

Copie de conservation et de diffusion autorisée par l'ayant droit.

Version électronique disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (76 pages PDF):

URL = [http://www.cdc.qc.ca/pdf/projet\\_transitions/TransitionsNote1-fr-Final.pdf](http://www.cdc.qc.ca/pdf/projet_transitions/TransitionsNote1-fr-Final.pdf)

---

# Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?

Note 1 : Projet Transitions

Publié en 2009 par la  
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire  
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2  
Sans frais : 1 877 786-3999  
Télec. : 514 985-5987  
Web : [www.boursesmillenaire.ca](http://www.boursesmillenaire.ca)  
Courriel : [boursesmillenaire@bm-ms.org](mailto:boursesmillenaire@bm-ms.org)

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Bayero Diallo, Claude Trottier, Pierre Doray  
Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?  
Note 1 : Projet Transitions  
Numéro 46

Comprend des références bibliographiques.  
ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Mise en page : Charlton + Company Design Group

*Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.*

---

# Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?

Note 1 : Projet Transitions

Par :

Bayero Diallo, Claude Trottier, Pierre Doray<sup>1</sup>

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Décembre 2009

1. Plusieurs assistants de recherche ont collaboré à la production de cette note : Catherine Leroy, Maxime Marcoux-Moisan, Francis Lamarre, Myriam de Beaumont, Catherine Laforest-Beaupré, Amélie Groleau, Amélie Lessard, Frédéric Dufresne et Quentin Delavictoire.



# Table des matières

<b>Liste des figures</b>	<b>ii</b>
<b>Sigles et abréviations utilisées fréquemment</b>	<b>iii</b>
<b>Introduction</b>	<b>I</b>
<b>1. Mise en contexte des recherches sur les parcours des étudiants</b>	<b>3</b>
1.1 L'accès aux EPS : une priorité des politiques des provinces depuis les années 1960	3
1.2 L'éducation postsecondaire : Une priorité du gouvernement canadien à partir de 1945	4
1.3 Priorités des gouvernements fédéral et provinciaux, compressions budgétaires des années 1990 et réinvestissement dans la recherche	5
1.4 Référentiels sous-jacents aux politiques éducatives	7
1.5 Reformulation de la priorité : de l'accès aux établissements à l'accès au diplôme	8
1.6 Autres éléments contextuels	10
<b>2. Les inégalités dans l'accès aux EPS : quelques facteurs explicatifs</b>	<b>13</b>
2.1 Des travaux pionniers	13
2.2 Les travaux récents	15
2.2.1 Les ancrages sociaux	16
a) Les inégalités liées au sexe, à l'origine sociale et à la langue	16
b) L'appartenance à une minorité, le lieu de résidence et la structure familiale	18
c) La province	19
2.3 Les conditions de vie des étudiants	20
2.3.1 L'éloignement des établissements	20
2.3.2 Les conditions économiques	21
a) Les droits de scolarité	21
b) La situation financière des jeunes	22
2.3.3 Travail et études	23
2.4 Les expériences scolaires antérieures à l'inscription aux EPS	23
2.4.1 Les notes au primaire et au secondaire; le type d'école	23
2.4.2 La participation en classe et aux activités parascolaires, et l'opinion des parents et des amis	24
<b>3. Les inégalités dans les parcours des étudiants : réussite, persévérance et décrochage</b>	<b>25</b>
3.1 Ampleur de la persévérance, de l'abandon et de la réussite scolaire aux EPS	25
3.2 La réussite scolaire	27
3.3 La persévérance à l'école	28
3.3.1 Les facteurs non financiers influençant la persévérance	28
3.3.2 Les facteurs financiers influençant la persévérance	30
3.4 Motifs de l'abandon/du décrochage scolaire	31

<b>4. Transitions entre les ordres d'enseignement et retours aux études</b>	<b>35</b>
4.1 Passage du secondaire à l'université	35
4.2 Passage du secondaire au collège	36
4.3 Passage du collège à l'université	37
4.4 Retour aux études	38
4.5 Pratiques facilitant la transition scolaire des membres de groupes minoritaires	40
<b>5. Retour sur les inégalités et perspectives théoriques utilisées dans les travaux recensés</b>	<b>43</b>
5.1 Diminution et persistance des inégalités	43
5.2 Perspectives théoriques dont se sont inspirés les travaux recensés	44
5.3 Dilemmes théoriques sous-jacents à l'analyse de l'accès et de la persévérance	46
<b>Conclusion</b>	<b>49</b>
<b>Annexe</b>	<b>53</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>57</b>

### Liste des figures

Figure 1 : Financement des universités au Canada selon l'origine des fonds (1954-2000)	5
Figure 2 : Effectifs des étudiantes dans les collèges communautaires (1975-1999)	6
Figure 3 : Taux d'obtention des grades aux EPS de 1976 à 2006 au Québec	6

## Sigles et abréviations utilisés fréquemment

ASOPE	Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EAS	Enquête auprès des sortants
ESAS	Enquête de suivi auprès des sortants
EDTR	Enquête sur la dynamique du travail et du revenu
EFC	Enquête sur les finances des consommateurs
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
EJET-A	Cohorte A de l' <i>Enquête auprès des jeunes en transition</i>
EJET-B	Cohorte B de l' <i>Enquête auprès des jeunes en transition</i>
EPEP	Enquête sur la participation aux études postsecondaires
EPG	Étudiants dits de première génération
EPLA	Enquête sur la participation et la limitation d'activités
EPS	Études postsecondaires
ESAS	Enquête de suivi auprès des sortants
FCBEM	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PCPE	Programme canadien de prêts aux étudiants
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SOSA	Survey of Ontario Student's Aspirations
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
UQ	Université du Québec



# Introduction

Que s'est-il écrit sur les étudiants<sup>2</sup> au Canada au cours des dernières décennies? Cette question en apparence toute simple a guidé la réalisation de la présente note de recherche du projet Transitions. Deux objectifs étaient visés : d'abord, nous désirions réaliser un inventaire des recherches sur les parcours des étudiants et sur la condition étudiante dans les études postsecondaires (EPS) au Québec et au Canada au cours des dernières décennies. Ce faisant, nous voulions aussi répertorier les principales sources de données sur le sujet afin d'en faire un outil de références pour les chercheurs et les intervenants du milieu de l'éducation.

Une première recherche exploratoire nous a permis de constater que les thèmes et les sources de production et de diffusion sur le sujet sont plus nombreux et diversifiés que nous l'estimions au départ. Aussi, considérant le temps imparti pour la production de cet outil, son rôle par rapport aux autres notes du projet et les objectifs spécifiques de celui-ci, nous avons limité la recension des écrits aux études empiriques, notamment celles suggérées par des chercheurs impliqués dans le projet<sup>3</sup>, celles disponibles sur certains sites Internet sélectionnés à cet effet, celles publiées dans des revues avec comité de lecture<sup>4</sup> et celles diffusées par des centres de recherches sur l'enseignement supérieur<sup>5</sup>.

Nous avons choisi de structurer cette revue des écrits selon des thèmes plutôt que selon l'ordre chronologique des publications, même si nous évoquons à grands traits les travaux des pionniers sur la question. Nous avons retenu trois thèmes principaux : l'accès aux établissements, la persévérance et « l'accès » au diplôme, et, enfin, les transitions scolaires (incluant le retour aux études). Ces trois thèmes correspondent à trois étapes qui ont ponctué le développement de la recherche sur les parcours des étudiants au Canada.

Les écrits traitant des facteurs explicatifs des inégalités d'accès aux EPS et concernant la réussite, la persévérance et l'abandon des études ont été replacés dans le contexte plus large dans lequel ils s'inscrivent. C'est ainsi que nous avons ciblé des recherches qui permettent de comprendre les contextes historique, économique et démographique de même que les politiques éducatives qui ont influencé l'accessibilité des EPS depuis les années 1960. Par contre, ont été exclus les travaux sur les transitions vers le marché du travail, les recherches pédagogiques sur l'apprentissage et la formation des étudiants, de même que les travaux portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur (collèges, cégeps, universités).

Nous avons accordé une place plus importante à la *recherche institutionnelle* qu'à la recherche universitaire. Nous avons examiné les travaux d'organismes qui, quoique très disparates du point de vue de leur taille, de leur mission institutionnelle et de leurs objectifs, offrent des points de vue différents et rarement mis en commun dans le cadre de la recherche universitaire sur les parcours des étudiants. L'inventaire englobe des travaux provenant d'importants organismes gouvernementaux fédéraux, interprovinciaux et provinciaux, comme Statistique Canada, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), les ministères de l'Éducation des provinces ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec. Les études d'organismes sans but lucratif, tels la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM) et l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), ont aussi fait l'objet de notre attention. De même, nous avons inclus des recherches réalisées dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) au Québec, programme toutefois très circonscrit.

2. Le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes, et ce, dans le seul but d'alléger le texte.

3. Vingt-cinq chercheurs de divers établissements collégiaux et universitaires québécois et de l'Université d'Ottawa.

4. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *Revue des sciences de l'éducation*, *Revue canadienne de l'éducation*, *McGill Journal of Education*, *Alberta Journal of Educational Research*.

5. *Center for Policy Studies in Higher Education and Training* de la UBC et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

En ce qui a trait à la *recherche universitaire*, nous avons mis l'accent sur la diversité des sources en évoquant brièvement des travaux de pionniers, mais en privilégiant surtout des études plus récentes, notamment des recherches produites au Québec et dans certaines provinces de l'Ouest canadien. Parmi les travaux précurseurs, nous avons retenu ceux de Breton (1972), de Bélanger et Pedersen (1973), de Sylvain, Laforce et Trottier (1985), de Massot (1979a, 1979b, 1979c), et de Porter, Porter et Blishen (1979). Les résultats de leurs analyses, qui s'appuient dans plusieurs cas sur des enquêtes longitudinales des années 1960 ou 1970, permettent de mieux saisir les changements dans l'évolution de certaines inégalités d'accès à l'éducation (le sexe, l'origine sociale, la langue, la province, le lieu de résidence).

Les thèmes abordés dans les recherches récentes sont très variés : les parcours des étudiants au niveau collégial (inégalités scolaires selon le sexe, le groupe linguistique, l'origine géographique et sociale, etc.), les étudiants à risque, le retour aux études, les passerelles

entre les ordres d'enseignement, les conditions de vie des étudiants dans les années 1990, les conditions de poursuite des études, la persévérance et la réussite.

La première section présente une mise en contexte des travaux sur les parcours des étudiants à partir de recherches sur les politiques des gouvernements provinciaux et fédéral sur l'accessibilité des EPS au Canada et d'autres facteurs contextuels influençant la « demande » pour une éducation postsecondaire. Les deuxième et troisième sections traitent successivement des inégalités dans l'accès aux établissements d'enseignement postsecondaire et de celles observées dans la persévérance et la réussite, ou « l'accès » au diplôme. La quatrième est consacrée aux transitions entre les ordres d'enseignement et au retour aux études. La cinquième section s'attarde aux grandes tendances que l'on observe dans l'évolution des inégalités dans les EPS, ainsi qu'aux approches conceptuelles utilisées dans les travaux recensés pour expliquer ces inégalités.

# I. Mise en contexte des recherches sur les parcours des étudiants

L'objectif de cette section est de situer dans son contexte social et politique la question de l'accès et de la persévérance aux études postsecondaires (EPS). À partir de récentes recherches, nous l'examinerons à la fois sous l'angle de la priorité que les provinces et le gouvernement canadien accordent à cet enjeu et sous celui des référentiels sous-jacents aux politiques d'accessibilité et à la reformulation de cette priorité au cours des dernières décennies<sup>6</sup>. Puis nous aborderons d'autres facteurs contextuels influençant l'accès aux EPS.

## I.1 L'accès aux EPS : une priorité des politiques des provinces depuis les années 1960

L'accès aux établissements d'enseignement supérieur constitue depuis les années 1960 la priorité des politiques d'enseignement supérieur des provinces, comme en témoignent trois études de cas sur les systèmes d'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec (Fisher *et al.*, 2005; Shanahan *et al.*, 2005; Trottier et Bernatchez, 2005). Cette priorité découle du principe selon lequel le droit de faire des EPS est reconnu à quiconque en a les capacités intellectuelles et la volonté. On observe des convergences dans la mise en œuvre des politiques des trois provinces à cet égard :

- réforme de l'enseignement secondaire (report de l'âge de la « spécialisation » de façon à éviter une orientation trop hâtive) et mesures pour favoriser la formation à distance;
- création d'un nouveau type d'établissement d'EPS (collèges ou instituts à vocation technique ou pré-universitaire) et de nouvelles universités, notamment en dehors des grands centres urbains, et expansion des universités déjà établies;
- financement des universités en partie sur la base du nombre d'étudiants admis;
- gel des droits de scolarité au cours de certaines périodes et réglementation de ces droits.

Par ailleurs, des provinces ont eu recours à des stratégies qui leur sont propres. À titre d'exemple, la structure du système d'enseignement collégial au Québec, contrairement aux deux autres provinces qui ont été l'objet des études de cas, comprend deux filières (préuniversitaire et technique) caractérisées par une approche polyvalente (cours de formation générale communs aux deux filières). En outre, les études collégiales sont gratuites au Québec, et les droits de scolarité des universités québécoises, qui sont les plus bas au Canada, ont été gelés jusqu'à tout récemment<sup>7</sup> et continuent d'être réglementés. De plus, le programme des prêts et bourses accordés aux étudiants des établissements postsecondaires est plus généreux que dans les autres provinces. Globalement, le système québécois est plus généreux

6. Cette première section établit quelques balises quant au développement de l'enseignement postsecondaire au Canada. Elle s'intéresse en particulier aux référents intellectuels et normatifs qui fondent les politiques et l'action gouvernementale en la matière. Elle ne vise donc pas à saisir comment l'action gouvernementale et l'action publique ont conduit à promulguer ces objectifs comme référents politiques, ce que seule une analyse complète des politiques pourrait faire.

7. Le niveau des droits de scolarité était similaire au Québec et en Ontario au cours des années 1960. Ils ont cependant augmenté graduellement en Ontario, alors qu'au Québec ils ont été stables jusqu'à leur dégel au début des années 1990, puis ont de nouveau été gelés jusqu'en 2007. Ainsi, de 1996 à 1997 et de 2004 à 2005, les droits de scolarité étaient en moyenne de 3433 \$ et 5939 \$ respectivement en Ontario et de 1742 \$ et 1775 \$ au Québec (Moussaly-Sergieh et Vaillancourt : 2007).

parce qu'il limite l'endettement en offrant des bourses plutôt que des prêts lorsque l'évaluation des besoins atteint un certain seuil. En revanche, il est plus difficile pour certains étudiants d'obtenir de l'aide financière pour leurs études parce que le gouvernement du Québec exige une contribution financière des parents supérieure à celle exigée dans les autres provinces. Ainsi, si l'on tient compte du fait que le revenu moyen des ménages québécois est inférieur à la moyenne canadienne, on ne peut pas dire que le système québécois est vraiment plus généreux que les autres en ce qui concerne les étudiants dits « dépendants ».

Un autre exemple a trait au *Transfer System* propre à la Colombie-Britannique, qui consiste à faciliter de façon systématique les transitions des étudiants entre les divers types d'établissements postsecondaires. L'Alberta, à l'instar de la Colombie-Britannique, a fait des investissements considérables dans les collèges ces dernières années. Cet effort a permis de rapprocher davantage l'enseignement postsecondaire des populations dispersées sur l'ensemble de son territoire (De Broucker, 2005).

## 1.2 L'éducation postsecondaire : une priorité du gouvernement canadien à partir de 1945

Même si, selon la Constitution canadienne, l'éducation est de compétence provinciale, le gouvernement fédéral, en vertu de son pouvoir de dépenser, intervient au nom de l'intérêt national et du principe de l'égalité des chances dans le domaine de l'enseignement supérieur, notamment en formation technique, afin d'en resserrer les liens avec le développement économique et d'en favoriser l'accessibilité, dont il a fait une de ses priorités.

Fisher *et al.* (2006) notent que, dès la fin des années 1930, un programme d'aide financière aux étudiants universitaires à frais partagés avec les provinces a été mis en œuvre. Toutefois, l'intérêt du gouvernement fédéral pour l'enseignement et la recherche universitaire a fluctué jusqu'en 1945 (AUCC, 2002). Son intervention dans ce secteur ne deviendra

importante qu'après la Seconde Guerre mondiale, notamment entre 1945 et 1967, et ce, afin d'accroître l'accès aux études des vétérans de cette guerre et de combler les besoins grandissants en main-d'œuvre hautement qualifiée pendant la longue période de croissance économique allant de 1950 à 1960 (AUCC, 2006). Au cours des années 1950, le gouvernement fédéral a mis en œuvre un autre type de programme, axé sur des subventions directes aux universités. Le Québec refusa d'y participer un an après son implantation et put récupérer les octrois destinés aux universités en obtenant, en 1959, un droit de retrait de ce programme et un transfert de points d'impôt équivalant aux montants que les autres provinces recevaient en vertu de celui-ci (Fisher *et al.*, 2006).

En 1967, le gouvernement fédéral a remplacé ces subventions directes aux établissements universitaires par un système de transfert aux provinces afin de contribuer à leurs coûts de fonctionnement et, par la suite, à ceux de l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, les provinces se trouvaient à bénéficier de l'autonomie pour l'affectation des fonds dont le Québec avait joui auparavant par le transfert de points d'impôt. Le principe du droit de retrait d'un programme s'appliqua aussi en 1964, lorsque le gouvernement fédéral établit le programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE), ce qui permit au Québec de mettre en œuvre son propre programme. De plus, les provinces pouvaient disposer comme elles l'entendaient des sommes que le gouvernement fédéral leur remettait dans le cadre du Transfert social canadien et, suivant leur désir, les affecter en tout ou en partie à des initiatives visant à favoriser l'accessibilité. Par ailleurs, selon la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2007), les Territoires du Nord-Ouest (qui se sont retirés du PCPE en 1988) et le Nunavut, plus récemment, ont négocié des dispositions distinctes avec le gouvernement fédéral de façon à gérer leurs propres programmes de prêts.

Bref, malgré les tensions entre les deux niveaux de gouvernement au sujet de la compétence dans le domaine de l'éducation, il appert que l'accessibilité des études supérieures a aussi été une priorité du gouvernement fédéral. Ce dernier en fit de nouveau la démonstration en 1998 en créant la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire dans le

but de réduire le niveau d'endettement des étudiants. Le gouvernement fédéral accomoda le Québec, qui disposait déjà de son propre programme de prêts et bourses, en signant une nouvelle entente.

### 1.3 Priorités des gouvernements fédéral et provinciaux, compressions budgétaires des années 1990 et réinvestissement dans la recherche

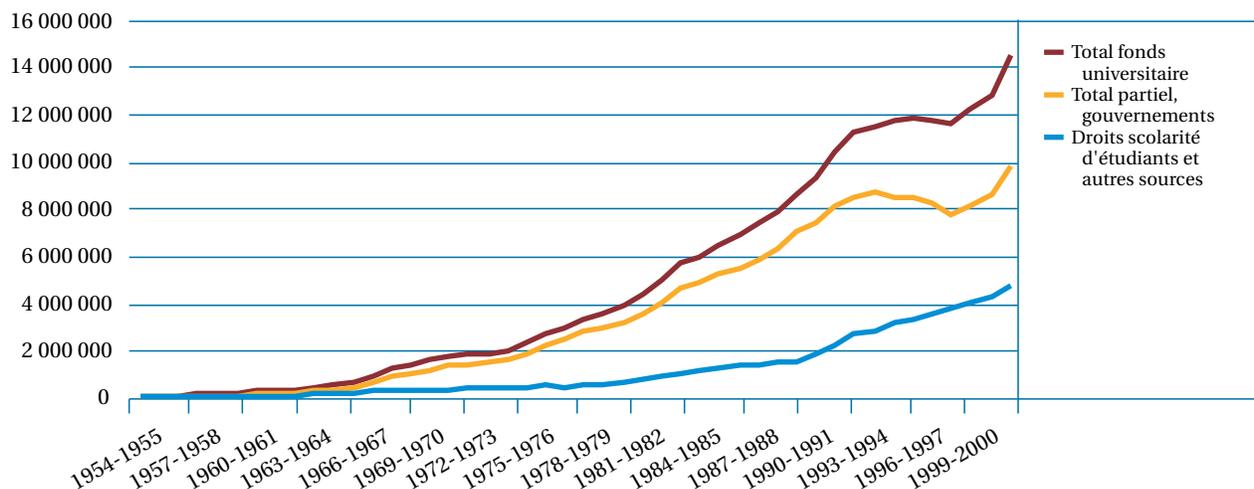
La priorité gouvernementale accordée à l'accessibilité des EPS se reflète aussi dans les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur depuis de nombreuses décennies. Par exemple, pour l'université, le graphique 1 décrit l'évolution des fonds alloués par les gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux depuis 1954. L'augmentation des dépenses s'est pro-

duite surtout entre 1974-1975 et 1992-1993. Une pause s'est fait sentir jusqu'en 1996-1997, puis la croissance a repris.

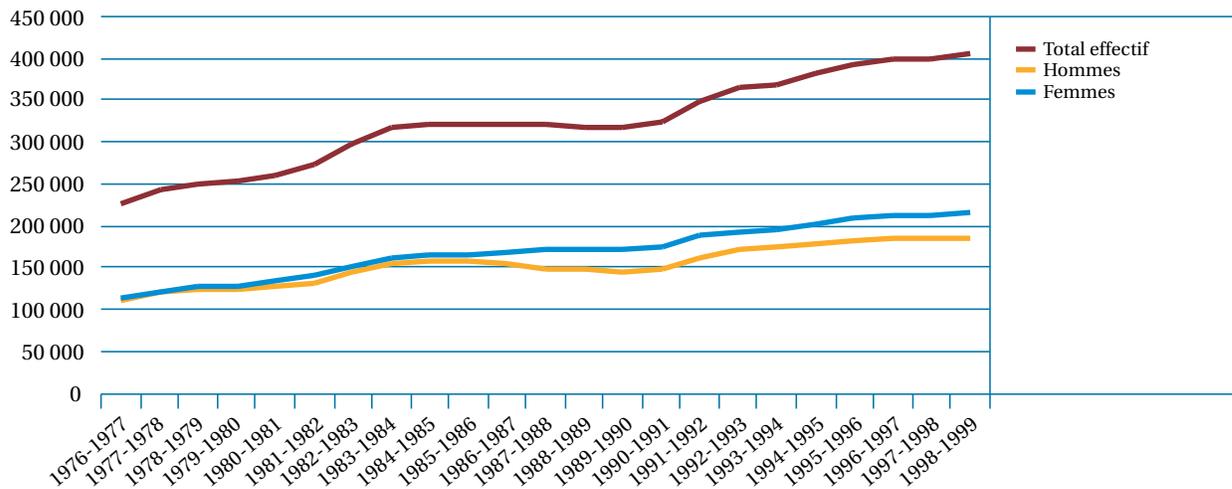
Ces investissements en particulier et les politiques gouvernementales sur l'accessibilité en général ont eu des effets tant sur l'accès aux établissements, notamment les collèges (voir graphique 2 ci-dessous), que sur l'accès au diplôme, surtout chez les filles. Le graphique 3 ci-dessous en constitue une illustration pour le Québec.

Cependant, il y a lieu de replacer les énoncés de priorités des gouvernements fédéral et provinciaux dans le contexte des compressions budgétaires effectuées au cours des années 1990. Celles-ci ont eu un effet sur l'augmentation des droits de scolarité et, probablement, sur la qualité de l'enseignement post-secondaire (AUCC, 2007a). En effet, de 1995 à 2005, le transfert de fonds du gouvernement fédéral en matière d'EPS a connu une baisse importante (-27 %), tandis que les effectifs étudiants augmentaient considérablement (36 %) (Fisher *et al.*, 2006).

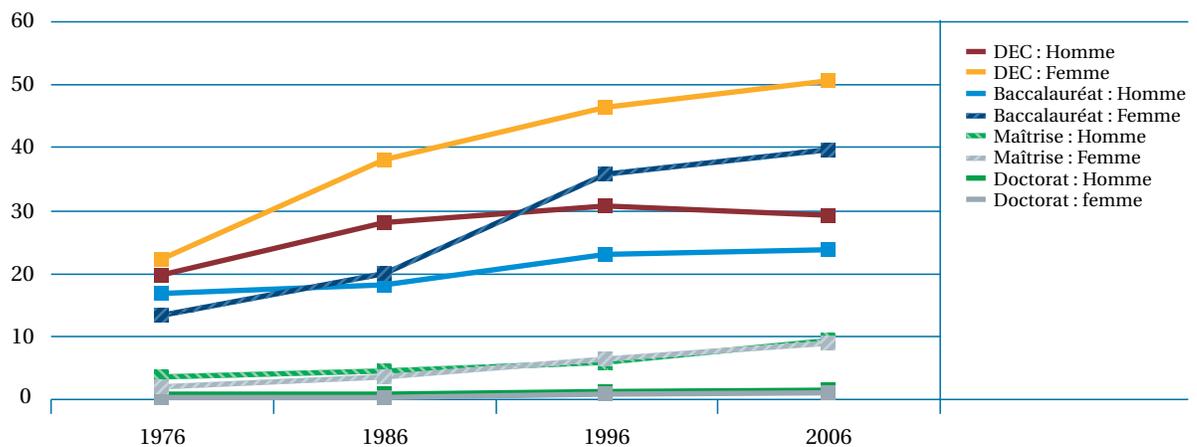
Figure 1 – Financement des universités au Canada selon l'origine des fonds (1954-2000)



Source : [http://estat.statcan.gc.ca/cgi-win/cnsmcgi.exe?Lang=F&EST-Fi=EStat/Francais/CII\\_1-fra.htm](http://estat.statcan.gc.ca/cgi-win/cnsmcgi.exe?Lang=F&EST-Fi=EStat/Francais/CII_1-fra.htm) (site consulté le 28 avril 2009).

**Figure 2 – Effectifs des étudiantes dans les collèges communautaires (1975-1999)**

Source : [http://estat.statcan.gc.ca/cgi-win/cnsmcgi.exe?Lang=F&EST-Fi=EStat/Francais/CII\\_1-fra.htm](http://estat.statcan.gc.ca/cgi-win/cnsmcgi.exe?Lang=F&EST-Fi=EStat/Francais/CII_1-fra.htm) (site consulté le 28 avril 2009).

**Figure 3 – Taux d'obtention des grades aux EPS de 1976 à 2006 au Québec**

Source : MELS, 2008. Indicateurs de l'éducation, édition 2008.

La hausse des droits de scolarité observée ces dernières années s'explique en partie par le fait qu'en chiffres réels, les universités recevaient en 2002 des gouvernements 4 000 \$ de moins par étudiant qu'au début des années 1980, alors qu'elles touchaient

12 000 \$ par étudiant (AUCC, 2002). De plus, selon l'AUCC :

*Les tendances observables dans le financement public ont des effets manifestes sur les effectifs. Quand les gouvernements accroissent leurs*

*investissements, les universités sont en mesure de se développer pour répondre à la demande. En revanche, quand les gouvernements ont réduit leur soutien au milieu des années 1990, les universités ont dû s'adapter en restreignant le nombre de professeurs et les services d'aide et en réduisant les effectifs. Il faut envisager d'importants compromis au moment d'accroître ou de réduire le nombre d'étudiants auxquels sont consacrées des ressources matérielles et humaines données. Ces compromis peuvent influencer grandement sur des facteurs de qualité, y compris le niveau de participation étudiante, l'interaction étudiants-professeur, la possibilité de prendre une part active à des expériences d'apprentissage et de recherche et celle d'entretenir des échanges précieux avec des étudiants d'autres nations et d'autres cultures. (AUCC, 2007a, p. 39)*

En revanche, il y a lieu de souligner l'augmentation considérable des sommes que le gouvernement canadien a allouées à la recherche. Celles-ci ont pu avoir un effet sur l'accessibilité des études de maîtrise et de doctorat, car la recherche est menée avec le concours d'étudiants rémunérés pour leur contribution. Ce type d'intervention fédérale remonte aux années 1960 et 1970, avec la mise sur pied d'organismes subventionnaires de recherche, et s'est intensifiée depuis avec des hauts et des bas, de sorte que le gouvernement fédéral est devenu et demeure aujourd'hui encore le principal bailleur de fonds en recherche et développement universitaire. En 2005, il y a consacré quelque 2,6 milliards de dollars, soit le quart du budget total dans ce domaine (AUCC, 2006). Ainsi, grâce en grande partie aux nouveaux investissements visant à augmenter les effectifs et les infrastructures, la recherche universitaire a considérablement augmenté au Canada au cours des dernières années (35 % en valeur réelle de 1997 à 2002), au point que les universités effectuaient en 2002 le tiers des travaux de recherche et développement au Canada (AUCC : 2002).

## 1.4 Référentiels sous-jacents aux politiques éducatives

Au cours des années 1960, le référentiel intellectuel et normatif qui fonde « théoriquement » les politiques éducatives comportait deux dimensions. D'abord, on estimait que, dans une société industrielle et technologique, le développement et le progrès de la société dépendaient du développement des connaissances et de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Dans ce contexte, on ne pouvait gaspiller des talents. Ensuite, on considérait que, dans une société méritocratique où les rôles professionnels tendent à être distribués davantage en fonction des compétences des individus que d'une position héritée de la famille, l'éducation s'avérait un moyen rationnel de sélectionner les individus les plus aptes à occuper les positions les plus importantes, quelle que soit leur origine sociale. On désirait aussi promouvoir une plus grande égalité des chances (Clark, 1962).

Ce référentiel continue d'inspirer en grande partie les politiques actuelles d'accessibilité même si on a eu tendance à nuancer, sinon remettre en question, le caractère méritocratique de la société et la capacité du système d'éducation à réduire les inégalités sociales. Mais depuis les années 1990, les représentations de l'économie ou de la société dans lesquelles s'inscrit le système d'enseignement postsecondaire ont évolué. On se réfère moins au concept de société industrielle qu'à celui d'économie du savoir dans le contexte d'une mondialisation où la qualité des ressources humaines est devenue un élément-clé de la compétitivité des entreprises, elle-même fortement associée à la qualité des systèmes d'éducation et de la recherche, de même qu'à la capacité d'innover, le tout agissant sur la compétitivité des économies nationales.

Un des paradigmes sous-jacents à cette modification du référentiel des années 1960 est l'économie du savoir, un concept promu par l'OCDE (1996). La construction progressive de ce nouveau référent normatif tient en partie au contexte économique lui-même. Les années 1980 et 1990 ont été marquées par une crise économique qui s'est manifestée par

une importante crise de l'emploi. Les gouvernements ont cherché à renouer avec la croissance économique. La libéralisation des échanges économiques internationaux est apparue comme une voie à suivre. En même temps, il est apparu que la croissance dans les pays développés serait fondée sur les industries à haute composante de savoir et sur l'innovation. Dès lors, il fallait établir les conditions favorables à la production de l'innovation dans les entreprises. Le projet économique de la société et de l'économie du savoir met justement l'accent sur la dimension économique du référentiel : la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information; la transmission des savoirs au moyen des réseaux informatiques de communication et le développement des systèmes scientifiques nationaux axés sur l'innovation sont devenus les moyens d'assurer la compétitivité de l'économie. C'est par le biais du développement du capital humain par l'éducation et la formation continue que se pose indirectement la question de l'accessibilité.

Berger, Motte et Parkin (2007) semblent accorder le même poids à la nécessité de réduire les inégalités sociales qu'à celle de satisfaire les besoins de formation liés à l'économie du savoir. Selon eux :

*Fournir aux jeunes Canadiens de tous les milieux l'occasion de poursuivre des études postsecondaires est crucial, autant pour assurer le maintien de la prospérité du pays au XXI<sup>e</sup> siècle que pour atténuer l'inégalité des chances observable dans notre société. Le Canada présente un bon dossier pour ce qui est du taux de participation aux études postsecondaires, mais il doit s'assurer de ne pas se reposer sur ses lauriers. L'écart entre la performance du Canada et celles d'autres pays comparables est en train de s'amenuiser. Les progrès à venir dépendront de la capacité du pays d'augmenter le taux de participation plus rapidement que ces dernières années, tout spécialement celui des jeunes qui font le plus face à des obstacles de taille. Il s'agit surtout de jeunes issus de familles au revenu faible ou modeste, de jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (ou bien peu) ou encore de jeunes autochtones. (Berger, Motte et Parkin, 2007, p. 21)*

Une autre « vision », plus récente et proposée par l'UNESCO (2005), fait une place beaucoup plus explicite à l'accessibilité. Tout d'abord, on se réfère aux sociétés (au pluriel) du savoir et on y met l'accent sur la diversité culturelle, de même que sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances nécessaires au développement humain. On y fait valoir que les nouvelles technologies de l'information et de la communication ne sont pas réductibles aux seules avancées technologiques et qu'il faut tenir compte des inégalités d'accès aux sources, aux contenus et aux infrastructures de l'information. Ces technologies impliquent un nouveau mode de partage du savoir qui permet de promouvoir de nouvelles formes de solidarité. Personne ne devrait être exclu du savoir et celui-ci devrait être disponible pour tous. De ce point de vue, l'accès universel au savoir constitue un pilier qui soutiendra la transition de la société industrielle vers des sociétés du savoir.

## 1.5 Reformulation de la priorité : de l'accès aux établissements à l'accès au diplôme

Parallèlement à ces changements dans la représentation de l'économie et la société, on a étendu la notion d'accès aux établissements à celle de l'accès au diplôme. La reformulation des politiques éducatives québécoises illustre bien cette tendance. Au milieu des années 1990, les États généraux sur l'éducation ont marqué un tournant à cet égard (Gouvernement du Québec, 2000). Tout en reconnaissant que le Québec avait réussi un rattrapage majeur en matière d'EPS, la Commission des États généraux estimait qu'il fallait intensifier les efforts, faire de l'accessibilité la priorité et la définir non seulement en termes d'accès aux établissements, mais aussi de succès, soit l'obtention du diplôme.

Dans la réforme du système d'éducation qu'il a entreprise dans la foulée des États Généraux, le ministère de l'Éducation a fait sien les objectifs précis de diplomation, que la Commission avait proposés de façon à faciliter la reddition de comptes : 85 % des jeunes devraient obtenir le diplôme marquant

la fin du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 % un diplôme d'études collégiales et 30 % un baccalauréat (MEQ, 1997).

En 2000, l'accès aux études universitaires figurait en tête de liste des trois grandes orientations de la politique du gouvernement du Québec à l'égard des universités. L'une des deux autres concernait la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficacité globale du système, tandis que la troisième était relative à la réponse aux besoins de la société et à l'ouverture sur le monde (Gouvernement du Québec, 2000).

La priorité relative à l'accessibilité consiste à promouvoir l'accès aux études universitaires et la réussite en prenant les mesures pour :

*s'assurer qu'on réduit au minimum les barrières d'ordre économique à l'accès aux études supérieures; s'assurer de l'accessibilité géographique aux études universitaires, notamment par la présence de l'Université du Québec dans les régions et la formation à distance; encourager la persévérance aux études, notamment en mettant l'accent sur l'encadrement des étudiantes et des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle; à tous les cycles, mais particulièrement aux études supérieures (maîtrise et doctorat), faciliter l'intégration des étudiantes et des étudiants aux activités de recherche et d'enseignement. (Gouvernement du Québec, 2000)*

Cette reformulation de la priorité de l'accessibilité sous l'angle de la persévérance et de l'accès au diplôme et pas seulement aux établissements témoigne d'une volonté d'inciter ces derniers à se soucier davantage de la qualité de la formation qu'ils dispensent, et, ainsi, de leur efficacité et de leur efficacité. Ils doivent démontrer qu'ils assument leurs responsabilités de conduire le plus grand nombre de leurs étudiants au diplôme et de rendre compte de leurs résultats à cet égard. Bref, la redéfinition de l'accessibilité s'articule fortement autour de la responsabilisation des établissements et de la reddition de comptes, qui devient elle-même une priorité.

Au Québec, cette préoccupation, qu'on retrouve dans tous les secteurs de l'administration publique par suite de la révision de la Loi sur l'administration publique en 2000, s'est traduite de diverses façons dans le domaine de l'enseignement supérieur. Par exemple, au niveau collégial, chaque établissement est tenu d'élaborer un plan de réussite (intégré à son plan stratégique) qui doit être rendu public et faire l'objet d'un suivi. Le ministère de l'Éducation verse même une allocation à l'établissement pour qu'il puisse réaliser ce plan. Au niveau universitaire, la plus grande partie de la subvention de fonctionnement est liée au nombre d'étudiants inscrits, mais une autre partie dépend du nombre de grades décernés (500 \$ par baccalauréat, 1 000 \$ par maîtrise et 7 000 \$ par doctorat). Les universités sont tenues de présenter un rapport annuel à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, incluant non seulement leurs états financiers, mais aussi des données sur leur taux de réussite, la durée moyenne des études pour l'obtention d'un grade par secteurs d'études et par programmes, de même que sur les mesures qui assurent l'encadrement des étudiants.

Ces préoccupations de responsabilisation ne sont pas propres au Québec : on les retrouve dans plusieurs autres provinces canadiennes, notamment en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario, et dans d'autres pays (Crespo, 2001; Ministry of Advanced Education, 2003). En Colombie-Britannique, il existe différents mécanismes de contrôle financier (« Before the fact », « Through ongoing », « Operating Grants ») liant l'obtention des subventions à des critères que doivent respecter les établissements (Schuetze et Day, 2001). En Ontario, sous le gouvernement libéral de David Peterson (1985-1990), la priorité « accessibilité » a été couplée à celle de la responsabilisation, et, sous le gouvernement progressiste-conservateur de Mike Harris (1995-2002), le financement public était non seulement lié à la croissance du taux d'inscriptions, mais aussi à la performance des universités (Fisher *et al.*, 2005). Plus récemment, le ministère ontarien de la Formation et des Collèges et Universités a négocié des ententes bilatérales avec les collèges afin d'améliorer la reddition de comptes (MFCUO, 2008).

## 1.6 Autres éléments contextuels

Outre les politiques publiques visant à favoriser l'accès aux EPS, plusieurs autres facteurs contextuels ont un effet sur la poursuite d'EPS. Ce sont, d'une part, des facteurs démographiques et économiques, tels les variations du poids démographique de certains groupes d'âge, l'ampleur du vieillissement de la main-d'œuvre et de la population, l'immigration, les besoins de formation du marché et la rentabilité des diplômes universitaires, et, d'autre part, des expériences de partenariat entre des établissements d'enseignement supérieur et des employeurs ou des groupes syndicaux ou communautaires.

Selon l'AUCC (2007a), la rentabilité des diplômes universitaires et les variations de poids démographique de certains groupes d'âge contribuent à augmenter l'accès aux EPS. Le quadruplement des effectifs universitaires observé entre 1955 et 1971 résultait en partie de l'évolution démographique au moment où la première vague de baby-boomers atteignait la fin des études secondaires et où la proportion de jeunes de 18 à 21 ans avait explosé d'environ 80 %. À l'opposé, depuis 2000, le nombre d'inscriptions au baccalauréat dans le groupe des 18 à 21 ans s'est accru beaucoup plus rapidement que la proportion de ce groupe d'âge dans la population de chacune des provinces. Ainsi, la croissance des effectifs universitaires est due faiblement à la croissance de la population, mais fortement à l'évolution des besoins de formation du marché du travail et à la rentabilité des diplômes universitaires.

C'est principalement en raison de l'évolution des besoins de formation du marché du travail canadien et de l'élévation des exigences de scolarité pour accéder à un emploi que, selon l'AUCC (2007a), un plus grand nombre de jeunes qui n'avaient pas prévu initialement entreprendre des études universitaires ont voulu obtenir un diplôme. On a observé ce phénomène, qu'on qualifie « d'attentes repensées », notamment dans les emplois qui auparavant ne requéraient qu'un diplôme d'études secondaires ou une courte période de formation technique et pour lesquels on exige maintenant un niveau de scolarité plus élevé ou un titre particulier de compétence : les soins

infirmiers, l'enseignement, la gestion, l'informatique, etc. Ainsi, le nombre d'emplois à temps plein occupés par des titulaires d'un diplôme d'études supérieures s'est accru fortement, passant de 550 000 en 1990 à plus d'un million en 2006, tandis que le nombre d'emplois qui n'exigeaient aucune formation post-secondaire a diminué.

En ce qui concerne l'importance qu'auront les variations démographiques sur les effectifs post-secondaires au Canada dans les deux prochaines décennies, l'arrivée des générations postérieures aux baby-boomers n'aura probablement pas d'effets négatifs sur les inscriptions du groupe des 25 à 39 ans. Par contre, l'augmentation récente et rapide du nombre d'emplois occupés par des diplômés d'études supérieures entraînera une croissance considérable de la demande de formation dans les programmes professionnels, ainsi que dans ceux de maîtrise et de doctorat (non professionnels) (AUCC, 2007a, p. 34).

Ainsi, selon Berger (2008), le nombre de jeunes de 18 à 24 ans, enfants des baby-boomers qui constituent la majorité de la population du postsecondaire, atteindra au cours des cinq prochaines années un sommet qui exercera une pression sur la capacité d'accueil de nombreux collèges et universités. Ce phénomène commencera à décliner en 2013-2014 pour revenir en 2016 à un niveau inférieur à ce qu'il est aujourd'hui. Selon cet auteur, les gains à long terme dépendent non seulement de la capacité des établissements à faire face aux pressions démographiques immédiates, mais surtout à leur capacité de recruter, former et diplômer plus de Canadiens issus de groupes actuellement sous-représentés sur les campus postsecondaires (jeunes issus de familles à faible revenu ou dont les parents n'ont pas fréquenté un établissement postsecondaire, jeunes autochtones). Aujourd'hui, seulement un quart des Canadiens de 19 ans issus de familles à faible revenu poursuivent des études universitaires, comparativement à près de la moitié de ceux issus de familles nanties.

Dietsche *et al.* (2008) ont mis en relief un autre élément contextuel susceptible de favoriser l'accès aux EPS. Il s'agit de l'arrivée de nouveaux partenaires sociaux qui désirent travailler de concert avec les

établissements d'enseignement en participant à des expériences de partenariat entre des établissements, des entreprises et des groupes syndicaux ou communautaires. Ces expériences visent notamment à renforcer l'accès aux études collégiales de populations sous-représentées (étudiants issus de familles à faible revenu, personnes handicapées, jeunes autochtones, etc.).

Après avoir mis en contexte les recherches sur les parcours des étudiants, nous passerons en revue dans les sections qui suivent les écrits sur les inégalités d'accès aux EPS, sur les inégalités observées dans les parcours en matière de réussite des études, de persévérance et de décrochage, de même que sur les transitions entre les ordres d'enseignement.



## 2. Les inégalités dans l'accès aux EPS : quelques facteurs explicatifs

Dans notre mise en contexte des travaux sur les parcours des étudiants, nous avons mis en relief plusieurs facteurs qui influencent la poursuite d'études postsecondaires et qui sont liés au contexte politique, économique et démographique, notamment à la structure du système d'éducation et aux politiques gouvernementales visant à favoriser l'accès aux EPS. Entreprendre des EPS est toutefois une décision des étudiants eux-mêmes et de leur famille, décision influencée par les critères et les procédures d'admission des établissements prêts à les accueillir. Dans cette section, nous traiterons des facteurs susceptibles d'expliquer les inégalités d'accès aux EPS : facteurs individuels, facteurs familiaux et facteurs liés aux expériences scolaires antérieures à l'admission aux EPS.

Nous abordons la présentation des résultats concernant ces trois catégories de facteurs par une approche thématique. Ce choix comporte des limites, notamment celle de ne pas accorder assez de place à l'évolution historique des discussions sur les enjeux théoriques et empiriques soulevés dans le cadre des travaux mentionnés. Les études qui couvrent un vaste éventail de thèmes, telles celles qui s'appuient sur les enquêtes pancanadiennes (EDTR, EPEP, EJET, et EAS et ESAS)<sup>8</sup>, apparaissent également dans de nombreuses rubriques de cette section, ce qui rend difficile une appréciation plus globale de leur apport en raison de la lecture morcelée imposée par cette structure thématique. Toutefois, pour en atténuer partiellement les désavantages, nous avons choisi de distinguer les résultats des travaux des chercheurs canadiens qui ont été des pionniers dans ce domaine d'études de ceux provenant des travaux plus récents.

### 2.1 Des travaux pionniers

Des travaux des premiers chercheurs qui ont étudié les questions d'accès aux EPS au Canada (Breton, 1972; Porter, Porter et Blishen, 1979; Anisef, Mackinnon et Turritin, 1983) et au Québec (Bélanger et Pedersen, 1973; Massot, 1979a, 1979b et 1979c; Dandurand et Fournier, 1980; Sylvain, Laforce et Trottier, 1985; Dandurand, 1986; Levesque et Pageau, 1990), il ressort que les effets de l'origine sociale, du sexe, de la langue, du lieu de résidence et de certaines variables liées aux expériences scolaires antérieures se modifient dans le temps.

Breton (1972) indique qu'en 1965-1966, dans les dix provinces canadiennes, malgré leurs différences linguistiques, économiques et régionales, près de 80 % des garçons dont le père avait un emploi au statut élevé aspiraient à une profession libérale ou à une occupation en administration, comparativement à 56,2 % des fils de cultivateurs. En Ontario, Peter, Peter et Blishen (1979) ont trouvé une forte corrélation entre le revenu familial (celui du père) et les aspirations, les espoirs et l'orientation scolaire des élèves. Par exemple, deux fois plus de jeunes de statut socio-économique élevé (68 %) que de jeunes de statut socio-économique bas (35 %) espéraient aller à l'université. Les auteurs notaient aussi que, même sans barrière financière, les familles à statut socio-économique faible incitaient moins leurs enfants à entreprendre des études supérieures.

Au Québec, durant les années 1950 et 1960, le système scolaire offrait un enseignement primaire pour le peuple et un enseignement secondaire pour

8. Ces enquêtes sont décrites dans le tableau 1 (voir annexe) : *Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), *Enquête sur la participation aux études postsecondaires* (EPEP), *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu* (EDTR), *Enquête auprès des sortants* et *Enquête de suivi auprès des sortants* (EAS et ESAS).

l'élite (Dandurand, 1986). En 1954, les fils de « professionnels, propriétaires et administrateurs » constituaient plus de 45 % des étudiants des collèges classiques. Même si les écoles publiques (primaires supérieures) étaient moins sélectives, 38 % de leurs élèves étaient issus de familles appartenant aux milieux du commerce ou de la finance, comparativement à 32,9 % issus du milieu ouvrier (Dandurand et Fournier, 1980). En comparant les projets d'études formulés par les jeunes en 1965 et en 1972, Bélanger et Roberge (1981) ont même observé une augmentation de ces inégalités.

Massot (1979c) a noté que, au cours des années 1970, 9 % de fils (ou de filles) d'ouvriers en cinquième secondaire accédaient à l'université, comparativement à 44 % de fils (ou filles) de cadres supérieurs et professionnels. Se fondant sur les résultats d'une analyse multivariée, Sylvain, Laforce et Trottier (1985) concluaient que le statut socio-économique (SSE) d'origine des élèves influençait les cheminements scolaires de l'entrée du secondaire jusqu'à la fin du collégial, mais qu'il n'avait pas d'effet sur l'accès à l'université à partir de la deuxième année du programme général. Ainsi, selon eux :

*L'orientation choisie pendant le cours du secondaire, les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires au moins, le type de diplôme, l'accès au cégep, et plus particulièrement au cégep général, demeure associés au SSE d'origine [statut socio-économique]. Cependant, pour les jeunes qui persévèrent dans le système scolaire jusqu'à la fin du cours collégial général, le SSE d'origine semble ne plus être un facteur discriminant en termes stricts d'accès à l'université. En effet, les étudiants de SSE d'origine faible qui se rendent jusqu'à la fin du cours collégial général accèdent à l'université aussi souvent que les autres. (Sylvain, Laforce et Trottier, 1985, p. 177)*

Pour Massot (1979c), cela s'explique par un processus d'uniformisation selon les résultats scolaires. Il constate que « la distribution des résultats scolaires au secondaire V confirme l'existence du processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires puisque les étudiants ayant atteint l'université obtenaient de meilleures notes en secondaire V par rapport à l'ensemble des étudiants du secondaire V :

89 % d'entre eux avaient des résultats excellents ou moyens et 11 % avaient des résultats faibles comparativement à 60 % et 40 % pour l'ensemble du secondaire V » (Massot, 1979c, pp. 154-155).

Cela dit, la sélection dans le système scolaire québécois s'opérait aussi en fonction du sexe. Peu de filles avaient accès aux études secondaires, et lorsqu'elles poursuivaient leur scolarité, c'était dans les « ghettos » de l'enseignement ménager ou des soins infirmiers qu'elles se retrouvaient majoritairement (Dandurand, 1986). Cette discrimination était encore plus marquée dans les EPS, où, en 1960, seulement 14 % des femmes francophones accédaient à des études universitaires (Dandurand et Fournier, 1980).

L'accès aux EPS variait aussi selon l'appartenance à un groupe linguistique. Même si la proportion d'anglophones au Québec se maintient autour de 20 % depuis plusieurs décennies, les universités anglophones ont, entre les années 1936 et 1975, décerné 41 % des diplômes universitaires québécoises, 64 % des diplômes de troisième cycle, 68,5 % des diplômes en sciences, 45,9 % des diplômes en administration et 41,1 % des diplômes en génie (Dandurand, 1986). Cependant, les positions des francophones et des anglophones se sont par la suite fortement modifiées, notamment par suite de changements dans la division ethnique du travail et de l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation. Celui-ci a multiplié par dix ses dépenses dans l'enseignement universitaire entre 1961 et 1976, qui sont passées de 73 à 734 millions (Lemelin, 1980, cité par Dandurand, 1986).

Par ailleurs, Breton (1972) a montré que, dans les années 1960, la proportion des élèves francophones du Canada de niveau secondaire qui n'avaient pas encore précisé leur objectif de carrière était plus élevée que chez les élèves anglophones, tant chez les garçons (39,8 % contre 30,6 %) que chez les filles (40,0 % contre 33,5 %). Par ailleurs, parmi les élèves qui avaient défini des objectifs de carrière, les élèves francophones avaient des aspirations scolaires et professionnelles relativement plus élevées que les jeunes anglophones de même milieu socio-économique, notamment dans les strates sociales inférieures.

Cependant, Bélanger et Pedersen (1973) ont montré que Breton avait surévalué les aspirations des francophones dans son étude en ne tenant pas compte de plusieurs effets de sélection. Il n'a pas effectué d'analyse systématique par province, et il

n'a pas pris en considération le fait que les taux d'abandon scolaire et la proportion des élèves qui n'avaient pas précisé leur objectif de carrière étaient plus élevés chez les francophones que chez les anglophones. De plus, à partir des mêmes données que Breton, ces auteurs ont montré que si les aspirations professionnelles des francophones du Québec étaient relativement plus élevées que celles des francophones et des anglophones des autres régions du Canada, elles demeuraient de beaucoup inférieures à celles des anglophones du Québec. La proportion des garçons anglophones du Québec (81,8 %) voulant terminer leurs études secondaires et préférant une profession de statut élevé était fortement plus élevée que chez les garçons francophones (67,9 %).

Selon Sylvain, Laforce et Trottier (1985) et Massot (1979c, 1979b et 1979c), les inégalités selon les groupes linguistiques ont persisté au cours des années 1970, au moins pour l'accès aux études professionnelles et surtout aux études universitaires. Par exemple, dans la cohorte d'étudiants suivis, dans le cadre du projet ASOPE, à partir de leur entrée au secondaire jusqu'à l'université, les probabilités d'accès aux programmes de formation préuniversitaire des collèges s'avéraient plus fortes chez les anglophones que chez les francophones (42 chances sur 100 comparativement à 25 sur 100), et ce, quel que soit le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe. Et, on le relevait sans surprise, c'était la situation inverse qui prévalait au secteur technique, les chances respectives étant de 18 sur 100 et 49 sur 100.

Les analyses multivariées effectuées par Sylvain, Laforce et Trottier (1985) ont montré également que, au Québec, « les différenciations de cheminements entre francophones et anglophones se maintiennent quels que soient le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe, et apparaissent même plus marquées encore chez les filles. Autrement dit, ces variables explicatives se révèlent impuissantes, prises une à une, à annuler l'effet de l'appartenance linguistique. » (p. 210)

Les inégalités d'accès aux études supérieures selon le milieu rural et le milieu urbain sont aussi notées dans les travaux pionniers, à l'échelle cana-

dienne (Breton, 1972) comme à l'échelle québécoise (Gendreau, 1969; Dandurand et Fournier, 1980). Habituellement situés dans les centres urbains et les quartiers bourgeois, les collèges non diocésains du Québec recrutaient davantage de fils des membres des professions libérales que les collèges diocésains (Dandurand et Fournier, 1980). En raison des coûts de la scolarisation, les familles des milieux ruraux ne pouvaient assurer la « reconversion » d'un certain nombre de leurs enfants qu'en les « donnant » au clergé et aux communautés religieuses. Ainsi, pour les jeunes des milieux ruraux, la vocation religieuse constituait souvent la seule voie d'accès aux études secondaires et supérieures. En effet, entre 1947 et 1968, près de 40 % des diplômés en théologie de l'Université Laval étaient fils d'agriculteurs (Gendreau, 1969).

L'examen des expériences scolaires antérieures à l'inscription à des EPS a montré qu'au Québec l'échec au primaire (redoublement) n'avait pas d'effet sur l'accès aux études universitaires, même si l'on observait des inégalités scolaires entre les élèves à la fin de leurs études primaires (Massot (1979a, 1979c).

Porter, Porter et Blishen (1979) et Anisef, Mackinnon et Turriffin (1983)<sup>9</sup> ont conclu qu'en Ontario les bonnes notes du secondaire semblaient inciter les garçons à continuer leurs études jusqu'à l'université, alors que chez les filles c'était le choix du programme au secondaire qui avait le plus d'influence sur leur parcours scolaire.

## 2.2 Les travaux récents

Les travaux récents recensés sont surtout issus d'analyses quantitatives, descriptives ou multivariées, basées sur des données d'enquêtes pancanadiennes d'une part, et d'analyses qualitatives ou d'études de cas (tableau 2 en annexe) d'autre part. Certains présentent une synthèse des facteurs explicatifs de l'accès aux EPS. Par exemple, Looker (2001) a repris de nombreuses recherches des années 1990 réalisées dans diverses provinces ou à l'échelle canadienne. Il a dégagé deux catégories de facteurs susceptibles d'influencer la décision des jeunes d'entreprendre

9. L'étude se basait sur des échantillons représentatifs constitués d'étudiants de 12<sup>e</sup> année en Ontario. Avec environ 32 élèves par école et 97 écoles participantes, ce sont 2 555 sujets qui ont été interviewés durant le printemps 1973. Après traitement des données en 1979, 1522 personnes ont servi à la mise en forme des résultats présentés dans l'article, soit 694 garçons et 757 filles. Les 11 variables prises en compte étaient le statut socio-économique, la strate sociale, la taille de la famille, le type de programme au secondaire, la performance scolaire, l'encouragement non familial, l'encouragement familial, la perception de ses propres aptitudes scolaires, le niveau d'aspiration professionnelle, le niveau d'aspiration scolaire et la réussite scolaire.

des EPS. Nous retrouvons des variables sociodémographiques des inégalités d'accès aux EPS, comme être un homme, le faible niveau de revenu ou de scolarité des parents, le fait de parler français, le lieu de résidence (milieu rural), l'appartenance à une nation autochtone ou à certaines minorités, le fait d'être une personne handicapée et le fait d'être issu d'une famille monoparentale. Des variables d'ordre pédagogique étaient identifiées, comme la faible performance scolaire et l'attitude négative par rapport à l'école, souvent liées aux variables sociodémographiques et souvent plus importantes que celles-ci.

Globalement, il ressort de tous les travaux, pionniers ou plus récents, quelques consensus :

- (a) il y a à la fois une diminution et une persistance des inégalités scolaires qui s'enracinent dans les ancrages sociaux (exception faite du type de famille, la famille biparentale n'ayant pas d'effet sur l'accès aux EPS);
- (b) des variables relatives aux conditions de vie des étudiants (l'éloignement des établissements, le fait de travailler plus de 20 heures par semaine au cours de sa formation) constituent des facteurs modulateurs de l'accès aux EPS;
- (c) celui-ci est également fortement influencé par les expériences scolaires antérieures à l'admission dans un établissement d'EPS; seul le fait d'avoir échoué à l'école primaire (redoublement scolaire) n'est pas une variable significative et la fréquentation d'un type d'école (privée ou publique) n'a un effet négatif que sur l'accès à l'université.

Ces différents résultats sont commentés de façon plus détaillée dans les sections suivantes.

### 2.2.1 Les ancrages sociaux

Si la *massification* des EPS a contribué à une réduction des inégalités scolaires, elle ne les a absolument pas fait disparaître, comme le soulignent Duru-Bella et Kieffer (2003 et 2008). La démocratisation a pris différentes formes qui ont permis à certaines catégories d'accentuer leur présence dans l'enseignement supérieur, mais d'autres catégories sociales ont toujours des difficultés pour y accéder.

#### a) *Les inégalités liées au sexe, à l'origine sociale et à la langue*

De tous les groupes sociaux qui accusaient un retard en matière d'accès et de réussite aux EPS – retard que certains n'ont toujours pas comblé –, les femmes constituent celui qui a le plus profité des effets positifs des réformes éducatives menées après les années 1950.

Fortement minoritaires jusqu'au début des années 1960, alors qu'elles ne comptaient que pour un étudiant sur quatre, voire un sur cinq (O'Heron, 1997), elles sont maintenant plus nombreuses que les hommes (Anicéf, 1985; Andres, 2002; Frenette, 2007a; CSE, 2008a). Dans les collèges, 55 % des étudiants sont des femmes (De Broucker, 2005). Ce rattrapage s'est opéré progressivement à la faveur des réformes éducatives et surtout grâce à la lutte des femmes pour l'égalité dans les différentes sphères de la vie sociale. Au niveau du baccalauréat, après avoir dépassé les effectifs des hommes au milieu des années 1980 (Andres, 2002), les femmes représentent 58 % des inscrits (AUCC, 2007a). À la maîtrise, la parité a été atteinte en 1997 et la proportion de femmes s'est maintenue depuis à environ 50 % (AUCC, 2007a).

Au Québec, les progrès scolaires des femmes ont été particulièrement importants puisque le sexe y était plus discriminant que l'origine sociale avant les réformes. Ainsi, si le taux d'accès aux études collégiales des garçons et des filles était à peu près le même (39 %) en 1975-1976, l'écart entre les deux est aujourd'hui de 20 points en faveur des femmes (49,9 % contre 69,2 %). À l'université, l'avantage des filles s'est fortement accru, passant de 2,3 points en 1984-1985 à 15 points en 2005-2006 (Szczepanik, 2007, Langlois, 2007).

Cependant, au Canada, les femmes n'ont pas toutes profité également de ce renversement de tendance. Les Canadiennes d'origine asiatique ou autochtone ont toujours des taux d'accès aux EPS plus faibles que les hommes (Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005). En outre, les femmes accusent encore un retard dans l'accès aux études doctorales et aux programmes de sciences (surtout dans les sciences dites pures) (Dandurand, 1990; Andres, 2002; Frenette, EDTR, 2003; De Broucker, 2005; AUCC, 2007a; Darcy et De Broucker, 2007; CSE, 2008a).

Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006), l'écart en faveur des femmes dans l'accès aux EPS est observable dans les autres systèmes d'enseignement supérieur de sociétés occidentales comparables (Kaiser et O'Heron, 2005). Les travaux réalisés au Québec, au Canada et dans les autres pays de l'OCDE arrivent également à une autre grande conclusion : les filles réussissent mieux à l'école secondaire, mais elles s'orientent moins vers les « sciences pures » lorsqu'elles poursuivent des EPS. Une question reste ouverte : comment expliquer que, à compétence cognitive égale, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, mais que la plupart du temps elles ne choisissent pas les programmes de formation auxquels leurs résultats scolaires pourraient leur donner accès?

La *massification* des effectifs observée depuis les années 1960 n'a pas été profitable qu'aux femmes. Les jeunes issus de familles à faible revenu ont davantage accès qu'auparavant aux établissements d'enseignement supérieur (Chenard, 1997; Chenard, Doray et Francœur, 2007). Les données de l'enquête de l'ICOPE de l'automne 2006 (Bonin, 2008), réalisée dans le cadre d'un projet de recherche du réseau de l'Université du Québec (UQ), montrent que 60 % des étudiants de premier cycle de l'UQ étaient des étudiants dits de première génération (EPG).

Quelques études longitudinales ont aussi souligné une diminution progressive de l'écart entre les catégories de revenu. Ainsi, selon Christofides, Cirello et Hoy (2001), les enfants des familles du quintile supérieur avaient trois fois plus de chances d'accéder aux EPS que ceux du quintile inférieur en 1975, mais cet écart n'était plus que de 1,6 fois en 1993. Ils expliquent ce changement par une faible augmentation de l'accès aux études supérieures chez les étudiants de ménages à faible revenu, concomitante à une baisse de la présence des familles à revenu moyen du début des années 1980 jusqu'au milieu des années 1990. Corak, Lipps et Zhao (2003) ont noté également une diminution de l'écart entre les familles à faible revenu et celles à revenu élevé de 1990 à 1997, et ils soutiennent que la hausse du nombre de demandes de prêts est due en partie à cette réduction. Cependant, plusieurs recherches montrent aussi que les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'EPS ou ceux qui sont

issus de familles à faible revenu (surtout chez les autochtones) sont toujours moins susceptibles d'entreprendre de telles études (Anisef, 1985; Andres, 2002; Butlin, 1999; FCBEM, 2006a, 2006b; Frenette, 2007b; Côté et Skinkle, 2008).

Selon Dandurand (1990), les études sur les effectifs des universités québécoises dans les années 1980 confirment des observations antérieures selon lesquelles 40 % des étudiants inscrits à plein temps se recrutent dans des familles de cadres supérieurs et moyens, de propriétaires de PME et de membres des professions libérales et scientifiques. Ainsi, depuis plusieurs décennies, les strates supérieures sont à la fois assurées de se renouveler ou de connaître une éventuelle mobilité sociale ascendante, alors que d'importantes différences entre les strates sociales ont été maintenues. Plus récemment, des données du MELS (2007) ont révélé que, parmi les bacheliers de 2003, 42,7 % provenaient d'un milieu favorisé et un peu moins de 20 % d'un milieu défavorisé. Or, dans chacun de ces milieux, on trouve environ 30 % de la population québécoise. Cette inégalité semble doublée d'une inégalité selon le sexe : 21 % des bacheliers étaient issues d'un milieu défavorisé comparativement à 17,5 % des bacheliers. Cette situation s'expliquerait en partie par le fait que la persévérance des hommes, dans les ordres d'enseignement antérieurs, est plus faible que celle des femmes.

Si l'origine sociale continue d'être un frein important à l'accès aux EPS, il y a lieu de souligner que ses deux principales composantes, le revenu et la scolarité des parents, n'ont pas les mêmes effets. À l'exception de Drolet (EDTR, 2005) et de Frenette (EDTR, 2003), qui concluent à un effet direct du revenu familial, les auteurs s'accordent sur le fait que le revenu familial a un effet indirect sur l'accès aux études universitaires lorsqu'on contrôle l'effet d'autres variables (Frenette, EDTR, 2003; Drolet, EDTR, 2005; Knighton et Mirza, EDTR, 2002; Frenette ÉJET-A, 2007b; Finnie et Mueller, 2008).

A *contrario*, la scolarité des parents a un effet direct, linéaire, positif et plus déterminant que le revenu familial sur l'accès aux études universitaires (O'Heron, 1997; De Broucker et Lavallée, 1998; Pageau et Bujold, 2000; Knighton et Mirza, 2002; Drolet, 2005; Finnie, Lascelles et Sweetman : 2005)<sup>10</sup>. Selon Butlin

(1999), les finissants de l'enseignement secondaire dont les parents ont effectué des études collégiales ou obtenu une formation professionnelle auraient 2,2 fois plus de chances de faire des études universitaires que les jeunes dont les parents ont fait uniquement des études secondaires, tandis que les jeunes dont les parents ont fait des études universitaires auraient 3,5 fois plus de chances d'y arriver.

Deux recherches récentes confirment l'effet de la scolarité des parents sur le destin scolaire de leurs enfants. Selon l'étude de Frenette (EJET-A, 2007b), 96 % de l'écart de la présence aux études universitaires entre les jeunes du quartile inférieur et ceux du quartile supérieur s'expliquerait par des « caractéristiques observables » (variables mesurables), dont 84 % ont trait aux notes en lecture, aux notes globales, au niveau de scolarité des parents, aux attentes des parents et à la qualité de l'école secondaire, tandis que seulement 12 % seraient attribuables à des contraintes financières. De ces variables, les notes en lecture (19,7 %) et le niveau d'étude des parents (29,9 %) expliqueraient 49,6 % de l'écart. Toutefois, cette étude n'inclut pas les variables relatives aux prêts étudiants, de même qu'aux coûts supplémentaires que doivent déboursier les étudiants qui quittent le domicile familial pour aller à l'université. Finnie et Mueller (2008) soulignent que l'introduction de variables relatives au niveau de scolarité et à la culture des parents réduit l'effet du revenu. Ils concluent que l'effet de la culture du milieu d'origine est aussi important sinon plus que celui du revenu des parents.

Les inégalités linguistiques ont aussi fortement diminué. Les résultats de l'analyse multivariée de Finnie, Lascelles et Sweetman (ESAS, 2005) montrent que parler l'anglais au Québec, le français hors Québec ou une autre langue n'a pas d'effet significatif sur l'accès aux EPS, même quand il s'agit d'études universitaires. Par ailleurs, rappelons que, au cours des années 1970, les analyses de Sylvain, Laforce et Trottier (1985) et celles de Massot (1979c, 1979b et 1979c) ont montré une persistance au Québec des inégalités linguistiques d'accès aux EPS (surtout les études professionnelles et universitaires). Plus récemment, Corbeil (2003) a également mis en relief la persistance de ce type d'inégalités : chez les 25-34 ans

au Canada, 23 % des francophones et des anglophones détenaient un grade universitaire en 2001 comparativement à 33 % des allophones. Toutefois, ce dernier groupe présentait la plus forte proportion à la fois des personnes les moins scolarisées et des plus scolarisées, selon qu'elles résidaient ou pas dans certaines aires géographiques ou qu'elles appartenaient ou pas à des groupes établis depuis longtemps au Canada. Au Québec cependant, les anglophones étaient plus susceptibles de détenir un grade universitaire (31 %) que les francophones (21 %).

### ***b) L'appartenance à une minorité, le lieu de résidence et la structure familiale***

Le lieu de naissance et l'origine ethnique ont un effet sur l'accès aux EPS. Selon Butlin (ESAS, 1999), les jeunes nés à l'extérieur du Canada accèdent davantage à l'université que ceux nés au Canada (53 % vs 41 %). Au collégial, la situation s'inverse (25 % contre 29 %). Enfin, presque 25 % des élèves canadiens n'accèdent pas aux EPS comparativement à 16 % de ceux nés à l'extérieur du Canada. Selon ces analyses, les étudiants nés au Canada auraient 0,59 fois moins de chances d'accéder aux études universitaires que ceux qui n'y sont pas nés, tandis que l'effet du lieu de naissance sur l'accès à une formation technique ou aux études collégiales ne serait pas significatif.

À l'exception des Autochtones, groupe qui a le plus faible taux d'accès aux EPS (Holmes, 2006, Berger, 2008), les membres d'ethnies minoritaires sont davantage présents aux EPS que les autres Canadiens (55 % vs 30 %) (Frenette, EDTR, 2005; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Frenette, 2005). Selon Frenette (EDTR, 2005), les membres des minorités visibles ont 20 % plus de chances de fréquenter une université que le reste de la population. S'agissant de la présence autochtone, elle demeure faible, tant au niveau secondaire qu'à celui des EPS.

Toutefois, les analyses basées sur des modèles de régression logistique permettent de nuancer ces conclusions. Le fait d'être un homme originaire de l'Asie ou du sud et de l'est de l'Europe a un effet positif important sur l'accès aux études universitaires, tandis que le fait d'être d'une autre origine

10. Selon De Broucker et Lavallée (1998), cet effet est dû au fait que les parents qui ont un niveau de scolarité élevé transmettent à leurs enfants une forte curiosité intellectuelle, des aptitudes et des valeurs favorisant la réussite. Ils s'engageraient aussi davantage dans les études de leurs enfants et auraient à leur égard des attentes scolaires plus élevées que les autres parents. En outre, l'expérience scolaire qu'ils ont acquise leur permettrait de mieux orienter et conseiller leurs enfants.

(canadienne, autochtone ou autre) n'est pas significatif. Chez les femmes, celles qui viennent du sud ou de l'est de l'Europe ont également plus de chances d'accéder aux études supérieures.

Parmi les élèves et les étudiants, ce sont les personnes handicapées qui ont les conditions de vie et d'études les plus difficiles. D'après l'*Enquête sur la participation et la limitation d'activités* (EPLA) de 2006, un Canadien sur sept (14,3 %) se déclarait atteint d'un handicap (Statistique Canada, 2006). Selon Dietsche *et al.* (2008), les personnes handicapées sont sous-représentées tant sur le marché du travail que dans les EPS au Canada. Leur sous-représentation s'explique essentiellement par le fait qu'elles « doivent toujours surmonter des obstacles et une discrimination qui les empêchent de participer ou de contribuer sur un pied d'égalité à la vie de la société » (Dietsche *et al.*, 2008, p. 3). Les analyses multivariées examinées ne traitent cependant pas de cette dimension.

Dans les travaux examinés, même si les taux d'accès aux EPS sont légèrement plus élevés chez les jeunes issus de familles biparentales, la majorité des coefficients de régression ne sont pas significatifs (Butlin, ESAS, 1999; Finnie, Laporte et Lascelles, ESAS et EJET-B, 2004). Finnie, Lascelles et Sweetman (ESAS, 2005) notent par ailleurs que, chez les garçons, vivre avec son père a un effet positif, tout comme vivre avec d'autres personnes que ses parents, tandis que vivre avec sa mère n'est pas significatif. Chez les filles, vivre seulement avec son père ou seulement avec sa mère n'a pas d'effet significatif, tandis que vivre avec d'autres personnes que ses parents a un effet positif important et significatif.

Butlin (ESAS, 1999) et Tomkowicz et Bushnik (EJET-B, 2003) ont fait remarquer aussi que les jeunes qui ont des enfants à charge ont moins de chance d'accéder aux EPS (encore moins les études universitaires), tandis que, selon Tomkowicz et Bushnik (2003), les jeunes qui ont trois frères et sœurs ou plus ont également moins de chances d'accéder aux EPS.

### **c) La province**

La présence aux EPS connaît d'importants progrès depuis la fin des années 1990 au Canada. Par exemple,

le taux de présence global aux EPS des jeunes qui étaient âgés de 18 à 20 ans en décembre 1999 a augmenté régulièrement, passant de 54 % en décembre 1999 à 79 % en décembre 2005. En outre, le taux de fréquentation de l'université a presque doublé, passant de 21 % en 1999 à 40 % en 2005, et le taux de fréquentation du collège est passé de 26 % en 1999 à 42 % en 2005 (Shaienks, Gluszynski et Bayard, EJET, 2008).

Il ne fait pas de doute que le Québec a très largement rattrapé le retard qu'il avait pris sur les autres provinces canadiennes en matière d'accès aux études collégiales. En effet, son taux de scolarisation des 15-19 en 1951 ans atteignait à peine 30 % alors que celui de l'Ontario était de 44 % (Dandurand, 1990, citant Statistique Canada, 1964, p. 24). Actuellement, les jeunes Québécois accèdent en plus grande proportion aux EPS que les jeunes Ontariens (Knighton et Mirza, 2002).

Par contre, en matière d'accès à l'université, le Québec obtient de faibles coefficients négatifs lorsque les provinces de référence sont la Colombie-Britannique (Knighton et Mirza, 2002) et l'Ontario (Knighton et Mirza, EDTR, 2002; Finnie, Laporte et Lascelles, ESAS et EJET, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS 2005). Les jeunes de la Nouvelle-Écosse (Finnie, Laporte et Lascelles, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005), de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve-et-Labrador (Frenette, EDTR, 2002) semblent aussi avoir un peu plus de chances d'effectuer des études universitaires comparativement aux jeunes du Québec.

Ces inégalités entre les provinces s'expliquent en bonne partie par les différences entre leurs systèmes éducatifs (De Brouker, 2005; Darcy et De Brouker, 2007). Elles peuvent varier selon qu'on se réfère au niveau collégial ou au niveau universitaire, ou encore qu'on tient compte ou non de l'âge de l'entrée à l'université dans chaque province. Le taux élevé des provinces de l'Atlantique est probablement attribuable à l'état de moindre développement de leurs systèmes d'études collégiales, ce qui fait de l'université la seule possibilité d'EPS. De même, la configuration différente des parcours scolaires en Ontario et au Québec fait que les taux de présence aux études universitaires sont plus élevés en Ontario

et plus faibles au Québec que la moyenne nationale. Dans l'Ouest canadien, les taux de présence plus élevés du Manitoba et de la Saskatchewan par rapport à ceux de l'Alberta et de la Colombie-Britannique s'expliquent en partie par le fait que, ces dernières années, ces deux dernières provinces ont concentré leurs efforts d'investissement dans les collèges, ce qui a permis de rapprocher davantage les EPS des populations dispersées sur leur territoire (De Broucker, 2005).

Cela dit, les progrès les plus rapides en matière d'accès aux EPS ont été observés au Québec (Bélanger, 2003). Selon De Broucker (2005), les inscriptions au collégial ont atteint le nombre de 494 000 étudiants en 1999-2000, soit 24 % de plus que dix ans auparavant. Enfin, le Québec se distingue aussi par un nombre plus élevé d'étudiants à temps partiel, en attirant annuellement presque 100 000 (AUCC, 2007a).

En somme, les inégalités d'accès aux EPS découlant des ancrages sociaux changent au fil du temps. Les femmes, longtemps minoritaires, ont rattrapé leur retard, sauf dans les programmes de sciences « pures » et au doctorat. L'origine sociale, la langue, l'appartenance à une minorité, le lieu de naissance et la province de résidence sont des variables discriminantes, tandis que le type de famille (biparentale ou non) ne l'est pas.

## 2.3 Les conditions de vie des étudiants

Les conditions de vie examinées ont trait à l'éloignement des établissements d'enseignement, à la situation financière des étudiants (droits de scolarité, endettement, bourses, travail rémunéré), à la conciliation du travail, des études et de la famille, de même qu'à la participation à des activités parascolaires.

### 2.3.1 L'éloignement des établissements

Au Canada, malgré l'augmentation du taux de présence aux EPS dans toutes les régions, surtout de 1981 à 1996, l'écart entre les régions rurales et urbaines est demeuré stable (Andres, 2001; Looker et Thiessen, 2002; De Broucker, 2005; Frenette, 2007a; AUCC, 2007a). Plusieurs facteurs expliquent cette inégalité. Looker et Dwyer (1998) ont soutenu que les obstacles auxquels se heurtent les jeunes qui vivent dans une petite collectivité rurale sont associés au fait de devoir quitter leur ville natale et s'adapter à un nouvel environnement.

Après avoir contrôlé les variables sexe, revenu familial, niveau de scolarité des parents, province de résidence et les effets de période<sup>11</sup>, Frenette (2002) a constaté que les jeunes qui ont grandi à 40 kilomètres ou moins d'une université sont plus susceptibles d'en fréquenter une que ceux qui ont grandi à une distance de plus de 80 kilomètres ou même de 40 à 80 kilomètres.

Plus récemment, Frenette (2007a) a montré que la création d'un établissement local décernant des grades universitaires augmente de 28,1 % la fréquentation universitaire dans la population locale de jeunes, mais que l'augmentation de ce taux, particulièrement chez les jeunes de familles à faible revenu, se produit aux dépens de la fréquentation collégiale, sauf chez les jeunes autochtones, dont le taux de présence au niveau collégial reste inchangé. Dans l'ensemble cependant, la fréquentation d'établissements post-secondaires n'a connu qu'une hausse modérée à la suite de la création de nouvelles universités, sauf dans le cas des femmes ayant récemment reçu un diplôme d'EPS, pour lesquelles la présence d'une université locale a augmenté la participation de 9,5 %. Cela dit, Frenette (2007a) conclut que, malgré le peu de travaux sur l'effet de l'éloignement des établissements sur l'accès aux EPS, les travaux pertinents ont permis d'établir une corrélation négative entre l'éloignement des établissements et l'inscription à l'université.

11. L'étude utilise les données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR). Chaque panel de l'EDTR est suivi pendant une période allant jusqu'à six ans et un nouveau panel est ajouté tous les trois ans.

Les conclusions des quelques études réalisées au niveau local vont dans le même sens. Par exemple, Andres *et al.* (2001) ont observé cette corrélation négative depuis la fin des années 1980 en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique. Par ailleurs, les études de Looker et Dwyer (1998) et d'Andres et Looker (2001) soulignent l'importance des facteurs culturels pour les jeunes qui proviennent des régions rurales.

Au Québec, Veillette, Perron et Hébert (1993) ont documenté les disparités géographiques de l'accès aux études collégiales dans le cadre d'une étude longitudinale effectuée en 1981 à partir d'une cohorte de tous les élèves inscrits en première secondaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean<sup>12</sup>. Les taux d'accès et de réussite aux études collégiales des élèves des quatre municipalités où se trouve un cégep (Alma, Jonquière, Chicoutimi, Saint-Félicien) se situent entre 66,7 % (Alma) et 40,7 % (Saint-Félicien); ils sont plus élevés que ceux de l'ensemble des élèves des 56 autres municipalités de la région (53,6 %). Cependant, selon ces chercheurs, l'effet de la distance entre le lieu de résidence et les établissements d'enseignement collégial, tout comme celui des conditions socio-économiques, se conjuguent avec d'autres variables telles le sexe, l'âge au début du secondaire et l'origine sociale. De plus, ils ont noté que les facteurs permettant d'expliquer les variations du taux d'accès au collégial sont différents selon la dimension de la municipalité. Dans les petites villes, c'est plutôt au revenu moyen des familles que ce taux d'accès est lié; dans les grandes municipalités, les facteurs les plus importants seraient le taux de chômage des hommes, le niveau d'urbanisation et la distance moyenne par rapport au cégep. En outre, le fait d'habiter un village ou petite ville dont l'économie est fondée sur des activités primaires est un désavantage important en termes d'accès aux études collégiales et d'obtention d'un diplôme.

Par ailleurs, Veillette *et al.* (2008), dans la récente *Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*, signalent que la région du Saguenay-

Lac-Saint-Jean est toujours une des premières régions québécoises en ce qui a trait au taux de diplomation au secondaire après sept ans, aux faibles taux de sortie sans diplôme et à l'accès au collégial. Près des trois quarts des jeunes de leur cohorte étudient maintenant au collégial : il s'agit d'un taux d'accès à 18 ans nettement élevé.

Les données du MELS (2007) suggèrent aussi que l'éloignement des établissements, combiné à un niveau élevé de « défavorisation », ne serait pas propice à l'obtention d'un baccalauréat. Ainsi, les régions dites éloignées présentent des taux d'obtention de baccalauréat parmi les moins élevés au Québec. L'éloignement, notamment en milieu rural, est associé à de moins bonnes conditions de vie et cause souvent des difficultés d'accès quotidien aux établissements.

L'enquête de l'ICOPE de 2006 (Bonin, 2008) montre aussi des inégalités régionales de participation aux EPS chez les étudiants de première génération (EPG). Ceux-ci sont plus nombreux parmi les étudiants du Nord-du-Québec, de la Côte-Nord, de l'Abitibi-Témiscamingue, de Chaudière-Appalaches et de Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (plus de 70 %) que parmi ceux des régions de Montréal et de la Capitale-Nationale (50 %).

### 2.3.2 Les conditions économiques

#### a) Les droits de scolarité

Selon O'Heron (1997), l'endettement des étudiants a augmenté au cours des années 1980 et 1990 de sorte qu'ils sont plus susceptibles de travailler pendant leurs études que ceux des décennies précédentes. Selon l'*Enquête nationale auprès des diplômés* de la période de 1982 à 1990, 61 % des finissants de 1990 ont emprunté pour financer leurs études, comparativement à 50 % et 52 % de ceux des années 1982 et 1986 respectivement. En outre, les diplômés de 1990 avaient une dette moyenne de plus de 11 000 \$, soit 26 % de plus que les diplômés des quatre années

12. Le tableau 3 (en annexe) décrit cette enquête et d'autres enquêtes longitudinales québécoises.

précédentes (O'Heron, 1997). *L'Enquête sur la population active* de Statistique Canada indiquait aussi que 40 % des étudiants à temps plein de 20 à 24 ans avaient un emploi, comparativement à moins de 30 % vers la fin des années 1970. Donc, il est clair que les étudiants des années 1990 ont davantage travaillé pendant leurs études que ceux des deux décennies précédentes. Toutefois, cette situation varie d'une université à une autre. Par exemple, toujours selon O'Heron (1997), 58 % des étudiants de premier cycle de l'Université York travaillaient pendant leurs études, alors qu'aux universités de Calgary, d'Alberta et Simon Fraser près de la moitié avaient un emploi.

Les résultats des études de Statistique Canada portant sur l'ensemble du Canada et sur une période plus récente indiquent que les droits de scolarité n'ont pas d'effet déterminant sur l'accès aux EPS (Christofides, Cirello et Hoy, EFC<sup>13</sup>, 2001; Raymond et Rivard, EJET, 2004). En outre, ils suggèrent que même si les droits de scolarité ont nui à certains groupes sociaux au début des années 1990, notamment aux étudiants à faible revenu (Coelli, 2004; Frenette, EDTR, 2005), leur effet s'est atténué depuis la fin de la décennie 1990, période au cours de laquelle les programmes d'aide financière aux études ont été modifiés pour cibler davantage les groupes défavorisés (Corak, Lipps et Zhao, 2003). De même, selon une étude de la FCBEM (Swail et Heller, 2004), le lien entre l'évolution des droits de scolarité et l'accès aux EPS n'est pas aussi étroit qu'on pourrait le croire. Cela dit, une augmentation significative des droits de scolarité peut affecter certains groupes sociaux.

Ces résultats ne vont pas dans le sens du discours de certains étudiants, pour qui les coûts d'éducation constituent effectivement un obstacle important à la poursuite d'EPS (Foley, 2001).

Neill (2007) a constaté aussi que les crédits d'impôt n'ont pas d'effet à la hausse sur la fréquentation des établissements postsecondaires puisqu'ils profitent majoritairement aux diplômés. Or ceux-ci sont généralement issus de familles favorisées et ont aussi plus de chances d'avoir un bon salaire à la fin de leurs études. Selon lui, tout autre type d'investissement dans le système éducatif serait préférable, tant pour l'effet sur les effectifs que pour l'effet sur la répartition des revenus.

Plus récemment, Côté et Skinkle (2008) ont soutenu que beaucoup de gens ont des perceptions largement erronées des coûts, qu'ils surestiment, et des avantages d'une formation postsecondaire, qu'ils sous-estiment. Ces fausses perceptions sont de nature à favoriser de faibles aspirations scolaires.

### **b) La situation financière des jeunes**

Selon plusieurs analyses descriptives, la situation financière des jeunes exerce une importante contrainte sur l'accès aux EPS (Bowlby et McMullen, EJET-B, 2002; Barr-Telford *et al.*, EPEP, 2003; Frenette, EDTR, 2005). Selon Bowlby et McMullen (EJET-B, 2002), les obstacles auxquels font face deux Canadiens sur trois âgés de 18 à 20 ans sont de nature financière. De même, l'obstacle le plus important évoqué par les jeunes qui n'ont pas entrepris d'EPS est d'ordre économique (39 %) (Barr-Telford *et al.*, EPEP, 2003). Mais ces auteurs font remarquer que 56 % des étudiants de 18 à 24 ans qui entreprennent des études postsecondaires n'ont jamais fait de demande de prêt et que, chez les 44 % qui en font une, 79 % voient cette demande acceptée. Au total, 35 % des jeunes Canadiens qui accèdent aux EPS reçoivent un prêt.

Cependant, les contraintes financières sont fortement liées au système d'aide financière aux études des gouvernements (Frenette, EDTR, 2005) et elles ne semblent pas être généralisées à tous les groupes d'étudiants. Elles nuiraient plutôt à certains groupes, tels les étudiants de familles à faible revenu (Bowlby et McMullen, EJET-B, 2002; Frenette, EDTR, 2005) et les étudiants qui habitent loin des établissements postsecondaires (surtout d'une université) et qui n'ont pas de moyen de transport pour s'y rendre (Barr-Telford *et al.*; EPEP, 2003). Ainsi, selon Frenette (EDTR, 2005), par suite de l'augmentation marquée des droits de scolarité universitaires pour l'obtention de diplômes à caractère professionnel, les jeunes Ontariens de la classe moyenne ont vu baisser leur probabilité d'obtenir ce type de diplôme.

Par ailleurs, selon Barr-Telford *et al.* (EPEP, 2003), le coût supplémentaire que doivent déboursier les étudiants qui doivent quitter le domicile familial pour étudier à l'université est supérieur à 5 000 \$. Ce coût empêcherait un certain nombre d'étudiants de familles à faible revenu de s'inscrire à des programmes

13. *Enquête sur les finances des consommateurs.*

d'études postsecondaires (Bowlby et McMullen, EJET-B, 2002).

Une récente étude de la FCBEM (PRA inc., 2007) suggère aussi que, même si la proportion de jeunes qui s'endettent pour poursuivre des EPS est restée stable au cours des dernières années, le montant moyen de la dette d'études semble être en hausse constante. Son analyse des facteurs possibles associés à l'accumulation d'une dette d'études a aussi permis de constater que faire ses études loin de chez soi et ne pas recevoir d'aide financière de sa famille est une situation plus déterminante que tout autre facteur examiné. L'étude indique par ailleurs que les étudiants des collèges et du premier cycle universitaire qui cherchent un emploi après avoir obtenu leur diplôme ont souvent une dette d'études plus élevée que ceux qui décident de poursuivre leurs études supérieures. On peut supposer que l'endettement étudiant peut freiner la poursuite des études.

### 2.3.3 Travail et études

Les statistiques descriptives et les analyses multivariées indiquent qu'au-delà d'un certain seuil, soit plus de 20 heures par semaine, le travail rémunéré des élèves au cours de leurs études secondaires a un effet négatif significatif sur l'accès aux EPS et aux études universitaires (Butlin, ESAS, 1999; Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003). Selon Finnie, Lascelles et Sweetman (ESAS, 2005), les jeunes qui comptent plus de 20 heures de travail rémunéré par semaine (au cours de leurs études) accèdent moins aux EPS (56 % des hommes et des femmes) que ceux qui occupent un emploi de moins de 10 heures par semaine (76 % des hommes et 85 % des femmes), tandis que ceux qui n'occupent pas d'emploi se situent entre les deux (68 % des hommes et 74 % des femmes). Une analyse de données d'entrevues semi-structurées faites auprès de 133 étudiants du secteur professionnel de la Région du Québec, âgés de 16 à 25 ans (83,5 % de l'échantillon) et de 26 à 41 ans,<sup>14</sup> confirme l'effet négatif du travail salarié durant les études et au-delà d'un certain seuil sur les résultats scolaires. Toutefois, cette étude met en relief que ce n'est pas toujours le travail en soi qui affecte le rendement scolaire, mais plutôt une gestion

déficiente des exigences de l'école et du travail (Fournier *et al.*, 1997).

Par ailleurs, l'étude qualitative de Jetté (2001) sur la conciliation études/travail chez onze étudiants et étudiantes de premier cycle de l'Université Laval confirme la conclusion du CSE (2000) selon laquelle le fait d'avoir un emploi en lien avec son domaine d'études favorise l'engagement et la persévérance scolaire. Selon Jetté (2001), en exerçant un emploi rémunéré, certains étudiants apprennent à connaître leurs goûts et intérêts et à développer leurs aptitudes, éléments qu'ils prennent en considération au moment de choisir leur programme d'études universitaires ou de préciser leurs aspirations professionnelles.

## 2.4 Les expériences scolaires antérieures à l'inscription aux EPS

Plusieurs indicateurs ont servi à l'analyse des antécédents scolaires des étudiants et de l'influence du réseau social : les notes au primaire et au secondaire, le type d'école, la participation en classe et aux activités parascolaires et, enfin, l'opinion des parents et des amis sur les études. Nous les présenterons dans cet ordre.

### 2.4.1 Les notes au primaire et au secondaire; le type d'école

Les résultats des analyses multivariées de Butlin (ESAS, 1999) et de Finnie, Lascelles et Sweetman (ESAS, 2005)<sup>15</sup> montrent que, pour un diplômé du secondaire, le fait d'avoir échoué une année au primaire diminue ses chances de poursuivre des EPS. Cependant, il y a lieu d'être prudent au sujet de l'effet de l'échec au primaire sur l'accès aux divers ordres d'enseignement postsecondaire. Il existe des contradictions dans ces études entre les taux d'accès aux études collégiales et le résultat du modèle de régression. En outre, la seconde étude citée porte sur des finissants du secondaire et non sur l'ensemble de la population.

14. Ces entrevues proviennent d'une vaste recherche longitudinale portant sur l'évolution des perceptions et des croyances d'étudiants au cours de la transition école/travail.

15. Études portant sur des finissants du secondaire et non sur l'ensemble de la population.

Les analyses de ces deux études et celles de Tomkowicz et Bushnik (EJET-B, 2003) indiquent aussi que plus les notes des élèves au secondaire sont basses, moins ils ont de chances de faire des études universitaires. Plus particulièrement, le fait d'échouer le cours de français a un effet négatif important, tant sur l'accès aux études universitaires qu'aux études collégiales, mais un effet non significatif sur l'accès à la formation professionnelle. Par contre, le fait d'avoir de la difficulté seulement dans les cours de mathématiques et de français, sans y avoir échoué, n'est généralement pas significatif (Butlin, ESAS, 1999; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005).

Enfin, même si les jeunes provenant d'écoles secondaires privées accèdent davantage aux EPS (79 % des hommes et 89 % des femmes) que ceux issus d'écoles publiques (67 % des hommes et 75 % des femmes), les résultats des analyses multivariées montrent que l'effet du type d'école (privée ou publique) sur la poursuite d'EPS n'est pas significatif. Il a par contre un faible effet positif (significatif à 5 %) sur l'accès aux études universitaires (Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005).

#### 2.4.2 La participation en classe et aux activités parascolaires et l'opinion des parents et des amis

Lambert *et al.* (EJET-B, 2004) soutiennent que l'engagement scolaire (la participation aux activités scolaires, notamment en classe) et social (les activités parascolaires) est un facteur de persévérance : parmi les jeunes ayant poursuivi des EPS sans les abandonner, une proportion de 19 % affirment avoir eu un engagement scolaire et social élevé au secondaire, tandis que chez les jeunes qui abandonnent leurs EPS, cette proportion est de 12 %.

L'analyse multivariée de Butlin (ESAS, 1999) conclut aussi que les élèves qui affirment avoir un taux de participation élevé en classe ont 1,7 fois plus de chances d'accéder aux études universitaires, 1,6 fois plus de chances d'accéder aux études collégiales et 1,6 fois plus de chances d'accéder à la formation

professionnelle que ceux qui déclarent avoir un faible niveau de participation en classe. Quant aux finissants qui participent à des activités parascolaires, ils auraient 2,5 fois plus de chances d'accéder aux études universitaires (significatif à 1 %) que ceux qui n'y participent pas. Toutefois, selon Finnie, Lascelles et Sweetman (ESAS, 2005), une participation en classe élevée au secondaire est peu significative et a un faible effet positif sur la poursuite d'études universitaires. Il n'y a donc pas convergence des études sur cette question.

S'agissant de l'opinion des parents et des amis, tant les analyses descriptives que multivariées (Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003; Lambert *et al.*, EJET-B, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005) montrent que les jeunes dont tous les amis envisagent de poursuivre des EPS ont plus de chances de poursuivre de telles études que tous les autres groupes. Ces études indiquent aussi que plus les élèves du secondaire ont des parents qui accordent une grande importance aux EPS, plus ils y accèdent.

Pour conclure cette section, notons trois problèmes de recherche évoqués par les chercheurs. Le premier est une quasi-absence de données quantitatives exhaustives sur les parcours des jeunes, combinée à la faible disponibilité de celles qui existent (Andres *et al.*, 2001), et l'absence de données qualitatives sur les élèves; d'où la surreprésentation des données de l'EJET dans les résultats. Un autre problème est celui de la représentation que l'on se fait de la population étudiante des collèges et des universités, toujours largement construite autour des jeunes en continuité d'études, alors que cette population s'est largement diversifiée : dans certaines universités, plus de la moitié des étudiants sont des adultes de retour aux études ou en perfectionnement. Enfin, le troisième problème est celui de l'intégration théorique des résultats empiriques; les études et les analyses soulignent la diversité des facteurs qui influencent l'accès sans qu'on cherche à saisir les liens entre ces différents facteurs ou comment ils se conjuguent; nous y reviendrons dans la conclusion.

# 3. Les inégalités dans les parcours des étudiants : réussite, persévérance et décrochage

Dans la première section de cette note, l'examen de la question de l'accès aux EPS dans son contexte social et politique a montré que la notion d'accès aux établissements a été étendue à celle de l'accès au diplôme à partir de 1990. Plusieurs ministères provinciaux de l'Éducation ont exigé des établissements postsecondaires plus d'efficacité et d'efficience que dans le passé, les enjoignant notamment d'assumer davantage leur responsabilité de conduire le plus grand nombre de leurs étudiants au diplôme. Les mêmes ministères ont aussi exigé une reddition de comptes plus étroite des établissements. À cet égard, la diminution du décrochage scolaire est devenue un critère d'évaluation de premier ordre.

Après cet élargissement de l'accès aux établissements à l'accès au diplôme, quelle est l'ampleur de la persévérance et de l'abandon scolaire ou de la réussite? Le Canada s'en tire-t-il mieux que les autres pays de l'OCDE comparables? Quels sont les groupes sociaux ou les individus qui persèverent ou réussissent moins? Quels facteurs modulent la réussite, la persévérance et l'abandon scolaire aux EPS?

Cette section présente une analyse de l'importance de la persévérance, de la réussite et de l'abandon aux EPS avant d'examiner successivement facteurs les plus importants de notre recension des écrits sur la réussite, la persévérance et l'abandon scolaires.

## 3.1 Ampleur de la persévérance, de l'abandon et de la réussite scolaire aux EPS

Dans son évaluation des résultats sur dix ans de 70 % des étudiants des cycles supérieurs admis par les universités canadiennes en 1992, une recherche de l'Association canadienne pour les études supérieures (2003) a montré que les délais d'achèvement des études sont plus longs que prévus dans bon nombre d'universités canadiennes. Ainsi, dans certaines universités, les étudiants abandonnent après huit semestres d'études au niveau de la maîtrise et après dix-huit semestres au niveau du doctorat. L'Association a fait observer que le fait saillant de ces résultats est que le temps que les étudiants prennent pour sortir sans avoir obtenu de diplôme universitaire, de plein gré ou par nécessité, est, dans certains cas, à peu près égal au délai d'achèvement prévu.

Le décrochage scolaire était important au Canada et au Québec à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (CSE, 1999; Barr-Telford *et al.*, 2003; Grayson et Grayson, 2003). Barr-Telford *et al.* (2003) estiment que sur 250 000 jeunes ayant amorcé des EPS en 2000, 77 % étaient toujours aux études dix-huit mois plus tard, dont 12 % avaient déjà obtenu un

diplôme, 7 % avaient un diplôme mais ne poursuivaient plus d'études, et 16 % avaient abandonné leurs études. Dans les universités canadiennes et américaines, les taux d'abandon durant la première année varient entre 20 % et 25 % (Grayson et Grayson, 2003). L'analyse des données provenant de l'EJET-B a permis à Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière (2006) d'établir que le taux de décrochage des EPS en décembre 2003 se situait plutôt à 12 % pour l'ensemble du Canada et que la vaste majorité des provinces avaient un taux de décrochage entre 10 % et 12 %; celui de l'Île-du-Prince-Édouard était le plus bas (9 %) et celui de la Nouvelle-Écosse le plus élevé (16 %).

Au Québec, près de 37 % des étudiants d'une cohorte donnée n'obtiennent pas de diplôme d'études collégiales (DEC) (MELS, 2006b). Le décrochage augmente graduellement avec l'âge, particulièrement à partir de 17 ans, c'est-à-dire l'âge normal de l'admission au niveau collégial. Seulement 37 % des nouveaux inscrits de l'automne 2000 ont obtenu leur DEC en respectant la durée prévue des études (ces données sont à peu près stables depuis 1997), tandis que 62,6 % des étudiants ne l'ont eu que deux ans plus tard. En outre, près de 33 % des étudiants du collégial changent de programme, ce qui est de nature à allonger la durée des études. Ainsi, il s'avère qu'il faut en moyenne 4,9 trimestres à un étudiant du secteur préuniversitaire, au lieu de 4, pour obtenir son DEC, et 6,6 trimestres à un étudiant du secteur technique, au lieu de 6 (MEQ, 2004b).

Selon Veillette *et al.* (2007), c'est le nombre d'heures par semaine consacrées, d'une part, au travail rémunéré et, d'autre part, aux travaux scolaires à la maison qui sont, dans l'ordre, les facteurs explicatifs les plus importants des changements de programme. Pour Gingras et Terrill (2006), le temps d'étude au secondaire (même chez les étudiants forts), l'encouragement de la part des parents, la motivation et le 1<sup>er</sup> choix de programme et la scolarité des parents contribuent aussi à favoriser la diplomation. Toutefois, la scolarité des parents n'a pas d'influence perceptible sur la réussite en première session au collégial, mais elle reprend de l'importance lorsqu'il s'agit de la diplomation : les étudiants dont les parents sont plus scolarisés sont les plus persévérants. Ils se disent un peu plus encouragés par leurs parents à

poursuivre leurs études. Ils ont également moins d'inquiétudes financières.

La réussite, le décrochage scolaire et la durée des études sont aussi préoccupants au niveau universitaire au Québec. Selon le MEQ (2003b), le taux de persévérance, après un an, des étudiants inscrits au baccalauréat à l'automne 2001 est de 82,8 % (84 % pour les hommes et 81 % pour les femmes). Les taux d'abandon dans les universités québécoises durant la période 1994-2000 oscillent entre 10,1 % et 26,6 % après un an de fréquentation et entre 14,1 % et 39,5 % après cinq ans et plus (Tremblay, 2005).

Les données descriptives semblent globalement suggérer une augmentation des taux de décrochage et un allongement des délais d'achèvement des études au Canada et au Québec. Faut-il conclure à un effet très limité ou négatif des politiques d'accessibilité des diplômes? Au moins deux raisons invitent à la prudence. D'abord les travaux examinés n'ont pas évalué spécifiquement l'effet de telles politiques; il s'agit plutôt de données descriptives. Ensuite, de nombreux auteurs soulèvent des problèmes méthodologiques de calcul des taux de décrochage, de réussite et de persévérance en raison de la complexification et de la bifurcation des parcours. Selon Chenard (1989a, p. 6), certaines « personnes quittent parce qu'elles considèrent avoir atteint leurs objectifs personnels de formation, ou encore parce que leur passage dans un établissement était accessoire à un projet de poursuite d'études dans un autre établissement » où elles font un retour aux études. La mesure de la persévérance varie aussi selon que les auteurs mettent l'accent sur l'abandon des études dans un établissement d'une année à la suivante, la persévérance dans un même établissement jusqu'à l'achèvement des études ou la persévérance dans le système d'une année à l'autre, ou l'obtention ou non d'un diplôme (McElroy, 2005b).

En fait, selon Grayson et Grayson (2003), encore récemment il était très difficile d'avoir des données plus précises sur les bifurcations de parcours scolaire, car les données étaient principalement collectées dans les établissements. Depuis les premières données de l'EJET, le phénomène est mieux documenté (Finnie et Qiu, 2008).

Il n'en demeure pas moins que la mesure des taux de persévérance et d'abandon varie selon la manière

dont les auteurs traitent le mouvement des étudiants à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'EPS (Parkin et Baldwin, 2009). Par exemple, ces auteurs, s'appuyant sur des données de Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière (2006) et de Shaienks et Gluszynski (2007), notent que dans la cohorte B de l'EJET, le taux d'abandon est de 15 %, soit la proportion d'étudiants de niveau postsecondaire qui avaient abandonné leurs études et ne les avaient pas reprises au moment du 4<sup>e</sup> cycle de l'enquête. Or une analyse distincte des mêmes données, mais qui a porté sur la proportion d'étudiants qui avaient abandonné leurs études collégiales ou universitaires sans retourner au même niveau, mène à un taux moyen de 21 %, soit 16 % de ceux qui avaient entrepris un programme universitaire et 25 % de ceux qui avaient entamé un programme d'études collégiales (Shaienks, Gluszynski et Baynard, 2008).

La différence entre les deux résultats, 15 % et 21 %, s'explique par le fait qu'un certain nombre d'étudiants ne sont pas de « vrais décrocheurs », car s'ils abandonnent leurs études dans un programme donné, ils s'inscrivent dans un autre (Parkin et Baldwin, 2009).

Selon Finnie et Qiu (2008), pour pouvoir distinguer les « faux » et les « véritables » persévérants et décrocheurs, il faut s'éloigner du portrait figé qui présente seulement la situation des étudiants à un moment précis, et tenir compte des divers changements (programmes, établissements, ordres d'enseignement) que font les étudiants ainsi que de la tendance de nombreux d'entre eux de faire une pause durant leurs études. À l'aide des données de l'EJET et en tenant compte de ces différents paramètres de comportement des étudiants, Finnie et Qiu ont conclu que 82 % des étudiants de niveau universitaire et 74 % des collégiens poursuivent leur programme d'études d'origine après la première année. Et une fois qu'on a pris en compte les étudiants qui ne sont pas de véritables décrocheurs (ceux qui changent d'établissement ou qui prennent une pause avant de se réinscrire dans un autre programme ou un autre établissement) et qu'on les a reclassés comme diplômés ou persévérants, le taux d'abandon tombe à 10 % au niveau universitaire et à 18 % au collégial. Toujours selon ces auteurs, il s'agit là, et de loin, de la meilleure estimation des taux de persévérance généraux au Canada, du moins pour les jeunes adultes.

Les résultats de Finnie et Qiu (2008) semblent plus faibles que les taux indiqués dans les rapports cités. Selon Parkin et Baldwin (2009), les résultats de Finnie et Qiu (2008) s'expliquent par le fait que des études antérieures, notamment celles basées sur des données de quelques établissements, surestimaient les taux de persévérance, d'abandon et de réussite. Les données des pays de l'OCDE montrent d'ailleurs que le Canada s'en tire assez bien. Le taux moyen d'abandon de ces pays est de 31 %, alors que le taux canadien, qui porte sur des données du Québec seulement, est inférieur à la moyenne et parmi les plus bas (OCDE, 2008).

Cela dit, quelques remarques semblent pertinentes. D'abord, les comparaisons internationales ne permettent pas d'éclairer suffisamment la situation canadienne, étant donné que, d'une part, les méthodes de calcul des taux dans les divers pays sont différentes et que, d'autre part, les données canadiennes citées portent seulement sur le Québec. Ensuite, même si les taux d'abandon obtenus par Finnie et Qiu (2008) sont faibles, ils se traduisent tout de même par un potentiel perdu pour la société et les étudiants, et par une baisse de revenus pour les établissements d'enseignement postsecondaire, notamment celles qui sont confrontées à une réduction de leurs effectifs. Selon Grayson et Grayson (2003), un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant l'obtention du diplôme lui coûtait 4 230 \$.

### 3.2 La réussite scolaire

Tout comme pour l'accès aux EPS, les jeunes Canadiens dont les parents n'ont pas fait d'EPS ou qui sont issus de familles à faible revenu, particulièrement les jeunes autochtones, sont moins susceptibles de mener à terme des EPS s'ils y accèdent (Anisef, 1985; Andres, 2002; Butlin, 1999; FCBEM, 2006a, 2006b; Frenette, 2007b; Côté et Skinkle, 2008).

Au Québec, depuis la fin des années 1990, le CSE (1999) a attiré l'attention sur le fait que, à origine sociale égale, les filles réussissent mieux que les garçons à tous les ordres d'enseignement et que ce phénomène est encore plus manifeste quand les élèves ou les étudiants proviennent d'un milieu défavorisé sur le plan socio-économique.

Outre le sexe, la préparation aux études collégiales est le second grand facteur prédictif de la réussite de telles études. Diverses recherches ont confirmé le double effet du sexe et de la moyenne générale au secondaire : Terrill et Ducharme, 1994; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997; Veillette, 2002; Fédération des cégeps, 1999, 2004; Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004; Tremblay *et al.*, 2004; Gingras et Terrill, 2006; Sauvé *et al.*, 2007; Barbeau, 2007, CSE, 2008b).

En plus d'avoir confirmé que *le sexe et la moyenne générale au secondaire* sont les meilleures variables prédictives de la réussite des études collégiales, le CSE (2008b)<sup>16</sup> conclut que le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, qui appartiennent à la dimension affective de l'engagement, sont aussi des variables prédictives à la fois du rendement scolaire, de l'obtention du diplôme et de la non-interruption des études.

### 3.3 La persévérance à l'école

Les analyses multivariées utilisées pour dégager les facteurs explicatifs de la persévérance scolaire posent des problèmes méthodologiques. Certaines études incluent des facteurs financiers et non financiers, tandis que d'autres se limitent à un seul type de facteurs. Ainsi, les conclusions peuvent dépendre de la méthodologie utilisée, de la définition de la persévérance et du type de diplôme convoité.

Selon Grayson et Grayson (2003), certaines incohérences entre les études sont dues soit à la diversité des facteurs financiers inclus dans l'analyse (prêts ou bourses, importance de la somme reçue au titre d'une bourse ou d'un prêt, soutien fondé sur le mérite ou le besoin, soutien total et dette accumulée, etc.), soit au fait que certains des facteurs explicatifs de la persévérance sont corrélés ou pas avec un facteur sous-jacent inconnu.

Malgré ces différences, McElroy (2005b) a dégagé certaines tendances : la persévérance scolaire peut être associée à des caractéristiques démographiques des étudiants, à leurs antécédents familiaux, à leur expérience scolaire antérieure à leur admission dans

un établissement postsecondaire et à certaines particularités de ces établissements.

Nous distinguons deux grands types de facteurs : financiers et non financiers. Selon Grayson et Grayson (2003), les effets de la situation financière sur la persévérance scolaire n'ont pas été étudiés d'une manière aussi approfondie que les facteurs non financiers, et lorsqu'on l'a fait, les résultats sont apparus incohérents, d'où l'importance de bien les distinguer.

#### 3.3.1 Les facteurs non financiers influençant la persévérance

La persévérance dans les EPS est généralement plus élevée chez les femmes que chez les hommes, et chez les étudiants les plus jeunes (Butlin, 1999, 2000; Looker et Lowe, 2001; Frenette, 2002, 2003; Grayson et Grayson, 2003; MEQ, 2007; Darcy et De Broucker, 2007, Sauvé *et al.*, 2007). Un certain nombre d'études indiquent aussi que les étudiants provenant de familles ayant un niveau socio-économique supérieur sont plus susceptibles que les autres de persévérer dans les EPS, notamment au niveau universitaire (Anisef, 1985; Butlin, 1999; Butlin, 2000; Andres *et al.*, 2001; Grayson et Grayson, 2003; FCBEM, 2006a et 2006b; Frenette, 2007b). Toutefois, pour Parkin et Baldwin (2009), le lien entre le revenu des parents et la persévérance n'est pas clairement établi. Ils font remarquer par ailleurs que les données sur cette variable sont souvent peu disponibles, du moins dans l'EJET.

La persévérance scolaire est aussi associée au niveau de scolarité des parents (Butlin, 1999 et 2000; Andres et Grayson, 2003; Grayson et Grayson, 2003). Par exemple, selon Butlin (1999), les diplômés du secondaire dont au moins un des parents a fait des études universitaires sont plus susceptibles de fréquenter l'université lorsque des facteurs comme le sexe, la province, le type de famille, les résultats scolaires au secondaire, la présence de problèmes scolaires au primaire et la participation en classe sont maintenus de façon constante. Dans leurs résultats de recherche longitudinale, « Paths on Life's Way Project », obtenus en 1993, Andres et Grayson (2003) ont montré aussi que plus le statut socio-économique des parents est

16. Son analyse multivariée, effectuée à partir d'un échantillon représentatif de la population étudiante du collégial, a porté sur les caractéristiques individuelles des étudiants (sexe, moyenne générale au secondaire, secteur d'études, temps consacré au travail rémunéré, situation financière aisée) et leurs manifestations d'engagement en relation avec des indicateurs de réussite éducative telles le rendement des études, l'obtention du diplôme et l'insertion professionnelle.

élevé, plus le niveau d'instruction atteint par leurs enfants est important, et ce, autant chez les filles que chez les garçons. Toutefois, des recherches récentes invitent à la prudence quant au lien direct entre la scolarité des parents et la persévérance (Finnie et Qiu, 2008; Shaienks et Gluszynski, 2007; Parkin et Baldwin, 2009).

Selon certains auteurs (Grayson et Grayson, 2003; Looker et Lowe, 2001), habiter chez ses parents, ne pas avoir une ou plusieurs personnes à charge, ne pas être originaire d'un milieu rural et ne pas reporter le début des EPS sont également considérés comme des facteurs antérieurs à l'inscription à un programme d'EPS qui favorisent la persévérance. *A contrario*, les étudiants autochtones (Berger, Motte et Parkin, 2007; Shaienks et Gluszynski, 2007; Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008) et les étudiants ayant des enfants à charge ou qui deviennent parents durant leurs études ont plus de difficulté à persévérer (Parkin et Baldwin, 2009).

Outre les variables sociodémographiques, l'expérience scolaire antérieure peut avoir un effet sur la persévérance scolaire, selon certaines études. Butlin (1999) a noté par exemple que les élèves qui ont échoué à une année du primaire sont moins susceptibles de poursuivre des études universitaires lorsque les effets des variables sociodémographiques et celles liées à l'école, incluant les notes au secondaire, sont maintenues de façon constante.

De même, une meilleure préparation sur le plan scolaire influencerait la persévérance (Butlin, 2000; Grayson et Grayson, 2003; Looker et Lowe, 2001; Sauvé *et al.*, 2007). Les résultats scolaires et l'engagement de l'élève ou de l'étudiant, au niveau secondaire comme au postsecondaire, sont particulièrement associés à la persévérance (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008; Finnie et Qiu, 2008).

Au Québec, une étude du MEQ (DRSI, 2004), qui est centrée sur le cheminement des Québécois de moins de 20 ans, a montré que la faible intégration des hommes à leur programme de baccalauréat résulte en partie des difficultés qu'ils ont éprouvées dans leur parcours scolaire au secondaire et au collège. Elle montre que le schéma d'un cheminement de jeunes qui entrent au primaire sans retard est globalement différent selon le genre. Ainsi, sur 100 filles et 100 garçons qui entrent au primaire, 6 garçons et 13 filles obtiennent un baccalauréat sans jamais

connaître de retard durant leurs études depuis le primaire. Cette différence de sexe était déjà remarquable à l'entrée au secondaire : 71 garçons comparativement à 81 filles. Toutefois, une étude longitudinale et comparative réalisée selon un modèle socio-motivationnel auprès des nouveaux arrivants des programmes de sciences et de génie de l'Université Laval à partir du début de l'automne 2003, indique que les facteurs socio-motivationnels ont un effet plus grand sur la persévérance des étudiants que leurs notes au collégial et leurs connaissances scientifiques au moment de l'admission (Larose *et al.*, 2005).

Certaines études ont fait ressortir diverses variables d'intégration sociale et scolaire associées positivement à la persévérance :

- l'inscription à un programme à temps plein (Grayson et Grayson, 2003; Looker et Lowe, 2001; Sauvé *et al.*, 2007);
- la correspondance du programme d'études ou du type de diplôme à celui recherché (Butlin, 2000; Grayson et Grayson, 2003; Larose *et al.*, 2005);
- la motivation à obtenir son diplôme (Grayson et Grayson, 2003; Looker et Lowe, 2001; Larose *et al.*, 2005);
- la certitude de l'étudiant au sujet de ses objectifs de carrière (Grayson et Grayson, 2003; Berger, Motte et Parkin, 2007).

Le fait de ne pas occuper un emploi pendant l'année scolaire est aussi un facteur favorable (Looker et Lowe, 2001). Toutefois, Veillette (2002) constate que l'inscription à un programme études-travail et l'expérience pratique que procure le stage rémunéré dans le cadre de ce programme ont une influence favorable sur la réussite des cours et l'obtention du diplôme : les étudiants du groupe expérimental présentaient un taux de persévérance plus élevé que ceux qui avaient suivi un parcours traditionnel.

Une recherche longitudinale qualitative réalisée par Doray (2003) auprès d'étudiants inscrits en électronique dans un collège du Québec illustre l'influence de l'intégration sociale et intellectuelle sur la persévérance et le rôle que peuvent jouer le succès scolaire et la confirmation des choix de carrière en cours d'études. L'expérience de travail et les compétences acquises lors de formations antérieures

peuvent faciliter l'apprentissage et favoriser l'engagement subjectif. De même, les différentes stratégies d'ajustement des parcours, par exemple la réduction du nombre de cours, le report d'inscription à un cours pour éviter certains professeurs, de nouvelles habitudes de travail, la consultation des professeurs et des activités de soutien, sont de bons indicateurs de la « capacité d'adapter son mode de travail aux exigences du programme et de l'intégration intellectuelle et sociale au milieu » (p. 43).

Ces conclusions rejoignent les résultats d'une autre étude qualitative (Kirby et Sharpe, 2001), selon lesquels l'abandon des cours avant le deuxième semestre dans des collèges publics d'ingénierie à Terre-Neuve-et-Labrador s'expliquerait principalement par le degré de difficulté des cours, la réussite au secondaire et le niveau d'intégration scolaire.

Par ailleurs, dans son analyse qualitative des motivations des élèves en formation professionnelle au secondaire, admissibles à des programmes harmonisés de l'enseignement technique collégial, Ménard (2005)<sup>17</sup> a observé qu'il n'y avait pas de différences de caractéristiques personnelles entre ceux qui poursuivaient et ceux qui ne poursuivaient pas leurs études dans les programmes de passerelle directe DEP-DEC (secondaire-collégial). Ce sont plutôt les raisons que les étudiants invoquaient pour s'inscrire dans leur programme de formation professionnelle (l'intérêt pour le domaine, l'aspect pratique de la formation, les perspectives d'emploi et les conditions d'admission) de même que la connaissance qu'ils avaient du programme DEP-DEC et de ses particularités qui expliqueraient, en bonne partie, leur volonté de poursuivre ou non des études collégiales.

Gemme et Gingras (2006)<sup>18</sup> ont analysé, en lien avec le niveau de satisfaction des étudiants, les causes du taux élevé de non-obtention du diplôme de maîtrise ou de doctorat au Québec. Celui-ci est corrélé à des facteurs associés à la socialisation au métier de chercheur (principalement à l'encadrement par la directrice ou le directeur), à leurs progrès dans la production de résultats de recherche, à la publication de ces derniers et au type de financement obtenu. Par contre, « s'il est presque certain que

les variables sociodémographiques ont un impact sur la persévérance [...] elles n'en ont que peu sur la satisfaction générale des répondantes et répondants » (p. 31). « Le succès de la formation à la maîtrise et au doctorat semble donc passer, au moins en partie, par une socialisation encadrée aux différents aspects du métier de chercheur. » (p. 21)

En somme, les facteurs non financiers influençant la persévérance scolaire, que nous venons de présenter, laissent entrevoir un portrait du persévérant qui correspond à celui établi par Sauvé *et al.* (2007), selon lequel l'étudiant qui persévère est de sexe féminin, jeune, célibataire, inscrit à temps plein et poursuit des études en continuité. Les difficultés rencontrées par ceux qui persévèrent sont associées au degré d'adaptation aux études universitaires, à l'adaptation travail/études et à l'institution scolaire. Ceux qui poursuivent des études à distance sont confrontés à des difficultés liées à la transition collège-université ou au retour aux études; ce sont principalement l'adaptation des stratégies d'apprentissage, l'autorégulation en fonction de nouvelles consignes et la compréhension des exigences.

### 3.3.2 Les facteurs financiers influençant la persévérance

Une série d'études menées par McElroy (2004, 2005a, 2005b, 2008) pour la FCBEM montre que l'aide financière peut produire de meilleurs taux de persévérance si ce soutien contribue à une réduction suffisante des besoins non satisfaites des étudiants ou de leur dette. Une recherche effectuée en Colombie-Britannique par McElroy (2004) a révélé que les besoins non satisfaites constituent un facteur beaucoup plus important de décrochage que le niveau d'endettement. Les étudiants ayant plus de besoins non satisfaites étaient moins enclins à revenir l'année suivante que ceux qui en avaient moins. Une autre étude réalisée en Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec (McElroy, 2005b) a montré que la persévérance des étudiants de premier cycle dans les établissements participants était liée au type et au montant de soutien financier reçu : plus le montant

17.    partir d'une analyse de contenu de courtes entrevues semi-dirigées réalisées auprès de 149 élèves de neuf centres de formation professionnelle et lors de rencontres avec le personnel enseignant et non-enseignant des établissements en question.

18. Enquête par questionnaire (  chantillon non représentatif) auprès de 1000 personnes étudiant ou ayant étudié aux cycles supérieurs au Québec, qui elle-même s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large portant sur la formation à la recherche.

du soutien annualisé reçu était élevé, plus faible était le degré de persévérance.

*La méfiance à l'égard du crédit peut expliquer l'association négative observée entre la persévérance scolaire et le niveau de soutien annualisé. Le groupe dont le degré de persévérance est le plus bas présente le niveau d'endettement le plus élevé selon la portion du programme qu'ils ont complétée. Les étudiants qui ont reçu une combinaison de bourses et de prêts sont moins endettés pour le même niveau de soutien reçu, ce qui peut expliquer leur plus grande persévérance. Plus la dette augmente, plus la persévérance décline, peut-être parce que les étudiants déjà endettés essaient de limiter tout emprunt supplémentaire. (McElroy, 2005b, p. v)*

Par contre, au Manitoba, où deux bourses de remise de dettes différentes étaient disponibles, l'une offerte par la FCBEM et l'autre par la province, les étudiants qui ont vu une partie de leur dette d'études remboursée par une bourse avaient plus de chances de terminer leur scolarité que ceux qui n'avaient pas eu ce privilège (McElroy, 2005a). Toutefois, les résultats d'une récente recherche conduite au Nouveau-Brunswick (McElroy, 2008), dont la méthodologie était similaire à celle des études précédentes, s'avèrent différents sans pour autant remettre en cause la conclusion selon laquelle la réduction de la dette améliore la persévérance.

La persévérance des étudiants bénéficiaires de bourses d'études du millénaire n'était pas plus élevée que celle des étudiants qui n'en avait pas bénéficié, ni de ceux qui étaient aux études avant le début du programme de bourses. De plus, le montant moyen de remise de dette accumulée durant la période de suivi était beaucoup plus élevé chez les étudiants de la période des bourses du millénaire. La similarité de la progression des deux cohortes s'explique principalement par le programme provincial de bourses d'entretien qui servait non pas à réduire la dette étudiante (comme c'est le cas au Manitoba), mais à combler les besoins non satisfaits des étudiants durant la période d'obtention de la bourse du millénaire. Ainsi, même si les étudiants de la période antérieure aux bourses du millénaire étaient moins endettés que les bénéficiaires de ces bourses, leurs besoins non satisfaits étaient aussi plus élevés. En

revanche, le programme provincial de bourses d'entretien, visant la réduction des besoins non satisfaits, a peut-être annulé l'impact négatif de la dette sur la persévérance; d'où la similarité du niveau de persévérance des deux cohortes.

Les résultats de l'étude de McElroy (2008) montrent donc les avantages de la réduction combinée de la dette et des besoins non satisfaits durant une période où les coûts des études augmentent. L'étude de cas du Manitoba montre aussi qu'une réduction suffisante de la dette peut créer de meilleures conditions de persévérance dans les EPS.

### 3.4 Motifs de l'abandon/du décrochage scolaire

Dans les travaux, plusieurs motifs sont mentionnés pour justifier l'abandon des EPS. Selon Lambert *et al.* (EJET-B 2004), la principale raison déclarée par les décrocheurs des EPS est liée à un problème d'adaptation scolaire : 32 % des décrocheurs indiquent qu'ils l'ont fait parce qu'ils n'aimaient pas un programme ou qu'ils devaient en changer. Le manque d'argent (11 %), le désir de travailler (7 %), de se reposer ou de voyager (6 %) sont aussi mentionnés.

Lambert *et al.* (EJET-B 2004) relèvent également plusieurs « microfacteurs » qui semblent jouer sur la qualité de l'intégration du jeune à son nouveau milieu scolaire et influencer sur la persévérance ou l'abandon. Ainsi, les étudiants qui abandonnent leurs études disent plus souvent avoir de la difficulté à assumer la charge de travail (20 % comparativement à 13 % chez les persévérants). Ils affirment aussi se sentir plus souvent « comme un numéro » (34 % contre 25 %) ou moins souvent dans le bon programme (53 % contre 78 %). Ils soutiennent voir moins souvent un lien entre leur première année d'études et le marché du travail (73 % comparativement à 59 %) et confient avoir moins d'amis avec qui ils peuvent parler de choses personnelles (82 % comparativement à 72 %). Ces résultats sont similaires à ceux de Barr-Telford *et al.* (EPEP, 2003)

Les décrocheurs évoquent aussi leur situation financière pour expliquer l'interruption de leurs études (Barr-Telford *et al.*, 2003; Grayson et Grayson, 2003). Selon Junor et Usher (EJET, 2002), 36 % des décrocheurs mentionnent des obstacles d'ordre financier,

comparativement à 30 % des diplômés et à 28 % des persévérants. McElroy (2004, 2005a, 2005b, 2008) révèle que les étudiants dont l'aide financière ne couvre pas entièrement le coût réel des études ou ceux qui accumulent une dette élevée sont moins susceptibles de terminer leurs études, alors que ceux qui obtiennent une aide financière aux études (sous forme de prêts ou de bourses) basée sur leurs besoins semblent plus enclins à persévérer.

Selon Berger et Motte (2007), la vigueur du marché du travail dans le secteur des ressources naturelles a un effet sur la planification des EPS, détournant de possibles candidats à de telles études, notamment des diplômés du secondaire en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba et au Nouveau-Brunswick, vers un travail manuel bien rémunéré.

Enfin, notons les résultats de l'analyse multivariée de Ma et Frempong (2008) sur le décrochage au collégial. Ceux-ci ont utilisé comme principal cadre d'analyse la théorie de Tinto (1993), et pour cadre complémentaire la méta-analyse de Lotkowski, Robbins et Noeth (2004)<sup>19</sup> et les données de l'EJET-B. Excepté le sexe<sup>20</sup> et les problèmes personnels (p. ex., toxicomanie), toutes les variables relatives à la situation antérieure des jeunes n'ont aucun effet significatif sur leur décrochage au niveau postsecondaire : la moyenne pondérée cumulative au secondaire l'appartenance à une minorité, l'âge, les aspirations professionnelles, la participation scolaire, la participation sociale, l'aptitude à étudier au secondaire (Ma et Frempong, 2008).

En ce qui concerne l'intégration des jeunes aux EPS et leur situation financière, ceux-ci indiquent que le soutien institutionnel, les prêts gouvernementaux, la capacité de poursuivre des études collégiales (à l'exception de la moyenne pondérée cumulative au collégial), le réseau social (excepté le bénévolat et la présence de personnes avec qui parler de problèmes personnels) et le domaine d'études ne sont pas des causes de décrochage. Par contre, outre celles citées entre parenthèses ci-dessus, les variables suivantes sont significatives : le nombre de fois par mois où l'étudiant a pensé à décrocher, l'impression d'être un numéro dans l'établissement, le fait d'être prestataire d'aide sociale ou de ne pas bénéficier de bourses

d'études ou de prêts en provenance des parents et, enfin, le fait d'être inscrit dans un programme offert par une école de métiers. Ainsi, Ma et Frempong (2008, pp. 37-38) notent que :

*de façon générale, les caractéristiques du programme, le réseau social, l'aptitude à étudier au niveau postsecondaire et l'attitude vis-à-vis des études postsecondaires sont, dans cet ordre-ci, les principales raisons qui incitent les étudiants de niveau postsecondaire au Canada à décrocher. [...] Encore mieux, nous obtenons ces conclusions en tenant compte de la situation antérieure aux études postsecondaires (antécédents de l'étudiant, attitude individuelle et problèmes personnels) et de la situation financière, des obligations personnelles et des caractéristiques du programme d'études postsecondaires. Nous concluons par conséquent que l'intégration sociale et l'intégration scolaire semblent constituer des facteurs de projection importants et précis de l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire.*

Les résultats de plusieurs travaux réalisés au Québec confirment les facteurs du décrochage identifiés dans les recherches pancanadiennes ou les études faites dans une autre province. Par exemple, selon l'enquête du MEQ (2003c) sur les abandons scolaires en formation collégiale technique, 36 % des répondants invoquent des raisons liées au programme (25 % n'ont pas suffisamment aimé le programme et 11 % l'ont trouvé trop difficile), 22 % ont abandonné après l'obtention d'un emploi, 16 % mettent en cause des problèmes personnels ou familiaux et 15 % mentionnent des problèmes financiers.

Toujours selon le MEQ (2003c), les raisons de l'abandon n'ont pas le même poids selon le sexe : 26 % des hommes et 18 % des femmes laissent leurs études à cause d'un emploi. On observe la même tendance pour les raisons liées au programme. Celles-ci sont mentionnées par 40 % des hommes et 32 % des femmes. Par contre, les femmes font état beaucoup plus souvent de problèmes familiaux ou personnels que les hommes (24 % comparativement à 9 %). Enfin, toujours selon le MEQ (2003c), l'âge semble jouer un rôle : les moins de 20 ans abandonnent

19. Celle-ci fait la synthèse des facteurs essentiels, scolaires ou non (relatifs à la situation antérieure aux EPS, à l'intégration à un groupe et à l'apprentissage), qui, dans les études empiriques, permettent d'importantes percées dans la prédiction du taux de persévérance aux études collégiales.

20. Les jeunes hommes ont 1,64 fois plus de risques d'abandon que les jeunes filles.

beaucoup plus leurs études parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire ou qu'ils n'aiment pas leur programme d'études, tandis que ceux qui sont âgés de 20 à 29 ans et ceux âgés de 30 ans et plus mentionnent respectivement une raison d'emploi, et des problèmes personnels et familiaux. Le groupe des jeunes de 25 à 29 ans se distingue en invoquant les problèmes financiers.

Dans leur étude qualitative effectuée auprès d'étudiants de quatre écoles de « raccrochage scolaire » au Québec, Bouchard et St-Amant (1996) ont noté que les facteurs de décrochage sont liés à la détérioration de la situation familiale. Ils ont aussi observé que le décrochage est dû à un désintérêt pour l'école et à l'absence d'intervention dans les situations de détresse où la présence d'un adulte aurait été nécessaire : stress relié au climat violent de l'école, à un problème d'orientation, etc.

Pour leur part, Bourdon *et al.* (2007) notent l'influence de l'attachement à l'environnement social d'origine, celui d'un milieu peu scolarisé, sur la persévérance au collégial. Les résultats de leur étude, qui porte sur la persévérance des étudiants « à risque » au collégial, suggèrent également que les jeunes au parcours improbable avec interruption (JPII), soit ceux qui combinent moyenne de notes élevée au secondaire avec interruption des études au collégial, sont beaucoup plus attachés à leurs proches que les jeunes persévérants au parcours improbable (rendement scolaire faible au secondaire et persévérance au collégial) ou les jeunes au parcours probable (faibles résultats au secondaire et abandon au collégial, ou rendement moyen ou élevé au secondaire et persévérance au collégial sans changement de programme ou d'établissement). Ainsi, « cet attachement à un environnement social moins scolarisé pourrait expliquer en partie leur rupture de parcours » (p. 88).

Une autre étude qualitative montre que l'échec scolaire est aussi dû au désenchantement produit

par la confrontation entre les perspectives professionnelles proposées par les acteurs éducatifs et les perceptions du métier envisagé par les étudiants (Doray, 2003).

Deux recherches portant sur le niveau universitaire vont dans le sens des observations faites au collégial. Leroux (2001) a dressé le portrait des décrocheurs en s'appuyant sur des monographies traitant de ce sujet au cours des douze années précédentes, des données statistiques secondaires provenant des universités québécoises, du MEQ, de Statistique Canada et de divers organismes universitaires, tels la Fédération étudiante universitaire du Québec, et sur un sondage du Conseil national des cycles supérieurs sur les modes et sources de revenu et de financement des étudiants. Il conclut que les étudiants les plus susceptibles de décrocher sont les étudiants à temps partiel, ceux qui sont moins bien soutenus financièrement (surtout si leur situation financière est précaire) et ceux qui sont inscrits dans des disciplines dont les débouchés professionnels sont plus aléatoires. Il a observé aussi que c'est au moment de la préparation et de la rédaction de la thèse que les décrochages sont les plus fréquents.

Pour Sauvé *et al.* (2007), l'étudiant qui abandonne après une première session présente au moins une des caractéristiques suivantes : il est de sexe masculin, plus âgé, célibataire ou vivant en couple, inscrit à temps partiel, suit des cours après avoir exercé un emploi, travaille toujours et a suivi un parcours interrompu.

En somme, le sexe, l'âge et le décrochage avant les EPS, les problèmes financiers et surtout l'intégration sociale et l'intégration scolaire pendant les EPS constituent les principaux facteurs de décrochage au niveau postsecondaire. Le décrochage peut aussi être dû uniquement au désenchantement produit par la confrontation entre le projet individuel et les perspectives professionnelles proposées par les établissements.



# 4. Transitions entre les ordres d'enseignement et retours aux études

Notre recension des écrits a permis d'identifier de nombreuses études sur les transitions entre les ordres d'enseignement, notamment la transition du secondaire aux études collégiales (Terril et Ducharme, 1994; Larose et Ray, 1993, Trudelle, 2002, Ménard, 2005), celles entre le collégial et l'université (MEQ, 2003b; De Saedeleer, 2007), ou encore celles entre les collèges communautaires et les universités (Andres, 2001), ou du secondaire à l'université (Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne, 2005; Inshtrix Research Inc., 2006).

Quoique de façon limitée, certains rapports de recherche traitent aussi du retour aux études (Bouchard et St-Amant, 1996; MEQ, 2004b; Doray, Mason et Bélanger, 2007) ou des dimensions liées aux transitions de quelques groupes d'étudiants, souvent minoritaires, comme les étudiants canadiens poursuivant des études à l'étranger, les étudiants étrangers effectuant des EPS au Canada (AUCC, 1998, 2007b), les étudiants de première génération (O'Heron, 1997) et les étudiants autochtones (Holmes, 2006; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

Enfin, parmi les rares études pancanadiennes portant sur les parcours aux EPS et abordant les transitions scolaires, notons celles de Lambert *et al.* (EJET-B, 2004) et de Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière (2006). Au Québec, signalons l'étude réalisée par De Saedeleer (2007) sur l'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique (DEP-DEC, DEC-BAC).

Ci-dessous nous présentons successivement les résultats de recherche sur les transitions interordres et quelques travaux portant sur le retour aux études et les pratiques émergentes favorisant la transition et la réussite de certains groupes d'étudiants. Par ailleurs, les transitions des études au marché du

travail ne sont pas abordées dans le présent document, puisqu'elles ne font pas partie des objets d'étude du Projet Transitions.

## 4.1 Passage du secondaire à l'université

Examinant l'âge et le délai qui s'écoule entre la fin des études secondaires et l'inscription aux EPS, Barr-Tellford *et al.* (EPEP, 2003) soulignent que, parmi les jeunes de 18 à 24 ans qui entreprennent des EPS, 50 % le font à l'âge de 17 ou 18 ans et 86 % les commencent avant d'avoir 20 ans. De plus, nous apprenons que 64 % les entament dans les 12 mois qui suivent la fin de leurs études secondaires, et plus de 50 % dans les trois mois, tandis qu'environ 35 % ne s'y lancent qu'après une interruption d'un an ou plus. Une étude de Inshtrix Research Inc. (2006) indique qu'en Alberta, parmi les diplômés du secondaire, près de la moitié (47,9 %) étaient passés directement du « high school » aux EPS, tandis que les autres avaient opté pour une interruption, donc pour un parcours non linéaire, attendant un an (18,6 %), de deux à cinq ans (18,6 %) ou plus de cinq ans (13 %) avant d'entamer leurs EPS.

Cette étude indique également des différences de transitions selon les types d'établissement. Plus de 60 % des diplômés des universités et des collèges universitaires avaient amorcé leurs EPS la même année que celle de leur sortie de l'école secondaire (« high school »), comparativement à 35 % qui avaient fréquenté le collège ou fait une formation technique. En outre, 21 % des diplômés collégiaux avaient attendu plus de cinq ans avant d'effectuer d'autres EPS.

## 4.2 Passage du secondaire au collège

Les enjeux liés aux transitions des élèves entre les niveaux secondaire et collégial ont été traités par de nombreux chercheurs : Vezeau et Bouffard (2007) porte sur les facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial au Cégep régional de Lanaudière; Veillette, Perron et Hebert (1993) sur des parcours scolaires au Cégep de Jonquière (étude longitudinale); Terrill et Ducharme (1994) sur le passage secondaire-collégial au Québec. S'inscrivent dans la même optique les études de Massot (1979b) sur l'effet des deux réseaux d'enseignement sur les parcours des élèves francophones et anglophones; de Larose et Roy (1993) sur de nouveaux arrivants à risque; de Ménard (2005), de De Saedeleer (2007) et de Doray, Ménard et Adouane (2008) sur les arrimages entre l'enseignement professionnel secondaire et l'enseignement technique collégial. Compte tenu de la place que tient la dimension « transition » dans ces cinq dernières recherches, nous accorderons plus d'importance à la présentation de leurs résultats.

Selon Massot (1979b), la configuration des réseaux (francophones et anglophones), le jeu des transferts et les modes de sélection scolaire dans les deux secteurs d'enseignement influençaient différemment les parcours des élèves au Québec. D'abord il relevait qu'en cinquième secondaire, 88 % des élèves étaient inscrits en formation générale dans le secteur anglais comparativement à 59 % dans le secteur français. Or, toujours selon Massot (1979b), l'inflation du réseau général anglophone en cinquième secondaire, par rapport à son réseau de formation professionnelle, était susceptible de provoquer toute une série de « distorsions » sur les taux de transitions jusqu'à l'université, comparativement à la situation dans le système scolaire français.

En effet, bien que les deux réseaux eussent des taux de survie similaires en cinquième secondaire général (0,70), 90 % des élèves anglophones s'orientaient vers le secteur général ou préuniversitaire, comparativement à 60 % des jeunes francophones (Massot, 1979b)<sup>21</sup>. Ces résultats ont été confirmés

par Sylvain, Laforce et Trottier (1985), selon lesquels les francophones (29,1 %) s'inscrivaient davantage au secteur professionnel que les anglophones (7,7 %). Par ailleurs, ces auteurs ont montré que le taux de transition du secondaire au secteur collégial préuniversitaire des élèves francophones (38,8 %) était aussi inférieur à ceux des allophones (68,5 %) et des anglophones (60,7 %), et que, finalement, les francophones s'orientaient davantage en formation professionnelle que les allophones (9,5 %). Massot (1979b) notait encore que 44 % des jeunes du secteur anglais de la cinquième secondaire entraient à l'université (soit trois fois plus que dans le secteur français), alors que seulement 6 % finissaient en troisième année de formation collégiale professionnelle (trois fois moins que dans le secteur français).

D'autre part, Massot (1979b) a observé une relation positive particulièrement forte entre la probabilité de passage au collège général et la notation, tant dans le secteur français que dans secteur anglais, puisque les chances d'entrer au collège préuniversitaire avec des notes faibles étaient fortement réduites, soit de 0,20 dans le premier secteur et de 0,37 dans le second, comparativement à 0,63 et 0,90 pour les élèves ayant des notes excellentes dans les deux secteurs. Cependant, la performance scolaire engendrait un effet de sélection moins important dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone, compte tenu des « distorsions » qu'y entraînaient la faible importance du réseau professionnel et « l'hypertrophie relative » du réseau général. Ainsi, 90 % des élèves de ce secteur ayant d'excellents résultats s'orientaient dans le réseau général, et même les élèves avec des résultats faibles poursuivaient malgré cela une formation générale dans une proportion de 37 %.

Larose et Roy (1993) ont évalué un programme d'intégration aux études collégiales portant sur deux cohortes de nouveaux étudiants jugés à risque qui avaient été dépistés sur la base de leurs résultats scolaires au secondaire et de leurs dispositions personnelles en matière d'apprentissage, d'orientation scolaire et professionnelle et de relations sociales en général. Les résultats de l'étude montrent que si dans les deux cohortes (de 1989 et de 1990) les élèves bénéficiaires de l'intervention réussissaient mieux leurs deux premiers trimestres que ceux des

21. L'étude de Massot (1979b) a été republiée dans Boudon, Cuin et Massot (2000).

groupes témoins, seuls les élèves de la cohorte de 1990 présentaient des résultats à long terme supérieurs à ceux du groupe témoins. En outre, les analyses effectuées selon le sexe suggèrent que cette intervention a eu des effets plus importants chez les filles que chez les garçons.

Quelques recherches ont porté sur les arrimages entre les programmes de formation professionnelle du secondaire et de l'enseignement technique du collégial, les DEP-DEC (Trudelle, 2002; CSE, 2004; Ménard, 2005; De Saedeleer, 2007). Selon Ménard (2005), jusqu'en 2001, les détenteurs d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ne pouvaient pas accéder aux programmes de formation technique au collège sans avoir complété leur formation pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Mais depuis l'assouplissement de cette exigence, qui décourageait de nombreux élèves à poursuivre leur formation technique au niveau collégial, certains centres de formation professionnelle et certains collèges ont redoublé d'efforts pour informer et accompagner les élèves désireux de poursuivre leurs études professionnelles.

Les études (Ménard, 2005; Ménard et Semblat, 2006; De Saedeleer, 2007<sup>22</sup>, Doray, Ménard et Adouane, 2008) indiquent que ces programmes « harmonisés » sont en réalité peu nombreux et difficiles à mettre en place, et que là où ils existent, très peu d'élèves en bénéficient. Selon Doray, Ménard et Adouane (2008), en mars 2006 on dénombrait 40 programmes DEP-DEC harmonisés et 11 en projet. Le développement non synchronisé des DEP-DEC, le volume restreint de la population concernée (calcul coûts/bénéfices négatif), la concertation difficile entre les établissements et le manque de volonté de reconnaissance des acquis par les collèges constituent les principaux facteurs limitant l'application des arrimages entre les ordres DEP-DEC (CSE, 2004; De Saedeleer, 2007). De son côté, le CSE (2004) a soutenu que d'autres conditions étaient nécessaires à la réussite de la mise en œuvre du cheminement DEP-DEC, notamment une offre de formation à site unique, un travail de promotion incluant des partenariats externes et internes, et un assouplissement des règles de financement de la formation au collégial.

Pourtant, il existe des cas de réussite fort intéressants. Par exemple, la Commission scolaire des Hauts-Cantons et le Cégep de Sherbrooke, en collaboration avec le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA), offrent une formation DEP-DEC sous un même toit (De Saedeleer, 2007). Selon cette auteure, l'efficacité du mode de diffusion de l'information sur le programme harmonisé, notamment auprès des jeunes admissibles, s'est avérée décisive.

Actuellement, pour contrer la baisse des effectifs scolaires dans les programmes professionnels et techniques, dont certains sont menacés de disparaître en raison du manque d'étudiants, et pour répondre à des besoins urgents de main-d'œuvre, d'autres projets pilotes de passerelles entre le DEP et le DEC ont été mis en place dans quatre régions du Québec (Centre-du-Québec, Lanaudière, Montérégie et Saguenay-Lac-Saint-Jean) (Doray, Ménard et Adouane, 2008). Ces auteurs ajoutent que d'autres initiatives ont été prises, dont la mise sur pied de Cégeps en réseau en janvier 2006, une initiative de la Fédération des cégeps, du Centre francophone en informatisation des organisations et du MELS pour tenter de stabiliser, en regroupant les étudiants des différents cégeps, l'offre de formation technique dans les programmes ayant peu d'étudiants. Un budget de 1,7 million de dollars, réparti sur deux ans, y a été alloué. En outre, étant donné l'importance des taux de réussite et de persévérance scolaire des étudiants, on a effectué des modifications des règles d'admission dans treize programmes professionnels.

### 4.3 Passage du collège à l'université

Le taux de passage du collégial à l'université des diplômés du collégial de 2000-2001, qui s'établissait à 55 % à l'automne 2000, varie selon l'âge, le programme de formation, ainsi que selon le sexe (MEQ, 2003b). Il est plus important chez les jeunes de 19 ans (79,7 %) que chez ceux de 20 ans (57,1 %) ou de 25 ans et plus (12,1 %). Il en va de même pour les diplômés de la formation préuniversitaire (80 %) et les diplômés de la formation technique (22 %). Les femmes et les hommes qui ont effectué une formation

22. Recherche de type qualitatif, analyse de contenu qui s'appuie sur de nombreuses entrevues (22 entretiens enregistrés et 16 entrevues téléphoniques) et trois études de cas de cégeps proposant des DEP-DEC ou des DEC-BAC, ou les deux à la fois.

préuniversitaire ont un taux de passage assez similaire, mais ce n'est pas le cas en formation technique, où les hommes ont des taux de passage nettement plus élevés (25,6 %) que les femmes (9,7 %). Cette étude du MEQ (2003b) montre que les taux de passage varient aussi selon les programmes d'études. Ainsi, au préuniversitaire, ils sont respectivement de 90 % et 58 % chez les diplômés de sciences de la nature et ceux d'arts plastiques, alors qu'ils ne sont que de 50 % chez les finissants de techniques administratives.

Les arrimages entre les ordres collégial et universitaire, autrement dit les DEC-BAC, posent par ailleurs des défis importants. Ils soulèvent la question de la pérennité des programmes préuniversitaires (Trudelle, 2002). Les différences d'approches en matière d'élaboration des programmes (par compétences au collégial et par objectifs à l'université) constituent également un défi pédagogique. Certaines universités peuvent être tentées de freiner la reconnaissance des crédits pour éviter les pertes de revenu, même si, en contrepartie, elles peuvent s'attendre à une augmentation des effectifs des cycles supérieurs (De Saedeleer, 2007).

Toutefois, malgré ces contraintes, et surtout par rapport aux passerelles DEP-DEC, les passerelles DEC-BAC s'institutionnalisent, surtout dans les domaines des soins infirmiers, de l'administration et des techniques physiques. Selon les données du MELS (2006a), le taux de passage direct de l'enseignement technique à l'université a augmenté chez les étudiants âgés de 24 ans ou moins de 5,4 points (6,7 points chez les femmes contre 4 points chez les hommes) entre 2001-2002 et 2004-2005. Toujours selon le MELS (2006a), ce taux de transition serait encore plus important si les diplômés de l'enseignement technique qui effectuent un passage sur le marché du travail avant de poursuivre des études universitaires étaient pris en compte. Les données de l'École de technologie supérieure (ETS), qui accueille actuellement près de 5000 étudiants provenant de 38 programmes techniques offerts dans 41 collèges, sont éloquentes à ce sujet. Près de 12 % des finissants des programmes de techniques physiques<sup>23</sup> poursuivent leurs études à l'ETS sans passer par le marché du travail; au bout de quelques années, ce sont 20 % de ces finissants qui s'inscrivent à l'ETS.

Andres (2001) a réalisé une recherche qualitative qui a mis l'accent sur le processus de transfert d'établissements, notamment l'effet des ententes officielles entre les établissements d'enseignement postsecondaire visant l'égalité des chances sur les expériences des étudiants. L'auteure a produit une analyse du processus de transfert et des expériences de 47 étudiants de l'Université de la Colombie-Britannique qui provenaient d'un collège de la région métropolitaine de Vancouver. Cette étude a permis de constater que, malgré l'offre de cours et des ententes en bonne et due forme entre ces établissements d'enseignement en vue de promouvoir l'égalité des chances d'accès et de réussite, et même si la majorité des étudiants étaient en faveur du transfert comme chemin possible et même préférable vers l'obtention du diplôme universitaire, les étudiants ont été confrontés à des problèmes à chaque étape du transfert (avant, pendant et après). Selon Andres, ce résultat est conforme à celui de Dougherty (1987). Elle indique aussi que les difficultés d'accès à l'information utile et les difficultés de compréhension des principes, des pratiques et des processus de transfert, ainsi que la baisse des notes après le transfert à l'université, constituent des obstacles à un transfert réussi des étudiants.

## 4.4 Retour aux études

Selon Lambert *et al.* (EJET-B, 2004), 38 % des jeunes qui avaient abandonné leurs EPS à 18-19 ans en 1999 les ont reprises deux ans plus tard (en 2001). Plus récemment, Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière (2006) ont observé que près de la moitié des jeunes qui avaient délaissé les EPS en décembre 1999 y étaient retournés au cours des quatre années suivantes et que, finalement, 25 % d'entre eux avaient obtenu un diplôme en décembre 2003.

Pour Lambert *et al.* (EJET-B, 2004), l'importance des retours aux études s'explique d'abord par le fait que l'âge auquel les jeunes abandonnent leurs études secondaires est « trop » précoce pour envisager un choix d'EPS. Les raisons de l'abandon scolaire semblent liées aux taux de retour aux études, car 47 % de ceux qui avaient quitté leurs études pour changer d'établissement ou de programme en 1999 y sont

23. Depuis 2004, l'ETS a ouvert ses portes aux détenteurs de DEC en techniques administratives, notamment aux diplômés en technique de l'informatique.

retournés en 2001. Il en est de même pour 36 % des étudiants qui disaient ne pas aimer leur programme et 32 % qui affirmaient manquer d'argent. Par ailleurs, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), les adultes autochtones âgés de 35 à 64 ans sont plus susceptibles d'avoir complété des études collégiales ou professionnelles que les Autochtones plus jeunes, ce qui semble indiquer que les Autochtones plus âgés retournent à l'école pour faire des études postsecondaires plus tard dans leur parcours de vie.

Au Québec, le retour aux études semble aussi important chez les jeunes, notamment dans certaines formations. Selon une enquête du MEQ (2004b), parmi les jeunes qui ont abandonné leurs études collégiales techniques, 21 % sont retournés aux études dans une formation qualifiante, et le taux de retour semblait plus élevé chez les jeunes de 16-17 ans (26 %) que chez ceux de 30 ans et plus (12 %). Cette enquête révélait aussi que 41 % de ceux qui avaient effectué ce retour aux études s'étaient inscrits dans un collège, 30 % dans une formation secondaire, 18 % dans une formation universitaire et 11 % dans d'autres formations qualifiantes. Ces taux de retour variaient selon les programmes, par exemple ils étaient de moins de 10 % dans les programmes techniques d'ébénisterie, mais de 31 % en logistique du transport. Le retour aux études est également important chez les adultes dans l'enseignement technique québécois. En effet, le quart des étudiants inscrits en 2001 dans un DEC technique et la moitié des titulaires de ce diplôme collégial étaient âgés de 22 ans et plus.

Sur le plan qualitatif, le retour aux études a fait l'objet de quelques études (Bouchard et St-Amant, 1996; Doray, 2003; Doray, Mason et Bélanger, 2007). Les études menées dans des écoles spécialisées ou des programmes techniques (postsecondaires) nous ont semblé particulièrement intéressantes. Il en est ainsi de l'étude de Bouchard et St-Amant (1996), qui a été effectuée selon une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages et des réussites, collectant des données dans quatre écoles québécoises qui accueillent des jeunes adultes en « raccrochage scolaire ». Cette étude a montré que le retour aux études s'explique par une transformation du rapport à l'école, une rupture avec la situation scolaire antérieure; il y a notamment une prise de conscience

face à un avenir bloqué ou des conditions et un climat de travail négatifs (surtout chez les femmes). Comme le soulignent Bouchard et St-Amant, « le retour aux études implique quelquefois une remise en question de certaines valeurs parentales vis-à-vis de l'école, conformément au processus de maturation et de quête d'indépendance vécu par les jeunes. Qui plus est, plusieurs témoignages étudiants suggèrent un rapport à l'école inversé [...], induisent chez les parents un intérêt nouveau pour l'école » (1996, p. 10). La persévérance aux études, à la suite du retour, est motivée par le soutien affectif et moral que dispense l'école (professeurs et travailleurs sociaux), la modification du rapport de pouvoir entre les étudiants et les professeurs (rapports plus égalitaires), et l'aménagement organisationnel favorisant les cheminements de cette nouvelle clientèle. Ainsi, « même si la moitié a déjà songé à décrocher de nouveau, la prise de conscience d'eux-mêmes dans l'école et face à l'école les retient : "Maintenant, je viens pour moi." La certitude d'avoir sa place l'emporte. » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 13)

Dans le même ordre d'idées, une analyse longitudinale du processus de retour aux études de 29 étudiants adultes (16 femmes et 13 hommes) inscrits dans trois programmes postsecondaires de l'enseignement technique (informatique, technique de laboratoire et génie électronique), effectuée au Québec par Doray, Mason et Bélanger (2007), indique aussi que le retour aux études constitue, pour la grande majorité des étudiants, une bifurcation par rapport à leur situation antérieure ou actuelle. Pour la grande majorité, ce retour s'inscrivait dans le cadre d'un *projet de mobilité sociale ou économique*. Pour d'autres, il s'agissait d'un *projet de réorientation professionnelle* ou de la poursuite de leurs *études antérieures interrompues par un incident (accident) biographique*. Cependant, l'analyse révèle que cette expérience de retour aux études se fait plus souvent qu'autrement dans l'adversité et les difficultés<sup>24</sup>, que certains étudiants ne parviennent jamais à surmonter. Elle suggère également que les significations de l'échec, de la persévérance, de l'abandon et des départs scolaires sont diverses.

Par exemple, parmi les étudiants qui ont quitté le programme, certains ont abandonné définitivement

24. Entre autres difficultés, notons la conciliation difficile des horaires, les besoins financiers générés par les responsabilités familiales de plusieurs étudiants, le poids d'expériences scolaires antérieures pénibles, les épreuves scolaires propres au retour aux études, et un régime d'études mal adapté aux adultes.

à cause d'épreuves non surmontées ou de changements de vie rendant fort déséquilibrée la conciliation travail/études/famille. D'autres avaient prévu ou planifié leur départ, car leur retour était considéré comme « une police d'assurance » (fermeture d'usine ou raccourci pour des études universitaires). D'autres départs résultent d'une nouvelle orientation découverte au cours de l'expérience de retour. Quant aux étudiants persévérants, certains ont effectué un parcours scolaire sans problème, tandis que d'autres ont fait face à des difficultés tout au long du programme.

Les auteurs notent que la non-persévérance est influencée par l'expérience antérieure, le sexe et l'expérience scolaire en cours. Toutefois, ils insistent sur le caractère intermédiaire de la variable *expérience scolaire* et montrent surtout que l'écart entre l'expérience antérieure acquise dans le régime d'éducation des adultes du secondaire et celle de l'enseignement technique collégial a une influence négative sur leur réussite et leur persévérance scolaire. Ainsi,

*l'existence d'un écart entre deux régimes éducatifs, celui de l'éducation des adultes du secondaire et celui de l'enseignement technique collégial, conduit à penser que le rapport aux savoirs scientifiques qui prévaut dans la formation générale des adultes a un effet négatif pour plusieurs étudiants parce qu'il n'ouvre pas sur leur mobilisation dans l'enseignement technique. Cet écart se joue dans l'apprentissage des sciences en enseignement technique à travers l'expérience antérieure et, en conséquence, la capacité différente des individus à mobiliser les savoirs théoriques en mathématiques et en sciences.* (Doray, Mason et Bélanger, 2007, pp. 20-21)

Pour les mêmes chercheurs,

*au-delà de l'inégalité et de la diversité des conditions objectives, au-delà des obstacles institutionnels et financiers ou des dispositions culturelles, au-delà de la présence ou non de l'appui psychologique de l'entourage immédiat, une autre variable majeure intervient : la construction par le sujet d'un projet réaliste qui lui permettra de traverser cette expérience difficile.*

*Malgré des conditions sociales souvent similaires, les sujets étudiés ont expérimenté*

*différemment les parcours prévus et négocié de façons diverses leur adaptation au régime éducatif. La présence d'un projet éducatif fort constitue un facteur clé de résilience et de continuité des étudiants. À cet égard, il faut bien reconnaître que l'institution scolaire ne prévoit pas d'interventions systématiques pour « tester » la nature du projet, son réalisme et sa force.* (Doray, Mason, Bélanger, 2007, p. 22)

Enfin, cette recherche confirme les résultats de travaux antérieurs, qui portaient sur l'ensemble de la population canadienne (Bélanger *et al.*, 2004) et selon lesquels les taux de participation à l'éducation des adultes, notamment la décision d'un retour aux études, varient peu selon le sexe. C'est plutôt dans le clivage traditionnel du choix des programmes et par le rapport à la famille que la variable sexe influence les parcours.

Ainsi, d'un côté, les femmes éprouvent d'énormes difficultés à faire leur place dans le programme en technique de l'informatique. De l'autre, « les conditions de vie et d'études et, plus particulièrement, le défi de la conciliation “travail-études-famille” [qui] créent des conditions différentes selon le sexe. Cette observation se voit dans le partage des tâches domestiques que les huit étudiantes adultes, vivant en couple et ayant des enfants, arrivent difficilement à négocier, sans oublier les trois mères célibataires qui doivent affronter seules ces difficultés » (p. 22). Les résultats de cette étude renforcent ceux de Bélanger (1994), qui a montré que, malgré des mutations observées dans les rapports « éducation-travail-temps non travaillé », les établissements scolaires « semblent continuer d'être le dernier wagon des transformations sociales et [...] face à la réalité vécue par les adultes en retour aux études et à leur insertion difficile dans les filières éducatives qui leur sont actuellement offertes, l'économie et la société du savoir constituent une réalité bien fragmentaire » (p. 22).

## 4.5 Pratiques facilitant la transition scolaire des membres de groupes minoritaires

O'Heron (1997) a posé les problèmes auxquels les étudiants de première génération sont confrontés,

y compris sur le plan émotif, étant donné qu'un nombre significatif de parents n'ont pas d'expérience de l'université, ce qui pourrait contribuer à les soutenir dans leur passage du secondaire à l'université. Il souligne d'ailleurs que les universités sont de plus en plus obligées de jouer ce rôle parental. Selon Chapman *et al.* (1997),

*dans les universités, ces statistiques se traduisent souvent en « tranches de vie » dans le bureau du conseiller. Lorsque tant d'étudiants ne peuvent demander conseil à un parent qui a l'expérience de l'université, les programmes de soutien aux étudiants deviennent encore plus essentiels pour adoucir la transition de l'école secondaire à l'université, sur le plan des études et sur le plan émotif. En outre, beaucoup d'universités sont aux prises avec des parents qui ne connaissent pas la vie universitaire. C'est pourquoi des universités ont mis sur pied des programmes de participation familiale et de soutien pour fournir aux parents inquiets l'information dont ils ont besoin. Près de la moitié des établissements canadiens offrent des séances d'orientation aux familles des nouveaux étudiants. (p. 37)<sup>25</sup>*

Deux rapports ayant abordé la question des EPS chez les Autochtones (Holmes, 2006; AUCC, 2002) mentionnent que plusieurs universités canadiennes ont implanté des programmes de transition et de préparation destinés aux étudiants autochtones afin de les aider à mieux s'intégrer dans les programmes d'EPS qu'ils ont choisis et à y réussir. C'est le cas des établissements qui fournissent un soutien à la transition à l'étape préuniversitaire au moyen de programmes comme le programme de transition de la University of New Brunswick, le programme d'intégration universitaire et collégial des étudiants autochtones du Concordia University College et

le programme de soutien amélioré aux étudiants autochtones de la Carleton University. Mais, selon Holmes (2006),

*malheureusement, dans certaines provinces et dans certains territoires, les programmes de transition préuniversitaires ne bénéficient pas du financement provincial par étudiant et de l'aide financière du gouvernement destinée aux étudiants, de telle sorte que les universités doivent absorber elles-mêmes les coûts, trouver d'autres sources de financement ou porter les frais des cours de soutien non crédités aux comptes d'étudiants dont les ressources financières sont déjà limitées (p. 39).*

Les études de l'AUCC (1998, 2007b) sur l'internationalisation du recrutement des étudiants ont mis en évidence la création ou le renforcement, dans les universités canadiennes, de services d'accueil et de soutien visant à favoriser l'intégration et la réussite scolaire de deux catégories d'étudiants : les étudiants canadiens qui se rendent à l'étranger pour suivre des cours ou des stages accrédités par leurs universités au Canada, et les étudiants étrangers inscrits à ces dernières (AUCC, 1998; AUCC, 2007b).

Parmi les 63 établissements ayant participé à l'enquête de l'AUCC de 2006, dont les questionnaires portaient sur ces deux catégories d'étudiants, 47 % affirmaient offrir des programmes spécifiquement destinés aux étudiants étrangers pour favoriser leur réussite scolaire; 17 % indiquaient que la mise en place de tels services était en cours; et 37 % n'avaient encore rien mis en œuvre à cet égard. Les services les plus fréquemment mentionnés étaient : un bureau de soutien international, des services de consultation et de soutien parascolaire, l'assignation de personnel de soutien au service des étudiants étrangers, des programmes d'orientation à l'arrivée, des clubs ou associations d'étudiants étrangers (AUCC, 2007b).

25. Par ailleurs, au niveau de l'enseignement secondaire, Breton (1972) a noté qu'au début des années 1960, la présence de conseillers d'orientation dans les écoles variait beaucoup d'une province à l'autre : 93,6 % des écoles des provinces atlantiques n'en avaient pas, comparativement à 68,6 % pour l'Alberta et la Colombie-Britannique et 75,9 % pour l'Ontario.



# 5. Retour sur les inégalités et perspectives théoriques utilisées dans les travaux recensés

Cette section effectue un retour sur les inégalités d'accès aux EPS et dans les parcours d'études. Elle décrit ensuite les théories et les modèles explicatifs utilisés dans les travaux examinés, non pour proposer un cadre de référence unique, mais pour mettre en relief différentes préoccupations et perspectives d'analyse propres au champ d'étude des inégalités et qui pourraient avoir une incidence sur les diverses notes de recherche. Enfin, nous abordons les dilemmes théoriques sous-jacents à l'analyse de l'accès aux EPS et de la persévérance.

## 5.1 Diminution et persistance des inégalités

Les diverses catégories de personnes ont-elles toutes profité des progrès accomplis en matière d'accès aux établissements et d'accès au diplôme? Il ne serait pas réaliste de vouloir répondre à cette question de façon exhaustive dans le cadre de ce document de travail, d'autant plus que des notes ultérieures du Projet Transitions portent en grande partie sur ce thème. Toutefois, les résultats présentés précédemment sur les inégalités d'accès aux EPS et dans les parcours d'études (sections 2 et 3) permettent de formuler facilement l'hypothèse de la diminution et de la persistance concomitantes des inégalités d'accès aux établissements et au diplôme.

Il est bien connu que les inégalités selon le sexe ont diminué au point où la situation s'est en grande partie inversée et où les hommes sont maintenant dans une situation de minorité numérique, sauf dans certains domaines d'études, notamment le génie, et

dans les études doctorales (Andres, 2002; De Breker, 2005; AUCC, 2007a; CSE, 2008a).

Ces résultats indiquent aussi une persistance des inégalités selon le statut socio-économique des familles en dépit de leur diminution par rapport à ce qu'on observait dans les années 1960 : la moitié des jeunes des familles du quartile supérieur de la répartition du revenu fréquente l'université à l'âge de 19 ans, comparativement au tiers des jeunes des familles du quartile inférieur (Frenette, 2007b).

Il y a également persistance des écarts selon les origines ethnoculturelles. Ainsi, les jeunes Autochtones demeurent sous-représentés dans les EPS (Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Holmes, 2006; Conseil canadien de l'apprentissage, 2007). Par exemple, selon une récente étude réalisée pour la FCBEM (Stonechild et R.A. Malatest & Associates, 2008), le recensement de 2006 révélait que 35 % de la population d'ascendance autochtone avait obtenu des titres de compétences postsecondaires (soit un diplôme d'une école de métiers, un diplôme collégial ou universitaire), comparativement à 51 % de la population canadienne en général.

De même, Corbeil (2003) a mis en relief la persistance des inégalités selon les groupes linguistiques. Dans le groupe d'âge 25-34 ans au Canada, 23 % des francophones et des anglophones détenaient un grade universitaire en 2001, comparativement à 33 % des allophones. Toutefois, ce dernier groupe présentait la plus forte proportion à la fois des personnes les moins scolarisées et des plus scolarisées, selon qu'elles résidaient ou non dans certaines aires géographiques ou qu'elles appartenaient ou non à des groupes établis depuis longtemps au Canada. Au

Québec cependant, les anglophones étaient plus susceptibles de détenir un grade universitaire (31 %) que les francophones (21 %).

Au sein même de l'ensemble canadien, des disparités régionales existent et le lieu de résidence influence l'accès. Veillette, Perron et Hébert (1993) ont documenté les disparités géographiques de l'accès à l'enseignement collégial au Québec.

Ces quelques exemples ci-dessus suffisent à montrer à la fois la diminution et la persistance d'inégalités d'accès aux études supérieures.

Au Québec, les inégalités d'accès ont diminué à la faveur de la réforme scolaire, qui a notamment introduit des changements dans la structure du système éducatif, le report du moment de la sélection de la fin du primaire à la fin du secondaire, le déploiement des écoles secondaires polyvalentes sur l'ensemble du territoire, le développement du réseau des cégeps, la création de l'Université du Québec et l'institution d'un programme de prêts et bourses. De plus, au-delà de cette réforme d'ordre structurel, des facteurs extérieurs au système ont été déterminants pour assurer la transformation du rapport collectif à l'éducation.

Selon Dandurand (1990), les inégalités selon le sexe et les groupes linguistiques ont davantage diminué que celles relevant du statut socio-économique. La diminution des inégalités selon le sexe n'est pas liée uniquement à la réforme du système éducatif, mais aussi à la modification de la situation des femmes dans le marché du travail, aux transformations de la famille et du couple, de même qu'à la montée du mouvement féministe. Les modifications dans les rapports de pouvoir entre francophones et anglophones ainsi que la montée du mouvement nationaliste ont aussi eu un effet sur la diminution des inégalités selon les groupes linguistiques.

On n'a pas observé, selon cet auteur, une aussi grande diminution des inégalités selon le statut socio-économique. Les transformations de l'économie, en multipliant les postes de cadres et de professionnels, ont certes ouvert un espace au sommet de la pyramide sociale, favorisé la mobilité sociale ascendante des francophones et exercé une pression à la hausse sur le niveau de scolarité, tout comme les revendications des classes moyennes urbaines en faveur de l'amélioration des services éducatifs au cours des années 1960 et les mesures de démocratisation de l'enseigne-

ment. Toutefois, on n'a pas assisté à une mobilisation politique de même ampleur pour réduire les inégalités selon les strates sociales, favoriser une plus grande distribution de la richesse et réduire ce type d'inégalités. On a plutôt davantage eu tendance, en réalité, à mettre l'accent sur la liberté de choix et la concurrence entre l'école publique et l'école privée que sur la réduction des inégalités sociales en matière d'éducation. À l'intérieur du système scolaire, notamment de l'école secondaire polyvalente unifiée, une plus grande concurrence s'est développée, et on a assisté à un réaligement des stratégies des familles des strates moyennes et supérieures qui ont voulu maintenir les avantages relatifs dont elles bénéficiaient auparavant, soit en ayant recours aux écoles privées, soit en exerçant des pressions pour « restructurer » l'école secondaire polyvalente unifiée.

## 5.2 Perspectives théoriques dont se sont inspirés les travaux recensés

Nous avons constaté que la plupart des recherches empiriques, notamment celles de Statistique Canada, ne précisent pas la théorie ou le modèle explicatif qui les sous-tend. Nous résumons ici les quelques perspectives relevées dans les travaux.

Nous avons regroupé ces perspectives en trois grandes catégories. La première présente les recherches qui se réfèrent à la théorie de Tinto (1993) pour expliquer la réussite et la persévérance scolaire dans l'enseignement collégial. La deuxième catégorie regroupe des travaux qui s'inspirent principalement de théories de reproduction sociale et de choix rationnel de l'acteur pour rendre compte des inégalités scolaires. La troisième décrit divers travaux ayant recours à d'autres explications, y compris les théories de la mobilisation sociale, des contextes structurels et intentionnels, et des incidents biographiques dans les parcours des étudiants.

Premièrement, selon Sauvé *et al.* (2006), les théories les plus souvent utilisées dans les études portant sur le décrochage et la persévérance scolaire des étudiants du niveau postsecondaire au Canada relèvent de l'approche interactionniste, particulièrement la théorie de Tinto (1993), et de l'approche organisa-

tionnelle<sup>26</sup>. La perspective de Tinto (1993 et 2000) est aussi la théorie la plus souvent citée ou utilisée dans les recherches institutionnelles sur la réussite et la persévérance scolaire dans l'enseignement collégial que nous avons recensées, notamment dans les collèges (Vigneault, 1987; Chenard, 1989a et 1989b; Larose et Roy, 1993; Ménard, 2005). Le modèle théorique de Tinto a également servi de cadre analytique à quelques travaux traitant des transitions de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial, ou des départs ou des abandons scolaires au niveau collégial (Terrill et Ducharme, 1994; Ma et Frempong, 2008).

Les différentes recherches réalisées dans les collèges confirment globalement la pertinence de la théorie de Tinto, selon laquelle l'intégration sociale et scolaire (institutionnelle) de l'étudiant est déterminante pour sa persévérance scolaire. Il en est de même d'une récente étude portant sur les raisons de l'inachèvement des EPS et sur le profil des décrocheurs des EPS au Canada, réalisée par Ma et Frempong (2008).

Ces deux auteurs notent par ailleurs que la perspective renouvelée (« revisited ») de Tinto (2000) prend en compte de nombreuses critiques philosophiques de la théorie originale et ajoute de nombreuses preuves empiriques à son cadre conceptuel, de sorte qu'elle continue d'être une importante référence théorique pour les recherches sur le décrochage scolaire.

Toutefois, citant diverses sources (Kuh et Love, 2000; Walker et Schultz, 2001; Guiffida, 2005), Ma et Frempong soutiennent que la plus grande limite identifiée par les critiques de la théorie de Tinto concerne son hypothèse selon laquelle « les étudiants doivent “abandonner” des associations et des traditions antérieures afin de s'intégrer pleinement aux milieux sociaux et scolaires (officiels et officieux) des EPS. Pourtant, selon les critiques, de nombreux étudiants de niveau postsecondaire, surtout ceux des minorités et des groupes religieux, dépendent précisément des associations et des liens traditionnels pour gagner un soutien spirituel, culturel et même matériel qui leur permet de terminer leurs études postsecondaires. » (2008, p. 5)

Il y a lieu, cependant, de s'interroger sur l'effet global des valeurs et pratiques associées à ces liens sociaux et ces traditions. D'autant plus qu'il serait possible que certaines traditions puissent favoriser

une certaine méfiance à l'égard des valeurs et des pratiques répandues dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

Deuxièmement, certains auteurs se sont appuyés sur les théories sociologiques de la reproduction et de la théorie du choix rationnel des acteurs. À la fin des années 1970, Massot (1979b) a eu recours au concept de réseau scolaire tel que défini par Snyders (1976), au postulat de rationalité de l'acteur développé par Boudon (1973) et à la problématique de la reproduction sociale renouvelée par Bertaux (1977) qui, selon Massot, présente une meilleure intégration de l'analyse des structures et des destins de vie que le postulat de Bowles et Gintis (1977).

Andres (1998, 2002) intègre également la théorie du choix rationnel d'Elster et la théorie de reproduction de Bourdieu et Passeron (1970), ainsi que des variables (le sexe, l'origine géographique, le choix de l'établissement postsecondaire) et des aspects contextuels comme la délocalisation des établissements d'enseignement en zones rurales. Dans une enquête menée auprès des jeunes adultes de la Colombie-Britannique, Andres souligne la complémentarité des deux approches en rappelant que les « décisions » que prennent les élèves sont ancrées dans leur condition sociale et culturelle (Andres, 1998).

Enfin, et c'est la troisième catégorie, on retrouve des travaux dont les orientations théoriques tiennent compte du caractère multifactoriel de l'accès, de la réussite et de la persévérance ou du changement de programme (situation familiale, expérience scolaire, modes d'organisation personnelle, ancrages sociaux classiques – niveau d'instruction et revenu des parents, sexe, expérience en cours), des changements structurels (État, société, entreprise) et des biographies individuelles des étudiants (Bélanger, 1994; Doray, 2003; Charbonneau, 2006).

Dans certaines de ces recherches, le parcours personnel de l'étudiant (incluant ses projets) est mis en rapport avec les incidents biographiques (Doray, 2003; Doray, Mason, Bélanger, 2007), sa mobilisation pour ses études (en s'inspirant de Terrail, 1992), son expérience en cours (au sens de Dubet, 1994), son investissement et celui de sa famille dans ses études (tels que décrits par Lahire, 1993), et la présence d'effets institutionnels (Doray, 2003).

26. Cambra, Castaneda, Nora et Hensgstler (1992) ont proposé par ailleurs un modèle combinant la théorie de Tinto et celle de Bean et Metzner.

D'autres recherches, tout en prenant en compte les ancrages sociaux classiques et l'expérience en cours, traitent d'aspects contextuels généraux tels l'impact de divers mouvements sociaux (étudiants, parents) (Axelrod, 1989), la création de collèges et d'universités dans les régions rurales éloignées n'ayant pas de structure universitaire (Frenette, 2007a), les effets de la Révolution tranquille au Québec sur l'accessibilité (Dandurand, 1990; Bélanger, 2003) et les différences entre les deux réseaux d'enseignement, français et anglais (Sylvain, Laforce et Trottier, 1985).

Mentionnons par ailleurs la perspective analytique proposée par Côté et Skinkle (2008) pour expliquer le rôle que peuvent jouer les perceptions négatives des coûts et des avantages d'une formation post-secondaire dans la poursuite des études. En s'appuyant sur des travaux de la FCBEM, ils proposent un cadre analytique des mécanismes sociaux et psychologiques qui perpétuent les perceptions des avantages et des désavantages des EPS.

Côté et Skinkle (2008) proposent notamment l'expression « effet de l'horizon perçu » pour expliquer l'origine de la dynamique de certaines perceptions erronées à l'égard des EPS chez les jeunes qui ont souvent des « horizons d'action » plus restreints quant à leur avenir professionnel et dont les parents ont un faible niveau d'instruction ou un métier moins valorisé. Ils formulent l'hypothèse que les enfants élevés dans un milieu moins favorisé sont plus susceptibles d'éprouver ce qu'ils appellent « l'anxiété identitaire », qui se traduit par un ensemble d'attitudes qui entravent leur capacité d'accumuler et de traiter correctement l'information concernant les EPS et pouvant empêcher un bon nombre de jeunes de s'imaginer poursuivre des études collégiales ou universitaires.

L'hypothèse de l'anxiété identitaire pourrait signifier que le niveau d'instruction des parents n'est pas le principal déterminant de la poursuite d'EPS. Les résultats de cette recherche indiquent que les perceptions du rendement de l'investissement dans les EPS permettent de prédire de façon fiable la poursuite d'études universitaires (uniquement), et ce, indépendamment de facteurs comme le sexe, les notes, l'encouragement à poursuivre des EPS, le fait

d'avoir des parents qui ont fait ou pas des EPS, ou la connaissance des programmes d'aide financière.

Enfin, d'autres auteurs examinent la question de la faible réussite scolaire de certains élèves, notamment les enfants issus de milieux défavorisés, sous l'angle de la résistance à la culture scolaire. Selon Marcel et Tondreau (1997), la résistance des jeunes face à l'école provient en partie de leur relation aux savoirs scolaires; donner un sens à l'expérience scolaire est plus difficile pour certains individus, notamment ceux qui proviennent de milieux socio-économiques défavorisés, que la culture scolaire interpelle moins directement. Toutefois, pour Rivière, Sauvé et Jacques (1997), même si certains élèves ont des croyances « anti-scolaires », qui se traduisent notamment par une opposition à la culture de la performance, ils persévèrent dans leurs études en raison de pressions sociales et économiques.

### 5.3 Dilemmes théoriques sous-jacents à l'analyse de l'accès et de la persévérance

À partir des constats et commentaires sur la diminution et la persistance des inégalités d'accès aux établissements d'enseignement postsecondaire, de même que sur des facteurs pouvant les expliquer ou les situer dans le contexte des politiques d'enseignement supérieur, et en tenant compte des perspectives théoriques utilisées dans les travaux recensés, il est possible de mettre en relief des dilemmes d'ordre théorique. Comment expliquer à la fois la diminution et la persistance des inégalités? Plusieurs types de facteurs explicatifs ont été évoqués. Comment peut-on les regrouper? Quelles sont leurs influences relatives?

On a tendance à ramener les facteurs explicatifs à deux types, les facteurs liés aux caractéristiques socio-économiques des élèves et de leurs familles et ceux qui ont trait aux établissements d'enseignement. L'analyse de Dandurand (1990) invite cependant à dépasser cette dichotomie pour prendre en considération des facteurs structurels et d'ordre macrosociologique.

L'analyse des politiques provinciales et fédérale a montré qu'au-delà des stratégies et des interventions

relevant des établissements d'enseignement proprement dits, il importe de considérer les facteurs liés à la structure du système dans son ensemble et aux politiques des divers ordres de gouvernement. Par exemple, au Québec, on n'observerait pas la diminution des inégalités d'accès aux EPS si on n'avait pas procédé, comme il a déjà été indiqué, à une restructuration de l'enseignement secondaire.

De même, les inégalités d'accès selon les groupes linguistiques au Québec n'auraient pas diminué autant si on avait conservé l'ancien système dans lequel les francophones, à cause de la nature particulière et limitée du curriculum des études classiques, n'accédaient à l'université qu'après 15 ans d'études, alors que les anglophones pouvaient y parvenir au terme de 12 ou 13 ans (CSE, 1988). Les multiples études menées sur les cheminements scolaires à partir des données d'ASOPE (Massot, 1979a, 1979b; Sylvain, Laforce et Trottier, 1985) montrent effectivement que la configuration des réseaux, les transitions et la sélection scolaire dans les secteurs anglais et français influencent différemment les parcours des élèves au Québec.

La création de l'École de technologie supérieure a facilité l'accès des étudiants des programmes collégiaux de formation technique à des études universitaires. Il en est de même des programmes avec passerelle DEC-BAC. La création de la filière Accueil et intégration dans les cégeps est une autre illustration d'un changement structurel qui a favorisé le passage au collégial des élèves du secondaire désireux de compléter des préalables nécessaires à leur cheminement ou de consolider leur choix de carrière.

Dandurand avance de son côté que le moment clé de la sélection scolaire au Québec s'est déplacé : « Alors que dans les années 1940 et 1950, il était à la jonction de l'élémentaire et du secondaire, il est maintenant localisé à la jonction du secondaire et du collégial. » (1990, p. 42) Plus récemment, Doray, Mason et Bélanger (2007) ont noté l'existence au Québec d'un écart entre deux régimes éducatifs, l'un pour l'éducation générale des adultes du secondaire et l'autre pour l'enseignement technique collégial, ce qui conduit à penser que le rapport aux savoirs

scientifiques qui prévaut dans le premier ne permet pas la mobilisation de nombreux étudiants au cours de leur apprentissage dans le second. Cet effet est particulièrement remarquable dans l'apprentissage pratique (par l'expérience) des sciences dans le secteur technique, faisant ressortir la capacité différente des individus à mobiliser leurs savoirs théoriques en mathématiques et en sciences.

Au-delà de ces facteurs liés à la structure même du système, il y a lieu de prendre en considération des facteurs macrosociologiques comme ceux que Dandurand (1990) a invoqués pour expliquer la diminution et la persistance des inégalités. Ce type de facteurs, qui peuvent apparaître plus ou moins éloignés de l'objet de recherche, n'en favorisent pas moins une mise en perspective plus complète de l'accès et de la persévérance.

L'analyse de ces facteurs contextuels plus globaux ne devrait cependant pas se faire au détriment de l'analyse des variables liées à la dynamique interne des établissements. Les pratiques de sélection, les approches et stratégies pédagogiques des professeurs, l'aménagement des programmes et du curriculum, les modes d'encadrement des étudiants, les divers modes d'intégration et d'affiliation sociale des étudiants (Tinto, 1993; Coulon, 1997; Braxton, Milem et Sullivan, 2000) au sein des établissements peuvent avoir un effet immédiat sur l'accès et la persévérance.

Ce sont toutefois les caractéristiques socio-économiques des jeunes (sexe, statut socio-économique de la famille, race, groupe ethnique, région d'origine, appartenance à un milieu rural ou urbain) qui sont le plus souvent ciblées dans l'analyse de l'accès et de la persévérance. Comment ces facteurs influencent-ils les cheminements scolaires des jeunes?

Il serait superflu dans le cadre de ce bref document de travail de répondre à cette question, qui amène à reprendre le débat donnant lieu à des positions bien campées entre les théoriciens de la reproduction<sup>27</sup> et les théoriciens néo-individualistes<sup>28</sup>. Nous n'y faisons référence ici que pour indiquer que les auteurs des diverses notes de recherche auront, d'une part, à se positionner par rapport à ce dilemme et, d'autre part, à jauger l'importance relative de ces facteurs par rapport aux trois autres dimensions déjà évoquées.

27. Pour qui les décisions relatives aux orientations et aux parcours de scolarisation sont le résultat d'un processus qui échappe à la conscience des acteurs et qui trouve ses sources dans le positionnement social des individus dans la structure sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

28. Pour qui ces mêmes décisions sont le produit d'un choix sinon délibéré du moins rationnel à mesure que les élèves franchissent les divers points de bifurcation du système d'éducation qui marquent leur parcours (Boudon : 1973).



# Conclusion

Nous amorçons cette conclusion en rappelant quelques résultats généraux qui se dégagent de cette synthèse. Par la suite, nous insistons sur certaines dimensions analytiques que la recherche devrait approfondir, car elles « brillent par leur absence relative » dans les travaux recensés. Finalement, nous évoquerons quelques problèmes de recherche identifiés en cours de route.

D'abord, l'analyse du contexte politique et institutionnel (politiques éducatives, référentiels sous-jacents, changements démographiques et économiques) a permis de constater que l'accès aux établissements d'enseignement postsecondaire constitue depuis les années 1960 la priorité des politiques d'éducation des provinces et du gouvernement fédéral. Elle suggère que ces politiques ont porté fruit, le nombre d'étudiants ayant fortement augmenté.

Cependant, il y a eu simultanément une baisse et une persistance des inégalités en matière d'accès aux EPS, de persévérance et de réussite. De tous les groupes sociaux qui ont accusé (et qui continuent d'accuser) un retard, les femmes constituent celui qui a le plus profité des effets positifs des réformes éducatives menées après les années 1950. Toutefois, elles continuent d'accuser un retard au niveau des études doctorales et dans l'accès aux programmes de sciences. Cependant, ce phénomène n'est pas propre au Canada et au Québec; on l'observe dans tous les pays membres de l'OCDE.

Les adultes ont aussi « gagné du terrain » dans l'espace scolaire (Dandurand, 1990; AUCC, 2007a), notamment en raison de l'évolution des besoins de formation du marché du travail canadien. Cette évolution a poussé un grand nombre de personnes qui n'avaient pas prévu initialement de faire des études universitaires à vouloir obtenir un diplôme universitaire. Dans certaines universités, les adultes constituent la moitié des étudiants. Toutefois, les résultats de recherche de Bélanger (1994) et, plus récemment, de Doray, Mason, Bélanger (2007) suggèrent qu'au Québec, malgré ces progrès et les

mutations observées dans les rapports « éducation-travail-temps non travaillé », les établissements scolaires ne se sont pas adaptés de façon adéquate à la réalité vécue par les adultes retournant aux études et n'ont donc pas facilité leur insertion dans les filières éducatives qui leur sont actuellement offertes.

Il ne fait pas de doute non plus que le Québec a rattrapé en très grande partie le retard qu'il avait pris sur les autres provinces canadiennes en matière d'accès aux études collégiales. Il faut rappeler qu'en 1951 son taux de scolarisation des 15-19 ans atteignait à peine 30 %, contre 44 % en Ontario (Dandurand, 1990, citant Statistique Canada, 1964, p. 24). Cependant, en ce qui concerne l'accès à l'université à temps plein et l'obtention d'un grade, le Québec reste en deçà des taux d'accès de la Colombie-Britannique et de l'Ontario (Trottier et Bernatchez, 2005).

De même, selon Corbeil (2003), il y a persistance des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques dans le groupe d'âge 25-34 ans au Canada, où 23 % des francophones et des anglophones détenaient un grade universitaire en 2001, comparativement à 33 % des allophones. Au Québec, les anglophones étaient également plus susceptibles de détenir un grade universitaire (31 %) que les francophones (21 %).

Par ailleurs, les jeunes dont les parents n'ont pas fait d'EPS ou les jeunes qui sont issus de familles à faible revenu, particulièrement les jeunes autochtones, ont le moins bénéficié des progrès observés dans l'accès aux EPS. Ils sont toujours moins susceptibles d'entreprendre de telles études ou de les mener à terme s'ils y accèdent (Andres, 2002; Butlin, 1999; FCBEM, 2006a, 2006b; Frenette, 2007b; Côté et Skinkle, 2008).

Un autre constat sur l'accès aux EPS indique que la façon de concevoir l'accessibilité et les référentiels intellectuels et normatifs sur lesquels se fondent nos conceptions de l'accessibilité à l'EPS a évolué. L'évolution de la définition de l'accessibilité au cours des 40 dernières années est notable : l'objectif de l'accès aux EPS ne se limite plus à l'accessibilité des

établissements, mais s'étend aussi à la réussite et à l'obtention du diplôme. En même temps, ce changement a modifié la façon d'évaluer l'atteinte de cet objectif.

De manière concomitante, les références intellectuelles et les motifs qui guident les acteurs en éducation ont aussi changé au cours des 25 dernières années, mettant davantage l'accent sur la réussite et la persévérance scolaire que sur l'accessibilité. Ainsi, le référentiel sous-jacent des politiques éducatives des années 1960 (qui postule que le progrès de la société dépend du développement des connaissances et de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, et que l'accès de tous à l'éducation peut réduire les inégalités sociales) continue d'inspirer en grande partie les politiques actuelles d'accessibilité, mais il est nuancé ou remis en cause. Qui plus est, on se réfère davantage, depuis les années 1990, au « paradigme » de l'OCDE (1996) sur l'économie du savoir, qui met l'accent principalement sur la dimension économique de l'éducation (production, distribution, diffusion et utilisation du savoir et de l'informatique, etc.). La question de l'accessibilité de l'éducation n'y est abordée qu'indirectement, par le biais du développement du capital humain par l'éducation et la formation continue. Ce paradigme prévaut de plus en plus sur celui proposé récemment par l'Unesco (2005), lequel fait une place plus explicite à l'accessibilité, se référant aux sociétés du savoir et mettant l'accent sur leur valeur culturelle et leur diversité.

Ensuite, plusieurs facteurs ou questions n'ont pas ou peu été abordés dans les travaux recensés. Ainsi, les facteurs liés aux stratégies pédagogiques, comparativement à celles relatives à l'intégration sociale des étudiants, et ceux relevant des établissements (leurs stratégies visant à accroître l'accessibilité et la persévérance, leurs caractéristiques ou leur dynamisme) ont été peu traités, tout comme les conditions de vie des étudiants (d'ordre pécuniaire et non pécuniaire). Les travaux à cet égard soulignent des résultats pour le moins divergents. Certains soulignent l'effet négatif de l'endettement et de revenus insuffisants sur l'accès et la persévérance, d'autres tendent à indiquer une absence d'effet. Cette question est assez pertinente pour une nouvelle recherche.

Il existe peu d'études sur les transitions entre les ordres d'enseignement et le retour aux études. Les récentes études (Ménard, 2005; Ménard et Semblat, 2006; De Saedeleer, 2007; Doray, Ménard et Adouane, 2008) réalisées au Québec indiquent que les programmes « harmonisés » de la formation professionnelle du secondaire et de l'enseignement technique du collégial sont en réalité peu nombreux et difficiles à mettre en place, et que très peu d'élèves ou d'étudiants s'y inscrivent. Par contre, et surtout par rapport au DEP-DEC (enseignement professionnel-enseignement technique), les passerelles DEC-BAC (enseignement technique-enseignement universitaire) s'institutionnalisent, notamment dans plusieurs domaines comme les soins infirmiers, l'administration et certaines techniques physiques. Des expériences analogues se déroulent dans différentes provinces, notamment la Colombie-Britannique, mais les résultats des études pertinentes ne sont pas très concluants.

Sur le plan théorique, soulignons que cette revue de la littérature met en évidence la forte prédominance de travaux empiriques qui accordent peu d'importance aux questions théoriques, notamment aux enjeux théoriques sous-jacents aux facteurs explicatifs des différences d'accès et de persévérance ou concernant le contexte organisationnel dans lequel s'inscrivent les parcours scolaires. La recherche repose plus ou moins explicitement sur une approche qui consiste à identifier les facteurs facilitant l'accès aux études postsecondaires ou, au contraire, l'entravant. En d'autres mots, il s'agit de dégager les facteurs facilitateurs et les facteurs de risque.

Sans chercher à synthétiser les quelques théories présentes dans les travaux recensés, faisons deux remarques. D'abord, la théorie de Tinto (1973) est la plus utilisée, notamment dans les recherches portant sur le décrochage et la persévérance scolaires au collégial. Ensuite, certaines recherches examinées sont particulièrement intéressantes du fait qu'elles tentent de combler le hiatus entre les deux grands modèles théoriques (la reproduction et le choix rationnel de l'acteur) explicatifs des inégalités scolaires et les limites de ces modèles.

Il y a plusieurs variantes à cet égard. Certains auteurs utilisent à la fois ces deux grandes approches

théoriques tout en incorporant des aspects contextuels comme le concept de réseau scolaire – francophone et anglophone – (Massot, 1979b) ou l'origine géographique, le choix de l'établissement postsecondaire et la délocalisation des établissements d'enseignement en zones rurales (Andres, 1998, 2002). Dandurand (1990) suggère de prendre en considération des facteurs structurels et d'ordre macrosociologique, notamment des facteurs d'explication liés à la structure du système scolaire dans son ensemble et aux politiques des divers ordres de gouvernement. Une telle analyse a permis de montrer que les inégalités d'accès selon les groupes linguistiques au Québec n'auraient pas diminué autant si on avait conservé l'ancien système dans lequel les francophones étaient défavorisés. On sait également que la création récente de l'École de technologie (ETS) supérieure, la filière Accueil et intégration dans les cégeps et la structure des programmes DEC-BAC ont facilité à certains élèves l'accès aux EPS. Divers travaux avancent d'autres explications, dont celles intégrant les théories de la mobilisation sociale, les contextes structurels et intentionnels, et les incidents biographiques des étudiants (Doray, 2003; Doray, Mason et Bélanger, 2007).

Au-delà de ces considérations théoriques, il demeure de nombreuses zones de méconnaissance et de dimensions analytiques simples à traiter dans

les recherches. Par exemple, il y a consensus sur les différences de parcours entre hommes et femmes, mais non sur la manière de les expliquer : ces différences tiennent-elles à la scolarité antérieure qui serait différente selon le sexe, aux dispositions culturelles produites par la socialisation différenciée des hommes et des femmes ou aux conditions de vie? L'effet de la position socio-économique pose des questions analogues. Certains soutiennent que le revenu des parents joue un rôle indirect dans l'accès aux EPS, d'autres y voient un effet direct.

Enfin, sur un tout autre plan, le manque de données pancanadiennes fiables sur les élèves et les étudiants, notamment sur leurs caractéristiques (données annuelles) sociales et économiques, excepté quelques études et enquêtes longitudinales quantitatives publiées, souvent réalisées par Statistique Canada et peu accessibles aux chercheurs n'y travaillant pas, rend difficile la pratique de la recherche, notamment sur les parcours et les transitions scolaires. De même, le fait que les caractéristiques et les facteurs associés à l'abandon diffèrent passablement d'une étude à l'autre (Grayson et Grayson, 2003; Parkin et Baldwin, 2009) soulève d'importants problèmes d'ordre méthodologique (mesure du décrochage et de ses dimensions) et de transfert des résultats des recherches aux intervenants du milieu de l'éducation.



# Annexe

**Tableau 1 : Enquêtes longitudinales pancanadiennes portant sur les jeunes et les étudiants**

Enquêtes longitudinales pancanadiennes	Objectifs de recherche
<i>Enquête auprès des sortants et Enquête de suivi auprès des sortants</i> (EAS et ESAS) (Statistique Canada)	L'ESAS, réalisée en 1995, constitue le suivi de l'EAS réalisée en 1991. Tandis que l'EAS visait à mieux connaître le phénomène du décrochage au secondaire et à comparer les élèves qui terminent leur cheminement scolaire à la fin de leur secondaire à ceux qui poursuivent des EPS et à ceux qui les abandonnent, l'ESAS sert à obtenir des informations sur les activités qui ont suivi leurs études secondaires. La première enquête comptait 9460 jeunes âgés de 18 à 20 ans en 1991, la deuxième (l'ESAS) en a retracé et interviewé 6284 alors âgés de 22 à 24 ans.
<i>Enquête auprès des jeunes en transition</i> (EJET) : cohorte de 18-20 ans de 1999 (EJET-B), et cohorte de 14-15 de 2000 (EJET-A) (Statistique Canada)	L'EJET est une enquête longitudinale qui vise à mieux comprendre les transitions que vivent les jeunes, particulièrement celles relatives à l'éducation, à la formation et au travail. Deux cohortes ont simultanément été suivies : pour la première, la cohorte A, 29 687 jeunes âgés de 15 ans le 31 décembre 1999 ont été interrogés lors du premier cycle de l'enquête; pour la seconde, la cohorte B, 23 594 jeunes âgés de 18 à 20 ans le 31 décembre 1999 ont été interrogés pour le premier cycle de l'enquête. Dans les deux cas, les jeunes interrogés pour le premier cycle ont constitué l'échantillon du deuxième cycle de chacune des cohortes. Chaque cycle s'effectue tous les deux ans pour chacune des cohortes. Les données du quatrième cycle sont disponibles <sup>29</sup> .
<i>Enquête sur la participation aux EPS</i> (EPEP), (Statistique Canada)	L'EPEP est une enquête transversale qui étudie les jeunes âgés de 18 à 24 ans (17 à 24 ans au Québec) qui ne sont plus aux études secondaires. L'EPEP est effectuée à partir d'un échantillon de 5000 Canadiens qui ont été interrogés en février et en mars 2002. Elle a été menée dans le but de mieux connaître les jeunes Canadiens sous trois angles principaux : l'accès aux EPS, la persévérance dans les études et le financement des études. Cette enquête permettait également au gouvernement fédéral de mieux connaître l'efficacité et le rendement du programme canadien de prêts étudiants de Développement des ressources humaines Canada (DRHC) <sup>30</sup> .
<i>Enquête sur la dynamique du travail et du revenu</i> (EDTR) Statistique Canada	L'EDTR est une enquête longitudinale et transversale qui vise à mieux comprendre les changements au niveau du bien-être économique des individus ainsi que les facteurs qui les influencent. Toute la population canadienne est ciblée par cette enquête, à l'exception des personnes vivant sur les trois Territoires, les réserves, les résidents d'établissements et les résidents de casernes militaires. Amorcée en 1993, l'enquête est constituée de trois panels longitudinaux s'échelonnant sur une période de six ans et se chevauchant sur une période de trois ans. Elle comprend un volet transversal et un volet longitudinal. Chaque panel couvre environ 15 000 ménages dont un membre compose le panel longitudinal et ses cohabitants composent l'échantillon transversal <sup>31</sup> .

suite...

29. Pour plus de détail, voir l'EJET : [http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2](http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2)

30. Pour plus d'informations sur l'EPEP, voir [http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4446&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2](http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4446&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2)

31. Pour plus d'informations sur l'EDTR, voir [http://www.statcan.ca/cgi-in/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3889&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2](http://www.statcan.ca/cgi-in/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3889&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2)

**Tableau 1 : Enquêtes longitudinales pancanadiennes portant sur les jeunes et les étudiants (suite)**

Enquêtes longitudinales pancanadiennes	Objectifs de recherche
<i>Prendre une décision au sujet des études postsecondaires : À l'écoute des absents</i> <sup>32*</sup>	Enquête qualitative commandée par la FCBEM et menée par Cogem Recherche inc. Elle a eu lieu dans cinq grandes villes canadiennes, Moncton, Toronto, Montréal, Vancouver et Winnipeg, en juillet 2001.
L'enquête <i>Joindre les deux bouts</i> *	Commandé par la FCBEM, menée par les Associés de recherche EKOS inc., cette enquête visait à obtenir des informations de base sur la situation financière des étudiants (moment d'entrée, pendant les études).
<i>Enquête sur la situation financière des étudiants des collèges canadiens</i> *	Réalisée annuellement depuis 2002 par le Consortium canadien de recherche sur les étudiants de niveau collégial, cette enquête vise à recueillir des données sur les étudiants du collégial : revenus, dépenses, emploi du temps, accès aux études postsecondaires, situation scolaire, projets scolaires et professionnels.

**Tableau 2 : Variables pertinentes de notre recension des écrits sur l'accès aux EPS (depuis 1990)**

Variables	Significatif	Sources
Sexe	Oui	Anicef, 1985; O'Heron, 1997; CSE, 2008a; De Broucker, 2005; AUCC, 2007a; Szczepanik, 2007; Langlois, 2007; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Dandurand, 1990; Andres, 2002; Frenette, 2002, 2003, 2007a; Darcy et De Broucker, 2007
Origine sociale (revenu et scolarité des parents)	Oui, mais contexte	Christofides, Cirello et Hoy, 2001; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Anisef, 1985; Andres, 2002; Butlin, 1999; FCBEM, 2006a, 2006b; Frenette, 2007b; Côté et Skinkle, 2008; MELS, 2007; Finnie et Muller, 2008
Revenu familial	Non, indirectement*	Dandurand, 1990; Knighton et Mirza, EDTR, 2002*; Frenette, EDTR, 2003*; Drolet, EDTR, 2005*; Frenette, EJET-A, 2007b; Finnie et Mueller, 2008
Scolarité des parents	Oui, toujours	O'Heron, 1997; De Broucker et Lavallée, 1998; Pageau et Bujold, 2000; Knighton et Mirza, 2002; Drolet, 2000; Butlin, 1999; Butlin, ESAS, 1999; Frenette, EJET-A, 2007b
Effet d'éloignement	Oui, mais contexte*	Frenette, 2007a; Andres <i>et al.</i> , 2001; Veillette, Perron et Hébert, 1993*; MELS, 2007*; Bonin, 2008
Difficultés au primaire	Pour études universitaires	Butlin, ESAS, 1999; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005
Résultats du secondaire	Oui, non mais contexte*	Tomkowicz et Bushnik (EJET-B, 2003); Butlin, ESAS, 1999*; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005*
Provinces	Oui, mais effet contexte*	Dandurand, 1990; Knighton et Mirza, 2002; Knighton et Mirza, EDTR, 2002; Finnie, Laporte et Lascelles, ESAS et EJET-B, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Frenette, EDTR, 2002; Bélanger, 2003; AUCC, 2007a; Andres, 2001; De Broucker, 2005; Frenette, 2007a
Langue	Oui/non*	Corbeil, 2003; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005*
Structure familiale	Peu ou pas	Butlin, ESAS, 1999; Finnie, Laporte et Lascelles, ESAS et EJET-B, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003; Tomkowicz et Bushnik, 2003
Participation en classe	Oui, peu ou pas*	Butlin (ESAS, 1999); Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005*

32. \* = Ce sont des enquêtes longitudinales couvrant quelques villes ou établissements canadiens mais dont l'échantillon n'est pas représentatif de tous les élèves canadiens.

**Tableau 2 : Variables pertinentes de notre recension des écrits sur l'accès aux EPS (depuis 1990) (suite)**

Variables	Significatif	Sources
Activités parascolaires	Oui	Butlin (ESAS, 1999); Lambert <i>et al.</i> , EJET-B, 2002
Avoir des amis fréquentant l'école	Augmente les chances d'accès aux EPS	Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003; Lambert <i>et al.</i> , EJET-B, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005
Perception par les parents de l'importance des EPS	Oui, selon qu'elle est faible ou forte	Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003; Lambert <i>et al.</i> , EJET-B, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005
Droits de scolarité	Non, oui*	Christofides, Cirello et Hoy, 2001; Raymond et Rivard, EJET, 2004; Swail et Heller, 2004; Foley, 2001*
Situation financière des étudiants	Oui, mais contexte	Bowlby et McMullen, EJET-B, 2002; Barr-Telford <i>et al.</i> , EPEP, 2003*; Barr-Telford <i>et al.</i> , EPEP, 2003; Frenette, 2005*; Frenette, EDTR, 2005*; FCBEM, 2007
Travail et études (négatif)	Oui si plus de 20 h hebdomadaires	Fournier <i>et al.</i> , 1997; Butlin, ESAS, 1999; Jetté, 2001; Tomkowicz et Bushnik, EJET-B, 2003; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005
Ethnie, lieu de naissance	Oui	Bultin (ESAS, 1999); Frenette, EDTR, 2005; Finnie, Lascelles et Sweetman, ESAS, 2005; Holmes, 2006; Bezanson, 2008
Système éducatif	Oui	De Brouker, 2005; Darcy et De Broucker, 2007
Crédits	Non/oui avec contexte*	Neill, 2007; Frenette, EDTR, 2005*; Côté et Skinkle, 2008*

**Tableau 3 : Enquêtes longitudinales au Québec**

Nom de l'enquête	Description
Enquête <i>Interface</i> et FODAR	Enquête qualitative portant sur les étudiants universitaires à l'Université du Québec (travail social, sociologie et génie électrique). Elle reprend la méthodologie de Relève ST et s'intéresse en particulier à la transition collège-université et à la construction d'une identité professionnelle comme facteurs de persévérance.
<i>Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois</i> (ELESJ-14) âgés de 14 ans en 2002	Enquête longitudinale réalisée en trois cycles (2002, 2004, 2006) par le Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière. Elle porte sur les parcours scolaires du secondaire au collège, s'intéressant particulièrement à l'allongement de la durée des études au secondaire, au passage secondaire-collège, aux changements de programme et à la persévérance scolaire au collège.
<i>Enquête longitudinale du Projet aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants</i> (ASOPE)	Enquête longitudinale couvrant de vastes sections du parcours scolaire et contenant autant de renseignements que les fichiers du renseignement scolaire ne contiennent pas à l'époque de sa réalisation, 1972-1977.
<i>Enquête longitudinale sur les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial au Saguenay-Lac-Saint-Jean</i> , réalisée par Veillette Suzanne, Perron Michel, Hébert Gilles du Groupe ÉCOBES de Jonquière et publiée en 1993.	Cette enquête traite d'une population complète et non d'un échantillon, celle de la cohorte des nouveaux inscrits de la première secondaire en 1981 (N = 4405) suivie en 1985 et 1991. Cette dernière est subdivisée en deux sous-cohortes : une sous-cohorte urbaine de l'agglomération CJ (N = 1748) qui représente proportionnellement la population « urbaine » réelle, et une sous-cohorte hors CJ (N = 2657). Cette étude est une illustration de ce que permet de réaliser une exploitation secondaire de données administratives du MELS jumelée à une approche écologique appuyée sur la conversion du code postal de résidence des élèves afin de compenser l'absence d'information sur l'origine sociale de ces derniers.

suite...

**Tableau 3 : Enquêtes longitudinales au Québec (suite)**

<i>Enquête Relève ST</i>	Enquête longitudinale qualitative, unique au Canada, réalisée auprès des étudiants de l'enseignement collégial, de 126 étudiants volontaires inscrits en 2000 dans trois programmes de l'enseignement technique : électronique, technique de laboratoire et informatique.
<i>Enquête sur la persévérance et la réussite scolaire dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat</i>	Enquête sur la persévérance scolaire des étudiants de la formation technique qui poursuivent leurs études au baccalauréat dans le cadre de programmes offerts en continuum de formation.
<i>Enquête sur la persévérance scolaire et la réussite auprès des élèves provenant de communautés ethniques</i>	Enquête longitudinale quantitative portant sur des indicateurs de persévérance et de réussite chez les étudiants qui proviennent de communautés ethniques et qui sont inscrits dans des programmes de sciences et de technologies dans des collèges anglophones de la région de Montréal.
Projet de recherche <i>Famille, réseaux et persévérance au collégial</i> de l'Université Laval	Deux enquêtes longitudinales et quantitatives sur l'intégration des élèves dans les programmes scientifiques au collégial : déterminants familiaux, motivationnels et scolaires, et trajectoires scolaires et professionnelles.
Projet ICOPE	Enquêtes sur des étudiants nouvellement admis dans un programme dans des établissements de l'Université du Québec (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT et TELUQ). Depuis 1993, elles ont été menées avec un cycle de récurrence de 3 à 5 ans.

# Bibliographie

Andres, Lesley, Dianne E. Looker, Paul Anisef, Harvey Krahn, Victor Thiessen et Palmera Magee. « Études et emploi selon le sexe : d'après une recherche longitudinale sur les jeunes au Canada anglais de 1970 à 1990 », dans Madeleine Gauthier et Diane Pacom, *Regard sur... la recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2001, pp. 21-39.

Andres, Lesley, et Paul J. Grayson. « Parents, Educational Attainment, Jobs and Satisfaction: What's the Connection? A 10-Year Portrait of Canadian Young Women and Men », *Journal of Youth Studies*, vol. 6 n° 2 (2003), pp. 181-202.

Andres, Lesley. « Rational choice or cultural reproduction? Tracing transitions of young Canadians to higher education », *Nordic Journal of Educational Research* (Nordisk Pedagogik), vol. 18 n° 4 (1998), pp. 197-206.

Andres, Lesley. « Recherches stratégiques au sujet des jeunes Canadiens : Transitions chez les jeunes femmes », préparé pour Développement des ressources humaines du Canada, Direction générale de la recherche appliquée. Politique stratégique. Hull, 2002.

Andres, Lesley. « Transfer from Community College to University: Perspectives and Experiences of British Columbia Students », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 31 n° 1 (2001), pp. 35-74.

Andres, Bellamy, L., et E. D. Looker. « Rurality and Capital: Educational Expectations and Attainment of Rural and Urban Youth », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 30 n°s 1-2, 2001.

Anisef, Paul. *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada. Recension des ouvrages*, préparé pour la Direction générale de l'Aide à l'éducation, Secrétariat d'État, Canada, 1985.

Anisef, Paul, Neil S. MacKinnon et Turriffin Anton H. « Gender differences in educational achievement: a study of social inequality », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 8 (automne 1983), pp. 395-419.

Association canadienne pour les études supérieures. *L'achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes : rapport et recommandations*, préparé pour l'Association canadienne pour les études supérieures, 2003 (revue en novembre 2004).

AUCC (Association des universités et collèges du Canada). *Accueil chaleureux? Recrutement et admission d'étudiants étrangers aux universités canadiennes : politiques, méthodes et capacité*, AUCC, 1998.

AUCC. *Tendances dans le milieu universitaire, vol. 1 : effectifs*, AUCC, 2007a.

AUCC. *Les universités canadiennes et la mobilité étudiante à l'étranger*, AUCC, 2007b.

AUCC. *Rôles et responsabilités du gouvernement fédéral en matière d'enseignement supérieur et de recherche universitaire*, AUCC, 2006.

AUCC. Orientations. *Le milieu universitaire*, AUCC, 2002.

Axelrod, Paul. « The Students Movement of the 1930s », dans Paul Axelrod et John G. Reid (dir.), *Youth University and Canadian Society*, Montreal, London: McGill-Queen's University Press, 1989, pp. 216-246.

- Barr-Telford, Lynn, Fernando Cartwright, Sandrine Prasil, et Kristina Shimmons. *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP)*, Ottawa, Statistique Canada, 2003.
- Bélanger, Paul. *Rapport Parent : une réforme qui a trop longtemps dansé sur une patte*. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), Université du Québec à Montréal (UQAM), 2003.
- Bélanger, Paul. « Lifelong learning. The dialectics of lifelong education », dans P. Bélanger et E. Gelpi (ed.), Special Issue : lifelong education, *International Review of Education*, vol. 15 n<sup>os</sup> 3-5, 1994.
- Bélanger, Paul, Pierre Doray, Anick Labonté et Mireille Levesque. *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement?* Québec et Montréal, MESSEF et CIRST, 2004.
- Bélanger, Paul, et Pierre Roberge. « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », dans Pierre W. Bélanger et al. *Les jeunes et la réforme...*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981, pp. 281-316.
- Bélanger, Pierre W., et Eigil Pedersen. « Projets des étudiants québécois », *Sociologie et sociétés*, vol. 5 n<sup>o</sup> 1 (mai 1973), pp. 91-110.
- Berger, Joseph et Anne Motte. *L'accès aux études postsecondaires : surmonter les obstacles*, Policy options, 2007.
- Berger, Joseph, Anne Motte et Andrew Parkin. *Le prix du savoir 2006-2007*, « Chapitre I : L'importance de l'accès aux études postsecondaires », FCBEM, collection de recherches du millénaire, 2007.
- Berger, Joseph. « L'importance de l'accès aux études postsecondaires » revisité : analyse des dernières recherches, note de recherche du millénaire n<sup>o</sup> 6, FCBEM, 2008.
- Bertaux, Daniel. *Destins personnels et structure de classe*, Paris : P.U.F, 1977
- Bonin, Sylvie. *Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec*. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec, 2008.
- Bouchard, Pierrette, et Jean-Claude St-Amant. « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 1 n<sup>o</sup> 21 (1996), pp.1-17.
- Boudon, Raymond, Charles-Henri Cuin et Alain Massot. *L'axiologie de l'inégalité des chances*, Les Presses de l'Université Laval, 2000.
- Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 1973.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdon, Sylvain, Johanne Charbonneau, Louis Cournoyer et Lynn Lapostolle. *Famille, réseaux et persévérance au collégial : le point sur les travaux en cours*, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, 2007.
- Bowlby, Jeffrey W., et Kathryn McMullen. *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 2002.
- Bowles, Samuel, et Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1977.

- Braxton, John M., Jeffrey F. Milem et Anna Shaw Sullivan. "The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory", *The Journal of Higher Education*, vol. 71 n° 5 (2000), pp. 569-590.
- Breton, Raymond. *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne : une étude auprès des étudiants du secondaire*, Ottawa, Main-d'œuvre et Immigration Canada, 1972.
- Butlin, George. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, vol. 5, n° 3 (1999), pp. 9-35.
- Butlin, George. « Facteurs déterminants du décrochage dans les universités et les collèges communautaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6 n° 4 (2000), pp. 8-24.
- Cabrera, A. F., M. B. Castaneda, A. Nora et D. Hengstler, D. 1992. « The convergence between two theories of college persistence », *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.
- CCA. *Mesurer ce qui compte pour les Canadiens : Une stratégie de données pancanadienne pour le secteur de l'enseignement postsecondaire*, Ottawa, CCA, 2007.
- Chapman, J., S. Gilbert, P. Dietsche, J. Gardner et P. Grayson. *From Best Intentions to Best Practices: The First-Year Experience in Canadian Postsecondary Education*. National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina, 1997.
- Charbonneau, Johanne. « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. CXX (2006), pp. 111-131.
- Chenard, Pierre (dir.) *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- Chenard, Pierre, Pierre Doray et Éric Francoeur. *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST, UQAM), 2006.
- Chenard, Pierre. *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet III, Pour une meilleure rétention*, Québec, Université du Québec, 1989a.
- Chenard, Pierre. *Construction et validation d'une typologie de départs intentionnels. (Le cas de l'Université du Québec*, doctorat Sciences de l'éducation, Université Laval, 1989b.
- Christofides, L.N., J. Cirello et M. Hoy. 2001. « Family Income and Post-Secondary Education in Canada », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 31 n° 1, pp. 177-208.
- Clark, Burton R. *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1962.
- Coelli, Michael. *Tuition Increases and Inequality in Post-secondary Education Attendance*. University of British Columbia, 2004.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, Québec, La Commission, 2004.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). *L'enseignement postsecondaire au Canada. Un bilan positif – Un avenir incertain. Rapport sur l'enseignement au Canada*, CCL, 2006.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). *Des acquis à préserver pour les universités québécoises*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008a.
- Corak, Miles, Garth Lipps et John Zhao. *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada, 2003.
- Corbeil, Jean-Pierre. *Les groupes linguistiques au Canada : 30 ans de scolarisation. Tendances sociales canadiennes*. Statistique Canada, 2003.
- Côté, James, et Rod Skinkle. *Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? Rapport sommatif du programme de recherche intitulé Évaluation des mesures d'évaluation des perceptions du rendement de l'investissement dans les études postsecondaires*, pour la FCBEM, 2008.
- Coulon, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.
- Crespo, Manuel. *Tendances actuelles des politiques publiques à l'égard de l'enseignement supérieur : une analyse comparative, Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, vol. 27 n° 3 (2001), pp. 279-295.
- CSE. *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec, 2008b.
- CSE. *Pour une meilleure réussite scolaire des filles et des garçons*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.
- CSE. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- CSE. *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.
- CSE. *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.
- Dandurand Pierre, Marcel Fournier, avec la collaboration de Léon Bernier. « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et société*, vol. XII n° 2 (1980), pp. 101-131.
- Dandurand, Pierre. « Les rapports ethniques dans le champ universitaire », *Recherches sociographiques*, vol. 27, n° 1, 1986, pp. 41-77, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Dandurand, Pierre. « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans Fernand Dumont et Yves Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1990, pp. 35-60.
- Darcy, Hango, et Patrice De Broucker, « Tendances des effectifs étudiants au postsecondaire jusqu'en 2031 : trois scénarios » dans Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation. Documents de recherche, Statistique Canada, Ottawa, 2007.
- De Broucker, Patrice. *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*, préparé pour Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.
- De Broucker, P., et L. Lavallée. *Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents.*» *Revue trimestrielle de l'éducation*. 5 (1) : 22-28, Statistique Canada, 1998.

- De Saedeleer, Sylvie. *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, vol. 7 n° 1 (2007), 146 pages.
- Dietsche, Peter, Tony Chambers, Catherine Drea, Kristina Minnella, Anna Gris et Scott Swail. *Établir un partenariat avec les établissements postsecondaires*, pour la FCBEM, 2008.
- Doray, Pierre, Louise Ménard et Anissa Adouane. *La prise en charge des transitions éducation-travail (école-emploi) au Québec*, collection Voies d'accès au marché du travail, n° 7, rapport de recherche des RCRPP, mars 2008.
- Doray, Pierre, Lucia Mason et Paul Bélanger. *L'art de vaincre dans l'adversité : le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique*, Montréal, CIRST, UQAM, 2007.
- Doray, Pierre. *L'expérience de la première année en électronique. L'intégration des jeunes dans l'enseignement technique collégial. Le cas du collège Fernand Séguin en technologie de génie électrique*, Montréal, CIRST, UQAM, 2003.
- Dougherty, K.J. *The effects of community colleges: Aid or hindrance to socio-economic attainment?* *Sociology of Education*, 60(2), (1987) p. 86-103.
- Drolet, Marie. *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?* Ottawa, Statistique Canada, 2005.
- Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- Duru-Bellat, Marie. *Inégalités sociales à l'école et politique éducative*, Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 2003.
- Duru-Bellat, M., et A. Kieffer. «Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités», *Population*, Institut National Études Démographiques -. Vol. 63, n° 1 (2008) pp. 123-157.
- Dumont, Micheline. «L'instruction des filles avant 1960», *Interface*, mai-juin 1986, pp. 21-29.
- Fédération canadienne des étudiantes et étudiants. *Une stratégie pour le changement : l'argent c'est important*, Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, 2007.
- Fédération des cégeps. *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999.
- Fédération des cégeps. *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années; une analyse prospective de la Fédération des cégeps*, Montréal, Fédération des cégeps, 2004.
- Finnie, Ross, et Richard E. Mueller. *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post Secondary Education in Canada*, a MESA Project Research Paper, 2008.
- Finnie, Ross, Christine Laporte et Éric Lascelles. *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa, Statistique Canada, 2005.
- Finnie, Ross, Éric Lascelles et Arthur Sweetman. *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada, 2005.
- Finnie, Ross, et Qiu Hanqing (Theresa). *Résultats des données de l'EJET-B sur les tendances de la persévérance au niveau postsecondaire au Canada*, document de travail du projet MEAFE, 2008.

Fisher, Donald, Jacy Lee, Madeleine MacIvor, John Meredith et Kjell Rubenson. *The Development of a Post Secondary Education System in British Columbia: Transformation and Change*, New York, Alliance for international higher education policy studies, 2005.

Fisher, Donald, Kjell Rubenson, Jean Bernatchez, Robert Clift, Glen Jones, Jacy Lee, Madeleine MacIvor, John Meredith, Theresa Shanahan et Claude Trotter. *Canadian Federal Policy and Postsecondary Education*, Vancouver, The Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, University of British Columbia, 2006.

Foley, K. *Pourquoi arrêter après l'école secondaire? Analyses descriptives des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*, FCBEM, 2001.

FCBEM (Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire). *Cheminements sans obstacles : Un symposium sur les moyens de faciliter la transition entre l'école secondaire et le collège*, Montréal, FCBEM, 2006a.

FCBEM. *L'impact des bourses : endettement et persévérance des étudiants de niveau postsecondaire*, Montréal, FCBEM, 2006b.

Fournier, Geneviève, Charles Bujold, Jean-Louis Drolet, Marcel Monette et Léo Daniel Lambert. « Travail à temps partiel chez un échantillon d'étudiant-e-s des niveaux secondaire et collégial professionnels », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 22 n° 1 (1997), pp. 1-17.

Frenette, Marc. *Est-ce que les universités profitent à la population locale de jeunes? Résultats provenant de la fréquentation des universités et des collèges, et des gains des diplômés suivant la création d'une nouvelle université*, Ottawa, Statistique Canada, 2007a.

Frenette, Marc. *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université?* préparé pour Statistique Canada, Ottawa, 2007b.

Frenette, Marc. *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Frenette, Marc. *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*, Ottawa, Statistique Canada, 2002.

Frenette, Marc. *L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis?* Ottawa, Statistique Canada, 2005.

Gemme, Brigitte, et Yves Gingras. « Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 36 n° 2 (2006) pp. 23-45.

Gendreau, Raymond. *L'Évolution des origines sociales des finissants en théologie de l'Université Laval de 1947 à 1968*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1969, p. 128.

Gingras, Michèle, et Ronald Terrill. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2006, 133 pages.

Gouvernement du Québec. *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

Grayson, Jean Paul, et Kyle Grayson, *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, FCBEM, 2003.

Guiffrida, D. A. 2005. « To break away or strengthen ties to home: A complex question for African American students attending a predominantly White institution », *Equity and Excellence in Education*, 38, 49-60.

- Holmes, David. *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*, préparé pour l'AUCCC, 2006.
- Insigthrix Research Inc. *Alberta Post-secondary Early Leavers Study*, Alberta Avanced Education, 2006.
- Institut franco-ontarien, Université Laurentienne. « Le décrochage au secondaire en Ontario français, le point de vue des jeunes », Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005.
- Jetté, Mylène. *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval*, 2001.
- Junor, Sean, et Alexander Usher. *Le prix du savoir – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Les documents de recherche de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Ottawa, FCBEM, 2002.
- Kaiser, Frans, et Herb O'Heron. *Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison. Thematic report*, Center for Higher Education Policy Studies, 2005.
- Kirby, D., et D. Sharpe. « Student attrition from Newfoundland and Labrador's Public College », *Alberta Journal of Education Research*, vol. 47 n° 4 (2001), 353 pages.
- Knighton, T., et S. Mirza. «L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires». *Revue trimestrielle de l'éducation* 8 (3) : 25-32, Statistique Canada, 2002.
- Kuh, G. D., et P. G. Love. 2000. «A cultural perspective on student departure», In J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 196-212). Nashville, TN, Vanderbilt University Press.
- Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.
- Lambert, Mylène, Klarka Zeman, Mary Allen et Patrick Bussière. *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche N° 81-595-MIF au catalogue – N° 026, 2004.
- Langlois, Y. *Faire le grand saut? Femmes et orientation scolaire non-traditionnelle*, mémoire de maîtrise, Département de sociologie, UQAM, 2007.
- Larose, Simon, et Roland Roy. *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Cégep de Sainte-Foy, Québec, 1993.
- Larose, Simon, Frédéric Guay, Caroline Sénécal, Marylou Harvey, Évelyne Drouin et Marie-Noëlle Delisle. *Persévérance scolaire des étudiants de Sciences et Génie (S&G) à l'Université Laval : le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*, Faculté des sciences et de génie, Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval, 2005.
- Lemelin, Clément. *La répartition des coûts de l'enseignement universitaire*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil des universités, 1980, pp. 5-7.
- Leroux, S. *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*, Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ), 2001.

Lévesque, Mireille, et Danielle Pageau. *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes. Les cheminements scolaires au collégial dans les années 80*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990.

Looker, Dianne E., et Victor Thiessen. *La fracture numérique dans les écoles canadiennes : facteurs qui ont des répercussions sur l'accès aux technologies de l'information et leur utilisation par les élèves*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Ottawa, 2002.

Looker, Dianne E. *Pourquoi ne poursuivent-ils pas? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires*, Montréal, FCBEM, 2001.

Looker, Dianne E., et G. S. Lowe. *L'accès aux études postsecondaires et à l'aide financière au Canada : état de la question et carences en matière de recherche*, document présenté dans le cadre de l'Atelier des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques sur l'accès aux études postsecondaires et l'aide financière aux étudiants, Ottawa, 2001.

Looker, Dianne E., et P. Dwyer. *Education and Negotiated Reality: Complexities Facing Rural Youth in the 1990's*, *Journal of Youth Studies*, vol. 1 n° 1, 1998, pp. 5-22.

Lotkowski, V. A., S. B. Robbins et R. J. Noeth. *The role of academic and non-academic factors in improving college retention: ACT policy report*, Iowa City, IA, ACT Inc, 2004.

Ma, Xin, et George Frempong. *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*, Direction de la politique sur l'apprentissage Politique stratégique et Recherche Ressources humaines et Développement social Canada, 2008.

Massot, Alain. « Cheminements scolaires de secondaire V à l'université », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 4 n° 3, 1979a, pp. 22-41.

Massot, Alain. « Cheminements scolaires des étudiants en fin d'études secondaires : une analyse comparative des secteurs français et anglais », *Recherches sociographiques*, vol. 5 n° 3, 1979b, pp. 383-401. Républié dans Boudon, Cuin et Massot (2000).

Massot, Alain. « Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme ou structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université », *Cahiers d'ASOPE*, Université Laval et Université de Montréal, 1979c.

McElroy, Lori. *Les bourses générales du millénaire en Colombie-Britannique – exploration de l'impact du programme*, FCBEM, 2004.

McElroy, Lori. *Les bourses générales du millénaire au Manitoba – exploration de l'impact du programme*, FCBEM, 2005a.

McElroy, Lori. *L'aide financière aux études et la persévérance à l'université – L'influence de l'endettement*, FCBEM, 2005b.

McElroy, Lori. *Les bourses d'études du millénaire au Nouveau-Brunswick – impact sur l'endettement et sur la persévérance*, FCBEM, 2008.

Ménard, Louise. *Analyse de deux modalités d'expérimentation de l'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique et de leurs effets sur la persévérance scolaire des élèves*, UQAM, 2005.

- Ménard, Louise et Charlotte Semblat. « La persévérance au collégial dans un contexte d'harmonisation des formations professionnelle et technique », *Pédagogie collégiale*, vol.19, n° 4 (2006), pp. 30-35.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, mars, Québec, Gouvernement du Québec, 2003a.
- MEQ. « Cheminement scolaire : du collégial à l'université », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 28, juin, Québec, Gouvernement du Québec, 2003b.
- MEQ. *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003c.
- MEQ. *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004a.
- MEQ. *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Document de consultation. Québec, Gouvernement du Québec, 2004b.
- MEQ. *Les indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005.
- MEQ. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997.
- MEQ. *Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (MEQ/DRSI). Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). *Indicateurs de l'éducation*, édition 2006, Québec, Gouvernement du Québec, 2006a.
- MELS. *Système Cheminement Scolaire au Collégial – CHESCO –*, version 2006, Québec, Gouvernement du Québec, 2006b.
- MELS. *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du 2<sup>ème</sup> cycle au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005a.
- MELS. *Sortir des sentiers battus : Le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*, ministère Québec, Gouvernement du Québec, 2005b.
- MELS. « Régionalisation des bacheliers du Québec », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 33, janvier, Québec, Gouvernement du Québec, 2007.
- MELS. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.
- Ministère de la Formation et des collèges et universités de l'Ontario (MFCUO). *Plan axé sur les résultats publiés 2007/2008*, MFCUO, 2008.
- Ministry of Advanced Education (MAE). *An Accountability Framework For British Columbia's Public Post-Secondary Education System*, British Columbia's MAE, 2003.
- Moussaly-Sergieh, Karim, et François Vailancourt. *Le financement des institutions d'enseignement postsecondaire au Québec, 1961-2005*, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42 n° 3 (Fall 2007), pp. 427-442.
- Neill, Christine. *Crédits d'impôt pour frais de scolarité et pour études du Canada*, FCBEM, 2007.

OCDE. *Regards sur l'éducation 2008*, Paris, OCDE, 2008.

OCDE. *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE, 1996.

O'Heron, Herb. *Autres étudiants, autres besoins*, préparé pour la Division de la recherche et analyse politiques de l'AUCC, vol. 1 n° 5 (1997), pp. 1-12.

Parkin, Andrew, et Noel Baldwin. *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : dernières percées*, Note de recherche du millénaire n° 8, FCBEM, 2009.

Pageau, D., et J. Bujold. *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études. Analyse des données des enquêtes ICOPE : 1<sup>er</sup> Volet : Les programmes de baccalauréat*, Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 2000.

Porter, Marion R, John Porter et Bernard Blishen. *Does money matter? Prospects for Higher Education in Ontario*, 2<sup>e</sup> édition, Toronto, The Macmillan Company, 1979.

PRA Inc. *Rapport sur l'endettement des étudiants. Sondage du Consortium canadien de recherche sur les étudiants du niveau collégial et Sondage du Consortium canadien de recherche sur les étudiants du premier cycle universitaire*, pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

Raymond, M., et M. Rivard. *Have tuition hikes in the late 1990s undermined access to post-secondary education in Canada?* Ottawa : Ministère des Finances, Canada, 2004.

Rivière, Bernard, Louis Sauvé et Josée Jacques. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite. Collège de Rosemont*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, 1997.

Robert, Marcel, et Jacques Tondreau. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'Éducation pour la formation des maîtres*, Les Éditions CEC inc., 1997.

Sales, A, R. Drolet, I. Bonneau, G., Simard et F. Kuminski. *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, présenté pour le ministère de l'Éducation du Québec, Département de sociologie, Université de Montréal, 1996.

Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Alan Wright, Johanne Fournier et Émilie Fontaine. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*, SAMI– Persévérance, 2006.

Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Alan Wright, Johanne Fournier, Émilie Fontaine, Louis Poulette et Annie Lachance. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes*, SAMI–Persévérance, 2007.

Schuetze, Hans G., et L. Day William. *Post Secondary Education in BC 1989-1998: The impact of Policy and Finance On Access, Participation, And Outcomes*, Vancouver, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, University of British Columbia, 2001.

Shaienks, Danielle, Tomasz Gluszynski et Justin Bayard. *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Statistique Canada, 2008.

Shaienks, Danielle, et Tomasz Gluszynski. *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET*, Ottawa, Statistique Canada, 2007.

- Shaienks, Danielle, Patrick Bussière, et Judy Eisl-Culkin. Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans : résultats du 3<sup>e</sup> cycle de l'EJET. Statistique Canada, 2006.
- Shanahan, Theresa, Donald Fisher, Glen Jones et Kjell Rubenson. *The Case of Ontario: The Impact of Post-secondary Policy on Ontario's Higher Education System*, Ontario Provincial Profil, DRAFT, 2005.
- Snyders, Georges. *École, classes et luttes des classes*, Paris : P.U.F., 1976.
- Statistique Canada. *Relevé de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1961-1962*, cat. 81-210, Ottawa, 1964.
- Statistique Canada. *Enquête sur la participation et la limitation d'activités (EPLA)*, Ottawa, Statistique Canada, 2006.
- Stonechild, Blair, et R.A. Malatest & Associates Ltd. *Facteurs déterminant le recours à l'aide financière chez les jeunes des Premières Nations* pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008.
- Sylvain, Louise, Louise Laforce, Claude Trottier, avec la collaboration d'Alain Massot et Pierre Georgeault, *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70*, dossier du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.
- Swail, Watson Scott, et Donald Heller. *Changements dans la politique relative aux droits de scolarité : expériences naturelles effectuées dans cinq pays*, pour la Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire. Montréal, Educational Policy Institute, 2004.
- Szczepanik, Geneviève. *L'orientation des étudiantes vers des filières scientifiques non-traditionnelles : des projets en évolution*, mémoire de maîtrise, Département de sociologie, UQAM, 2007.
- Terrail, Jean-Pierre. « La réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n<sup>os</sup> 11-12 (septembre-décembre 1992), pp. 53-89.
- Terrill, Ronald, et Robert Ducharme. *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, 1994.
- Thiessen, Victor, et Christy Nickerson. *Les études et le travail au Canada : différences entre les sexes*, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa, 1999.
- Tinto, Vincent. « Linking Learning and Leaving: Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure », dans J. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2000, pp. 81-94.
- Tinto, Vincent. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- Tomkowicz, Joanna, et Tracey Bushnik. *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*, Statistique Canada, 2003.
- Tremblay, G., H. Bonnelly, S. Larose, S. Audet et C. Voyer. *Recherche action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, Québec, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, 2004.
- Tremblay, Louise. « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec », dans Pierre Chenard et Pierre Doray (sous direction de), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

Trottier, Claude, et Jean Bernatchez. *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*, New York, Alliance for international higher education policy studies, 2005.

Trudelle J. *La formation technique au Québec : un état des lieux. Forum sur la formation technique 10 et 11 janvier 2002*, Fédération des enseignants et enseignantes de Cégep, Fédération autonome du collégial, Fédération des cégeps, Fédération des enseignants et enseignantes du Québec, 2002.

Unesco. *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO*, Éditions de l'Unesco, 2005.

Veillette, Suzanne, Michel Perron et Gilles Hébert. *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (Groupe ÉCOBES), 1993.

Veillette, Suzanne, Julie Auclair, Luc Laberge, Marco Gaudreault, Michel Perron et Nadine Arbour. *Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois. Parcours scolaires au secondaire et au collégial*, Groupe ÉCOBES, 2007.

Veillette, Suzanne, Michel Perron, Marie-Ève Blackburn, Julie Auclair, Luc Laberge, Marco Gaudreault, René Lapierre et Maxime Perreault. *Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois. Cheminements de 14 à 18 ans*, Groupe ÉCOBES, 2008.

Veillette, Suzanne. *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*, Rapport de recherche, Cégep de Jonquière, ÉCOBES, 2002.

Vezeau, C., et T. Bouffard, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*, Rapport de recherche PAREA, 2007.

Vigneault, Marcel. *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*. Laval, collège Montmorency, 1987.

Walker, David. A., et Anne. M. Schultz. «Reaching for diversity: Recruiting and retaining Mexican-American students», *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, Volume 2, n0 4 (2001), pp.313-325.