1 031	nd	Non validé	74 %
Kirby et McElroy (2003)	Irlande	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2001, 2002	368	Âge moyen : 19 ans	Validé	56 % à 60 % selon les programmes
Kocsis (2021)	Hongrie et Roumanie	POSTSEC	PERSIST 2019	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en 2 ^e ou 3 ^e année	2018, 2019	2 199	nd	Non validé	Étudiants hongrois : 21 % Étudiants roumains : 10 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Kocsis et al. (2022)	Hongrie	POSTSEC	PERSIST 2019	Transv.	Étudiants universitaires hongrois inscrits à temps plein en 2 ^e ou 3 ^e année	2018, 2019	1 045	nd	Non validé	21 %
Kocsis et Pusztai (2020)	Hongrie	POSTSEC	Questionnaire (Répondants aux entrevues ne répondent pas au critère Âge)	Transv.	Étudiants universitaires ayant abandonné leurs études	nd	Q : 605	nd	Non validé	28 %
Kocsis et Pusztai (2021)	Hongrie et Slovaquie	POSTSEC	PERSIST 2019	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en 2 ^e ou 3 ^e année	2018, 2019	2 199	nd	Non validé	Étudiants hongrois : 21 % Étudiants slovaques : 30 %
Kofoed (2022)	États-Unis	POSTSEC	National Postsecondary Student Aid Study	Transv.	Étudiants ayant fait une demande de bourse <i>Pell</i>	nd	nd	nd	Non validé	nd
Kosi et al. (2013)	Slovénie	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants se trouvant dans la banque de données d'un service d'emploi étudiant	2005–2008	1 500	nd	Non validé	100 %
Kulm et Cramer (2006)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	nd	500	72 % sont âgés entre 20 et 22 ans	Validé	nd
Lang (2012)	États-Unis	POSTSEC	National Survey of Student Engagement (NSSE)	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en 1 ^{re} ou dernière année d'études	2008	794	nd	Non validé	60 %
Ledoux et al. (2016)	Canada	SEC	Enquête Long. du développement des enfants du Québec (ELDEQ)	Transv.	Cohorte de jeunes nés au Québec en 1997 ou 1998	Volet 2013	nd	Âgés de 15 ou 16 ans (majorité en 3 ^e secondaire)	Validé	41 %
Lee et Orazem (2010)	États-Unis	SEC	National Longitudinal Survey of Youth of 1997 (NLSY97)	Long.	Élèves aux études secondaires	1997–2002	3 987	Âgés entre 14 et 18 ans	Validé	nd

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Lee et Staff (2007)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Long.	Élèves qui occupent un emploi en secondaire 3 ou 4 (9 ^e ou 10 ^e année)	1988, 1990, 1992 et 2000	13 203	nd	Non validé	100 %
Lens et al. (2005)	Belgique	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves aux études secondaires	nd	3 102	nd	Non validé	22 %
Leonard (2002)	Royaume-Uni	SEC	Focus groupes et questionnaire	Long.	Élèves aux études secondaires	nd	FG : 94 + 15 qui travaillent Q : 545	Âgés entre 14 et 15 ans	Validé	22 %
Leventhal et al. (2001)	États-Unis	SEC	Baltimore Study	Long.	Adolescents d'origines afro-américaine issus de famille défavorisée	1983–1985 et 1986–1988	251	Âge moyen : 16 ans	Validé	nd
Lichtenstein (2002)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants d'origine latino-américaine qui entrent à l'université à l'automne 1998	1998–2002	874	Âge moyen : 19 ans	Validé	nd
Logan et al. (2016)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux	2013	317	87 % ont entre 17 et 24 ans	Validé	nd
Lopez-Mayan (2018)	Espagne	SEC	Survey on Education and Labor market transition	Long.	Jeunes ayant complété leurs études secondaires en 2001 et ayant débuté des études postsecondaires	2001–2005	7 817	Âgés entre 16 et 18 ans	Validé	Décrit par des moyennes de mois travaillés durant l'année
Lowe et Gayle (2016)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux	2011	878	63 % ont 24 ans ou moins	Validé	Étudiants à temps partiel : 100 % Étudiants à temps plein : 59 %
Mamiseishvili (2010)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Students (BPS)	Long.	Étudiants provenant d'une famille à faible revenu ou de première génération	2006	1 140	nd	Non validé	68 %
Markos et al. (2019)	Hongrie	POSTSEC	BD DEPART 2018	Transv.	Étudiants ayant abandonné leurs études	2018	605	nd	Non validé	nd
Marsh et Kleitman (2005)	États-Unis	SEC	National Education	Long.	Élèves suivis en secondaire 2, 4 et	1988, 1990, 1992 et 1994	4 757	nd	Non validé	Secondaire 2 : 69 % Secondaire 4 : 38 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			Longitudinal Study (NEL88)		dernière année d'études secondaires					Dernière année secondaire : 71 %
Martin et McCabe (2007)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en tourisme	2006	95	58 % ont 21–25 ans et 42 % ont plus de 25 ans	Validé	48 %
Martínez Sánchez et al. (2023)	Mexique	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires ayant abandonné leurs études	nd	nd	nd	Non validé	nd
Mathis et al. (2017)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	nd	233	nd	Non validé	49 %
Mathuews (2018)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants inscrits à temps plein qui travaillent 20 h/sem. ou plus	nd	30	Âge moyen : 24 ans	Validé	100 %
Matteau et al. (2023)	Canada	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants suivant un programme en soins infirmiers au Cégep ou à l'université	2021	230	Âge moyen : 25 ans	Validé	100 %
McCoy (2011)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires à temps plein travaillant 5 h/sem. à la bibliothèque du campus	2003	BA : 45 Q : 31	nd	Non validé	100 %
McCoy et Smyth (2007)	Irlande	SEC	Questionnaire	Long.	Élèves aux études secondaires	1994	≈ 10 000	Âgés entre 15 et 18 ans	Validé	15–16 ans : 25 % 17–18 ans : 31 %
McGregor (2015)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires dans un programme de « Créative Computing »	nd	E : 10 Q : 186	Âge médian Q : 18 ans E : 23 ans	Validé	62 %
McKechnie et al. (2005)	Écosse	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires à temps plein en 1 ^{re} , 2 ^e ou 4 ^e année	1998–1999	749	nd	Non validé	1 ^{re} année : 66 % 2 ^e année : 67 % 4 ^e année : 53 %
McNall et Michel (2011)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en psychologie qui travaillent 8 h ou plus par sem.	nd	314	92 % ont entre 18 et 24 ans	Validé	100 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
McNall et Michel (2017)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en psychologie	nd	291	86 % ont entre 18 et 24 ans	Validé	100 %
McNeal (2011)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Long.	Élèves en secondaire 4 et en dernière année des études secondaires	1988, 1990	13 902	nd	Non validé	41 %
Meeuwisse et al. (2017)	Pays-Bas	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2008	833	Âge moyen : 22 ans	Validé	100 %
Metz (2001)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants collégiaux inscrits à la session d'automne 1993	1993–2000	760	45 % ont 21 ans et moins	Non validé	nd
Mihail (2005)	Grèce	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein et employés occupant des fonctions administratives à l'université	nd	Étudiants: 237 Employés: 22	Âgés entre 18 et 23 ans (étudiants)	Validé	nd
Mills (2020)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiantes travaillant à temps plein	nd	4	Âgées entre 21 et 40 ans	Non validé	100 %
Mills et al. (2012)	Australie	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires suivant un programme de gestion de la construction	nd	640	nd	Non validé	nd
Miscenich (2016)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants qui travaillent au moins 10 h/sem.	nd	126	Âge moyen : 23 ans	Validé	100 %
Monahan et al. (2011)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Long.	Élèves aux études secondaires en 4 ^e ou 5 ^e secondaire (10 ^e et 11 ^e année) à la première collecte	1987–1989	1 792	Âge moyen : 16 ans	Validé	63 % ont occupé un emploi à au moins une collecte
Montmarquette et al. (2007)	Canada	SEC	Statistics Canada's School Leavers Survey	Long.	Élèves canadiens aux études secondaires	1991–1995	5 163	Âgés entre 18 et 21 ans lors de la 1 ^e enquête	Validé	6 % travaillent 30h et plus par semaine
Moreau et Leathwood (2006)	Royaume-Uni	POSTSEC	Données administratives, entrevues,	Long.	Étudiants universitaires suivi durant leur parcours scolaire	1999	E : (18 + 6) FG : 132 Q : 310	85 % ont 25 ans et moins à leur entrée à l'université	Validé	38 % travaillent au début du suivi

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			focus groupes et questionnaire							
Morrison (2018)	États-Unis	POSTSEC	Focus groupes	Transv.	Étudiants collégiaux qui sont parents et qui s'occupent seul de leur(s) enfant(s)	2017, 2018	47	nd	Non validé	nd
Mortimer (2003)	États-Unis	SEC	Youth Development Study (YDS)	Long.	Élèves aux études secondaires en secondaire 3 à la première collecte (9 ^e année). Période de 14 à 18 ans considérée pour les analyses	1987–1988	1 000	Âgés entre 14 et 15 ans lors de la 1 ^e collecte	Validé	63 % lors de la première collecte
Moschetti (2008)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants collégiaux de première génération	2006–2007	20	Âgés entre 18 et 22 ans	Validé	80 %
Moulin et al. (2013)	Canada	POSTSEC	Youth in Transition Survey (YITS)	Long.	Jeunes ayant répondu aux cycles 1 à 5 de collectes de données et ayant accédé aux études postsecondaires	1999–2007	3 841	Âgés entre 18 et 20 ans en 1999	Validé	Durant le temps à risque, 66 % du temps était en emploi pour les hommes et 72 % du temps chez les femmes
Mounsey et al. (2013)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires suivant un cours de psychologie ou de sociologie	nd	110	76 % sont âgés entre 18 et 24 ans	Validé	71 %
Mukherjee et al. (2016)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux inscrits au cours « Student success course »	2013	1 246	66 % ont 24 ans et moins	Validé	63 %
Muldoon (2009)	Australie	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires et leurs employeurs	nd	Étudiants : 17 Employeurs : 23	nd	Non validé	100 %
Munro (2011)	Australie	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	nd	30	nd	Non validé	100 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Neill (2015)	Canada	POSTSEC	Canada's Labour Force Survey (LFS)	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein	1979–2011	68 408	Âgés entre 18 et 24 ans	Validé	40 % en décembre 77 % en juillet
Neyt et al. (2019)	---	Secondaire et postsecondaire	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Nuñez et Sansone (2016)	Écosse	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires d'origine latino-américaine	nd	14	nd	Non validé	100 %
Oztekin (2016)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants universitaires en 1 ^{re} année (cohorte 2007)	2007–2013	1 204	nd	Non validé	nd
Parent (2006)	Canada	SEC	Statistics Canada's 1991 School Leavers Survey	Long.	Jeunes canadiens aux études secondaires	1991, 1995	5 368	1991 : 18–20 ans 1995 : 22–24 ans	Validé	Femmes : 62 % Hommes : 66 %
Pascarella (2001)	États-Unis	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Patton et Smith (2009)	---	SEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Paul et al. (2008)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux dans les départements d'arts, des sciences et des affaires	2008	200	Âgés entre 18 et 22 ans	Validé	nd
Payne (2003)	Royaume-Uni	SEC	England and Wales Youth Cohort Study (YCS)	Long.	Élèves aux études secondaires (12 ^e et 13 ^e année)	1996–2000	17 834	nd	Non validé	12 ^e année : 45 % 13 ^e année : 59 %
Paynter (2021)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants collégiaux qui travaillent pour un syndicat étudiant	2021	8	Âgés entre 22 et 24 ans	Validé	100 %
Peak (2019)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en sciences de l'imagerie	2016	44	nd	Non validé	64 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Peel et al. (2004)	Australie	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Long.	Étudiants ayant abandonné un programme à la faculté d'Arts	2000	E : 12 Q : (55 + 27)	nd	Non validé	nd
Peng et Yang (2010)	Canada	POSTSEC	Statistics Canada's Youth in Transition Survey (YITS)	Long.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein	2000, 2002 et 2004	8 490	Âgés entre 18 et 20 ans (en 2000)	Validé	nd
Perez (2008)	Mexique	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en droit et professeurs université des facultés de droit	2004, 2005	Étudiants 21 789 Professeurs 704	nd	Non validé	nd
Perozzi et al. (2003)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Pike et al. (2008)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2004	55 184	Âgés entre 18 et 23 ans	Validé	20 % ont travaillé plus de 20h par semaine
Polidano et Zakirova (2011)	Australie	POSTSEC	Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY)	Long.	Jeunes suivis à partir du niveau de secondaire 3 (9 ^e année)	Cohorte 1995 et 1998	7 434	Jeunes suivis jusqu'à 25 ans	Validé	Parcours professionnel : 63 % Baccalauréat : 77 %
Post et Pong (2000)	États-Unis	SEC	National Educational Longitudinal Study (NELS88)	Long.	Cohorte d'élèves en secondaire 2 (8 ^e année) revue ensuite en secondaire 4 (10 ^e année)	1988, 1990	Varie selon les modèles	nd	Non validé	En secondaire 4 (10 ^e année) : 25 %
Pusztai et Kocsis (2019)	Hongrie	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires et professeurs universitaires	nd	Étudiants 23 Professeurs 7	Âge médian : 22 ans	Validé	100 %
Quirk et al. (2001)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Long.	Cohorte d'élèves en secondaire 2 suivis ensuite en secondaire 4 et en dernière année d'études secondaires (12 ^e année)	1988, 1990 et 1992	15 552	nd	Non validé	nd

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Ramirez (2023)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants universitaires dont la session d'entrée est l'automne 2013 et qui ont eu un emploi sur le campus entre 2013 et 2019	2013–2019	1 093	66 % ont moins de 25 ans	Validé	100 %
Raymond (2021)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants d'origine afro-américaine ayant gradué d'un programme de 4 ans (graduation ayant eu lieu dans les 5 dernières années)	nd	9	nd	Non validé	nd
Remenick et Bergman (2021)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Reyes et al. (2012)	Royaume-Uni	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers	nd	151	nd	Non validé	nd
Richardson et al. (2009)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires inscrits à temps plein en administration	nd	215	97 % ont moins de 25 ans	Validé	58 %
Richardson et al. (2013)	Nouvelle-Zélande	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	2010	1 837	Âge moyen : 23 ans	Validé	57 %
Richardson et al. (2014)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en administration	nd	30	nd	Non validé	100 %
Riggert et al. (2004)	États-Unis	POSTSEC	Étude de cas	---	Présentation d'un partenariat d'un collège avec une entreprise privée afin d'offrir des emplois à ces étudiants	---	---	---	---	---
Riggert et al. (2006)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Robbins (2010)	Australie	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Robotham (2009)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires ayant complété le questionnaire	nd	270	55 % ont moins de 21 ans	Validé	68 %
Robotham (2012)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires	nd	1 827	Âge moyen : 21 ans	Validé	67 %
Robotham (2013)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires ayant répondu à la section qualitative du questionnaire	nd	270	55 % ont moins de 21 ans	Validé	nd
Rochford et al. (2009)	Irlande	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers	nd	179	Âge moyen : 23 ans	Validé	95 %
Rodriguez (2019)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiantes d'origine latino-américaine	2018	15	Âgées entre 18 et 24 ans	Validé	100 %
Roska (2011)	États-Unis	POSTSEC	National Longitudinal Survey of Youth of 1997 (NLSY97)	Long.	Cohorte de jeunes nés entre 1980 and 1984 ayant débuté des études postsecondaires	1997–2007	8 984	Âgés entre 12 et 16 ans au début du suivi	Validé	Au début des études collégiales : 72 % Au début des études universitaires : 44 %
Rothstein (2007)	États-Unis	SEC	National Longitudinal Survey of Youth of 1997 (NLSY97)	Long.	Élèves aux études secondaires suivis en secondaire 4, 5 et dernière année d'études (12 ^e année)	2000, 2004	4 712	nd	Non validé	En 4 ^e secondaire Garçons : 41 % Filles : 34 %
Roy (2008)	Canada	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants au cégep	2006	1 729	nd	Non validé	72 %
Sabia (2009)	États-Unis	SEC	National Longitudinal Study of Adolescent Health	Long.	Élèves aux études secondaires	1995–1996	20 746	12 à 15 ans	Validé	Filles : 40 % Garçons : 39 %
Salamonson et al. (2020)	Australie et Nouvelle-Zélande	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers	2017	1 314	Âge médian : 23 ans	Validé	67 %
Sanchez-Gelabert et al. (2017)	Espagne	POSTSEC	Catalan University	Rétro.	Jeunes adultes interviewés après	2005, 2008, 2011 et 2014	46 877	---	---	Entre 59 % et 67 % ont travaillé

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			Quality Assurance Agency (AQU)		l'obtention de leur diplôme (ils ont été interviewés sur leur parcours universitaire)					durant leur études universitaires
Schoofs et al. (2008)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Étudiantes et étudiants en sciences infirmières	nd	E : 14 Q : 135	nd	Non validé	100 %
Scott-Clayton (2009)	États-Unis	POSTSEC	West Virginia Higher Education Policy Commission Data	Long.	Étudiants de collèges et universités de l'état de la Virginie-Occidentale	2000–2008	44 133	Âgés de 19 ans et moins au début du suivi	Validé	nd
Scott-Clayton (2011)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives provenant de la <i>West Virginia Higher Education Policy Commission</i> (WVHEPC)	Long.	Étudiants ayant débuté leurs études postsecondaires en 2002–2003, 2003–2004 ou 2004–2005	2002–2009 (suivi de 4 ans pour chaque cohorte)	23 548	Âge moyen : 20 ans au début du suivi	Validé	54 % à la première année de suivi
Scott-Clayton et al. (2017)	---	POSTSEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Scott-Clayton et Minaya (2014)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Student (BPS)	Long.	Étudiants universitaires de 1 ^{re} année inscrits à temps plein	1995–2001 et 2003–2009	12 200	Âge moyen : 18 ans au début du suivi	Validé	17 % ont participé au programme d'expérience de travail étudiant
Sheridan et al. (2017)	États-Unis	POSTSEC	Étude expérimentale	Exp.	Étudiants collégiaux suivant un cours d'économie selon deux formats	2015–2016	124	nd	Non validé	nd
Shirley (2021)	États-Unis	POSTSEC	Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS:04/09)	Long.	Étudiants universitaires en 1 ^{re} année	2003–2009	6 800	nd	Non validé	Blancs : 60 % Latino-américains : 62 % Noirs : 59 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Simon et al. (2017)	Espagne	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en administration	2015, 2016	464	Âge moyen : 22 ans	Validé	35 %
Singh et al. (2007)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves aux études secondaires (en secondaire 4 jusqu'à la dernière année du secondaire)	2002	1 547	nd	Non validé	74 %
Singh et Ozturk (2000)	États-Unis	SEC	National Educational Longitudinal Study (NELS88)	Long.	Élèves aux études secondaires en dernière année (12 ^e année)	1988, 1990, 1992	5 022	nd	Non validé	nd
Smith (2004)	Australie	SEC	Entrevues et questionnaire	Transv.	Questionnaire : Élèves aux études secondaires (secondaire 4, 5 et dernière année de secondaire) Entrevues : Élèves, enseignants et autres employés de l'école, employeurs	2000	E : 21 Q : 1 451	nd	Non validé	60 %
Smith et Green (2001)	Australie	SEC	Entrevues, Étude de cas, Focus groupes et questionnaire	Transv.	Élèves en secondaire 4 (10 ^e année), secondaire 5 (11 ^e année) ou en dernière année du secondaire (12 ^e année) ainsi que des employeurs et des enseignants	2000	ÉC : 5 E et FG : 21 Q : 1 451	Questionnaire : 99 % ont entre 15 et 18 ans	Validé	Questionnaire : 60 %
Smith et Wilson (2002)	Australie	SEC	Entrevues, Focus groupes et questionnaire	Transv.	Élèves en secondaire 4 (10 ^e année), secondaire 5 (11 ^e année) ou en dernière année du secondaire (12 ^e année) ainsi que des enseignants	2000	E et FG : 5 Q : 1 451	nd, mais même échantillon que Smith et Green (2001)	Validé	Questionnaire : 60 %
Soliz et Long (2016)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants universitaires en 1 ^{re} année (cohortes 2007 et 2008)	2007–2009	45 510	nd	Non validé	nd

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Sorho-Body (2018)	France	POSTSEC	Enquête <i>Panel 1995</i> du ministère de l'Éducation nationale	Transv.	Étudiants lors de leur première année d'études universitaires	1995–2007	2 199	nd	Non validé	Près de 40 %
Staff et al. (2010)	États-Unis	SEC	Monitoring the Future (MTF) Study	Long.	Élèves aux études secondaires (secondaire 2, 4 et dernière année d'étude (12 ^e année)	1992, 1993	8 589	nd	Non validé	nd
Staff et al. (2020)	États-Unis	SEC	High School Longitudinal Study of 2009 (HSL:09)	Long.	Élèves aux études secondaire (en secondaire 3 en 2009)	2009, 2012	25 210	Âge moyen 2009 : 15 ans 2012 : 18 ans	Validé	46 % ont travaillé en secondaire 3, 4 ou 5
Staff et Schulenberg (2010)	---	SEC	Monitoring the Future (MTF) Study	---	---	---	---	---	---	---
Stern et Briggs (2001)	États-Unis	SEC	Entrevues	Long.	Élèves aux études secondaires rencontrés dans le cadre de l'étude <i>National Center for Research in Vocational Education</i> (NCRVE)	1988–1992	nd	nd	Non validé	nd
Stinebrickner et Stinebrickner (2003)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Transv.	Étudiants collégiaux inscrits à temps plein	1989–1997	2 372	nd	Non validé	100 %
Sy (2006)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiantes collégiales dont les parents sont immigrants de pays sud-américains	nd	117	Âge moyen : 19 ans	Validé	nd
Tam (2009)	Canada	Secondaire et Postsecondaire	Entrevues	Transv.	Étudiantes mère	nd	15	Âgées entre 16 et 24 ans	Validé	nd
Tannock et Flocks (2003)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants collégiaux	2001	45	Âgés entre 18 et 25 ans	Validé	100 %
Taylor (2022)	Canada	POSTSEC	Entrevues et focus groupes	Long.	Étudiants universitaires	2018–2020	E : 57 FG : 15	Âge moyen : 20 ans	Validé	100 %
Taylor et al. (2012)	Canada	SEC et POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Élèves en secondaire 4 et 5 et étudiants du cégep	2007	Élèves :	Âge moyen Élèves : 16 ans	Validé	58 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
							2 694 Étudiants : 554	Étudiants : 18 ans		
Taylor et Sandoval (2023)	Canada	POSTSEC	Entrevues, Focus groupes et questionnaire	Long.	Étudiants universitaires en 2 ^e année qui participent à un programme d'emploi sur le campus	Questionnaire : 2018, 2019 Entrevues : 2019, 2021	E et FG : 30 Q : 2 987	nd	Non validé	10 % occupent un emploi sur le campus
Theune (2015)	Allemagne	POSTSEC	Hochschul-Information-System (HIS)	Rétro.	Diplômés ayant obtenu leur premier diplôme dans une université allemande	2001–2002, 2006, 2011	8 117	Âge moyen : 21 ans	Validé	51 %
Toyon (2023)	Esthonie, Lituanie et Pologne	POSTSEC	Enquête <i>Eurostudent-VII</i>	Transv.	Étudiants inscrits aux études postsecondaires au printemps 2019	2019	Esthonie : 1 902 Lituanie : 1 707 Pologne : 7 302	66 % ont moins de 25 ans	Validé	100 %
Tremblay et Alberio (2016)	Canada	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants à temps plein travaillant 15 h/sem. ou plus	nd	26	85 % ont 25 ans ou moins	Validé	100 %
Triventi (2014)	Italie	POSTSEC	IV Italian Eurostudent survey	Transv.	Étudiants universitaires en 1 ^{re} année	2004	1 841	70 % ont 21 ans ou moins	Validé	27 %
Tully et al. (2015)	Allemagne	SEC	Childhood and youth survey (AID:A)	Transv.	Élèves aux études secondaires	2009	2 763	Âgés entre 13 et 17 ans	Validé	Chez les 13 ans : 13 % Chez les 17 ans : 55 %
Tur-Sinai et al. (2017)	Israël	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants aux études postsecondaires dont l'accès à cet ordre d'enseignement a eu lieu en 1999–2000	1999–2005	24 960	nd	Non validé	Décrit par des moyennes de mois travaillés durant l'année
Tyler (2003)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Transv.	Cohorte d'élèves en secondaire 2 en 1988 et suivis à nouveau en secondaire 4 et en	1988, 1990 et 1992	9 252	nd	Non validé	En dernière année des études secondaires : 77 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
					dernière année d'études secondaires (12 ^e année)					
Tyson (2012)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues et focus groupes	Transv.	Étudiants universitaires et employés de la faculté de génie	nd	Étudiants : 73 Enseignants : 28 Doyens : 17 Autres : 19	nd	Non validé	nd
Vickers (2002)	Australie	SEC	Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY-95)	Long.	Élèves en secondaire 3 en 1995	1995, 1998, 1999 et 2000	En 1995 : 13 613	nd	Non validé	Secondaire 3 : 24 %
Vickers et al. (2003)	Australie	SEC	Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY-95)	Long.	Élèves en secondaire 3 en 1995	1995, 1998, 1999 et 2000	En 1995 : 13 613	nd	Non validé	Secondaire 3 : 24 %
Voloshin (2012)	États-Unis	SEC	University of Washington Beyond High School (UWBHS)	Long.	Élèves aux études secondaires	2000–2005	9 658	nd	Non validé	49 % à 61 % selon les cohortes
Warner et al. (2020)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en soins infirmiers	2016	1 014	Âge moyen : 23 ans	Validé	66 %
Warren (2002)	États-Unis	SEC	Questionnaire	Long.	Élèves de secondaire 4, secondaire 5 ou en dernière année d'études secondaires (12 ^e année) d'une école de Seattle	1999	118	nd	Non validé	57 %
Warren et al. (2000)	États-Unis	SEC	National Educational Longitudinal Study (NELS88)	Long.	Cohorte d'élèves aux études secondaires en secondaire 4 suivis également en dernière année d'études (12 ^e année)	1990, 1992 et 1994	13 965	nd	Non validé	En secondaire 4 : 26 % En dernière année du secondaire : 51 %
Warren et Cataldi (2006)	États-Unis	SEC	National Longitudinal Surveys of Young Men and	Long.	Élèves aux études secondaires en secondaire 4 ou en	1966–1997	Varie selon les années	Âgés entre 16 et 17 ans	Validé	En 1966–68 : 30 % En 1992 : 51 %

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
			Young Women (NLS), National Longitudinal Survey of Youth (NLSY-79), High School and Beyond (HS&B), National Educational Longitudinal Study of 1988 (NELS-88)		dernière année d'études (12 ^e année)					
Warren et Lee (2003)	États-Unis	SEC	National Education Longitudinal Study (NEL88)	Transv.	Cohorte d'élèves de secondaire 4 suivis ensuite en dernière année d'études secondaires (12 ^e année)	1990, 1992	14 787	nd	Non validé	24 %
Watson (2013)	États-Unis	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent sur le campus	2012	11	nd	Non validé	100 %
Watts (2002)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en administration qui travaillent	2000	12	Âge maximal : 21 ans	Validé	100 %
Watts et Pickering (2000)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires en administration qui travaillent	1999–2000	9	Âge maximal : 20 ans	Validé	100 %
Weller et al. (2003)	États-Unis	SEC	Questionnaire (programme <i>Safe and Drug Free Schools</i>)	Transv.	Élèves aux études secondaires (secondaire 4 et dernière année du secondaire)	1995	3 083	nd	Non validé	53 %
Wenz et Yu (2010)	États-Unis	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires de 1 ^{re} année à l'automne 2004, 2005, 2006 et 2007	2005–2008	6 992	Âgés de 20 ans et moins	Validé	49 %
Wheeler (2001)	Royaume-Uni	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants universitaires en ergothérapie	1995, 1996, 1998 et 1999	186	Âge moyen : 22 ans	Validé	51 %
Whittard et al. (2022)	Royaume-Uni	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Employeurs et agences de recrutement	nd	12	---	---	---

Publication	Pays de collecte de données	Ordre(s) d'enseignement	Provenance des données	Type d'analyse ^a	Description de l'échantillon	Année(s) de collecte	Taille de l'échantillon ^b	Description de l'âge de l'échantillon	Validation du critère d'âge	Proportion de jeunes qui travaillent
Winkler (2009)	Allemagne	POSTSEC	Entrevues	Transv.	Étudiants universitaires qui travaillent	nd	26	nd	Non validé	100 %
Wohlgemuth et al. (2007)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants universitaires en 1ère année en 1996	1997–2002	3 610	nd	Non validé	nd
Yañez-Flores et al. (2022)	Mexique	POSTSEC	Questionnaire	Transv.	Étudiants en Éducation et en Lettres	2021	74	Âgés entre 17 et 24 ans	Validé	81 %
Yu et al. (2020)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives	Long.	Étudiants collégiaux en 1ère année à l'automne 2010 et ayant participé à un programme fédéral d'emploi étudiant	2010–2016	260	54 % ont 24 ans et moins	Validé	100 %
Zhai et Monzon (2001)	États-Unis	POSTSEC	Données administratives et questionnaire	Transv.	Étudiants collégiaux ayant abandonné leurs études	2000, 2001	DA : 45 498 Q : nd	51 % de cohorte a 24 ans et moins	Validé	nd
Zierold et al. 2005	États-Unis	SEC	Questionnaire	Transv.	Élèves aux études secondaires dans ces établissements publics du Wisconsin	2002	7 506	nd	Non validé	64 %
Zilloniz (2017)	France	POSTSEC	Enquêtes <i>Emploi</i>	Long.	Étudiants aux études postsecondaires et sous-échantillon de ceux qui travaillent	2013–2015	46 125 (sous-échantillon 10 155)	Âgés entre 18 et 29 ans	Non validé	22 %
Zimmer-Gembeck et Mortimer (2006)	---	SEC	Recension / Revue de littérature	---	---	---	---	---	---	---
Zuzanek (2005)	Plusieurs pays	SEC	National Time Use Survey et OATUS/ESM	Transv.	nd	1980–2003	nd	Entre 15 et 19 ans	Validé	nd

^a Type d'analyse : Expérimentale (Exp.), Longitudinale (Long.), Rétrospective (Rétro.), Transversale (Transv.).

^b Taille de l'échantillon : Données admin. (DA), Entrevues (E), Focus groupes (FG), Questionnaire (Q).

Annexe 2 – Termes de recherche

Cette annexe présente les termes utilisés dans les recherches des publications dans les bases de données. Cinq blocs de termes ont été utilisés. Les termes des construits 1 et 2 ont toujours été utilisés, puis, les termes des construits 3, 4 et 5 ont été ajoutés subséquemment.

Termes liés au construit 1 – Travail durant les études

Français	Anglais
Conciliation études-travail	School-work balance
Conciliation travail-études	Work-studies balance
Cumul études-travail	Combining school and work
Cumul travail-études	Reconciling studies and work
Travail durant les études	Working while studying
Travail rémunéré durant les études	Training
Formation	Employment
Emploi	Work
Travail	Job

Termes liés au construit 2 – Chez les jeunes

Français	Anglais
Étudiants	Students
Élèves	High school students
Adolescents	Adolescents
Jeunes	Teenagers
	Youth
	Young people

Termes liés au construit 3 – Persévérance

Français	Anglais
Persévérance scolaire	School perseverance
Interruption	School persistence
Décrochage	Student retention
Abandon scolaire	Interruption
Réussite scolaire	Dropout/School drop-out/School dropout
Réussite éducative	Academic success
	Academic achievement

Termes liés au construit 4 – Actions et stratégies

Français	Anglais
Actions	Actions
Politiques	Policies
Programmes	Programs
Stratégies	Strategies
Approches	Approaches
Interventions	Interventions
Projets	Projects

Termes liés au construit 5 – Acteurs

Français	Anglais
Parents	Parents
Milieu scolaire	Academic environment
Établissement scolaire, Établissement d'enseignement	Educational environment
Centre de formation	Educational institution, Educational establishment
Employeur	Training centre
Gouvernement	Employer
Organisme communautaire	Government
Communauté	
Environnement académique, Environnement éducatif	

Exemple de syntaxe de recherche pour les blocs de termes 1 et 2 dans la base de données SCOPUS :

```
TITLE-ABS-KEY ({part-time employment} OR {part time employment} OR {part time job} OR {part-time job} OR {part-time jobs} OR {part time jobs} OR {part time work} OR {part-time work} OR {part-time works} OR {travail a temps partiel} OR {emploi a temps partiel} OR {adolescent employment} OR {travail des jeunes} OR {student employment} OR {students employment} OR {travail et etudes} OR {travail remunerere} OR {work and study} OR {work and studies} OR {study and work} OR {studies and work} OR {study-work} OR {work-study} OR {studies-work} OR {work-studies} OR {work/study} OR {work/studies} OR {study/work} OR {studies/work} OR {school and work} OR {work and school} OR {work while in school} OR {work during studies} OR {travail pendant les etudes} OR {emploi pendant les etudes} OR {school-work} OR {work-school} OR {school/work} OR {work/school} OR {working students} OR {working student} OR {working and studying} OR {working while in school} OR {working while studying}) AND TITLE-ABS-KEY(adolescent* OR cegep* OR colleg* OR eleve* OR etudiant* OR "high school" OR jeune* OR secondaire OR student* OR teen* OR universit* OR young OR youth) AND PUBYEAR > 1999 AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE,"ar" ) OR LIMIT-TO ( DOCTYPE,"re" ) OR LIMIT-TO ( DOCTYPE,"ch" ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE,"English" ) OR LIMIT-TO ( LANGUAGE,"French" ) )
```

Exemple de syntaxe de recherche pour les blocs de termes 1 à 5 dans la base de données SCOPUS :

```
TITLE-ABS-KEY ({part-time employment} OR {part time employment} OR {part time job} OR {part-time job} OR {part-time jobs} OR {part time jobs} OR {part time work} OR {part-time work} OR {part-time works} OR {travail a temps partiel} OR {adolescent employment} OR {travail des jeunes} OR {student employment} OR {students employment} OR {travail et etudes} OR {travail remunerere} OR {work and study} OR {work and studies} OR {study and work} OR {studies and work} OR {study-work} OR {work-study} OR {studies-work} OR {work-studies} OR {work/study} OR {work/studies} OR {study/work} OR {studies/work} OR {school and work} OR {work and school} OR {work while in school} OR {work during studies} OR {travail pendant les etudes} OR {school-work} OR {work-school} OR {school/work} OR {work/school} OR {working students} OR {working student} OR {working and studying} OR {working while in school} OR {working while studying}) AND TITLE-ABS-KEY(adolescent* OR cegep* OR colleg* OR eleve* OR etudiant* OR "high school" OR jeune* OR secondaire OR student* OR teen* OR universit* OR young OR youth) AND TITLE-ABS-KEY(Perseverance OR décrochage OR abandon OR reussite OR retention OR persistence OR interrupti* OR discontinuation OR dropout* OR "dropping out" OR drop-out OR "drop out" OR achievement OR success OR "academic outcome") AND TITLE-ABS-KEY(Action* OR Approach* OR Intervention* OR procedure* OR Poli* OR program* OR Proj* OR Strategie*) AND TITLE-ABS-KEY(centre* OR employe* OR boss OR etablissement* OR establishment* OR institution* OR famil* OR gouvernement* OR government* OR milieu* OR environment OR environnement OR organisme* OR commun* OR parent* OR teacher* OR profess*) AND PUBYEAR > 1999 AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE,"ar" ) OR LIMIT-TO ( DOCTYPE,"re" ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE,"English" ) OR LIMIT-TO ( LANGUAGE,"French" ) )
```

