



# TRANSITIONS

---

## Note 5

### L'ÉVOLUTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES

Avril 2010

Publié en 2010 par le  
Centre interuniversitaire de recherche  
sur la science et la technologie (CIRST)  
Université du Québec à Montréal (UQAM)  
C.P. 8888, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec)  
Canada H3C 3P8

Web : <http://www.cirst.uqam.ca>  
Courriel : [cirst@uqam.ca](mailto:cirst@uqam.ca)

Avec le soutien financier de la  
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

ISBN 978-2-923333-54-0

Dépôt légal : 2010  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada

This document is also available in English translation under the title: *The evolution of educational aspirations*

Mise en page : [jutradsdesign.com](http://jutradsdesign.com)

*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.*

*Dans le présent document, la plupart des termes masculins désignant des personnes ont valeur d'épicènes et désignent une fonction pouvant être occupée aussi bien par une femme que par un homme.*

---

# Note de recherche 5

## L'évolution des aspirations scolaires

Maxime Marcoux-Moisan

Pierre-Yves Cortes

Pierre Doray

Céline Blanchard

France Picard

Michel Perron

Suzanne Veillette

Simon Larose



# Table des matières

Liste des tableaux et hors-texte	iii
Introduction	v
<b>I. Les repères théoriques</b>	<b>I</b>
1.1 Le concept d'aspiration	1
1.1.1. Les aspirations scolaires	1
1.1.2. Aspirations réalistes et aspirations idéalistes	2
1.2 L'évolution des aspirations	2
1.3 Les facteurs de modulation des aspirations scolaires	4
1.3.1 L'influence des facteurs socioculturels	4
1.3.2 Les facteurs psychosociaux	7
1.3.3 Les facteurs liés à l'expérience scolaire	8
1.4 Les cadres interprétatifs possibles	8
1.4.1 Les regroupements de facteurs qui peuvent influencer les aspirations scolaires	8
1.4.2 La logique de la reproduction sociale	9
1.4.3 L'acteur rationnel et les aspirations	9
1.4.4 L'expérience sociale et les projets	10
1.4.5 La théorie sociocognitive du choix de carrière	11
1.5 Orientation de la note	11
<b>2. La méthodologie</b>	<b>13</b>
2.1 Source des données	13
2.2 Opérationnalisation des variables	13
2.2.1 La construction des variables dépendantes	13
2.3 La construction des variables indépendantes	17
2.4 Les analyses statistiques	20
<b>3. L'analyse descriptive</b>	<b>21</b>
3.1 Les aspirations scolaires : du secondaire à l'université	21
3.2 L'évolution des aspirations individuelles	23
3.2.1 Analyse de l'évolution des aspirations	23
3.2.2 Analyse des facteurs associés à l'évolution des aspirations	24
3.3 Conclusions de l'analyse descriptive	30
<b>4. Les analyses multivariées</b>	<b>33</b>
4.1 Analyse des pentes d'Aspirations ayant la même variation	33
4.1.1 Les aspirations constantes	34
4.1.2 Les aspirations descendantes	37
4.1.3 Les aspirations ascendantes	40
4.1.4 Éléments de synthèse	43

4.2 L'évolution des pentes selon le niveau d'aspiration	43
4.2.1 L'évolution différenciée des aspirations aux études collégiales (cycle 2 de l'EJET)	44
4.2.2 L'évolution différenciée des aspirations aux études de 1 <sup>er</sup> cycle universitaire (cycle 2 de l'EJET)	47
4.2.3 Éléments de synthèse	50
<b>5. Conclusion : quelques pistes interprétatives</b>	<b>51</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>55</b>
<b>Annexe 1 : Description des libellés des variables psychosociales</b>	<b>63</b>

# Liste des tableaux et hors-textes

## Hors-textes

Hors-texte 1 : Les variables relatives aux aspirations dans l'EJET, cohorte A _____	14
Hors-texte 2 : Regroupement des catégories de la variable <i>aspiration réaliste</i> _____	16
Hors-texte 3 : Pentes d'aspirations réalistes et séquences d'aspirations déclarées _____	17
Hors-texte 4 : Les variables indépendantes _____	18

## Tableaux

Tableau 1 : Distribution des répondants en pourcentage des aspirations idéalistes par cycle de l'EJET, Canada, cohorte A _____	21
Tableau 2 : Distribution des répondants en pourcentage des aspirations réalistes par cycle de l'EJET, Canada, cohorte A _____	22
Tableau 3 : Les pentes d'aspirations réalistes chez les jeunes Canadiens, EJET, Canada, cohorte A _____	23
Tableau 4 : Les pentes d'aspirations réalistes dans l'enquête EJET, Canada, cohorte A _____	24
Tableau 5 : Les pentes d'aspirations réalistes selon le niveau scolaire envisagé au cycle 2 de l'enquête EJET, Canada, cohorte A _____	24
Tableau 6 : Répartition des répondants selon la pente des aspirations et les caractéristiques d'appartenance sociale (%), EJET, Canada, cohorte A _____	26
Tableau 7 : Répartition des répondants selon la pente des aspirations et les antécédents scolaires (%), EJET, Canada, Cohorte A _____	28
Tableau 8 : Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour les situations d'aspirations stables (pentes constantes), EJET, Canada, cohorte A _____	35
Tableau 9 : Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour l'évolution des aspirations descendantes (pentes descendantes) EJET, Canada, cohorte A _____	38
Tableau 10 : Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour les situations d'aspirations ascendantes (pentes ascendantes) EJET, Canada, cohorte A _____	41
Tableau 11 : Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour la comparaison des aspirations aux études collégiales au cycle 2 de l'EJET, Canada, cohorte A _____	45
Tableau 12 : Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour la comparaison des aspirations aux études universitaires de 1er cycle au cycle 2 de l'EJET, Canada, cohorte A _____	48





---

# Introduction

## La pertinence d'analyser les aspirations scolaires pour comprendre les parcours scolaires

Les aspirations constituent un sujet largement étudié tant en psychologie qu'en sociologie. Elles font l'objet de discussions théoriques et sont largement employées dans la recherche empirique. Les travaux en matière d'expérience et d'orientation scolaires témoignent de cet intérêt. Nombre de recherches ayant utilisé la notion d'aspiration, en particulier l'aspiration scolaire, en soulignent l'importance, ne serait-ce que parce que les aspirations sont l'un des meilleurs indicateurs de la réussite et du décrochage scolaire (Buriel et Cardoza, 1988; Rumberger, 1995). Parce que les aspirations sont étroitement associées aux projets scolaires individuels (Haller et Virkler, 1993), les étudier nous permet aussi de comprendre les réalisations scolaires et professionnelles des jeunes, aussi bien à court terme qu'à long terme (Béret, 1986). Dans une perspective plus sociale, s'intéresser aux aspirations scolaires permet d'observer les transformations des projets scolaires de cohortes de jeunes (Becker, 1993). En ce sens, les aspirations sont un révélateur important de l'état d'esprit de la jeunesse et de sa vision de l'avenir (Laflamme, 1996).

Les aspirations sont donc partie intégrante du parcours scolaire et éducatif des jeunes; elles sont l'un des facteurs majeurs de la compréhension de l'accès et de la persévérance aux études. Par ailleurs, d'autres analyses ont cherché à identifier les facteurs – psychosociaux, socioculturels ou socioéconomiques – qui permettent de comprendre la genèse des aspirations. La majorité de ces travaux portent sur les aspirations formulées à un moment donné de la vie des individus. C'est dire que peu de recherches se sont intéressées à leur évolution dans le temps. Or l'objectif du présent travail de recherche

est justement de mieux comprendre l'évolution dans le temps des aspirations scolaires. Nous désirons déterminer si les résultats scolaires obtenus au secondaire et la nature de l'expérience scolaire (retard, redoublement, etc.) vécue au secondaire ont un effet sur cette évolution. Il s'agit aussi d'examiner le poids de facteurs sociaux et culturels sur l'évolution des aspirations. Il nous sera ainsi possible de mieux comprendre l'effet relatif des ancrages sociaux qui caractérisent tous les acteurs sociaux de même que celui des spécificités de la formation au secondaire sur l'évolution des aspirations. Notre hypothèse est que l'influence de la classe sociale sur l'évolution des aspirations scolaires tend à s'atténuer au fil de la progression de l'élève ou de l'étudiant dans son parcours scolaire et éducatif, l'expérience scolaire devenant peu à peu un facteur prépondérant dans le développement des aspirations scolaires et professionnelles.

L'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) a recueilli des données, sur une base bisannuelle, auprès d'un groupe de jeunes Canadiens âgés de 15 ans au moment du démarrage de l'enquête. Celle-ci a débuté en 2000 par un premier cycle de collecte de données; les trois cycles subséquents ont eu lieu en 2002, 2004 et 2006. La base de données utilisée, pour mener à terme la présente recherche, comptait, au cycle 4, 18 414 répondants. Ainsi, les données tirées de cette enquête offrent l'avantage d'une perspective longitudinale sur un grand nombre de répondants. À chacun des cycles de l'enquête, les jeunes étaient interrogés sur leurs expériences scolaires et professionnelles, ainsi que sur leurs caractéristiques personnelles. L'enquête explorait par ailleurs différents facteurs pouvant avoir une influence sur les aspirations scolaires, tels le contexte familial ou scolaire et les activités parascolaires.

Dans la présente note de recherche, nous explorons les relations entre les aspirations scolaires, les facteurs socioculturels et socioéconomiques, les

variables psychosociales et l'expérience scolaire antérieure afin d'approfondir notre compréhension de l'accès et de la persévérance aux études postsecondaires. Ces analyses tenteront de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est l'influence des caractéristiques de l'appartenance sociale et culturelle sur les aspirations scolaires?
2. Au fil du parcours scolaire des élèves et des étudiants, est-ce que l'expérience scolaire permet d'atténuer l'effet premier de la classe sociale sur le développement des aspirations scolaires ?
3. Au fil du parcours scolaire au secondaire, est-ce que l'expérience scolaire peut influencer sur le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, et contribuer ainsi à remodeler les aspirations scolaires ?

Le rapport est subdivisé en trois sections. Pour

fixer les principaux repères théoriques, la première section présente une synthèse des études antérieures portant sur les aspirations scolaires et professionnelles. La seconde porte sur la méthodologie : elle décrit les données, les variables et le modèle d'analyse utilisés. Enfin, la troisième section présente les résultats obtenus.

# I. Repères théoriques

## I.1 Le concept d'aspiration

Chombart De Lauwe (1970, 1971, 1976) définit l'aspiration comme un processus psychosociologique par lequel un sujet (individu ou groupe) est tout à la fois attiré et poussé vers un but, proche ou lointain. Ce but peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement ou à des idéaux lointains. L'aspiration prendrait la forme d'une image, d'une représentation, d'un symbole qui contribuerait à définir et à orienter les projets élaborés vers un but.

Les aspirations sont aussi associées à l'expression d'aptitudes et d'intérêts (personnels ou collectifs) (Anctil, 2006) qui prendraient forme selon les forces du milieu, telles la situation du marché de l'emploi (Felouzis *et al.*, 1997), l'expérience scolaire (Rocher, 1981) et le milieu socioéconomique (Bédard, Béland, Bélanger, Roberge, Rocher, 1981; Chombart De Lauwe, 1970, 1971, 1976). L'aspiration serait entretenue et se réaliserait dans les interactions entre l'élève ou l'étudiant et son environnement scolaire, sa représentation de l'emploi convoité et son milieu socioculturel, ce qui démontre que l'aspiration a toujours un aspect social en même temps qu'une dimension personnelle (Chombart De Lauwe, 1976).

### I.1.1. Les aspirations scolaires

Les travaux menés au Québec dans le cadre du projet ASOPE<sup>1</sup> précisent cette première définition en y associant la notion de besoin. L'aspiration procure un sens à un projet d'avenir qui servira, par le fait même, de motif pour l'action. «L'aspiration est en ce sens une prédisposition, une orientation à l'action» (Bédard, Béland, Bélanger, Roberge, Rocher, 1981 : 47). Elle prend la forme de l'expression symbolique d'un «besoin» pressenti par les étudiants. L'interaction entre le besoin et l'action

construit l'aspiration, c.-à-d. le résultat de leur interrelation :

«L'acteur trouve déjà une certaine satisfaction anticipée de son besoin dans l'élaboration, l'entretien et l'explication de l'état futur ou de l'événement qui est l'objet de son aspiration. Mais en même temps, l'aspiration entretient une image, un espoir qui fait sans cesse revivre le besoin» (Bédard, Béland, Bélanger, Roberge, Rocher, 1981 : 47).

Les aspirations peuvent donc être définies comme des projets d'études que les jeunes formulent plus ou moins explicitement et qui les motivent sur les plans de l'orientation et de la poursuite de leurs études. De là, l'étudiant qui ressent le besoin de se scolariser davantage, soit dans le but de s'assurer une meilleure préparation professionnelle ou encore de développer ses aptitudes ou sa personnalité, pourra traduire cette «intention» ou ce «souhait» en aspirations.

L'étudiant entame donc une quête de satisfaction dans un projet d'études ou un projet professionnel qui servira de levier à l'action, car l'aspiration servirait de prédisposition ou d'orientation à l'action (Bédard, Béland, Bélanger, Roberge, Rocher, 1981). En d'autres mots, l'aspiration scolaire influence les réalisations scolaires des jeunes étudiants (Gaudreault *et al.*, 2004). Elle sous-tend l'effort investi par l'acteur pour échapper aux contraintes qui lui sont imposées par l'environnement social – contraintes dont il n'a pas toujours conscience – en vue de réaliser ses projets (Anctil, 2006). Dans cette optique, l'aspiration peut être considérée comme un désir tourné vers une fin.

Les aspirations sont des souhaits, des désirs, des attentes, des projets d'avenir – voire l'expression d'un besoin – qui permettent à un individu de se fixer des buts. Dans un contexte scolaire, les

1 Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants.

aspirations sont à la source de la poursuite d'études secondaires et postsecondaires. Elles prennent racine dans l'expérience scolaire des élèves et des étudiants et dans l'expérience sociale de chacun. Elles prennent souvent des formes différentes selon la conjoncture du marché du travail, l'expérience personnelle de l'étudiant ainsi que sa situation socioculturelle. Teachman et Paasch (1998) rapportent qu'il existe une variété de facteurs pouvant influencer l'atteinte de buts en éducation, mais que les aspirations scolaires jouent un rôle de premier ordre.

Les aspirations scolaires sont souvent associées aux aspirations professionnelles. En effet, les individus poursuivent habituellement leurs études dans un domaine particulier dans l'espoir d'y faire carrière plus tard. D'ailleurs, un grand nombre de chercheurs intègrent à la fois les aspirations scolaires et professionnelles dans leurs recherches (Wall, Covell et Macintyre, 1999; Mello, 2008). D'autres études corroborent l'existence de ce lien (Gaudreault *et al.*, 2004; Rojweski et Kim, 2003; Rojweski et Yang, 1997).

### 1.1.2. Aspirations réalistes et aspirations idéalistes

En se référant aux importants travaux du projet ASOPE<sup>2</sup> et du groupe ÉCOBES<sup>3</sup> (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999), il est possible de distinguer deux types d'aspirations : les aspirations dites idéalistes et les aspirations dites réalistes. Les deux types départagent deux visions d'avenir qui peuvent parfois se confondre en une seule. D'entrée de jeu, soulignons que les aspirations relèvent du domaine de la perception : comme exprimées par les répondants, les aspirations scolaires et professionnelles ne sont pas nécessairement un indicateur fiable de leur potentiel de réalisation. Les répondants peuvent surestimer ou sous-estimer aussi bien leurs capacités que les obstacles à la réalisation de leurs aspirations.

L'aspiration idéaliste exprime un souhait et correspond à ce qu'un étudiant aimerait faire ou voir se réaliser. Elle ne tient pas compte des obstacles possibles, des contraintes et des embûches susceptibles de freiner la réalisation du projet.

L'aspiration réaliste se différencie de l'idéaliste par la prise de conscience et la prise en compte des contraintes personnelles et structurelles pouvant faire obstacle à sa réalisation.

## 1.2 L'évolution des aspirations

Plusieurs facteurs semblent jouer un rôle important dans la formation ou la formulation des aspirations (voir section 1.3). Mentionnons le statut socioéconomique, les résultats scolaires, l'influence d'un être proche, la structure familiale, le type d'interaction avec les parents, en plus des différences liées au sexe, à l'ethnicité et à la classe sociale (Goyette, 2008). Le soutien de la famille et des pairs, d'après Wall (1999), jouerait un rôle important dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles. D'après Marjoribanks (2002), les aspirations seraient aussi liées à l'environnement scolaire et familial, ainsi qu'à un niveau d'identification avec la mère (Barry et Wentzel, 2006). Enfin, les aspirations scolaires seraient influencées par le niveau d'éducation des parents (Perron *et al.*, 1999; Wilson et Wilson, 1982). Bien souvent, ces facteurs sont aussi à l'origine de changements d'aspirations, causant quelquefois une bifurcation du parcours scolaire, voire l'emprunt d'une route imprévue ou inattendue. Pour mieux comprendre l'origine de ces changements de parcours, certains chercheurs se sont intéressés à l'évolution des aspirations dans le temps.

Par exemple, Rojewski et Yang (1997) ont cherché à découvrir si les aspirations professionnelles du début de l'adolescence étaient prédictives de celles de la fin de l'adolescence. Un échantillon de jeunes du *National Education Longitudinal Study* (NELS) de 1988 a été interrogé à trois reprises au cours de l'adolescence (début, milieu, fin). Il en ressort que les aspirations professionnelles des adolescents demeurent relativement stables au cours des quatre années de l'étude. De plus, les aspirations du début de l'adolescence permettaient de prédire assez bien les aspirations subséquentes. Helwig, dans ses travaux de 2003 et de 2008, rapporte aussi des résultats confirmant la stabilité des aspirations professionnelles. Il s'est servi du modèle d'intérêts

2 Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants.

3 Étude des conditions de vie et des besoins de la population.

RIASEC de Holland (1997) pour décrire chacun des 208 participants interviewés tous les deux ans pendant dix ans. À chacune des six collectes de données, les participants étaient catégorisés selon un code de l'inventaire de Holland (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entrepreneur ou Conventionnel) en fonction des aspirations professionnelles rapportées. Les résultats principaux de cette étude ont montré que les aspirations demeuraient relativement stables au cours de la vie. En fait, 18 % des étudiants avaient exactement le même code cinq fois sur six. Plus précisément, il s'avère que les codes de Holland rapportés en 10<sup>e</sup> année du secondaire sont particulièrement similaires à ceux rapportés en 12<sup>e</sup> année.

À l'inverse, d'autres recherches soulignent l'instabilité des aspirations. Celles-ci pourraient changer continuellement, augmenter ou diminuer de façon constante, voire abrupte. La tendance la plus communément observée, toutefois, est une diminution du niveau des aspirations. Gottfredsson (1996) a élaboré la théorie des compromis pour expliquer ce phénomène. D'après cette théorie, lorsque l'adolescent se rend compte que ses aspirations initiales (souvent idéalistes) sont irréalistes ou non atteignables compte tenu du contexte ou de contraintes personnelles, il se sentira obligé de les ajuster afin qu'elles deviennent réalisables. Bien souvent, cela entraîne une diminution du niveau des aspirations. Ce phénomène est connu sous l'expression de «talent perdu». Trusty et Colvin-Harris (1999) rapportent que, dans leur échantillon d'étudiants doués, 8 % des filles et 10 % des garçons ont connu une diminution de leur niveau d'aspirations entre la 8<sup>e</sup> année scolaire et les deux ans suivant le secondaire. Cook *et al.* (1996) ont étudié le phénomène chez de jeunes Américains de quatrième année. Ils ont noté, entre autres, que 36 % des jeunes garçons américains noirs souhaitaient devenir athlètes professionnels... mais que seulement 12 % d'entre eux s'attendaient à le devenir. Dans le même ordre d'idée, Helwig (2001) a étudié un échantillon d'élèves de 2<sup>e</sup> année de l'élémentaire au moment du premier cycle d'enquête. Il a déterminé que 40 % des garçons et 20 % des

jeunes filles rapportaient des aspirations professionnelles plutôt fantaisistes jusqu'en 8<sup>e</sup> année. En 2<sup>e</sup> année, la plupart des enfants de l'échantillon rapportaient vouloir devenir athlète professionnel, chanteur, musicien ou encore mannequin. Lorsque interviewés au secondaire, ces enfants rapportaient en grande majorité des aspirations un peu plus réalistes. Armstrong et Crombie (2000) ont aussi étudié ces modifications de la nature des aspirations dans une étude longitudinale et ont déterminé que l'écart entre les aspirations (idéalistes) des étudiants et leurs attentes réelles diminuait avec le temps. Enfin, alors que la plupart des chercheurs semblent d'accord pour dire que les aspirations se stabilisent avec le temps, Rindfuss (1999) a étudié un échantillon d'étudiants de la fin du secondaire jusqu'à l'âge de 30 ans. Contrairement à ce à quoi l'on s'attendrait, ces résultats démontrent une grande instabilité des aspirations professionnelles, même au-delà de l'adolescence.

Quels facteurs peuvent expliquer les changements d'aspirations au cours de la vie? Selon la théorie sociocognitive des choix de carrière (SCCT) de Lent, Hackett et Brown (1994), des variables personnelles et contextuelles façonnent les aspirations professionnelles. En outre, la théorie des compromis de Gottfredsson (1996) suggère que les aspirations se façonnent dans la confrontation des attentes avec la réalité. Rojewski *et al.* (1997), entre autres, ont déterminé que le statut socioéconomique était la variable la plus fortement liée à la diminution des aspirations. D'après ces chercheurs, les étudiants issus de familles à plus faible revenu n'ont pas les ressources nécessaires à la réalisation de leurs aspirations initiales et, par conséquent, ils les modifient en fonction des contraintes (réelles ou perçues). Selon Mortimer (2002), les changements d'aspirations sont liés à des facteurs différents (événements importants, expériences de travail, etc.) d'une personne à l'autre, facteurs qui les incitent ou les obligent à une réorientation. D'après Shapka (2006), les changements d'aspirations seraient aussi liés à la préparation scolaire et aux cours suivis. En effet, si un étudiant ne réussit pas le cours de mathématiques préalable à l'entrée dans le

programme souhaité, il n'aura d'autre choix que de modifier ses aspirations. En général, il semblerait que les facteurs qui contribuent au façonnement des aspirations soient aussi à l'origine des changements d'aspirations dans le temps.

Dans l'ensemble, ce premier coup d'œil indique que les aspirations professionnelles semblent relativement stables dès l'adolescence. Elles deviennent plus stables au fur et à mesure que les individus apprennent à se connaître, à reconnaître leurs forces et faiblesses, et à acquérir de l'expérience scolaire et professionnelle (Helwig, 2001; Rindfuss, 1999; Mortimer, 2002). Des changements se produisent donc bel et bien. Ces derniers tiennent à l'expérience scolaire ou à des facteurs extrascolaires qui introduisent des contraintes dans l'éventail des choix possibles.

### 1.3 Les facteurs de modulation des aspirations scolaires

D'emblée, il semble pertinent de rappeler que l'objet de notre recherche vise à mieux comprendre l'effet de différents types de facteurs sur l'évolution des aspirations scolaires. En d'autres mots, les aspirations sont considérées comme une «variable dépendante». La formation des aspirations chez l'individu et leur formulation peuvent fluctuer selon différents facteurs.

Ces facteurs sont nombreux; c'est pourquoi nous les avons regroupés en trois catégories. La première comprend les «facteurs socioculturels», c'est-à-dire ceux qui font référence au capital culturel des individus, soit l'ensemble de leurs qualités intellectuelles; aux ressources économiques et matérielles, ainsi qu'aux conditions de vie qui peuvent influencer les aspirations scolaires. La seconde catégorie, les «facteurs psychosociaux», regroupe des facteurs qui concernent le lien entre des réactions affectives ou émotionnelles et certaines situations sociales, ou plus précisément,

avec les aspirations scolaires. La troisième réunit les différents facteurs qui concernent l'influence de «l'expérience scolaire» sur les aspirations.

#### 1.3.1 L'influence des facteurs socioculturels

Les recherches consultées font ressortir l'influence de différents facteurs sociaux sur les aspirations scolaires: la taille de la collectivité (Herting, Wahk, Blackhurst, 2000), la langue parlée (ASOPE, 1981), le sexe d'un individu (Ojeda et Flores, 2008), le statut socioéconomique et la scolarité des parents (Ojeda et Flores, 2008, Tsoukalas 1997, Benincasa 1998), de même que la structure familiale (Garg, Melanson et Levin, 2007).

##### a) Le sexe

Un consensus se dégage dans le corpus des travaux analysés quant à l'effet du sexe d'un individu sur les aspirations (Covell, 2009; RHDCC, 2004; Wahk *et al.*, 2000; Marjoribanks, 2005; Garg, Melanson et Levin, 2007; Andres et Looker, 2001; Anisef *et al.*, 2001; Perron *et al.*, 1999; Butlin, 1999; Lowe, Krahn, et Bowlby, 1997; Sanchez, Colon et Esparza, 2004; Stevens et Putschell, 1992). Le sexe féminin est associé aux aspirations à des études universitaires, et la relation entre le sexe et le niveau des aspirations est plus forte à un âge plus avancé. Selon Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2004), les filles, réussissant mieux à l'école et consacrant davantage de temps à leurs travaux scolaires que les garçons, formuleraient des aspirations scolaires supérieures à celles des garçons. Exprimée en durée de scolarité, cette différence signifie que les filles envisagent des études plus longues d'une demi-année. Ainsi, une plus grande proportion d'entre elles (43,7% contre 34,9%) aspire à obtenir un diplôme universitaire. Par contre, selon l'ensemble des auteurs consultés, les garçons seraient plus nombreux que les filles à prétendre à une formation professionnelle et technique de niveau secondaire ou collégial.



### b) *La structure familiale*

Garg, Melanson et Levin (2007), tout comme Marjoribanks (2005), expliquent que les enfants qui proviennent d'une famille monoparentale exprimeraient des aspirations scolaires plus faibles. Ces aspirations scolaires seraient engendrées par des ressources matérielles moindres. À l'inverse, selon RHDCC (2004), «les aspirations scolaires des enfants de familles monoparentales ne se distinguent presque pas de celles des enfants qui ont deux parents [*sic*]. Cela signifie que ni les ressources financières moindres ni l'apport plus modeste en capital social (et d'autres ressources importantes sur le plan éducatif) n'ont un effet modérateur sur les aspirations des enfants qui vivent dans pareille structure familiale» (p. iii).

### c) *Le statut socioéconomique*

Selon Covell (2009), RHDCC (2004), Wahk *et al.* (2000) et Marjoribanks (2005), les enfants issus de familles nanties verraient les études postsecondaires comme un objectif atteignable, alors que ceux d'origine plus modeste ne sembleraient pas aspirer généralement à des études universitaires. Les parents de familles à faible statut socioéconomique sont moins nombreux à détenir un diplôme d'études postsecondaires; ils seraient moins bien outillés pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants dans l'enseignement supérieur. Aussi, en lien avec le statut socioéconomique, Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003) indiquent que le tiers des jeunes ayant interrompu leurs études sans avoir obtenu leur diplôme en 2002 l'auraient fait en raison d'une situation financière précaire. Le poids de l'endettement relatif aux études postsecondaires a un effet de refroidissement (*cooling out effect*) des aspirations et conduit à remettre en cause la poursuite des dites études (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Dans les milieux les plus défavorisés, l'endettement peut représenter un frein aux aspirations scolaires des jeunes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006).

Le statut socioéconomique des parents a été identifié comme le facteur de différenciation le plus

important entre les aspirations scolaires des jeunes de régions éloignées et celles des jeunes de régions urbaines (Adelman, 2002; Ali et McWhirter, 2006; Cobb *et al.*, 1989; Hansen et McIntire, 1989; Kirby et Conlon, 2005). Selon Haller et Virkler (1993), environ 50 % de cet écart est lié à la situation socioéconomique des parents. Dans son examen du désir des étudiants de poursuivre des études postsecondaires directement après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), Adelman (2002) constate que ces aspirations varient grandement en fonction du revenu familial. De même, plus les avoirs du ménage sont grands, plus les aspirations scolaires des jeunes sont élevées (RHDCC, 2004). Selon Cartwright et Allen (2003), les étudiants d'un milieu socioéconomique aisé possèdent plus de biens culturels (ouvrages de littérature classique, livres d'art, etc.) et de ressources pédagogiques (dictionnaires, bureaux, manuels, calculatrices).

### d) *La région et la taille de la collectivité*

Les jeunes provenant des milieux ruraux ont des aspirations scolaires moindres que leurs homologues résidant en milieu urbain (Adelman, 2002; Andres, Anisef, Krahn, Looker, et Thiessen, 1999; Andres et Looker, 2001; Arnold *et al.* 2005; Cobb, McIntire, et Pratt, 1989; Haller et Virkler, 1993; Hu, 2003; Looker et Dwyer, 1998; McCracken et Barnicas, 1991). Pour ces auteurs, les élèves fréquentant l'école d'une petite collectivité ont des aspirations moins élevées et sont sensiblement moins susceptibles de fréquenter l'université. Après avoir statistiquement contrôlé le rôle du sexe, du niveau de scolarité des parents et du programme scolaire suivi au secondaire, Andres et Looker (2001) soulignent que vivre dans une communauté rurale au Canada diminue les aspirations scolaires des jeunes. Même dans une région culturellement homogène, en l'occurrence le Saguenay-Lac-Saint-Jean, les étudiants originaires du milieu rural (municipalité de moins de 1200 habitants) ont des aspirations réalistes plus faibles que les citadins (Perron et Veillette, 2008; Perron *et al.*, 2000).

L'influence de la ruralité sur les aspirations scolaires s'observe davantage pour les études supérieures (Howley, 2006; Kirby et Conlon, 2005). Selon Howley, les jeunes de régions rurales affirment aspirer à des études supérieures dans une plus faible proportion que les jeunes des milieux urbains, et ce, même si les variables comme l'origine ethnique, le revenu et l'éducation des parents sont contrôlées dans l'analyse. Quant aux études universitaires de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, les jeunes provenant d'une région rurale hésiteraient aussi à s'y engager.

En étudiant la population canadienne, Frenette (2003), tout comme Andres et Looker (2001), associe l'effet de la ruralité à la distance à franchir pour étudier dans une université. Le déménagement devient un obstacle aux aspirations à des études postsecondaires. Dans le même sens, Kirkpatrick Johnson *et al.* (2005) indiquent que, une fois le contexte socioéconomique, les relations sociales et les caractéristiques des adolescents statistiquement contrôlés, les hommes sont plus nombreux que les femmes à poursuivre des études postsecondaires à une plus grande distance du foyer familial. La prévalence des rôles familiaux traditionnels en région, de même que les liens plus serrés qui unissent les filles à leur famille et leur communauté, pourraient expliquer cette différence (Elder *et al.*, 1996; Mandell et Crysedale, 1993).

Dans un autre ordre d'idées, les recherches de Covell (2009) font ressortir l'importance de la taille de la collectivité et du soutien social qu'elle offre sur la formulation des aspirations scolaires des jeunes. Pour l'auteur, plus la collectivité est petite, moins les jeunes seraient susceptibles d'aspirer à fréquenter l'université. Ce lien s'expliquerait, notamment, par le sentiment d'appartenance à la communauté (parents et amis). Ryan, Stiller et Lynch (1994) mentionnent que les jeunes qui disent éprouver un fort sentiment d'attachement envers leurs parents et leurs enseignants – c'est-à-dire un fort sentiment d'appartenance à leur communauté – formulent des aspirations scolaires moins élevées.

Haller et Virkler (1993), ainsi qu'Hektner (1995), mentionnent que la différence entre les aspirations des jeunes de régions éloignées et ceux de régions urbaines s'explique, en grande partie, par le marché local de l'emploi: «Les étudiants aspirent aux professions qu'ils connaissent et qu'ils peuvent imaginer» (Litalien, 2008). En régions rurales, ils sont exposés à une moins grande diversité d'emplois (Andres et Looker, 2001).

De plus, les jeunes désirant demeurer dans leur communauté font montre d'aspirations scolaires plus faibles (Andres et Looker, 2001; Perron *et al.*, 2000). En effet, tant Hektner (1995) que Perron et ses collègues (2000) ont montré que certains jeunes fortement attachés au mode de vie de leur communauté rurale vont limiter leurs aspirations scolaires afin de pouvoir continuer d'en bénéficier.

#### *e) L'emploi à temps partiel*

Pour les Stinebrickner (2000), le travail à temps partiel est un facteur déterminant de la vie personnelle, éducative et sociale de l'étudiant, car l'emploi rémunéré est un moyen de socialisation et un facteur important de la construction identitaire des jeunes, y compris dans l'apprentissage d'une éthique du travail. Les travaux de ces auteurs indiquent donc que le travail à temps partiel n'a pas que des effets négatifs sur les aspirations scolaires. Même lorsque l'analyse différencie le type de travail exercé par le jeune, ses caractéristiques saisonnières, son intensité et le contexte socioéconomique et familial qui a conduit à la décision de travailler, on peut conclure que l'emploi occupé à temps partiel n'aurait pas d'impact négatif sur les aspirations scolaires, ceux qui travaillent affichant même des aspirations scolaires plus ambitieuses que ceux qui ne travaillent pas.



### 1.3.2 Les facteurs psychosociaux

Les facteurs psychosociaux font partie d'une chaîne d'influence agissant sur les aspirations. Le rendement scolaire entraîne une réaction sociale (ex. désintérêt ou encouragements et autres manifestations de soutien) devant laquelle l'élève construit sa perception des possibilités qui s'offrent à lui en matière de choix scolaire et professionnel (Covell, 2009).

#### a) La perception de compétence

Pour Deci et Ryan (1985), le sentiment de compétence est un besoin psychologique fondamental qui permet de relever des défis. Parce que l'individu choisit et entreprend des activités qu'il se juge capable de réussir, et qu'il évite celles où il s'attend à échouer, ses choix de vie dépendent de sa perception de compétence (Bandura, 1993). Ainsi, on peut croire que la décision de poursuivre des études postsecondaires sera significativement influencée par la perception de compétence dans le domaine scolaire. Ali et McWhirter (2006) soulignent que les théories contemporaines du développement de carrière, particulièrement la théorie sociocognitive de carrière (*Social Cognitive Career Theory*), suggèrent que la perception de compétence joue un rôle important dans le processus de formulation de projets d'études postsecondaires et dans leur mise en œuvre. D'ailleurs, ces auteures rapportent que la perception de compétence au plan scolaire et les attentes par rapport aux résultats scolaires sont liées aux aspirations en matière d'études postsecondaires. Par exemple, les jeunes désirant s'insérer dans le marché du travail après l'obtention d'un DES ont moins confiance en leur capacité et entretiennent moins d'attentes que ceux qui souhaitent poursuivre leurs études (Ali et McWhirter, 2006).

Après avoir analysé les données provenant de deux échantillons de jeunes Américains, Johnson (2000) conclut que les corrélations entre les mesures du sentiment d'efficacité et les aspirations au collège montrent que la perception de compétence joue un rôle important dans le processus du choix d'études collégiales. Au Canada, on rapporte aussi que la

confiance des jeunes en leur capacité de réussite scolaire est fortement liée à leurs aspirations (RHDCC, 2004). Par ailleurs, chez des jeunes de milieux ruraux, Ali et Saunders (2006) montrent que la perception de compétence et le soutien parental prédisent les aspirations aux études collégiales, et ce, même lorsque le type d'emploi occupé par les parents et leur niveau de scolarité sont statistiquement contrôlés. Par contre, ces auteurs n'utilisent pas d'échantillon urbain permettant de vérifier la présence de différences entre les milieux de résidence. Dans leur modèle, toujours sans groupe de comparaison, Hardré et Reeve (2003) ont montré que, chez des élèves de niveau secondaire vivant en régions éloignées, la perception de compétence et d'autodétermination constitue les ressources motivationnelles internes qui soutiennent l'engagement et la persévérance à l'école. À notre connaissance, aucune étude ne compare la perception de compétence scolaire de jeunes de régions éloignées à celle de jeunes de centres urbains.

#### b) Le sentiment d'appartenance à l'école

Les élèves développent un sentiment d'appartenance à leur école lorsqu'ils ont confiance que ses agents éducatifs se préoccupent de chacun d'entre eux et se soucient de la qualité de leur apprentissage (Blum et Libbey, 2004). Un sentiment d'appartenance fort, c'est-à-dire l'impression d'être accepté et soutenu à l'école, améliorerait le fonctionnement psychosocial et scolaire de l'élève (Galliher, Rostosky, et Hughes, 2004). De la même manière, plusieurs études montrent que le sentiment d'appartenance des élèves à leur école est associé à un meilleur ajustement social, psychologique et comportemental, de même qu'à une motivation et à des résultats scolaires supérieurs (Anderman, 2002; Battistich, Solomon, Watson, et Schaps, 1995; Goodenow, 1993; Hawkins, Doueck, et Lishner, 1988; Najaka, 2001; Osterman, 2000; Sanchez, Colon et Esparza, 2004). À l'inverse, «plus le sentiment d'indifférence et/ou de détachement est grand, moins les aspirations sont élevées» (Litalien, 2008).

### 1.3.3 Les facteurs liés à l'expérience scolaire

L'école ne fait pas que transmettre les normes et les valeurs générales d'une société. Elle agirait aussi sur les aspirations scolaires, en interaction avec la capacité des élèves à maîtriser leurs expériences scolaires pour donner un sens à leurs apprentissages, voire à leurs aspirations.

#### a) Le rendement scolaire

Le redoublement d'une année scolaire, les résultats scolaires obtenus et le programme scolaire dans lequel les jeunes étudient sont d'importants indicateurs qui permettraient aux jeunes d'évaluer leur disposition à réussir en milieu scolaire. Ces indicateurs seraient décisifs, du fait qu'ils exercent des contraintes immédiates sur les aspirations scolaires des jeunes (RHDCC, 2004). Andres *et al.* (1999), Butlin (1999), Looker (2002) montrent que ces facteurs comptent parmi les déterminants les plus importants des aspirations scolaires et de la participation aux études postsecondaires.

Les résultats scolaires obtenus en mathématiques, en sciences et dans la langue d'enseignement sont fortement corrélés aux aspirations scolaires (Covell, 2009; RHDCC, 2004; Ma et Wang, 2002; Boudon, Cuin, Massot, 2000; Herting Wahl *et al.*, 2000; Perron *et al.*, 1999; Butlin, 1999; Hemmings *et al.*, 1997; Hossler et Stage, 1992). Pour Ma et Wang (2002), les résultats obtenus en mathématiques détermineraient le niveau des aspirations scolaires. Bref, plus les résultats sont forts, plus les aspirations des jeunes les orientent vers un projet d'études universitaires.

De la même manière, Butlin (1999) montre que les étudiants ayant obtenu une moyenne de «A» au secondaire envisageaient 4,6 fois plus souvent de fréquenter l'université que les élèves ayant obtenu un «C». Qui plus est, le rendement scolaire serait plus décisif pour les aspirations des garçons que pour celles des filles (RHDCC, 2004 : i).

#### b) Le métier d'élève et les aspirations

Le temps consacré à faire les devoirs aurait aussi une importance déterminante dans la construction des aspirations scolaires. Les jeunes qui aspirent à

des études universitaires plus avancées investiraient davantage de temps dans leurs devoirs et autres travaux scolaires; ceux dont l'expérience scolaire est négative auraient tendance à avoir des aspirations scolaires de niveau secondaire ou collégial (RHDCC, 2004).

## 1.4 Les cadres interprétatifs possibles

La construction des aspirations scolaires serait le résultat de l'influence de plusieurs facteurs associés aux antécédents familiaux, aux conditions de vie, aux autres caractéristiques sociales, à la scolarité antérieure de l'individu et à ses propres compétences cognitives. Les recherches menées sur les aspirations scolaires font ressortir diverses relations entre ces facteurs et fournissent différents cadres analytiques qui débouchent sur des interprétations de la production et de l'ajustement des aspirations au cours du temps. La cohérence de ces cadres d'analyse permet de mieux comprendre les interrelations entre les facteurs.

### 1.4.1 Les regroupements de facteurs qui peuvent influencer les aspirations scolaires

Une première voie interprétative consiste à regrouper les différents facteurs en catégories significatives par leur mode d'intervention. Par exemple, Garg et ses collaborateurs (2002) regroupent en trois catégories les facteurs susceptibles d'influencer les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes Canadiens et de servir d'indicateurs de prédiction. Une première catégorie regroupe les facteurs liés à *l'origine sociale* de l'individu et aux *caractéristiques sociodémographiques (background)*. Ce sont entre autres des facteurs comme le sexe, l'âge, le niveau de scolarité des parents, le statut socioéconomique de la famille (éducation et occupation des parents), la structure de la famille (monoparentale ou non), etc. Bref, ces facteurs se rapportent à l'héritage culturel des jeunes étudiants tel que transmis par leurs familles.

La deuxième catégorie regroupe les *facteurs d'ordre personnel* liés à la perception qu'a l'individu de ses compétences, de même que son attitude à l'égard de l'éducation et du travail. Cette catégorie comprend des facteurs à caractère psychosociologique tels l'ambition, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

On retrouve, dans la troisième catégorie, les *facteurs environnementaux*, qui sont liés aux interactions sociales susceptibles d'influencer l'acteur (ses rapports avec ses camarades, ses professeurs, sa famille, un conseiller en orientation). Ces interactions constituent un environnement offrant une forme de soutien qui, selon Lent *et al.* (1994), affecte les expériences d'apprentissage ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes.

#### 1.4.2 La logique de la reproduction sociale

Par ailleurs, les aspirations scolaires s'expliqueraient par l'héritage social et culturel (Ojeda, Flores, 2008; Lizette Ojeda, Lisa Y. Flores, 2008; Garg, Melanson et Levin, 2007; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004). Dans cette perspective, l'orientation des aspirations serait le résultat des caractéristiques sociales de l'individu, de sa famille et du milieu dans lequel il vit. Ces travaux mettent donc à l'avant-plan l'ancrage social des aspirations.

Ainsi, les sociologues de la reproduction sociale expliquent que les aspirations scolaires sont produites par la socialisation différenciée selon l'appartenance à une classe sociale, voire une fraction de classe (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002; Bourdieu, 1980; Bourdieu et Passeron, 1970, 1964). La socialisation différencie les individus par le biais de l'incorporation des *habitus*, qui sont des dispositions construisant les agents sociaux et agissant comme schèmes d'appréciation et d'évaluation des situations<sup>4</sup>. La construction des aspirations scolaires serait ainsi associée aux dispositions culturelles incorporées dans les rapports sociaux de classe, de sexe et de culture (Gauthier et Mercier, 1994; Dronker, 1994), lesquels rapports se construiraient, du moins en partie, en dehors de l'expérience scolaire.

Ce cadre interprétatif considère que l'expérience scolaire de l'étudiant est largement tributaire des stratégies éducatives familiales, des conditions de vie, des compétences et des dispositions culturelles acquises sous la forme de représentations mentales (Warburton, Bougarin et Nunez, 2001; Ball *et al.*, 2001 et 2002; Rodriguez, 2003; Duggan, 2004; Swail, Cabrera et Lee, 2004). La production des aspirations scolaires est donc étroitement associée au processus de reproduction sociale. Elles émanent largement de ces représentations mentales ou *habitus*. D'ailleurs, plusieurs études empiriques montrent que les aspirations scolaires, souvent mesurées en nombre d'années d'études envisagées, seraient plus élevées chez les filles et les enfants des familles les plus nanties. Les jeunes issus des groupes sociaux défavorisés ont des aspirations moindres au regard des études universitaires. Au Canada, les études empiriques montrent que les aspirations scolaires sont fortement liées aux caractéristiques de la famille: le revenu des parents, leur scolarité et leur profession. Dans les faits, ces facteurs orientent en quelque sorte les aspirations vers la poursuite des études dans les différents ordres d'enseignement. Par exemple, les jeunes issus de familles à faible revenu aspirent davantage à des études de niveau secondaire ou collégial qu'à des études universitaires (Covell, 2009; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004).

#### 1.4.3 L'acteur rationnel et les aspirations

Une autre perspective théorique propose une représentation de l'acteur social considéré comme un individu rationnel. Selon cette approche, l'action sociale est un « phénomène social [qui est] le produit d'actions, de décisions, d'attitudes, de comportement, de croyances, etc., individuels » (Boudon, 2003). En ce sens, les individus seraient les instigateurs de l'action; ils agiraient sur la base de la compréhension qu'ils ont de l'action à entreprendre, ainsi que des avantages et inconvénients qui en découlent, en fonction de leurs intérêts personnels. Par exemple, l'élève ou l'étudiant doit faire des choix à différents moments de son parcours scolaire. Ces choix sont fondés sur une « évaluation » qui met en jeu sa position socioéconomique ainsi que son expérience

4 Les *habitus* sont souvent définis comme des structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes (Bourdieu, 1980).

scolaire, facteurs qui modulent la perception des avantages et des inconvénients associés à la poursuite des études. Ainsi, un jeune de milieu favorisé ne prendra pas nécessairement la même décision en matière de poursuite des études qu'un jeune de milieu défavorisé.

C'est donc dire que les résultats scolaires interviendraient dans ce qui peut être caractérisé comme un moment où les élèves ou les étudiants doivent se soumettre au processus d'orientation. À ce moment, ils doivent «décider s'ils veulent continuer ou arrêter, emprunter une voie longue ou une voie courte, une filière associée à de grandes ou à de petites espérances» (Boudon, 2000 : 23). Pour Boudon, lors de la transition, c'est-à-dire au moment du passage d'un ordre d'enseignement à un autre, les étudiants conçoivent leurs «espérances» par un jeu de la différence d'appréciation des coûts, des avantages et des risques basé sur la réussite des cours. Pour Boudon, «au fur et à mesure qu'on avance dans le *cursus*, la relation entre classe sociale et réussite tend à disparaître» (Boudon, 2000 : 23). Boudon souligne ainsi la pertinence de prendre en compte les expériences scolaires des jeunes.

Les résultats des travaux associant aspirations et expériences scolaires s'interprètent facilement dans ce contexte théorique: les aspirations sont d'autant plus élevées que l'expérience scolaire aura été gratifiante pour l'élève ou l'étudiant dans son parcours antérieur. En fait, les conclusions de nombreux travaux montrent que les aspirations scolaires, définies par le nombre d'années d'études envisagées, ont tendance à diminuer chez les élèves ayant obtenu des notes moyennes ou faibles lors de leur passage au secondaire et chez ceux dont l'engagement scolaire est faible (Covell, 2009; RHDCC, 2004; Ma et Wang, 2002; Boudon, Cuin, Massot, 2000; Herting Wahl *et al.*, 2000; Butlin, 1999).

#### 1.4.4 L'expérience sociale et les projets

D'autres perspectives théoriques inscrivent la formulation des aspirations scolaires dans le contexte plus large de leur ancrage social et de l'expérience scolaire sans pour autant avoir recours au concept d'*acteur rationnel*. Dubet et Martuccelli (1994, 1996) reconnaissent qu'il est important de tenir compte de l'ensemble des éléments qui façonnent l'expérience sociale et scolaire, même si l'influence des antécédents sociaux, dont ceux relevant des positions de classe, tend à disparaître dans le modelage des aspirations. Ainsi, les aspirations scolaires des jeunes sont élaborées sur la base de leur compréhension de leur propre expérience scolaire, dans l'interaction des savoirs et savoir-faire acquis au cours de la scolarité antérieure et de leur expérience en cours. En ce sens, les aspirations scolaires seraient liées aux compétences acquises dans les différents domaines de connaissances et transférables dans d'autres situations (scolaires comme non scolaires, d'ailleurs).

Bernier (1986) a souligné l'importance de considérer les capacités des étudiants à adapter leurs aspirations aux structures de l'école et, en particulier, à ses exigences relatives à la formulation de projets. Ainsi, «chez bien des adolescents les aspirations professionnelles ont le caractère de véritables projets en fonction desquels ils organisent leur itinéraire scolaire et, partant, délimitent fort précocement tout un pan de leurs conditions futures d'existence» (Bernier, 1986: 9). Pour sa part, Charbonneau (2006) fait ressortir le rôle des influences externes dans le choix des aspirations : «les jeunes paraissent ainsi très sensibles aux différents messages qu'ils reçoivent à la fois d'un système scolaire qui cherche à leur faciliter la possibilité de reprendre des études, d'un marché de l'emploi qui leur suggère que, de toute manière, il faudra redéfinir sa carrière tout au long de sa vie et, plus généralement, d'une société qui encourage à la multiplication des expériences dans cette période de la vie où les identités se précisent et où les options possibles sont très nombreuses.» (p. 119)

### 1.4.5 La théorie sociocognitive du choix de carrière

Dans la *théorie sociocognitive du choix de carrière* (SCCT), Lent *et al.* (2000) distinguent deux niveaux d'analyse complémentaires :

- 1) les variables cognitives individuelles (par exemple, les buts et les aspirations) qui orientent les actions et le comportement au regard du développement professionnel;
- 2) les façons dont plusieurs autres groupes de variables (par exemple, les expériences d'apprentissage) influencent les intérêts et les comportements décisionnels des acteurs; les variables personnelles, contextuelles et comportementales ont des liens complexes d'influence réciproque.

Tant les facteurs externes objectifs (par exemple, la qualité de l'éducation reçue) que les facteurs externes perçus entraînent des effets tangibles dans les parcours scolaires des individus, notamment sur leurs choix scolaires d'une étape à l'autre. Il appert toutefois que l'effet d'un facteur externe dépendra de la manière dont l'individu l'appréhendera ou y réagira. Ainsi, l'individu n'est pas un acteur purement passif, bien que certains facteurs environnementaux se trouvant hors de son contrôle puissent indéniablement l'affecter. En ce sens, les occasions, les ressources et les obstacles présents dans l'environnement sont sujets à interprétation personnelle; il convient donc de tenir compte du «rôle phénoménologique actif» (*active phenomenological role*) de la personne lorsqu'on étudie les influences négatives et positives de son environnement.

Sur cette base, il semble opportun de se demander si, au fil du parcours scolaire des élèves et des étudiants, l'expérience scolaire permet d'atténuer l'effet premier de la classe sociale sur le développement des aspirations scolaires et d'influer sur le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, en contribuant à remodeler ces mêmes aspirations scolaires. Autrement dit, un jeune étudiant au début du postsecondaire peut-il,

indépendamment de son statut socioéconomique d'origine, entretenir des aspirations scolaires plus ou moins élevées selon les résultats qu'il a obtenus à l'école secondaire?

## 1.5 Orientation de la note

Notre analyse des aspirations scolaires nous permettra d'approfondir notre compréhension de l'accès et de la persévérance aux études postsecondaires. Les données analysées permettront de faire ressortir certains facteurs qui peuvent influencer la réussite ou le décrochage scolaire, d'apporter un éclairage sur les réalisations scolaires et de mettre au premier plan le désir des jeunes de s'investir dans de futures études.

La présente note de recherche tentera d'expliquer l'influence du statut social, de l'expérience scolaire et des variables psychosociales sur le développement des aspirations scolaires et professionnelles. Plus précisément, ce travail a pour ambition d'évaluer l'effet de l'expérience scolaire antérieure sur les aspirations scolaires. Notre hypothèse est que l'influence de la classe sociale sur les aspirations scolaires et professionnelles d'un individu tend à s'atténuer au fil de sa progression dans son parcours scolaire et éducatif. Tout se passe comme si les jeunes, à la lumière de leurs expériences, se repositionnaient en évaluant ou réévaluant, par le jeu de la différence d'appréciation, les coûts, les avantages et les risques (Boudon, 2000) liés à leurs choix scolaires. Comme le démontre Massot (2000), la décision de poursuivre des études repose sur «la prise en considération simultanée de paramètres conjoncturels (les résultats scolaires) et de paramètres prévisionnels (bénéfices anticipés), lesquels engendrent une structure complexe (interactionnelle) s'ils sont mis en relation avec des paramètres antérieurs à l'action (le niveau culturel familial)» (p. 51). En d'autres mots, l'étudiant rationalise son niveau d'aspiration en faisant interagir différents facteurs. Sur ce plan, comme le montrent Boudon, Cuin et Massot (2000), les résultats scolaires sont prépondérants dans le



champ de la rationalité de l'étudiant « puisque les risques d'abandon ultérieurs dépendent des résultats scolaires » (Massot, 2000: 46).

Lorsque vient le moment d'évaluer le réalisme des aspirations scolaires, l'étudiant en phase de transition orientera ses aspirations sous l'influence du degré de réussite (résultats scolaires antérieurs) et des raisonnements qu'il articule en fonction de l'expérience scolaire vécue (cours de rattrapage, redoublement, etc.). Dans la présente note de recherche, l'expression « aspirations scolaires réalistes » signifie les attentes de l'étudiant qui

tiennent compte des embûches potentielles, des résultats scolaires obtenus au secondaire ainsi que de l'expérience scolaire vécue lors de cette même période. Sur un plan empirique, nous voulons mesurer l'influence des facteurs socioculturels (le sexe, la structure familiale, le statut socioéconomique, la région de provenance et le sentiment d'appartenance) et des facteurs liés à l'expérience scolaire (la perception de compétence, le rendement scolaire et l'expérience scolaire – scolarité trouble, échec, redoublement, etc.) sur l'évolution des aspirations scolaires.

## 2. La méthodologie

Précisons d'emblée que nous avons dû écarter certaines des variables répertoriées dans les écrits. D'une part parce que l'EJET n'avait pas cherché à les mesurer et, d'autre part, parce qu'il était nécessaire de limiter le nombre de variables à étudier afin de ne pas complexifier le modèle et de bien faire ressortir la force des variables à l'étude.

### 2.1 Source des données

La présente étude s'appuie sur les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), menée par Ressources humaines et Développement social Canada (RHDS) et Statistique Canada. Cette enquête longitudinale a débuté en 2000 (cycle 1) et nous avons aussi utilisé les données provenant des trois cycles de collecte subséquents : 2002 (cycle 2), 2004 (cycle 3) et 2006 (cycle 4). L'échantillon étudié regroupe des jeunes nés en 1984 et âgés de 15 ans au 31 décembre 1999. Cet échantillon est constitué des jeunes ayant aussi participé à l'enquête réalisée dans le cadre du Programme international de suivi des acquis (PISA 2000). Au quatrième cycle de l'enquête, l'échantillon s'élevait à 18 414 individus. Nos analyses porteront sur les jeunes qui résidaient dans l'une ou l'autre des dix provinces du Canada et qui ont répondu aux quatre cycles de l'EJET.

Aux fins de la présente étude, l'intérêt de l'EJET tient aux informations sur les aspirations scolaires qu'elle a permis de recueillir aux différents cycles. Nous y retrouvons également des informations sur les résultats scolaires dans les matières de base, les situations scolaires au secondaire (retard scolaire et interruption des études) et le type d'établissement scolaire fréquenté. De plus, la base de données contient des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves et des étudiants

ainsi que sur l'environnement scolaire dans lequel ils ont évolué. Bref, un ensemble de renseignements permettant de dresser un portrait global de ce qui pouvait influencer les aspirations scolaires tout au long des six premières années de l'enquête, soit du cycle 1 au cycle 4.

### 2.2 Opérationnalisation des variables

Nous avons dû recatégoriser certaines des variables utilisées dans l'EJET afin de les utiliser dans notre analyse. La prochaine section porte sur l'explication du choix des variables et sur la construction de certaines d'entre elles.

#### 2.2.1 La construction des variables dépendantes

L'EJET inclut deux questions se rapportant aux aspirations des jeunes :

1. «Étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre?»
2. «Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous aimeriez atteindre?»

La première question concerne davantage les aspirations *réalistes*; la question est formulée au temps présent de l'indicatif et suggère explicitement aux répondants de se référer à leur situation actuelle pour formuler leurs aspirations scolaires; elle leur demande donc de tenir compte d'éléments circonstanciels pour définir des aspirations avec un degré plus fort de «réalisme». La deuxième question emploie le mode conditionnel sans aucune référence à des contraintes ou circonstances particulières. Il est donc légitime de poser que cette question

concerne des aspirations *idéalistes*, des aspirations que les jeunes aimeraient réaliser, mais qu'ils peuvent concevoir comme irréalisables.

## Hors-texte 1

### Les variables relatives aux aspirations dans l'EJET, cohorte A

	Aspirations réalistes	Aspirations idéalistes
Questions	La question suivante porte sur vos projets d'études et votre plan de carrière. Étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre ?	Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous aimeriez atteindre ?
Nom des variables dans l'EJET	M2Q30 au cycle 2 M3Q30 au cycle 3 M4Q30 au cycle 4	YSDV_A11 au cycle 1 M2Q31 au cycle 2 M3Q31 au cycle 3 M4Q31 au cycle 4
Catégories de variables dans l'EJET au cycle 1	Inexistant	01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent 03 Certificat ou diplôme de formation professionnelle ou de métiers, ou formation d'apprenti 04 Certificat ou diplôme d'un collège ou d'un cégep (Québec) 05 Un diplôme universitaire 06 Plus d'un diplôme universitaire 97 Ne sait pas 99 Non déclaré
Catégories de variables dans l'EJET aux cycles 2, 3 et 4	01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent 03 Études postsecondaires non terminées (sans certificat, diplôme ou grade) 04 École commerciale privée ou institut de formation privé – certificat ou diplôme 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré – certificat ou diplôme 06 Baccalauréat universitaire (p. ex., B.A., B.Sc., B.Ed.) 07 Premier grade professionnel universitaire (p. ex., médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) 08 Maîtrise universitaire 09 Ph. D. universitaire (doctorat acquis) 10 Autre - précisez 97 Ne sait pas 98 Refus 99 Non déclaré	01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent 03 Études postsecondaires non terminées (sans certificat, diplôme ou grade) 04 École commerciale privée ou institut de formation privé – certificat ou diplôme 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré – certificat ou diplôme 06 Baccalauréat universitaire (p. ex., B.A., B.Sc., B.Ed.) 07 Premier grade professionnel universitaire (p. ex., médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie) 08 Maîtrise universitaire 09 Ph. D. universitaire (doctorat acquis) 10 Autre - précisez 97 Ne sait pas 98 Refus 99 Non déclaré



Dans l'analyse qui suit, nous ne retiendrons comme variable dépendante que l'aspiration *réaliste*<sup>5</sup>. En effet, guidés par la recension des écrits présentée au chapitre 1, nous voulons saisir dans quelle mesure les aspirations sont modelées par les contraintes ou les circonstances qui relèvent des ancrages sociaux et de la scolarité au secondaire. Dès lors, les aspirations réalistes apparaissent plus pertinentes. Notre étude de l'évolution des aspirations se basera essentiellement sur les aspirations réalistes déclarées aux cycles 2 et 4. Le concept de «pente d'aspirations», que nous utilisons dans la présente note de recherche, désigne l'évolution des aspirations dans le temps, évolution qui peut être ascendante, descendante ou constante (stabilité des aspirations)<sup>6</sup>.

L'exclusion des aspirations idéalistes est aussi fondée sur l'analyse d'enquêtes précédentes, soit celle d'ASOPE et celles d'ÉCOBES. La consultation de leurs instruments de collecte de données a permis de constater que l'ordre dans lequel sont posées les questions sur les aspirations scolaires est différent de celui retenu dans les questionnaires de l'EJET. Dans les deux premières enquêtes, les chercheurs ont choisi de questionner les répondants d'abord sur leurs aspirations idéalistes, ensuite sur leurs aspirations réalistes. Cet ordre permettait d'interroger les jeunes sur l'effet que peuvent avoir certains obstacles sur la construction des aspirations. Cela permettait de forcer une réflexion, même sommaire, sur l'expérience scolaire du répondant et de faire ressortir le rôle du contexte social dans l'élaboration des aspirations scolaires réalistes. Ainsi, cette stratégie assure une plus grande précision et des réponses de meilleure qualité. En questionnant d'abord les répondants sur leurs aspirations idéalistes (Q.2 «*Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu poursuivre tes études?*» – Perron *et al.*, 1999: 169), la séquence retenue laisse clairement place à un souhait qui

correspond aux désirs que le répondant voudrait satisfaire en ne tenant pas compte des embûches susceptibles de freiner la réalisation du projet. D'un autre côté, les questions Q.3 («*Crois-tu qu'il te sera difficile d'atteindre ce niveau?*» – Perron *et al.*, 1999: 169) et Q.4 («*Quelles sont les deux principales raisons pour lesquelles tu crois que ce sera difficile de réaliser tes projets d'études?*» – Perron *et al.*, 1999: 170), provoquent la réflexion de l'étudiant et «imposent» une dimension plus réaliste du fait qu'elles incitent le répondant à tenir compte des contraintes personnelles et structurelles susceptibles de compromettre l'atteinte de ses objectifs. Dans la même veine, lorsque vient le moment de questionner le répondant sur ses aspirations réalistes (Q.5 «*Compte tenu de ta situation, jusqu'où t'attends-tu à poursuivre tes études dans les faits?*» – Perron *et al.*, 1999: 170), sa réponse sera certainement influencée par la réflexion suscitée par les réponses aux questions antérieures.

Dans ce contexte, il semblait donc judicieux d'exclure les aspirations idéalistes, car étant donnée en premier, la réponse à la question sur l'aspiration réaliste (MAQ30<sup>7</sup> «*Étant donné la situation actuelle, quel est le plus haut niveau de scolarité que vous pensez atteindre?*») pouvait fort bien «détéindre» sur la formulation subséquente de l'aspiration idéaliste (MAQ31<sup>8</sup> «*Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous aimeriez atteindre?*»).

#### a) Les aspirations réalistes

Étant donné le nombre important de catégories d'aspirations scolaires possibles (types de formation), nous avons jugé préférable de les regrouper en cinq catégories. Le tableau ci-dessous indique comment nos variables d'aspirations ont été élaborées à partir de celle de l'EJET.

5 Bien que nous amorcions notre analyse par une comparaison des deux types d'aspirations, nous n'accorderons que peu d'attention à l'aspiration idéaliste. Ce choix est expliqué plus loin.

6 Il va de soi que la mesure et l'analyse de l'évolution des aspirations présentées ici n'ont aucune connotation morale.

7 L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) - Cycle 4 Cohorte A – Niveau personne, fichier personnel, Cahier des codes [PDF] [http://www.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/4435\\_D11\\_T9\\_V3-fra.pdf](http://www.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/4435_D11_T9_V3-fra.pdf) (document consulté le 6/09/09), p. 79.

8 Ibid., p. 78.

## Hors-texte 2

### Regroupement des catégories de la variable *aspiration réaliste*

Diplôme d'études secondaires ou moins	01 Moins qu'un diplôme d'études secondaires + 02 Diplôme d'études secondaires ou équivalent
Études collégiales (diplôme ou non)	03 Études postsecondaires non terminées, sans certificat, diplôme ou grade + 04 École commerciale privée ou institut de formation privé - certificat ou diplôme + 05 Collège, cégep, école de formation professionnelle ou de métiers ou apprentissage enregistré – certificat ou diplôme
1er cycle universitaire	06 Baccalauréats universitaires (p. ex., B. A., B.Sc., B. Ed.) + 07 Premier grade professionnel universitaire (p. ex., médecine, dentisterie, médecine vétérinaire, droit, optométrie, théologie)
2e ou 3e cycle universitaire	08 Maîtrise universitaire + Ph. D. universitaire (doctorat acquis)
Ne sait pas	97 Ne sait pas

#### *b) Les types de pentes d'aspirations scolaires réalistes*

Afin d'exploiter l'aspect longitudinal de l'EJET pour l'étude des aspirations scolaires, nous avons convenu d'étudier la «pente des aspirations». Le concept de pente permet «d'illustrer» la variation des aspirations d'un cycle de l'enquête à l'autre, c'est-à-dire à différents moments du parcours scolaire du répondant.

Avec le concept de pente, il est possible d'analyser les variations des aspirations et de dégager diverses pentes d'aspirations entre les cycles 2 et 4 de l'EJET. Dans les faits, il s'agit de qualifier les types de pentes et de dégager une typologie des variations observées d'un cycle à l'autre. Par exemple, pour les aspirations réalistes qui ont été déclarées aux cycles 2, 3 et 4, il est possible d'avoir une séquence de nombres, comme 324. Cette séquence représente «la pente d'aspirations» des répondants et signifie que les répondants ont déclaré avoir l'intention de poursuivre des études universitaires de niveau baccalauréat (3) au cycle 2 de l'enquête, puis des études postsecondaires non universitaires (2) au

cycle 3, et enfin des études universitaires de niveau maîtrise ou doctorat (4) au cycle 4 de l'enquête. Le nom de chaque pente ascendante ou descendante est déterminé par le niveau de départ de la variation d'aspirations qu'il désigne. Évidemment, dans le cas des pentes constantes, le niveau de départ est identique au niveau d'arrivée.

Nous ne tiendrons pas compte, aux fins d'analyse, de la catégorie *Ne sait pas*. Pour la variable d'aspiration réaliste, les répondants ayant choisi *Ne sait pas* pour au moins un cycle ne représentent que 6,6% des jeunes à l'étude.

Nous avons construit quatre groupes de pentes à analyser: pente constante préuniversitaire, constante universitaire, ascendante et descendante. Ces groupes, caractérisés par la variation des pentes, réfèrent à la variation des aspirations entre le cycle 2 et le cycle 4 de l'EJET. C'est donc dire qu'à cette étape de l'analyse, l'aspiration au cycle 3 n'est pas prise en compte (bien qu'elle figure dans la séquence numérique de trois chiffres qui décrit le parcours). Le tableau ci-dessous montre comment ces deux groupes ont été construits:

## Hors-texte 3

### Pentes d'aspirations réalistes et séquences d'aspirations déclarées

Pentes d'aspirations réalistes	Exemples de parcours d'aspirations
<b>ASCENDANTE :</b>	
Ascendante secondaire (vers postsecondaire)	112, 122, 132, 142, 113, 152, 153, 154...
Ascendante collège (vers université)	213, 223, 233, 243, 244, 253, 254...
Ascendante 1er cycle universitaire (vers études supérieures)	314, 324, 334, 344, 354
<b>CONSTANTE PRÉUNIVERSITAIRE :</b>	
Constante secondaire	111, 121, 131, 141, 151
Constante collège	222, 212, 232, 242, 252
<b>CONSTANTE UNIVERSITAIRE :</b>	
Constante universitaire 1er cycle	333, 313, 323, 343, 353
Constante universitaire 2e et 3e cycles	444, 414, 424, 434, 454
<b>DESCENDANTE :</b>	
Descendante collège (vers secondaire)	211, 221, 231, 241, 251
Descendante 1er cycle universitaire (vers collège)	311, 321, 331, 341, 351, 312, 322...
Descendante 2e et 3e cycles (vers premier cycle)	411, 421, 431, 441, 451, 412, 422, 432...

## 2.3 La construction des variables indépendantes

Conformément à notre cadre théorique, trois groupes de variables indépendantes seront utilisés pour évaluer l'effet du parcours scolaire et éducatif antérieur sur l'évolution des aspirations scolaires (les pentes ascendantes, constantes ou descendantes). Le premier regroupe les variables associées à l'appartenance sociale et culturelle; le second, celles qui sont associées aux antécédents scolaires (les moyennes générales obtenues en dernière année de secondaire au cycle 1 de l'EJET);

et le troisième, les variables associées aux caractéristiques psychosociales, soit l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Le tableau suivant présente ces variables tout en précisant leur définition et leur opérationnalisation.

Il est à noter que la majorité des variables indépendantes utilisées proviennent du cycle 1 de l'EJET, cohorte A. Conformément à notre hypothèse, cela revient à analyser si les variables qui rendent compte de la scolarité antérieure, c'est-à-dire l'expérience scolaire au secondaire, influencent la réalisation des aspirations aux cycles subséquents et donc la pente d'aspirations.

## Hors-texte 4

### Les variables indépendantes

Variables	Définition et opérationnalisation	Valeurs
Sexe		1 = femme 2 = homme
<b>APPARTENANCE SOCIALE ET CULTURELLE</b>		
Catégorie socioprofessionnelle des parents du répondant	Construite en fonction de l'occupation et du statut d'emploi des parents au moment de la première collecte de données (employés ou travaillant à leur propre compte).	1 = cadre et gestionnaire 2 = propriétaire 3 = professionnel 4 = professionnel libéral, col blanc salarié 5 = col blanc autonome 6 = col bleu 7 = artisan 8 = chômeur
Étudiants de première génération (EPG)	Cette variable est mesurée par le niveau de scolarité le plus élevé obtenu par un parent ou les deux. Au cycle 1 de l'EJET, on a demandé à chacun des parents de préciser le plus haut niveau d'études qu'il avait atteint.	1 = Un parent ou les deux avec la scolarité secondaire ou moins 2 = Un parent ou les deux avec des études collégiales 3 = Un parent ou les deux avec des études universitaires
Revenu des parents	Le revenu est dérivé à partir de la somme des revenus provenant de neuf sources mentionnées durant l'entrevue avec les parents, soit (1) les salaires et traitements avant déductions, y compris les primes, les pourboires et les commissions; (2) le revenu net d'un emploi autonome agricole ou non agricole (après les dépenses et avant les impôts); (3) les prestations d'assurance-emploi (avant les déductions); (4) les prestations fiscales canadiennes pour enfants et les prestations et crédits provinciaux pour enfants (y compris les allocations familiales du Québec); (5) les prestations de la sécurité du revenu (aide sociale) et les suppléments provinciaux; (6) la pension alimentaire reçue; (7) les autres sources gouvernementales telles que les prestations du Régime de pensions du Canada ou du Régime des rentes du Québec, une pension de sécurité de la vieillesse ou des indemnités pour accident du travail; (8) le crédit pour la TPS/TVH reçu en 1999 (taxe sur les produits et services/taxe de vente harmonisée); (9) les autres sources non gouvernementales, y compris les dividendes, les intérêts et d'autres revenus de placements, les régimes de pension privés, les FERR, les rentes, les bourses d'études et les revenus de location.	Variable continue
<b>Situation géographique</b>		
Milieu géographique de résidence	Cette variable a été établie par Statistique Canada à partir des indicateurs géographiques basés sur la classification des secteurs statistiques qui identifient si une région est rurale ou urbaine (géographie du recensement 2001).	1 = Rural 2 = Urbain

Variables	Définition et opérationnalisation	Valeurs
<b>ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES</b>		
Résultats scolaires	Moyenne en mathématiques Moyenne en langue Moyenne en sciences	1 = 90-100 %; 2 = 80-89 %; 3 = 70-79 %; 4 = 60-69 %; 5 = 60 % ou moins
Temps consacré aux devoirs par semaine	Cette variable a été créée à partir de la question suivante : environ, combien d'heures passes-tu habituellement chaque semaine à faire des devoirs en dehors des cours (durant les périodes libres et à la maison)?	1 = moins d'une heure 2 = 1 à 3 heures 3 = 4 à 7 heures 4 = 8 heures ou plus
Avoir connu un décrochage lors de ses études	Il a été demandé aux jeunes de dire s'ils ont connu un moment de décrochage scolaire durant leur scolarité primaire ou secondaire.	1 = Oui 2 = Non
Avoir connu un retard scolaire	«A déclaré avoir suivi dans son école des cours de rattrapage (langue ou autres; et quelques fois ou régulièrement) durant les 3 dernières années.»	1 = Oui (avoir redoublé au primaire ou être en 2e secondaire ou moins à 15 ans) 2 = Non (ne pas avoir redoublé au primaire et être au moins en 3e secondaire à 15 ans)
Avoir suivi des cours de rattrapage	Variable créée à partir des données PISA. Les jeunes ont été invités à dire s'ils avaient suivi un cours de rattrapage dans les trois dernières années.	1 = Oui 2 = Non
Type d'école secondaire fréquentée	Selon PISA, une école est dite publique ou privée selon qu'un organisme public ou une institution privée détient l'ultime pouvoir de décision concernant sa gestion.	1 = Établissement privé 2 = Établissement public
<b>VARIABLES PSYCHOSOCIALES</b>		
Efficacité personnelle	Selon l'EJET, «cette variable mesure l'efficacité personnelle (confiance d'obtenir des résultats positifs) du répondant. Le score selon l'échelle de la théorie de la réponse à l'item (TRI) a été dérivé en utilisant les éléments YSA8K, YSA8L, YSA8M et YSA8N» (voir annexe 1). Ces variables interrogent le jeune sur ses habiletés de compréhension à l'école, sur ses habiletés à réaliser des travaux scolaires et sur la maîtrise de ses habiletés scolaires.	Variable d'échelle
Estime de soi	Selon l'EJET, «cette variable mesure l'estime de soi du répondant. Le score selon l'échelle de la théorie de la réponse à l'item (TRI) a été dérivé en utilisant les éléments YSI1A, YSI1B, YSI1C, YSI1D, YSI1E, YSI1F, YSI1G, YSI1H, YSI1I et YSI1J» (voir annexe 1). Ces variables interrogent le jeune sur ses perceptions positives ou négatives de lui-même.	Variable d'échelle
Engagement social	Selon l'EJET, «cette variable mesure l'engagement social du/ de la répondant/e au secondaire. Le score selon l'échelle de la théorie de la réponse à l'item (TRI) a été dérivé en utilisant les éléments YSA9K, YSA9O et YSA9P» (voir annexe 1). Ces variables interrogent le jeune sur l'attention de ses amis vis-à-vis de lui-même.	Variable d'échelle
Engagement scolaire	Selon l'EJET, «cette variable mesure l'engagement scolaire du répondant au secondaire. Le score a été dérivé à partir d'une moyenne simple des scores selon l'échelle de la théorie de la réponse à l'item (TRI) pour YSHACPS1 et YSHACIS1» (voir annexe 1). Ces variables interrogent le jeune sur sa participation et son identification à l'école.	Variable d'échelle

## 2.4 Les analyses statistiques

Au chapitre suivant, deux types d'analyse statistique seront effectués : une analyse descriptive et une analyse multivariée. La première vise à examiner s'il existe une association significative entre les variables dépendantes et chacune des variables indépendantes ou de contrôle. Dans les faits, elle permet ainsi de caractériser l'évolution des aspirations en fonction des trois regroupements de variables (pente ascendante, pente constante et pente descendante). L'analyse descriptive permettra de cerner les variations d'aspirations scolaires réalistes.

La deuxième, l'analyse multivariée reposant sur la régression logistique, permettra d'estimer l'influence relative de chacune des variables indépendantes sur la variable dépendante. En d'autres mots, cette démarche analytique permet d'estimer l'influence relative de l'expérience scolaire antérieure sur les facteurs d'appartenance sociale et culturelle et sur les facteurs psychosociaux. Ainsi, ce type d'algorithme permettra de faire ressortir le poids des expériences scolaires sur l'évolution des aspirations scolaires réalistes, l'effet des autres variables étant statistiquement contrôlé. Pour ce faire, la régression logistique sera mise à contribution. Rappelons que ce type d'analyse consiste à expliquer ou à prédire une variable dichotomique par un ensemble de facteurs ou de variables indépendantes. Dans le cas présent, nous examinerons dans quelle mesure la probabilité d'avoir un certain niveau d'aspiration (secondaire, collégial, universitaire) ainsi que la probabilité

d'avoir un type de pente d'aspirations (ascendante, constante ou descendante) sont associées à l'expérience scolaire antérieure. L'interprétation se fera à partir des rapports de cotes (RC) ou *odds ratio* (OR). Cet indice statistique sert à comparer les probabilités. Lorsque sa valeur est égale ou proche de 1, c'est que l'influence de la variable indépendante à laquelle elle est associée est nulle ou faible. Par contre, un RC dont la valeur est supérieure à 1 signifie que l'influence de la variable indépendante est positive, alors qu'un RC inférieur à 1 signifie plutôt que cette influence est négative. La valeur de  $p$  (indice de signification) indique si cette influence est significative ou si, au contraire, elle est due au hasard. Dans le cas présent, un RC négatif ou positif révèle que la variable indépendante contribue à diminuer ou à augmenter la probabilité d'avoir une pente d'aspirations scolaires descendante, constante ou ascendante.

Le caractère longitudinal des données nous permet donc de nous intéresser à l'évolution des aspirations, plus particulièrement à la variation de l'effet des ancrages sociaux, des facteurs psychosociaux et de la scolarité au secondaire. Le but de notre analyse n'est pas simplement de décrire l'évolution des aspirations; il est aussi, et surtout, d'identifier les facteurs qui influencent cette évolution. Notre préoccupation principale est de saisir, aux différents moments de l'enquête, les facteurs explicatifs de l'évolution des aspirations des jeunes répondants envers les études secondaires, collégiales, universitaires de 1<sup>er</sup> cycle ou de cycles supérieurs.

# 3. L'analyse descriptive

## 3.1 Les aspirations scolaires : du secondaire à l'université

Nous examinerons d'abord la distribution des aspirations idéalistes entre les cycles de l'enquête afin de nous faire une première idée de leur évolution. Bien que les aspirations scolaires idéalistes ne soient pas l'objet de ce rapport de recherche, en traiter brièvement permet de préciser l'orientation des aspirations et l'objet sur lequel elles portent. De plus, nous pourrions comparer l'écart entre les deux types d'aspirations.

Au début du cycle 1 de l'enquête, la seule question posée sur les aspirations porte sur les aspirations « idéalistes » (tableau 1). L'université – tous cycles d'études confondus – est l'ordre d'enseignement

auquel aspirent près des deux tiers des élèves du secondaire. L'enseignement collégial suit loin derrière, avec le cinquième des répondants. Finalement, un étudiant sur vingt désigne le secondaire comme le niveau d'études auquel il aspire. Afin de vérifier si les aspirations persistent dans le temps, le calcul du coefficient de dissimilarité permet de mesurer les écarts globaux entre deux distributions. Par exemple, un coefficient de dissimilarité de 11 entre la distribution du cycle 1 et celle du cycle 2 signifie qu'il faudrait déplacer 11 % des individus pour que les deux distributions soient similaires. Le tableau 1 nous apprend que cette différence tend à diminuer avec le temps. Le coefficient de dissimilarité entre le cycle 3 et le cycle 2 est de 4; il est de 2 entre le cycle 4 et le cycle 3.

### Tableau 1

Distribution des répondants en pourcentage des aspirations *IDÉALISTES* par cycle de l'EJET, Canada, cohorte A

	Cycle 1 2000	Cycle 2 2001	Cycle 3 2003	Cycle 4 2005
Secondaire ou moins	6	5	5	6
Collégial	22	25	26	26
1 <sup>er</sup> cycle universitaire	27	35	31	30
2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	36	30	32	31
Ne sait pas	9	5	6	7
Total	100	100	100	100
N=	18 440	18 580	18 467	18 632
Dissimilarité (cycle T – cycle 1)		11	8	8
Dissimilarité (cycle T – cycle t-1)			4	2
Dissimilarité (cycle 4 – cycle 2)				4

En ce qui concerne les aspirations «réalistes» (tableau 2), les études universitaires demeurent l'ordre d'enseignement privilégié par les répondants dès 2001, alors que 54 % des répondants y aspirent. Cette proportion variera très peu au cours des cycles suivants. D'ailleurs, le coefficient de dissimilarité permettant de mesurer les différences de distribution entre les cycles est encore plus faible que dans le cas des aspirations idéalistes. Il est aussi plus stable d'un cycle à l'autre.

La comparaison des données des tableaux 1 et 2 permet d'examiner l'écart entre les aspirations idéalistes et réalistes. Les écarts sont nettement plus importants, ce qui se manifeste par une

augmentation des coefficients de dissimilarité entre les distributions. Cet écart entre les deux distributions provient d'un refroidissement des aspirations. Ainsi, la proportion des étudiants qui aspiraient, dans une situation idéale (aux cycles 2 et 3 de l'enquête), à compléter des études universitaires supérieures (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires) diminue de moitié quand il s'agit de formuler des aspirations réalistes. En ce qui a trait aux études secondaires, collégiales ou universitaires, cette tendance s'inverse. Il y aurait en quelque sorte une diminution des aspirations quand élèves et étudiants formulent des aspirations réalistes.

## Tableau 2

Distribution des répondants en pourcentage des aspirations *RÉALISTES* par cycle de l'EJET, Canada, cohorte A

	Cycle 1 2000	Cycle 2 2001	Cycle 3 2003	Cycle 4 2005
Secondaire ou moins	s. o.	12	11	12
Collégial	s. o.	32	33	34
1 <sup>er</sup> cycle universitaire	s. o.	39	36	33
2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	s. o.	15	17	18
Ne sait pas	s. o.	2	3	3
Total	s. o.	100	100	100
N=	s. o.	18 568	18 441	18 414
Dissimilarité (cycle T – cycle 2)	s. o.		4	6
Dissimilarité (cycle 4 – cycle 3)	s. o.			3
Dissimilarité entre aspirations idéalistes et aspirations réalistes	s. o.	18	18	16



Cette première analyse met en évidence l'importance des études postsecondaires, universitaires en particulier, dans les aspirations scolaires des jeunes. Cette situation résulte des politiques publiques qui, depuis plus de 40 ans, ont contribué au développement de l'enseignement postsecondaire en permettant l'entrée au collège et à l'université d'un nombre toujours croissant d'étudiants pour faire face à la demande plus élevée de scolarisation de la population.

Ce portrait global de la formulation des aspirations scolaires réalistes par les jeunes Canadiens montre que la stabilité en est le trait majeur. Toutefois, cette analyse n'est que partielle, dans la mesure où elle ne distingue pas l'évolution des aspirations d'un individu au cours du temps, mais saisit globalement les aspirations à un cycle de collecte donné.

## 3.2 L'évolution des aspirations individuelles

Maintenant que nous savons que les jeunes répondants, à chacun des cycles de l'enquête, aspirent davantage à des études universitaires, nous décrirons l'évolution de ces aspirations en considérant les cycles 2 et 4 de l'enquête. Notre objectif est de classer les aspirations selon une pente ascendante, constante ou descendante. Par exemple, une pente ascendante s'appliquera à un jeune répondant qui a «réchauffé» ses aspirations réalistes entre le cycle 2 et le cycle 4 de l'enquête. Ce réchauffement signifie que le répondant aspire dorénavant à un niveau de scolarité qui exige des études plus longues. L'analyse descriptive qui suit permettra de dévoiler les liens significatifs entre les pentes d'aspirations et les facteurs socioculturels ou psychosociaux et l'expérience scolaire antérieure.

### 3.2.1 Analyse de l'évolution des aspirations

Une fois les séquences d'aspirations dont la fréquence est inférieure à 3 % (catégorie «autres» du tableau 3) regroupées en une seule catégorie, nous constatons que la catégorie la plus importante est constituée des pentes constantes. Selon le tableau 3,

deux situations de pentes dites constantes prédominent: les études collégiales (pente 222) et les études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire (pente 333). Ces deux situations sont caractérisées par une constance «absolue», c'est-à-dire une constance des aspirations aux trois cycles de l'enquête. Les deux situations comptent ensemble pour 30 % de l'effectif.

## Tableau 3

Les pentes d'aspirations réalistes chez les jeunes Canadiens, EJET, Canada, cohorte A

Pente des aspirations réalistes	%
Autres*	37
111	4
122	3
<b>222</b>	<b>15</b>
322	4
<b>333</b>	<b>15</b>
334	5
343	3
344	5
433	4
444	5
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>N</b>	<b>18 843</b>

(\*) Toutes les séquences dont la fréquence est inférieure à 3 %

Comme l'illustrent les tableaux 4 et 5, la majorité des jeunes Canadiens (53 %) déclarent les mêmes aspirations scolaires réalistes aux cycles 2 et 4 de l'EJET (tableau 4). Cela démontre donc une grande constance dans les aspirations réalistes, phénomène déjà observé dans d'autres travaux, comme nous l'avons indiqué dans la section 1. Les aspirations aux études universitaires comptent pour 28 %, soit plus de la moitié des aspirations constantes. Les pentes descendantes, qui correspondent à ce que Clark appelle un refroidissement des aspirations (*cooling out*), regroupent 23 % des étudiants; les pentes ascendantes, qui font référence à un réchauffement des aspirations, réunissent 24 % des répondants.

## Tableau 4

Les pentes d'aspirations réalistes dans l'enquête EJET, Canada, cohorte A

Pentes	Pourcentages
Ascendante	24
Constante préuniversitaire (secondaire et collégiale)	25
Constante universitaire (1er, 2e, 3e cycles)	28
Descendante	23
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>N</b>	<b>18843</b>

## Tableau 5

Les pentes d'aspirations réalistes selon le niveau scolaire envisagé au cycle 2 de l'enquête EJET, Canada, cohorte A

Sous-groupes des pentes d'aspirations réalistes *	Pourcentages
Ascendante 1er cycle universitaire	10
Ascendante collégiale	8
Ascendante secondaire	6
Constante 1er cycle universitaire	20
Constante 2e et 3e cycles universitaires	8
Constante collégiale	19
Constante secondaire	5
Descendante 1er cycle universitaire	10
Descendante 2e et 3e cycles universitaires	9
Descendante collégiale	5
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>N</b>	<b>18843</b>

\* Le nom de chaque pente ascendante ou descendante est déterminé par le **niveau de départ** de la variation d'aspirations qu'il désigne.

Parmi les pentes ascendantes (24 %), les répondants du groupe le plus nombreux (10 %) ont affirmé, au cycle 2 de l'enquête, vouloir obtenir un diplôme de 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Au cycle 4, ils ont

déclaré aspirer dorénavant à obtenir un diplôme de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle universitaire (tableau 3). Il est aussi à noter que 20 % des étudiants qui aspiraient à obtenir un diplôme de baccalauréat maintiennent cette aspiration, ce qui en fait le groupe le plus nombreux. Les jeunes Canadiens maintiennent leurs aspirations à obtenir un diplôme collégial dans une proportion de 19 % durant les trois cycles de l'enquête. Ces quelques résultats font donc ressortir la prédominance d'aspirations à des études collégiales ou universitaires chez un très grand nombre des jeunes étudiants canadiens interrogés.

En conclusion, l'analyse des pentes d'aspirations nous permet d'observer les variations du niveau d'études visé par les jeunes. Il est à noter que les aspirations des jeunes Canadiens, même examinées sous l'angle des séquences d'aspirations de chacun des répondants, demeurent majoritairement constantes. Cette stabilité indique le désir des jeunes de s'investir dans de futures études et démontre donc que, dès l'âge de 15 ans, ils ont déjà une bonne idée de leurs aspirations scolaires.

Il reste maintenant à explorer les divers facteurs qui peuvent influencer sur l'élaboration des aspirations et susciter une remise en question des aspirations préalablement établies. Afin de mieux comprendre l'état d'esprit des jeunes au moment de la formulation première des aspirations scolaires, il faut analyser l'évolution des pentes en fonction des facteurs socioculturels et socioéconomiques, ainsi que des facteurs liés à l'expérience scolaire antérieure.

### 3.2.2 Analyse des facteurs associés à l'évolution des aspirations

Cette section vise à déterminer si les aspirations fluctuent selon l'appartenance sociale, divers facteurs psychosociaux et l'expérience scolaire antérieure. L'analyse devrait aussi permettre de repérer les fluctuations selon la nature des aspirations réalistes exprimées par les étudiants. Dans l'ensemble, l'analyse fait ressortir que la *nature* des aspirations est plus fortement modulée que leur évolution.

### *a) L'effet des facteurs sociaux*

De nombreux facteurs semblent influencer le niveau des aspirations, mais pas la pente des aspirations. Les analyses qui suivent sont basées sur les données du tableau 6.

#### ***L'effet du sexe***

Globalement, les garçons et les filles présentent des pentes constantes d'aspirations scolaires dans des proportions identiques, soit 53 % dans les deux cas (tableau 6). Cette situation masque toutefois une différence: les filles sont proportionnellement plus nombreuses à indiquer des aspirations constantes de niveau universitaire, alors que les garçons expriment davantage des aspirations constantes de niveau collégial. Comparativement à leurs homologues masculins, 33 % des jeunes étudiantes maintiennent, au fil des cycles de l'enquête, leurs aspirations à atteindre des études de premier cycle universitaire et 9 % formulent le souhait de poursuivre au 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle universitaire; chez les garçons, ces proportions s'établissent respectivement à 23 % et 6 %. Par contre, dans le cas des pentes ascendantes ou descendantes, il n'y a pas de différences entre filles et garçons.

#### ***L'effet d'être un étudiant de première génération***

Une plus faible proportion d'étudiants dont les parents déclarent ne pas avoir fréquenté le collège ou l'université (les EPG) ont des aspirations universitaires. À l'inverse, plus le capital scolaire des parents est élevé, plus les étudiants (non-EPG) expriment des aspirations universitaires. Toutefois, le capital scolaire de la famille n'influence pas la pente des aspirations: nous ne notons aucune différence dans l'évolution des aspirations, que la pente soit descendante, ascendante ou constante.

#### ***L'effet de l'appartenance à un groupe linguistique***

L'appartenance ethnolinguistique n'a pas d'effet sur la pente des aspirations, mais agit sur leur niveau. Ainsi, les élèves et étudiants allophones ont davantage tendance à exprimer des aspirations constantes universitaires que leurs homologues francophones et anglophones. Notons que les francophones expriment dans une plus grande proportion des aspirations de niveau secondaire et collégial.

#### ***L'effet du lieu de résidence***

Il n'y a pas de différences entre les pentes d'aspirations selon que l'on réside en région rurale ou urbaine. Par contre, les résidents des milieux urbains tendent davantage à exprimer des aspirations universitaires et les résidents des milieux ruraux, des aspirations de niveau secondaire ou collégial.

#### ***L'effet des catégories socioprofessionnelles***

Nous ne constatons pratiquement pas de variation entre les catégories socioprofessionnelles des parents quant à l'évolution des aspirations. Il y a cependant des différences en termes d'aspirations aux études universitaires. Ainsi, les enfants de propriétaires d'entreprise, de professionnels (salariés ou libéraux) expriment davantage le désir d'aller à l'université; en corollaire, une moindre proportion d'entre eux aspire à des études secondaires ou collégiales. Les enfants des cols blancs salariés, des cols bleus et des artisans tendent davantage à exprimer des aspirations de niveau secondaire ou collégial; il en découle qu'une plus faible proportion d'entre eux aspirent à des études universitaires.

## Tableau 6

Répartition des répondants selon la pente des aspirations et les caractéristiques d'appartenance sociale (%), EJET, Canada, cohorte A

	Ascendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Ascendante, collégial	Ascendante, secondaire	Total, pentes ascendantes	Constante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Constante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Total, pentes constantes, universitaires	Constante, collégial	Constante, secondaire	Total, pentes constantes, secondaire et collégial	Descendante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Descendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Descendante, collégial	Total, pentes descendantes	Total
Situation générale	10	8	6	<b>24</b>	8	20	<b>28</b>	19	5	<b>24</b>	9	10	5	<b>24</b>	100
SEXE															
Homme	8	8	7	<b>23</b>	6	17	<b>23</b>	23	7	<b>30</b>	9	9	6	<b>24</b>	100
Femme	12	8	6	<b>26</b>	9	24	<b>33</b>	16	4	<b>20</b>	9	10	3	<b>22</b>	100
CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PARENTS															
Cadre ou gestionnaire	11	9	7	<b>27</b>	6	21	<b>27</b>	20	4	<b>24</b>	8	10	4	<b>22</b>	100
Propriétaire	10	7	6	<b>23</b>	11	22	<b>33</b>	16	3	<b>19</b>	11	11	4	<b>26</b>	100
Professionnel	10	10	3	<b>23</b>	10	29	<b>39</b>	10	1	<b>11</b>	10	13	6	<b>29</b>	100
Professionnel libéral	14	7	5	<b>26</b>	12	24	<b>36</b>	14	3	<b>17</b>	11	7	3	<b>21</b>	100
Col blanc salarié	8	8	8	<b>24</b>	5	18	<b>23</b>	23	8	<b>31</b>	6	11	5	<b>22</b>	100
Col blanc autonome	7	11	5	<b>23</b>	7	20	<b>27</b>	21	4	<b>25</b>	7	10	9	<b>26</b>	100
Col bleu	7	5	9	<b>21</b>	5	16	<b>21</b>	26	8	<b>34</b>	11	7	7	<b>25</b>	100
Artisan	6	7	7	<b>20</b>	2	19	<b>21</b>	25	12	<b>37</b>	5	10	8	<b>23</b>	100
Chômeur	8	5	5	<b>18</b>	13	19	<b>32</b>	23	7	<b>30</b>	7	8	6	<b>21</b>	100
ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION (EPG)															
EPG	5	9	9	<b>23</b>	3	14	<b>17</b>	25	10	<b>35</b>	5	9	9	<b>23</b>	100
Non-EPG Collégial	10	8	7	<b>25</b>	5	20	<b>25</b>	23	5	<b>28</b>	7	11	5	<b>23</b>	100
Non-EPG	16	5	3	<b>24</b>	15	28	<b>43</b>	9	1	<b>10</b>	13	7	1	<b>21</b>	100
APPARTENANCE LINGUISTIQUE															
Anglophone	10	7	7	<b>24</b>	7	22	<b>29</b>	20	4	<b>24</b>	9	10	4	<b>23</b>	100
Francophone	9	8	7	<b>24</b>	7	16	<b>23</b>	22	9	<b>31</b>	6	9	8	<b>23</b>	100
Allophone	13	8	5	<b>26</b>	13	27	<b>40</b>	12	1	<b>13</b>	13	8	2	<b>23</b>	100
RÉGION GÉOGRAPHIQUE DE RÉSIDENCE															
Rurale	6	6	9	<b>21</b>	3	17	<b>20</b>	28	9	<b>37</b>	6	9	6	<b>21</b>	100
Urbaine	11	8	6	<b>25</b>	9	21	<b>30</b>	17	4	<b>21</b>	10	10	4	<b>24</b>	100

*b) L'effet des antécédents scolaires****L'effet des résultats scolaires au secondaire***

Les données du tableau 7 indiquent que le niveau des aspirations constantes universitaires est déterminé par les résultats scolaires moyens obtenus en mathématiques, langue et sciences. Plus ces derniers sont élevés, plus les jeunes déclarent des aspirations constantes universitaires. Cette tendance est présente autant pour les aspirations vers les études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle universitaires que les études de 1<sup>er</sup> cycle. Entre 40 % et 47 % des jeunes dont les moyennes en sciences ou en langue sont comprises entre 80 % et 89 % ou entre 90 % et 100 % expriment des aspirations constantes universitaires. Les résultats en mathématiques donnent des chiffres très similaires. La tendance est inversée dans le cas des aspirations aux études collégiales et secondaires : entre 32 % et 40 % des jeunes dont les moyennes en sciences ou en langue sont inférieures à 60 % ou comprises entre 60 % et 69 % expriment des aspirations constantes collégiales et secondaires.

Les aspirations ascendantes ne semblent pas fluctuer selon les moyennes scolaires au secondaire. En fait, cela masque deux tendances opposées : les pentes ascendantes conduisant à l'université sont proportionnellement plus nombreuses avec

l'augmentation des moyennes, alors que nous assistons à la tendance contraire pour les pentes conduisant à l'enseignement collégial ou secondaire.

Un phénomène analogue est aussi présent pour les évolutions descendantes. Au total, il n'y a pas de fluctuations, mais il reste que les pentes descendantes conduisant des cycles supérieurs au 1<sup>er</sup> cycle sont un peu plus nombreuses avec la progression des moyennes. La tendance inverse est présente dans le cas des aspirations aux études de premier cycle. On peut penser que les étudiants ayant obtenu de bonnes notes au secondaire avaient de très fortes aspirations, mais qu'en cours de route différents événements les ont conduits à revoir leurs aspirations à la baisse.

Globalement, il semble que ce soit davantage l'intention d'aller à l'université que l'évolution des aspirations qui soit influencée par les moyennes au secondaire. La seule situation qui se distingue est la pente descendante du 1<sup>er</sup> cycle, pour laquelle la proportion de répondants diminue quand les moyennes augmentent, ce qui s'expliquerait par un réajustement des aspirations des répondants qui désiraient aller à l'université même si leur moyenne était plus faible.

## Tableau 7

Répartition des répondants selon la pente des aspirations et les antécédents scolaires (%), EJET, Canada, Cohorte A

	Ascendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Ascendante, collégial	Ascendante, secondaire	Total, pentes ascendantes	Constante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Constante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Total, pentes constantes, universitaire	Constante, collégial	Constante, secondaire	Total, pentes constantes, secondaire et collégial	Descendante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Descendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Descendante, collégial	Total, pentes descendantes	Total
Situation générale	10	8	6	<b>24</b>	8	20	<b>28</b>	19	5	<b>24</b>	9	10	5	<b>24</b>	100
<b>MOYENNE EN MATHÉMATIQUES</b>															
90-100 %	17	3	3	<b>23</b>	18	28	<b>46</b>	7	1	<b>8</b>	15	6	1	<b>22</b>	100
80-89 %	15	7	3	<b>25</b>	11	26	<b>37</b>	13	3	<b>16</b>	11	8	3	<b>22</b>	100
70-79 %	10	9	7	<b>26</b>	7	22	<b>29</b>	19	4	<b>23</b>	8	11	3	<b>22</b>	100
60-69 %	6	10	7	<b>23</b>	5	18	<b>23</b>	24	6	<b>30</b>	7	11	7	<b>25</b>	100
60 % ou moins	4	7	11	<b>22</b>	3	12	<b>15</b>	29	8	<b>37</b>	6	12	8	<b>26</b>	100
<b>MOYENNE EN LANGUE</b>															
90-100 %	18	4	3	<b>25</b>	21	26	<b>47</b>	7	2	<b>9</b>	14	5	1	<b>20</b>	100
80-89 %	16	6	3	<b>25</b>	13	28	<b>41</b>	12	1	<b>13</b>	12	9	2	<b>23</b>	100
70-79 %	9	9	6	<b>24</b>	5	22	<b>27</b>	20	4	<b>24</b>	9	11	4	<b>24</b>	100
60-69 %	4	10	10	<b>24</b>	2	14	<b>16</b>	27	7	<b>34</b>	5	12	7	<b>24</b>	100
60 % ou moins	2	7	13	<b>22</b>	1	8	<b>9</b>	31	13	<b>44</b>	4	7	12	<b>23</b>	100
<b>MOYENNE EN SCIENCES</b>															
90-100 %	18	4	2	<b>24</b>	19	27	<b>46</b>	6	1	<b>7</b>	17	5	1	<b>23</b>	100
80-89 %	15	7	4	<b>26</b>	12	28	<b>40</b>	12	2	<b>14</b>	10	8	2	<b>20</b>	100
70-79 %	8	10	6	<b>24</b>	6	21	<b>27</b>	21	3	<b>24</b>	8	12	5	<b>25</b>	100
60-69 %	6	10	9	<b>25</b>	2	14	<b>16</b>	27	7	<b>34</b>	7	11	7	<b>25</b>	100
60 % ou moins	3	8	13	<b>24</b>	1	10	<b>11</b>	30	11	<b>41</b>	5	10	9	<b>24</b>	100
<b>TEMPS CONSACRÉ AUX DEVOIRS PAR SEMAINE</b>															
Moins d'une heure	6	8	10	<b>24</b>	3	12	<b>15</b>	26	11	<b>37</b>	5	10	10	<b>25</b>	100
1 à 3 heures	9	8	7	<b>24</b>	6	22	<b>28</b>	21	4	<b>25</b>	8	10	5	<b>23</b>	100
4 à 7 heures	13	7	4	<b>24</b>	12	24	<b>36</b>	14	2	<b>16</b>	12	10	2	<b>24</b>	100
8 heures ou plus	18	5	3	<b>26</b>	15	26	<b>41</b>	9	1	<b>10</b>	14	7	1	<b>22</b>	100
<b>AVOIR CONNU UNE INTERRUPTION DES ÉTUDES</b>															
Oui	0	8	18	<b>26</b>	0	5	<b>5</b>	17	31	<b>48</b>	2	4	14	<b>20</b>	100
Non	10	8	6	<b>24</b>	8	21	<b>29</b>	19	4	<b>23</b>	9	10	4	<b>23</b>	100

	Ascendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Ascendante, collégial	Ascendante, secondaire	Total, pentes ascendantes	Constante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Constante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Total, pentes constantes, universitaire	Constante, collégial	Constante, secondaire	Total, pentes constantes, secondaire et collégial	Descendante, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires	Descendante, 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	Descendante, collégial	Total, pentes descendantes	Total
<b>AVOIR CONNU UN RETARD SCOLAIRE</b>															
Oui	3	5	13	21	1	7	8	21	25	46	4	9	12	25	100
Non	11	8	6	25	8	21	29	19	4	23	9	10	4	23	100
<b>AVOIR CONNU DES DIFFICULTÉS D'INSERTION SCOLAIRE</b>															
Oui	7	8	9	24	7	15	22	19	12	31	7	9	8	24	100
Non	11	7	6	24	8	22	30	19	3	22	10	10	4	24	100
<b>AVOIR SUIVI DES COURS DE RATTRAPAGE</b>															
Oui	11	8	6	25	7	21	28	20	4	24	9	10	4	23	100
Non	9	7	7	23	8	18	26	18	7	25	10	10	6	26	100
<b>ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>															
Privé	17	7	3	27	17	23	40	11	1	12	14	6	2	22	100
Public	9	8	7	24	7	20	27	20	6	26	9	10	5	24	100

### *L'effet du temps consacré aux devoirs*

Les pentes ascendantes et descendantes ne seraient pas influencées par le temps consacré aux devoirs : quel qu'il soit, on retrouve entre 22 % et 26% des répondants dans des pentes d'aspirations ascendantes ou descendantes. Par contre, les pentes ascendantes universitaires sont influencées par ce facteur (plus l'investissement dans les devoirs est élevé, plus augmente la proportion de répondants ayant connu un réchauffement de leurs aspirations), tout comme les pentes du secondaire. Par exemple, 18 % des jeunes qui consacrent plus de huit heures à leurs devoirs se retrouvent dans les pentes ascendantes du 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Dans le cas des pentes descendantes, nous constatons des tendances similaires. Le réchauffement des aspirations est sensible dans le cas des études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires, et le refroidissement dans le cas des élèves qui visaient le collégial. Les jeunes répondants qui aspiraient à des études universitaires

supérieures, mais ont diminué leurs aspirations représentent 14 % des élèves qui consacraient huit heures ou plus à leurs devoirs.

Dans le cas des aspirations universitaires constantes, la proportion augmente avec l'investissement dans les devoirs. La tendance inverse est présente dans le cas des aspirations constantes non universitaires.

### *L'effet du décrochage des études*

L'effet du décrochage suit des tendances similaires. Il n'y a pas de différences dans les pentes ascendantes et descendantes entre les répondants qui ont déclaré avoir décroché et ceux qui disent ne pas l'avoir fait. Cependant, on note que le décrochage réduit les aspirations universitaires et conduit à rabaisser les aspirations en général. Dans le cas des aspirations constantes, le décrochage diminue l'intention d'aller à l'université; il n'a pas d'effet sur les études collégiales, mais augmente l'expression d'aspirations

qui nécessiteraient moins d'années d'études.

Parmi les élèves qui n'ont jamais décroché au primaire ou au secondaire, 21 % ont des aspirations «*Constante 1<sup>er</sup> cycle universitaire*» et 19%, des aspirations «*Constante collégiale*». Par contre, parmi ceux qui ont décroché, 31 % maintiennent une pente d'aspirations «*Constante secondaire*» et 18%, une pente «*Ascendante secondaire*». Le décrochage au primaire ou au secondaire est un facteur de refroidissement des aspirations pour des jeunes qui tendent aussi, en moyenne, à entretenir des aspirations plus faibles que ceux qui n'ont jamais interrompu leurs études.

#### ***L'effet du retard scolaire***

Le retard scolaire produit sur les aspirations des effets similaires à ceux décrits pour le décrochage.

#### ***L'effet des difficultés d'insertion scolaire***

Le fait d'avoir connu des difficultés d'insertion scolaire (changement d'école, période d'indiscipline, etc.) réduit le niveau des aspirations, mais dans des proportions moindres que les situations examinées jusqu'à maintenant.

#### ***L'effet des cours de rattrapage***

Les données montrent que l'évolution des aspirations n'est pas liée au fait d'avoir complété ou non des cours de rattrapage.

#### ***L'effet du type d'école secondaire fréquentée***

La fréquentation de l'école privée augmente la probabilité d'aspirer aux études universitaires et, en corollaire, diminue celle d'avoir des aspirations de niveau secondaire ou collégial.

## 3.3 Conclusions de l'analyse descriptive

Voici quelques éléments importants à retenir de cette première analyse.

- Globalement, nous constatons une stabilité des aspirations scolaires idéalistes et réalistes tout au long des cycles de l'enquête. Les aspirations réalistes déclarées par les jeunes Canadiens, dans la mesure où elles sont formulées en tenant compte de contraintes potentielles à la réalisation des études, témoignent de projets scolaires moins ambitieux que ceux formulés dans les aspirations idéalistes. Par ailleurs, les études universitaires font partie des aspirations scolaires de la majorité des jeunes Canadiens. Ces résultats confirment des tendances relevées dans la recension des écrits.
- L'analyse des séquences individuelles d'aspirations scolaires réalistes révèle que les variations d'aspirations sont plus nombreuses que la première analyse le laissait croire de prime abord. Des aspirations stables ne sont formulées que par 52 % des jeunes Canadiens. Les évolutions à pente descendante, indiquant un phénomène de refroidissement des aspirations, concernent le quart des répondants. Enfin, le réchauffement des aspirations (pente ascendante) se produit pour le dernier quart des jeunes Canadiens.
- Enfin, nos analyses descriptives ne permettent pas d'établir clairement si les facteurs socioculturels que sont le sexe, l'origine socioéconomique, la scolarité des parents, l'appartenance linguistique et le lieu de résidence ont un effet sur la pente des aspirations. Toutefois,



comme le montre le corpus des travaux sur la question, ces variables influent sur le niveau d'ambition du projet scolaire formulé par les jeunes Canadiens. En ce qui concerne l'expérience scolaire antérieure, c'est-à-dire les résultats scolaires obtenus dans les matières de base au secondaire, le temps consacré hebdomadairement aux travaux scolaires, l'interruption des études, le retard scolaire, les cours de rattrapage et le type d'école secondaire fréquenté, tous ces facteurs ont un effet tangible sur le niveau des aspirations et leur évolution, exception faite des cours de rattrapage, qui n'ont que très peu d'influence. L'effet des variables est moins significatif si l'on considère l'ensemble des pentes ascendantes dans une seule catégorie «pente ascendante». Pour mesurer la force de l'influence des variables à l'étude sur les aspirations scolaires, il faut considérer le niveau d'aspiration des pentes ascendantes. Il en va de même pour les pentes descendantes.

Les aspirations scolaires des jeunes Canadiens ne vont pas à l'encontre du phénomène de la reproduction sociale. Ainsi, les étudiants issus de milieux favorisés sur les plans culturel et socioéconomique ont plus tendance à exprimer des aspirations universitaires. L'appartenance ethnolinguistique est aussi un facteur de différenciation important. Notons enfin que les aspirations universitaires sont plus courantes chez les étudiants qui obtenaient de bonnes notes au secondaire, qui ont fréquenté l'école privée ou qui ont connu une scolarité sans histoire au secondaire.



## 4. Les analyses multivariées

L'analyse proposée est structurée en trois temps correspondant respectivement aux trois modèles de l'évolution des aspirations : aspirations constantes, aspirations ascendantes et aspirations descendantes. Dans l'analyse multivariée, celles-ci sont examinées isolément afin d'éviter de comparer, par exemple, une pente d'aspirations descendante collégiale avec une pente d'aspirations constante vers les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires.

Dans chacune des analyses multivariées, la catégorie de référence des pentes d'aspiration correspond à la pente d'aspirations la plus « basse ». Ainsi, dans l'analyse des pentes d'aspirations constantes, la catégorie de référence est « aspirations secondaires » ; dans l'analyse des pentes d'aspirations descendantes, la catégorie de référence est « aspirations descendantes collégiales » ; et dans l'analyse des pentes ascendantes, la catégorie de référence est « aspirations ascendantes secondaires ». On se reportera au tableau 4 pour connaître la répartition des répondants selon les différentes pentes d'aspirations scolaires.

D'entrée de jeu, il faut noter que les tableaux d'analyse multivariée ne présentent que le modèle incorporant l'ensemble des variables qui pouvaient avoir un effet significatif, bien que nous ayons procédé par étapes (entrée successive des diverses variables). L'ajout des différents types de variables augmente la part de variance expliquée, en plus de faire fluctuer le poids des différentes variables, ce que nous soulignerons quand les résultats seront particulièrement intéressants. Par ailleurs, deux variables qualifiant la scolarité au secondaire ont été enlevées du modèle : *avoir suivi des cours de rattrapage* et *avoir connu des troubles de scolarité*. Dans l'analyse multivariée, l'effet de ces variables

n'était jamais significatif. De même, la variable d'échelle du revenu des parents n'a pas été retenue, car son introduction dans le modèle n'avait aucun effet significatif.

### 4.1 Analyse des pentes d'aspirations ayant la même variation

Afin de mieux comprendre l'évolution des aspirations entre le cycle 2 (2000) et le cycle 4 (2005) de l'EJET, nous avons cherché à isoler les caractéristiques sociales, psychosociales ou scolaires qui peuvent avoir un effet sur les aspirations scolaires. Pour ce faire, les aspirations scolaires ont été regroupées en trois catégories qui correspondent aux différentes pentes d'aspirations, soit les pentes constantes, descendantes et ascendantes. À cette étape, les analyses ont pour objectif d'identifier les caractéristiques des jeunes qui ont le plus d'influence sur l'évolution des aspirations scolaires.

Il s'agit, plus spécifiquement, de comparer les situations en fonction du type d'évolution. Trois modèles sont présentés, un par type de pentes. Le premier compare les pentes constantes, la situation de référence étant la pente dite des *aspirations constantes des études secondaires*. La seconde analyse compare les pentes d'aspirations scolaires descendantes et prend la pente *aspirations descendantes études collégiales vers les études secondaires* comme référence. Pour la troisième analyse, qui porte sur les évolutions ascendantes, la référence est constituée des *aspirations ascendantes études secondaires vers les études collégiales*.

#### 4.1.1 Les aspirations constantes

Nous avons, rappelons-le, quatre niveaux d'aspirations: les aspirations aux études supérieures à l'université, aux études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire, aux études collégiales et aux études secondaires. Une première constatation porte sur la différence entre la formulation des aspirations au secondaire et au collégial, et la formulation des aspirations universitaires. Les variables analysées (tableau 8) ont, en grande majorité, moins d'effet sur la probabilité d'exprimer des aspirations constantes de niveau secondaire et collégial.

Dans l'analyse multivariée, les valeurs du pseudo- $R^2$  des pentes d'aspirations constantes, ou la part de variance expliquée par les variables prises en compte dans le modèle, font ressortir le poids des variables liées à l'expérience scolaire antérieure sur l'élaboration d'aspirations scolaires. Quand les variables socioculturelles et socioéconomiques sont analysées seules, le pseudo- $R^2$  est à 0,1147 (modèle 1). En ajoutant les variables psychosociales à ces dernières (modèle 2), le pseudo- $R^2$  croît à 0,1873. Quand toutes les variables sont incluses, l'augmentation du pseudo- $R^2$  (0,2732) indique que l'introduction des variables d'expérience scolaire a une influence plus déterminante. Nous constatons aussi que le poids des variables prises en compte précédemment diminue, ce qui suggère qu'une partie de leur influence est indirecte.

Plusieurs facteurs ont un effet significatif. Ainsi, le fait d'avoir des parents qui ont fait des études au-delà du secondaire augmente la probabilité d'entretenir des aspirations élevées. C'est surtout le cas des jeunes dont les parents ont fait des études universitaires (non-EPG universitaires): ils tendent surtout à avoir des aspirations constantes à des études universitaires de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles.

Le sexe est significativement associé à l'énonciation d'aspirations constantes universitaires: la probabilité de nourrir de grandes aspirations est plus élevée chez les femmes que les hommes.

Les variables scolaires ont aussi un effet. L'absence de décrochage ou de retard scolaire au secondaire est un facteur qui accroît la probabilité d'entretenir des aspirations élevées. Avoir des moyennes fortes en sciences et en langue est un autre élément qui augmente la probabilité de tendre vers des aspirations élevées. Par ailleurs, plus le temps consacré aux devoirs est important, plus s'accroît la probabilité de maintenir des aspirations scolaires élevées.

Parmi les caractéristiques psychosociales des répondants, le sentiment d'efficacité a un effet significatif sur les aspirations universitaires. Plus le sentiment d'efficacité augmente, plus s'accroît la probabilité de maintenir des aspirations universitaires.

## Tableau 8

Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour les situations d'aspirations stables (pentes constantes), EJET, Canada, cohorte A

Catégorie de référence : aspirations constantes études secondaires

	Aspirations constantes 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires		Aspirations constantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire		Aspirations constantes collégiales	
	EFFETS BRUTS RC (RAPPORTS DE COTES)	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Sexe</b>						
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	2,65***	2,63***	2,69***	2,29***	1,32*	1,19
<b>Catégorie socioprofessionnelle des parents</b>						
Gestionnaire	0,35***	0,95	0,59*	1,14	0,94	1,27
Propriétaire	0,82	1,30	0,84	1,13	1,02	1,16
Professionnel salarié	1,65	3,96	2,62	4,01	1,42	1,45
Professionnel libéral	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Col blanc salarié	0,14***	0,60	0,23***	0,71	0,52**	0,87
Col blanc autonome	0,35*	0,53	0,53	0,61	0,94	0,84
Col bleu	0,14***	0,91	0,22***	0,87	0,62	1,36
Artisan	0,04***	0,30**	0,18***	0,65	0,40***	0,74
Chômeur	0,41	1,02	0,30**	0,46	0,68	0,72
<b>Étudiant de première génération</b>						
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non-EPG collégial	3,51***	2,31**	3,21***	2,45***	2,10***	1,75**
Non-EPG universitaire	47,56***	13,58***	20,06***	8,04***	3,84***	2,03**
Lieu de résidence						
Région rurale	0,17***	0,22***	0,38***	0,37***	0,79	0,86
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Établissement d'enseignement secondaire</b>						
Privé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Public	0,03***	0,14**	0,08***	0,23	0,17**	0,34
Sentiment d'efficacité	3,98***	2,08***	2,37***	1,50***	1,34***	1,13
Estime de soi	2,34***	1,33*	1,80***	1,18	1,30***	1,12
Engagement social	1,62***	1,04	1,41***	0,99	1,20**	0,99
Engagement scolaire	4,98***	1,32	3,53***	1,54	1,79***	1,39**

	Aspirations constantes 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires		Aspirations constantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire		Aspirations constantes collégiales	
	EFFETS BRUTS		EFFETS BRUTS		EFFETS BRUTS	
	RC (RAPPORTS DE COTES)	MODÈLE COMPLET RC	RC	MODÈLE COMPLET RC	RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Moyenne en mathématiques</b>						
90-100 %	48,18***	1,80	16,75***	2,87	1,93	1,02
80-89 %	12,37***	1,01	6,66***	1,68	1,44	0,79
70-79 %	5,33***	1,15	3,82***	1,86*	1,39	0,98
60-69 %	2,25**	1,06	1,98***	1,67*	1,13	0,99
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en langue</b>						
90-100 %	119,03***	15,56**	21,72***	2,13	1,45	0,72
80-89 %	112,38***	25,70***	35,02***	5,13***	3,79***	1,87**
70-79 %	16,04***	9,96***	9,86***	3,16***	2,43***	1,78**
60-69 %	3,81**	4,61*	3,4***	1,60	1,66**	1,21
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en sciences</b>						
90-100 %	270***	26,38***	49,63***	6,62**	3,73**	2,28
80-89 %	53,30***	9,70***	16,56***	3,32***	2,32***	1,28
70-79 %	16,55***	6,07***	7,41***	2,13**	2,55***	1,36
60-69 %	2,18***	1,47	2,18***	0,82	1,35	0,66
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Temps consacré aux devoirs par semaine</b>						
Moins d'une heure	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
1 à 3 heures	5,26***	2,20**	4,78***	2,02**	2,03***	1,12
4 à 7 heures	19,14***	3,89***	9,91***	2,46**	2,65***	1,10
8 heures ou plus	73,50***	5,75***	31,67***	3,06**	4,63***	1,17
<b>Décrochage</b>						
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
non	709,26***	242,88***	35,68***	23,09***	8,86***	6,13***
<b>Retard scolaire</b>						
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	45,64***	11,93***	20,29***	8,70***	5,95***	4,13***
Variables	type 1	types 1 et 2	types 1, 2 et 3			
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,1147	0,1873	0,2732			
$\chi^2$ wald	811,61***	1027,69	1266,80***			
DF	39	51	102			
N	7739	7473	6959			

Notes p (indice de signification): \* p < 0,05; \*\* p: < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Remarque: on appelle effet brut l'analyse « multivariée » entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).

#### 4.1.2 Les aspirations descendantes

Trois types d'évolution des aspirations sont considérés dans l'analyse des pentes descendantes (tableau 9) : le passage des études supérieures aux études de 1<sup>er</sup> cycle, le passage vers les études collégiales et le passage vers les études secondaires, ce dernier servant de situation de référence.

En comparaison avec cette situation, les jeunes ayant déclaré avoir eu d'excellentes moyennes en langue au secondaire voient la probabilité de formuler des aspirations de niveau postuniversitaire augmenter de manière significative. Le poids de ce facteur est d'autant plus important que les aspirations de départ étaient élevées (études universitaires de cycles supérieurs). Le *retard scolaire* et le *décrochage* constituent des événements agissant de façon tout aussi significative. Les jeunes

qui n'ont pas décroché ou n'ont pas de retard scolaire se retrouvent avec de plus fortes aspirations. L'effet de ces variables dans l'analyse suggère qu'elles affectent davantage le niveau des aspirations que leur évolution.

Le *sexe*, le *lieu de résidence* et le fait *d'avoir des parents qui n'ont pas fait d'études postsecondaires* ont une influence significative sur l'élaboration des aspirations scolaires. Par exemple, être une femme augmente la probabilité d'exprimer des aspirations scolaires descendantes qui demeurent de niveau universitaire; avoir des parents qui ont fait des études postsecondaires a sensiblement le même effet. Quant aux jeunes provenant des zones rurales, ceux-ci auraient majoritairement des aspirations d'études descendantes du niveau collégial au secondaire.

## Tableau 9

**Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour l'évolution des aspirations descendantes (pentes descendantes) EJET, Canada, cohorte A**

Catégorie de référence: aspirations descendantes, études collégiales vers études secondaires

	Aspirations descendantes 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires vers le 1 <sup>er</sup> cycle		Aspirations descendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire vers les études collégiales	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Sexe</b>				
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1,87***	2,36***	1,94***	2,13***
<b>Catégorie socioprofessionnelle des parents</b>				
Gestionnaire	0,56**	0,96	1,09	1,53
Propriétaire	0,91	1,53	1,42	1,94*
Professionnel salarié	0,54	0,70	1,03	1,57
Professionnel libéral	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Col blanc salarié	0,39***	0,70	1,10	1,45
Col blanc autonome	0,23***	0,68	0,52	0,44
Col bleu	0,47*	0,31*	0,42*	0,78
Artisan	0,20***	1,15	0,65	0,90
Chômeur	0,39	0,38**	0,60	0,80
<b>Étudiant de première génération</b>				
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non-EPG collégial	2,58***	2,55***	2,30***	2,49***
Non-EPG universitaire	15,12***	6,81***	4,88***	3,34***
Lieu de résidence				
Région rurale	0,39***	0,44***	0,61**	0,58**
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Établissement d'enseignement secondaire</b>				
Privé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Public	0,33***	0,55	0,80	1,18
Sentiment d'efficacité	2,16***	1,48***	1,38***	1,09
Estime de soi	1,55***	1,08	1,33***	1,09
Engagement social	1,22**	1,03	1,19*	1,07
Engagement scolaire	2,78***	1,17	1,08***	1,11
<b>Moyenne en mathématiques</b>				
90-100 %	14,79***	2,24	2,89**	1,17
80-89 %	4,41***	2,07*	1,77*	1,14
70-79 %	3,19***	1,67	2,14***	1,25
60-69 %	1,51	1,09	1,18	0,78
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.



	Aspirations descendantes 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires vers le 1 <sup>er</sup> cycle		Aspirations descendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire vers les études collégiales	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Moyenne en langue</b>				
90-100 %	80,32***	7,26***	16,86***	4,60**
80-89 %	19,05***	4,12***	8,44***	3,87***
70-79 %	6,16***	2,03*	4,39***	2,42***
60-69 %	2,04*	1,05	2,39***	1,65*
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en sciences</b>				
90-100 %	32,08***	4,03*	4,68***	2,05
80-89 %	8,37***	1,89	3,46***	1,78
70-79 %	2,91***	1,08	2,02**	1,22
60-69 %	1,89*	1,00	1,42	0,90
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Temps consacré aux devoirs par semaine</b>				
Moins d'une heure	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
1 à 3 heures	3,10***	1,92*	2,13***	1,47
4 à 7 heures	11,23***	3,92***	5,16***	2,42**
8 heures ou plus	19,01***	5,58***	5,36***	2,79*
<b>Décrochage</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
non	13,29***	6,42***	6,97***	3,80***
<b>Retard scolaire</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	6,32***	4,34***	3,30***	1,85*
Variables	type 1	types 1 et 2	types 1, 2 et 3	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,0974	0,1628	0,2290	
$\chi^2$ wald	312,91***	433,56***	587,39***	
DF	26	34	68	
N	3419	3323	3065	

Notes p (indice de signification) : \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001.

Remarque: on appelle effet brut l'analyse « multivariée » entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).

### 4.1.3 Les aspirations ascendantes

Nous avons retenu trois types d'évolution d'aspirations à la hausse, soit l'évolution des études secondaires vers les études collégiales (situation de référence), l'évolution des études collégiales vers les études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire et l'évolution du 1<sup>er</sup> cycle universitaire vers les études supérieures (voir tableau 10).

Les aspirations ascendantes conduisant vers des études de 1<sup>er</sup> cycle se distinguent peu des aspirations ascendantes de référence. Seul le rôle des variables *lieu de résidence* et *retard scolaire* diffère. Ainsi, comme les jeunes issus d'un milieu rural expriment moins souvent des aspirations postsecondaires, il n'y a qu'une faible probabilité de les compter parmi

ceux qui revoient à la hausse des aspirations collégiales ou universitaires. En outre, ce sont les répondants qui n'ont pas de retard scolaire qui sont le plus susceptibles d'aspirer à compléter des études universitaires.

Les variables affectant les aspirations ascendantes vers le 1<sup>er</sup> cycle universitaire sont plus significatives. Les facteurs les plus significatifs sont : le sexe, le statut d'étudiant de première génération, le lieu de résidence, le sentiment d'efficacité, le décrochage, le retard et les moyennes en langue et en sciences. Selon qu'elles prennent telle ou telle valeur, ces variables motivent les jeunes qui ont aspiré à des études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire à aspirer ensuite à des études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle.

## Tableau 10

### Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour les situations d'aspirations ascendantes (pentes ascendantes) EJET, Canada, cohorte A

Catégorie de référence : aspirations ascendantes des études secondaires vers les études collégiales

	Aspirations ascendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire vers les études supérieures		Aspirations ascendantes études collégiales vers les études universitaires	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Sexe</b>				
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1,96***	2,15***	1,20	1,25
<b>Catégorie socioprofessionnelle des parents</b>				
Gestionnaire	0,57**	0,80	0,93	0,84
Propriétaire	0,57*	0,59	0,76	0,62
Professionnel salarié	1,33	0,84	2,75	1,84
Professionnel libéral	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Col blanc salarié	0,31***	0,72	0,69	0,80
Col blanc autonome	0,44*	1,03	1,50	1,59
Col bleu	0,29***	0,63	0,46*	0,50
Artisan	0,26***	0,52	0,75	0,76
Chômeur	0,40	0,74	0,53	0,72
<b>Étudiant de première génération</b>				
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non-EPG collégial	2,70***	2,42***	1,11	0,98
Non-EPG universitaire	9,47***	5,21***	1,56*	1,03
Lieu de résidence				
Région rurale	0,35***	0,35***	0,47***	0,49***
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Établissement d'enseignement secondaire</b>				
Privé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Public	0,21***	0,33**	0,45**	0,48*
Sentiment d'efficacité	2,31***	1,45***	1,40***	1,20*
Estime de soi	1,72***	1,20	1,40***	1,27**
Engagement social	1,45***	1,10	1,23**	0,97
Engagement scolaire	2,38***	0,99	1,23***	0,97
<b>Moyenne en mathématiques</b>				
90-100 %	15,30***	1,63	1,66	0,77
80-89 %	11,72***	2,59**	3,15***	1,54
70-79 %	3,38***	1,75**	1,85**	1,47
60-69 %	2,19**	1,42	2,21***	1,69*
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

	Aspirations ascendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire vers les études supérieures		Aspirations ascendantes études collégiales vers les études universitaires	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Moyenne en langue</b>				
90-100 %	36,11***	4,94**	2,32	1,80
80-89 %	27,30***	3,28**	3,29***	1,82*
70-79 %	7,43***	2,21*	2,55***	1,66*
60-69 %	2,21**	1,10	1,85**	1,45
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en sciences</b>				
90-100 %	46,29***	5,05***	2,73**	1,17
80-89 %	21,46***	4,03***	2,85***	1,34
70-79 %	6,91***	2,60**	2,53***	1,18
60-69 %	2,97***	1,48	1,58*	0,94
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Temps consacré aux devoirs</b>				
Moins d'une heure	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
1 à 3 heures	2,30***	1,34	1,51*	1,29
4 à 7 heures	5,32***	1,78*	2,17***	1,38
8 heures ou plus	12,24***	2,01	2,70**	1,24
<b>Décrochage</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
non	70,18***	18,95**	2,94***	1,69
<b>Retard scolaire</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	8,22***	5,01***	3,48**	6,84***
Variables	type 1	types 1 et 2	types 1, 2 et 3	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,0924	0,1515	0,2356	
$\chi^2$ wald	280,78***	377,07***	539,08***	
DF	26	34	68	
N	3440	3344	3106	

Notes p (indice de signification): \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Remarque: on appelle effet brut l'analyse «multivariée» entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).

#### 4.1.4 Éléments de synthèse

Rappelons que les différents facteurs utilisés dans l'analyse proviennent du cycle 1 de l'EJET et que les pentes d'aspirations scolaires ont été établies à partir des aspirations formulées aux cycles 2, 3 et 4. Nous étudions donc la formulation des aspirations des répondants telle qu'influencée par des événements survenus lorsqu'ils avaient 15 ans ou par leur situation d'alors, influence qui a pu s'exercer jusqu'à six ans plus tard.

En bref, les résultats révèlent que les moyennes en mathématiques à l'âge de 15 ans n'exercent pratiquement aucune influence significative sur les pentes d'aspirations scolaires réalistes en dépit du fait que l'analyse des effets bruts en ait révélé une. Par contre, les moyennes déclarées en langue et en sciences ont, quant à elles, un effet significatif. Plus ces moyennes sont élevées, plus les aspirations sont élevées. On constate aussi que le décrochage, le retard scolaire et les heures consacrées aux devoirs agissent comme facteurs significatifs. En conséquence, les expériences scolaires antérieures jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration des aspirations scolaires.

Pour leur part, les facteurs d'appartenance de classe (revenu et catégorie socioprofessionnelle des parents) n'ont pas d'influence significative sur les pentes d'aspirations.

Cependant, on note une influence des caractéristiques socioculturelles (le *sexe*, le *statut d'EPG*) et du *lieu de résidence* sur les pentes d'aspirations scolaires. Lorsqu'on analyse les aspirations dites stables ou constantes, on constate une nette différence entre les aspirations universitaires et les aspirations collégiales et secondaires. Les trois facteurs – *EPG*, *sexe* et *lieu de résidence* – interviennent dans l'élaboration des aspirations scolaires universitaires, mais pas dans la formulation des aspirations collégiales et secondaires. Notons également que ces trois facteurs ont aussi un effet sur les aspirations ascendantes et descendantes qui impliquent les études universitaires.

Finalement, l'analyse multivariée montre que les caractéristiques psychosociales des jeunes ont globalement un effet minime sur l'évolution des aspirations scolaires. Par contre, *le sentiment d'efficacité personnelle* a un effet significatif sur les aspirations qui concernent les études universitaires.

## 4.2 L'évolution des pentes selon le niveau des aspirations

L'analyse précédente ne permet pas d'identifier avec précision les facteurs qui ont un effet sur l'évolution des aspirations, car ces facteurs ont, dans l'ensemble, plus d'effet sur la fixation du niveau des aspirations, ce qui est particulièrement perceptible dans le cas des aspirations universitaires. Nous compléterons donc l'analyse en comparant l'évolution différenciée des aspirations selon leur niveau.

L'analyse compare des groupes de pentes qui ont pour point de départ la même aspiration scolaire réaliste au cycle 2 de l'EJET, mais qui n'ont pas le même type d'évolution au cours des années subséquentes. Sur la base de ce point de départ commun, nous chercherons à mieux dégager les facteurs qui influencent l'évolution des aspirations.

La prochaine section comprend deux parties, qui se distinguent par le niveau des aspirations exprimé au cycle 2 de l'EJET, soit les aspirations à des études collégiales et les aspirations à des études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Ces deux aspirations sont associées à trois variations de pentes d'aspirations : ascendantes, constantes et descendantes. Cependant, le concept de pente d'aspirations, tel que nous l'avons élaboré, ne nous permet pas de comparer pleinement les autres types d'aspirations (études secondaires et cycles universitaires supérieurs), puisqu'il est impossible d'aspirer à des études d'un niveau inférieur au secondaire (pente descendante) ou d'un niveau supérieur aux études universitaires de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle (pente ascendante).

Dans les deux cas examinés, nous avons utilisé les pentes descendantes comme situation de référence dans l'analyse. Deux questions ont orienté notre regard :

- Quels facteurs influencent la constance ou le réchauffement des aspirations par opposition à leur refroidissement ?
- Quels facteurs n'influenceraient que l'évolution ascendante des aspirations ?

#### **4.2.1 L'évolution différenciée des aspirations aux études collégiales (cycle 2 de l'EJET)**

Dans l'ensemble, l'analyse de l'évolution des séquences individuelles des pentes d'aspirations réalistes souligne l'apport des facteurs socioculturels

et des facteurs associés aux expériences scolaires antérieures dans la variation des aspirations (tableau 11).

La réponse à la première question est rapide : deux facteurs ont une influence sur les deux types d'évolution : le statut d'EPG (les non-EPG ont une probabilité plus forte d'exprimer une constance d'aspiration ou une évolution ascendante) et l'absence de retard scolaire. Plusieurs autres facteurs n'ont une influence que sur les aspirations à pente ascendante. Il s'agit du sexe, du lieu de résidence (effet négatif), de la moyenne en langue et du temps consacré aux devoirs. Par ailleurs, l'absence de période de décrochage distingue les aspirations constantes des aspirations à pente descendante.

## Tableau 11

### Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour la comparaison des aspirations aux études collégiales au cycle 2 de l'EJET, Canada, cohorte A

Catégorie de référence : aspirations descendantes : des études collégiales aux études secondaires

	Aspirations ascendantes Des études collégiales vers l'université		Aspirations constantes Études collégiales	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Sexe</b>				
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1,76***	1,98***	1,25	1,33
<b>Catégorie socioprofessionnelle des parents</b>				
Gestionnaire	1,01	1,53	1,10	1,46
Propriétaire	0,95	0,9	1,09	1,12
Professionnel salarié	0,91	1,77	0,44	0,78
Professionnel libéral	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Col blanc salarié	0,83	1,20	1,14	1,45
Col blanc autonome	0,64	0,58	0,57	0,49*
Col bleu	0,38**	0,55	0,86	1,19
Artisan	0,53*	0,86	0,84	1,19
Chômeur	0,47	0,86	1,07	1,51
<b>Étudiant de première génération</b>				
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non-EPG collégial	1,57***	1,46*	1,74***	1,81***
Non-EPG universitaire	3,39***	2,81***	2,23***	2,10***
<b>Lieu de résidence</b>				
Région rurale	0,49***	0,43***	1,11	1,05
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Établissement d'enseignement secondaire</b>				
Privé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Public	0,61	1,03	0,98	1,43
Sentiment d'efficacité	1,36**	1,27*	1,04	1,05
Estime de soi	1,26**	1,11	1,01	0,91
Engagement social	0,96	0,84	0,93	0,96
Engagement scolaire	1,59***	0,94	1,28**	1,07
<b>Moyenne en mathématiques</b>				
90-100 %	2,64**	0,92	1,53	0,75
80-89 %	2,35**	1,50	1,13	0,93
70-79 %	2,90***	1,87**	1,50*	1,13
60-69 %	1,74**	1,47	1,03	0,84
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

	Aspirations ascendantes Des études collégiales vers l'université		Aspirations constantes Études collégiales	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Moyenne en langue</b>				
90-100 %	12,30***	5,74**	5,34***	4,13*
8-89 %	5,59***	2,91***	2,64***	1,92*
70-79 %	3,72***	1,96**	1,91***	1,45
60-69 %	2,28***	1,87*	1,38	1,30
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en sciences</b>				
90-100 %	3,94**	1,87	1,97	1,31
80-89 %	3,48***	1,72	1,74*	1,28
70-79 %	2,05*	1,05	1,22	0,98
60-69 %	1,53	1,11	1,18	0,89
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Temps consacré aux devoirs</b>				
Moins d'une heure	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
1 à 3 heures	2,04***	2,19***	1,59**	1,48*
4 à 7 heures	4,57***	3,59***	2,82***	1,93*
8 heures ou plus	4,65***	3,77**	2,28*	1,97
<b>Décrochage</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
non	3,2**	1,71	3,78***	2,63**
<b>Retard scolaire</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	4,28***	5,70***	2,56***	2,09**
Variables	type 1	types 1 et 2	types 1, 2 et 3	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,0345	0,0567	0,0936	
$\chi^2$ wald	133,77***	228,76***	321,20***	
DF	26	34	68	
N	4183	4002	3637	

Notes p (indice de signification) : \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Remarque : on appelle effet brut l'analyse « multivariée » entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).



### 4.2.2 L'évolution différenciée des aspirations aux études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire (cycle 2 de l'EJET)

Qu'en est-il des aspirations aux études universitaires (tableau 12)? Les résultats sont fort différents de ceux présentés dans la section précédente. L'analyse des variables explique davantage la variation à l'intérieur d'un même groupe de pentes (p. ex., les pentes ascendantes comparées les unes aux autres) que la variation entre pentes de groupes différents (comparaison entre pentes ascendantes, constantes ou descendantes).

Ainsi, être une femme ou un EPG, avoir fréquenté un établissement secondaire privé, se sentir efficace, avoir de bonnes moyennes en mathématiques et en

sciences, consacrer plus de temps aux devoirs et ne pas connaître de retard scolaire accroissent la probabilité de maintenir les aspirations aux études universitaires ou de formuler une évolution ascendante.

Deux facteurs ont une influence négative sur l'évolution à pente ascendante, la position sociale des parents et le lieu de résidence : avoir des parents cols blancs ou artisans réduit la probabilité d'exprimer le désir de poursuivre des études universitaires supérieures, tout comme le fait de résider en milieu rural.

Soulignons aussi que, contrairement aux résultats de l'analyse précédente, la moyenne en langue n'est plus significative ici. Elle n'a aucune influence sur l'expression d'aspirations ascendantes aux études de 1<sup>er</sup> cycle universitaire.

## Tableau 12

### Analyse multivariée (logistique multinomiale) pour la comparaison des aspirations aux études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle au cycle 2 de l'EJET, Canada, cohorte A

Catégorie de référence: aspirations descendantes 1<sup>er</sup> cycle universitaire

	Aspirations ascendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire		Aspirations constantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Sexe</b>				
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Femme	1,47***	1,73***	1,28**	1,36**
<b>Catégorie socioprofessionnelle des parents</b>				
Gestionnaire	0,56***	0,69*	0,63***	0,71*
Propriétaire	0,50***	0,64*	0,63**	0,71
Professionnel salarié	0,42*	0,48	0,78	0,76
Professionnel libéral	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Col blanc salarié	0,33***	0,51**	0,47***	0,64*
Col blanc autonome	0,36***	0,86	0,62*	1,07
Col bleu	0,56*	0,82	0,73	0,88
Artisan	0,28***	0,39***	0,58**	0,71
Chômeur	0,59	0,88	0,78	0,85
<b>Étudiant de première génération</b>				
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non-EPG collégial	1,65**	1,45*	1,15	1,07
Non-EPG universitaire	4,2***	2,86***	2,38***	1,91***
<b>Lieu de résidence</b>				
Région rurale	0,60***	0,60***	0,86	0,84
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Établissement d'enseignement secondaire</b>				
Privé	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Public	0,36***	0,44***	0,57**	0,66*
Sentiment d'efficacité	1,68***	1,43***	1,32***	1,23**
Estime de soi	1,13*	1,01	1,01	0,93
Engagement social	0,95	0,89	0,90*	0,90
Engagement scolaire	1,52***	0,90	1,33***	1,03
<b>Moyenne en mathématiques</b>				
90-100 %	8,44***	2,05**	4,60***	2,14**
80-89 %	4,93***	2,09**	2,95***	1,90***
70-79 %	2,46***	1,52	1,92***	1,56**
60-69 %	1,45	1,31	1,52*	1,61**
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

	Aspirations ascendantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire		Aspirations constantes 1 <sup>er</sup> cycle universitaire	
	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC	EFFETS BRUTS RC	MODÈLE COMPLET RC
<b>Moyenne en langue</b>				
90-100 %	11,34***	2,25*	4,73***	1,36
80-89 %	5,48***	1,59	2,88***	1,18
70-79 %	2,47**	1,27	1,76**	1,01
60-69 %	1,14	0,81	1,18	0,81
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Moyenne en sciences</b>				
90-100 %	14,22***	3,61***	5,61***	2,17**
80-89 %	7,55***	2,65**	3,58***	1,81**
70-79 %	2,76***	1,68	1,76**	1,22
60-69 %	2,02*	1,90*	1,33	1,16
Moins de 60 %	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
<b>Temps consacré aux devoirs</b>				
Moins d'une heure	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
1 à 3 heures	1,46**	1,46*	1,75***	1,61**
4 à 7 heures	2,16***	1,97**	2,04***	1,69**
8 heures ou plus	3,93***	2,50**	2,91***	1,99**
<b>Décrochage</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
non	10,95***	4,27	2,18	1,60
<b>Retard scolaire</b>				
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Non	3,32***	2,07*	2,87***	2,32**
Variables	type 1	types 1 et 2	types 1, 2 et 3	
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,0318	0,0517	0,0830	
$\chi^2$ wald	200,13***	308,42***	469,79***	
DF	26	34	68	
N	6519	6374	6024	

Notes p (indice de signification) : \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001.

Remarque: on appelle effet brut l'analyse « multivariée » entre la variable indépendante et une variable dépendante (donc en excluant toutes les autres variables du modèle).

### 4.2.3 Éléments de synthèse

Cette section met en relief de manière plus directe l'influence des différents facteurs sur la variation des aspirations scolaires. Dans l'ensemble, les résultats révèlent une différence importante selon le « point de départ » de l'évolution des aspirations.

Ainsi, dans le cas des aspirations qui tournent autour des études collégiales, deux facteurs distinguent les aspirations constantes ou ascendantes des aspirations descendantes : le statut d'EPG et l'absence de retard scolaire. Tous les autres facteurs qui ont une influence significative distinguent uniquement les aspirations à pente

ascendante. Être une femme, avoir une bonne moyenne en langue et consacrer plus de temps à ses devoirs ouvrirait la voie vers les études universitaires. Par contre, habiter en région rurale aurait l'effet opposé.

L'analyse des aspirations universitaires permet de dégager une tout autre situation : la majorité des variables protègent les répondants contre une évolution vers les études collégiales (pente descendante). Seuls deux facteurs réduisent la probabilité d'exprimer une évolution ascendante : l'origine sociale modeste et le lieu de résidence en milieu rural.

## 5. Conclusion : quelques pistes interprétatives

La présente étude avait pour objectif d'examiner la relation entre l'appartenance sociale et les aspirations scolaires des jeunes Canadiens qui étaient âgés de 15 ans au 31 décembre 1999 et qui ont fait l'objet d'un suivi longitudinal jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 22 ans. Nous désirions examiner un aspect précis des parcours scolaires, soit l'évolution des aspirations scolaires tout au long de la période de référence. De nombreux travaux de recherche ont souligné que les aspirations constituent un ressort important de l'action en matière d'accès et de persévérance aux études postsecondaires. Or, contrairement à d'autres éléments qui influencent l'accès et la persévérance, les aspirations peuvent changer dans le temps, car des situations nouvelles peuvent conduire les individus à les modifier. Les travaux sur cette question sont nettement moins nombreux, d'où l'intérêt de chercher à mieux comprendre l'évolution des aspirations. L'angle d'approche que nous avons choisi a été d'explorer l'influence des héritages et des acquis scolaires antérieurs sur l'évolution des aspirations scolaires dites réalistes.

Pour ce faire, nous avons retenu trois groupes de variables. Le premier rassemble les variables socioculturelles et socioéconomiques associées à l'appartenance sociale qui construit les individus : le sexe, l'origine familiale (catégorie socioprofessionnelle), le revenu, la scolarité des parents – déterminant le statut d'étudiants de première génération (EPG) – et le milieu de résidence géographique. Le second regroupe des variables dites psychosociales, plus directement associées à des traits de personnalité : le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'engagement social et

l'engagement scolaire. Finalement, le troisième groupe décrit l'expérience scolaire au secondaire : les résultats scolaires, le temps consacré aux devoirs, le décrochage, le retard scolaire, les cours de rattrapage et les troubles de scolarité. Plusieurs constats ressortent de notre analyse.

### *a) De nombreux changements d'aspirations*

Le premier constat tient à l'importance des changements d'aspirations au cours de la période de référence. L'analyse de la répartition des aspirations aux différents cycles de l'enquête nous amène à conclure à une forte constance des aspirations au cours des six ans d'observation. Mais, en fait, les changements sont nettement plus nombreux que la répartition des aspirations ne le suggère a priori. Ainsi, près de la moitié (48 %) des individus ont connu une évolution de leurs aspirations : la moitié de ces changements consistait en une réduction des aspirations, ce que Clark (1960) identifierait comme un « refroidissement », alors que l'autre moitié concerne un « réchauffement » des aspirations, pour reprendre l'expression de Bélanger (1986).

### *b) Facteurs explicatifs du niveau des aspirations plutôt que de leur évolution*

Un second constat suggère que les variables retenues rendent mieux compte du niveau des aspirations que de leur évolution. Par exemple, les garçons sont aussi nombreux que les filles à avoir des aspirations constantes. Par contre, nous constatons aussi que les filles sont

proportionnellement plus nombreuses à désirer poursuivre leurs études à l'université que les garçons, lesquels sont plus nombreux à aspirer à des études secondaires ou collégiales. Une situation analogue est observable selon les catégories socioprofessionnelles: les différences sont faibles entre ces catégories quand les aspirations constantes sont agrégées; par contre, les écarts sont plus importants quand nous considérons les aspirations universitaires constantes séparément des aspirations de niveaux précédents.

Ces résultats indiquent que les logiques à l'œuvre dans l'accès aux études postsecondaires se retrouvent aussi sur le plan des aspirations. Par exemple, la logique de reproduction sociale est perceptible dans la distribution des aspirations en fonction des catégories socioprofessionnelles, alors que la logique de mobilisation scolaire est présente dans les différences entre les sexes.

L'influence minimale des héritages et des acquis scolaires sur l'évolution des aspirations peut s'expliquer par le fait que ces changements tiennent, au moins en partie, à la nature de l'expérience scolaire et de l'expérience sociale en cours, dimensions des parcours scolaires que nous n'avons pas intégrées dans l'analyse. Cela dit, certains facteurs ont-ils quand même une influence?

Nous nous sommes intéressés au réchauffement des aspirations en examinant les évolutions ascendantes. À cet égard, le passage des aspirations universitaires de 1<sup>er</sup> cycle vers des aspirations à des études de cycles supérieurs, en comparaison avec les aspirations descendantes (aspirations à des études universitaires vers des aspirations dans les établissements non universitaires) est modulé positivement par plusieurs facteurs: être une femme, ne pas être un EPG (capital scolaire de la famille), se sentir efficace, avoir de bonnes moyennes au secondaire, ne pas connaître de retard scolaire et consacrer plus de temps à ses devoirs. Tous ces facteurs augmentent la probabilité de connaître une évolution ascendante. Par contre, résider en milieu rural ou appartenir à certains groupes sociaux défavorisés réduisent cette probabilité.

Dans le cas du passage des aspirations à des études collégiales vers des études universitaires, les facteurs de modulation sont moins nombreux: être une femme, ne pas être un EPG, consacrer plus de temps aux devoirs au secondaire et ne pas connaître de retard scolaire augmentent la probabilité de connaître une élévation des aspirations. Certains de ces facteurs relèvent de l'appartenance socioculturelle et d'autres de la maîtrise du métier d'élève au secondaire. Le lieu de résidence en milieu rural influence négativement la probabilité d'aspirations ascendantes. Les mêmes facteurs influencent le réchauffement des aspirations aux études universitaires. Le désir de poursuivre sa scolarité aux études universitaires supérieures est, de plus, influencé par des traits de personnalité (sentiment d'efficacité) et par les notes obtenues au secondaire en mathématiques et en sciences. Le réchauffement des aspirations vers les études universitaires supérieures tient à un ensemble plus vaste de facteurs.

Une seconde question se pose: les facteurs qui influencent le réchauffement des aspirations scolaires ou leur stabilité sont-ils différents? Dans le cas des aspirations ascendantes conduisant à l'université, nous constatons des différences quant à quatre facteurs. Le réchauffement est influencé positivement par le fait d'être une femme et de consacrer plus de temps à ses devoirs au cours du secondaire, alors que l'expression d'aspirations constantes aux études collégiales n'est pas influencée par ces deux variables. L'existence d'une période de décrochage n'influence pas l'expression d'une pente ascendante, mais influence la constance des aspirations. Finalement, résider en milieu rural réduit l'expression d'aspirations ascendantes et n'influence pas la constance des aspirations. Dans le cas des aspirations ascendantes aux études universitaires et des aspirations constantes, les mêmes variables influencent les situations. Une seule exception est notable: le fait d'habiter en milieu rural, qui réduit l'expression d'aspirations ascendantes. Mais nous avons surtout constaté que le poids de chacun des facteurs est plus important ou plus lourd dans les situations de réchauffement des aspirations.

Notre principale conclusion est que l'analyse de l'évolution des aspirations ne peut faire abstraction du niveau des aspirations, car les dimensions qui entraînent le réchauffement des aspirations vers l'université ne sont pas les mêmes que celles qui influencent les aspirations à des études à un niveau antérieur. Sur ce plan, nous constatons que les ancrages sociaux, la nature de la scolarité au secondaire, le lieu de résidence et certains traits personnels ont une influence d'autant plus lourde que le niveau des aspirations en jeu est élevé.

*c) Les facteurs d'expression des aspirations*

Un troisième constat porte plus spécifiquement sur les dimensions qui influencent le niveau des aspirations exprimé par les répondants. À cet égard, il faut souligner que l'expression des aspirations tient davantage à des facteurs socioculturels que socioéconomiques. Ainsi, l'ancrage social, analysé du point de vue de l'appartenance à une fraction de classe, a une influence sur l'expression des aspirations. Toutefois, son effet disparaît quand les autres dimensions sont prises en compte dans l'analyse, ce qui indique que son influence passe par d'autres voies, dont les dimensions socioculturelles et les caractéristiques de la scolarité au secondaire.

La seule variable relative aux conditions de vie qui a un effet significatif sur la formulation des aspirations est le lieu de résidence. Nous avons constaté que le fait d'habiter dans une région rurale réduit la probabilité d'exprimer une aspiration universitaire. Si les différences entre milieux urbains et milieux ruraux sont souvent expliquées en termes d'aspirations différenciées, notre analyse nous amène à nous interroger sur la relation inverse : comment le milieu de résidence conduit-il les individus des milieux ruraux à formuler des aspirations différentes ou moindres? A-t-on conformé ses aspirations à la nature de l'offre de formation locale ou régionale à cause du désir de ne pas quitter la région? A-t-on conformé ses aspirations scolaires à la structure économique régionale à cause de ce même désir?

L'effet du sexe – c.-à-d. être une femme – sur les

aspirations, que nous considérons comme un volet de l'influence des caractéristiques socioculturelles, est étroitement associé aux aspirations aux études universitaires, comme le mentionnent plusieurs auteurs (Covell, 2009; Melanson et Levin, 2007; Marjoribanks, 2005; RHDCC, 2004). Par contre, il ne l'est pas en ce qui a trait à la formulation des aspirations plus faibles. Le mouvement de mobilisation scolaire des filles, qui s'inscrit lui-même dans le mouvement féministe, se manifeste par une plus grande propension à exprimer des aspirations à des études universitaires, souvent jusqu'aux cycles supérieurs.

Un second volet des influences d'ordre culturel est le capital scolaire des parents. Avoir des parents qui ont reçu une formation postsecondaire, et surtout universitaire, favoriserait la construction, chez les jeunes Canadiens, de schèmes d'action et de perception favorables à l'expression d'aspirations aux études postsecondaires, en particulier au niveau universitaire. Nous nous retrouvons bien devant un phénomène de transmission d'héritage culturel qui s'inscrit dans une logique de reproduction sociale.

Les résultats indiquent aussi que l'expérience scolaire au secondaire a une influence sur l'évolution des aspirations, mais que cette expérience n'annule pas l'effet des héritages culturels. Nous avons également noté que plus les aspirations scolaires sont élevées, plus nombreuses sont les dimensions de l'expérience scolaire au secondaire qui ont un effet significatif sur leur formulation.

La scolarité au secondaire intervient par les acquis intellectuels, mesurés par les résultats déclarés. L'effet de ces acquis est surtout sensible dans l'expression des aspirations universitaires et même des aspirations aux études supérieures. Les champs de connaissance ont un effet différent, car ce sont surtout les notes obtenues en langue ou en sciences qui influencent l'expression d'aspirations universitaires. La maîtrise de la langue est une compétence essentielle à la poursuite des études, alors qu'il existe en sciences une forte progression des apprentissages entre le secondaire, l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement universitaire. L'absence d'effet des notes en mathématiques peut résulter de la conjugaison de

deux caractéristiques : elles ne sont pas utiles dans de nombreux domaines d'études et elles sont utiles dans de nombreux domaines de l'enseignement collégial (plusieurs domaines techniques utilisent abondamment les mathématiques). Ainsi, la conjugaison de ces deux caractéristiques conduit à ne pas associer à un niveau spécifique d'aspirations la maîtrise des mathématiques. Le fait que les notes obtenues en mathématiques n'ont un effet significatif sur les aspirations universitaires que par rapport aux aspirations à pente descendante révèle l'importance de cette matière dans la formulation d'un espoir de demeurer à l'université ou d'y poursuivre des études.

Le lieu d'étude au secondaire joue un rôle différencié sur les aspirations scolaires universitaires : le fait d'avoir étudié dans une école publique plutôt que privée réduit la probabilité d'exprimer des aspirations universitaires, peu importe la pente des aspirations. Il est possible que l'école privée valorise tellement les études universitaires que les élèves qui la fréquentent y soient conditionnés à ne nourrir que des aspirations universitaires, voire des aspirations aux études de cycles supérieurs.

Nous avons aussi constaté que la nature de la scolarité, caractérisée par la présence d'un décrochage ou d'un retard scolaire, a un effet sur la formulation des aspirations. Le désir de poursuivre des études au-delà du secondaire est influencé positivement par l'absence d'épisode de décrochage ou de retard.

La dernière dimension de la scolarité que nous avons examinée est le métier d'élève. La formulation d'aspirations universitaires est liée à la quantité d'heures de travail scolaire effectuées au secondaire. Ainsi, l'expression d'aspirations universitaires est-elle favorisée par l'acquisition, tôt dans le parcours scolaire, de la capacité à étudier de manière

régulière en dehors des cours. Les effets de la scolarité antérieure sur la construction des aspirations ne sont pas uniquement dus à la qualité des acquis scolaires, ce qui est l'explication qui vient le plus spontanément à l'esprit. En fait, la nature du parcours, le lieu où s'est déroulée la scolarité, les traits acquis du métier d'élève sont autant d'aspects de l'expérience scolaire au secondaire qui participent au modelage des aspirations.

La formulation d'aspirations universitaires est aussi liée à des traits de personnalité, le sentiment d'efficacité étant celui qui revient le plus régulièrement. C'est particulièrement important dans le cas des aspirations aux études de cycles universitaires supérieurs.

En somme, la formulation des aspirations scolaires est un processus qui met en œuvre plusieurs dimensions sociales et éducatives. En ce sens, ce processus est largement ancré dans l'expérience biographique des individus sur les plans social et éducatif. Nous avons aussi souligné que plus les aspirations sont élevées, plus nombreuses sont les dimensions qui ont un effet significatif sur leur formulation : appartenance sociale et dispositions culturelles, traits de personnalité et expérience scolaire y participent.

Cette analyse ouvre deux perspectives. D'une part, il faudra explorer plus à fond l'effet de l'expérience en cours sur l'évolution des aspirations. D'autre part, il faudra examiner avec plus d'attention la relation entre les aspirations et les pratiques en se demandant si les changements d'aspirations ont aussi un effet sur les modifications des parcours scolaires des jeunes Canadiens.



# Bibliographie

Adelman, Clifford (2002). "The Relationship Between Urbanicity and Educational Outcomes". In W.G. Tierney et L.S. Hagedorn (Eds.), *Increasing Access to College: Extending Possibilities for All Students* (pp. 35-64). New York: SUNY Press.

Ali, S.R., McWhirter, E.H. (2006). "Rural Appalachian Youth's Vocational/Educational Post-secondary Aspirations: Applying Social Cognitive Career Theory". *Journal of Career Development*, 33, 87-111.

Ali, S.R., Saunders, J.L. (2006). "College expectations of rural Appalachian youth: An exploration of Social Cognitive Career Theory Factors". *Career Development Quarterly*, 55, 38-51.

Anctil, Mélanie (2006). *Les nouvelles générations et le sens du travail. Des jeunes en quête d'expressivité au travail et d'un plus grand équilibre dans la vie*, Maîtrise en sociologie, Université Laval, [PDF] <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23823.pdf> (document consulté le 26 juin 2009).

Andres, L., Anisef, P., Krahn, H., Looker, D., et Thiessen, V. (1999). "The Persistence of Social Structure: Cohort, Class and Gender Effects on the Occupational Aspirations and Expectations of Canadian Youth". *Journal of Youth Studies*, 2(3), 261.

Andres, L., et Looker, E. D. (2001). "Rurality and capital: Educational expectations and attainments of rural, Urban/Rural and metropolitan youth". *Canadian Journal of Higher Education*, 31(2), 1-45.

Anisef, P., Sweet, R., Plickert, G., et Tom-Kun, D. (2001). *The effects of region and gender on educational planning in Canadian families*. Fondation Laidlaw et Direction générale de l'apprentissage et de l'alphabétisation, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Anguita, Juana (1976). «Aspirations éducatives et culturelles», in *Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs*, sous la direction de Paul-Henry Chombart Delauwe, Paris, Éditions du centre national de la recherche scientifique, pp. 186-197.

Armstrong, P.I., et Crombie, G. (2000). "Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10". *Journal of Vocational Behavior*, 56, 82-98.

Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., et Dean, C. B. (2005). "A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research". *Journal of Research in Rural Education*, 20(6), 1-25.

Bandura, A. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Barry, C. M., et Wentzel, K. R. (2006). "Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics". *Developmental Psychology*, 42(1), 153-163.

Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil S., et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, n° 81-595-MIF2003007 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, *Éducation, compétences et apprentissage*, document de recherche n° 7.

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., et Schaps, E. (1995). "Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis". *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Blum, R.W., et Libbey, H. P. (2004). "Executive summary". *The Journal of School Health*, 74(7), 231-234.
- Bédard, Robert, Béland, Paul, Bélanger, Pierre W., Roberge, Pierre, Rocher, Guy (1981). *Le projet ASOPE: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociales et ses réalisations*, Les Cahiers d'ASOPE, vol. VII, Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, 275 pages.
- Bélanger, Pierre W., (1986). «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», *Recherches Sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, pp. 365-384.
- Béret, Pierre (1986). «Les projets scolaires: Contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif», *Formation – Emploi*, n° 13, pp. 15-23.
- Bernier, Léon (1986). *Tant qu'ils choisiront de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes*, [PDF] [http://classiques.ugac.ca/contemporains/bernier\\_leon/tant\\_ils\\_choisiront\\_de\\_vieillir/tant\\_choisiront\\_veillir.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/bernier_leon/tant_ils_choisiront_de_vieillir/tant_choisiront_veillir.pdf) (document consulté le 25 mai 2009).
- Boudon, Raymond (2003). *Raisons Bonnes Raisons*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boudon, Raymond, Cuin, Charles-Henri, Massot, Alain (2000). *L'axiomatic de l'inégalité des chances*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction: élément d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- Butlin, G. (1999). «Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires», *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(3), 9-35.
- Cantara, Marilyn (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne*, Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M.Éd.), [PDF] [http://www.cdc.qc.ca/pdf/786882\\_cantara\\_essai\\_MA\\_usherbrooke\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/pdf/786882_cantara_essai_MA_usherbrooke_2008.pdf) (pages consultées le 15 juin 2009).
- Charbonneau, Johanne (2006). «Réversibilités et parcours scolaires au Québec», *Cahiers internationaux de sociologie* 2006/1, n° 120, pages 111 à 131, [en ligne] [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=CIS\\_120\\_0111](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CIS_120_0111) (document consulté le 20 juin 2009).
- Chinwé J. Uwah, H. George McMahon et Carolyn F. Furlow. (2008). "School Belonging, Educational Aspirations, and Academics Self-Efficacy Among African American Male High School Students: Implications for School Counselors". *ASCA Professional School Counseling*, Vol. 11, n° 5, pp. 296-306.

- Chombart de Lauwe, Paul-Henry (1970). *Aspirations et transformations sociales*, Paris, Éditions Anthropos.
- Chombart de Lauwe, Paul-Henry (1971). *Pour une sociologie des aspirations : éléments pour des perspectives nouvelles en sciences humaines*, Paris, Éditions Denoël, 2<sup>e</sup> édition.
- Chombart de Lauwe, Paul-Henry (1976). *Transformations de l'environnement des aspirations et des valeurs*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Clark, Burton R. (1960). "The 'cooling-out' function in Higher Education". *American Journal of Sociology*, vol. 65, n° 6, pp. 569-576.
- Cobb, R. A., McIntire, W. G., et Pratt, P. A. (1989). "Vocational and educational aspirations of high school students: A problem for rural America". *Journal of Research in Rural Education*, 6(2), 11-16.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006, décembre). *L'enseignement postsecondaire au Canada: Un bilan positif – Un avenir incertain*, extrait du site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage le 26 octobre 2007: <http://www.ccl-cca.ca>.
- Cook, Thomas D., Church, Mary B., Ajanaku, Subira, Shadish, William, R. Jr. et al. (1996). "The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys". *Child Development*. 67(6), 3368-3385.
- Covell, Katherine "Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations". *Canadian Journal of Behavioural Science*. FindArticles.com. 10 Feb, 2009. [en ligne]  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3717/is\\_199904/ai\\_n8844207](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199904/ai_n8844207) (document consulté le 25 juin 2009).
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Henriot-Van Zanten (2002). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin.
- Elder, G. H., Jr., King, V. et Conger, R.D. (1996). "Attachment to place and migration prospects: A developmental perspective". *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 397-425.
- Felouzis, G, Sembel, N, Mehaut, Philippe (1997). «La construction des projets à l'université : Le cas de quatre filières de l'université de masse», *Formation emploi*, n° 58, pp. 45-59.
- Frenette, Marc (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Direction des études analytiques, documents de recherche, n° 201, Ottawa : Statistique Canada.
- Gallagher R.V., Rostosky S.S., Hughes H.K. (2004). "School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity", *Journal of Youth and Adolescence*, Volume 33, Number 3, June 2004, pp. 235-245.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., et Urajnik, D. (2002). "A structural model of educational aspirations". *Journal of Career Development*, 29(2), 87-108.
- Garg, Rashmi, Melanson, Stella, Levin, Elizabeth (2007). *Educational aspirations of male and female adolescents from single-parent and two biological parent families: A comparison of influential factors*. [PDF] <http://www.springerlink.com/content/v6h0543628n37212/fulltext.pdf> (document consulté le 28 mai 2009).
- Gaudreault, M., Perron, M., Gagné, M. et S. Veillette. (2004). *Les aspirations scolaires, les aspirations professionnelles et le désir d'enracinement: visions d'avenir des élèves de Charlevoix*, série La vie des jeunes de Charlevoix. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 74 pages et annexe.

- Gaudreault, Marco, Veillette, Suzanne, Blackburn, Marie-Ève, Laberge, Luc, Gagné, Mathieu, Perron, Michel (2004). *Perceptions de soi et de l'avenir à l'adolescence*, série Enquête régionale 2002: Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Jonquière, Groupe ÉCOBES, CÉGEP de Jonquière, 127 pages.
- Gottfredson, L. (1996). "A theory of circumscription and compromise". In D. Brown et L. Brooks (Eds.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goyette, K. (2008). "College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time". *Social Science Research*, 37(2), 461-484.
- Groupe de travail sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire (2000). *Rapport du groupe de travail sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire au Nouveau-Brunswick*. Min. de l'éducation, Gouv. du Nouveau-Brunswick.
- Haller, E. J. et Virkler, S. J. (1993). "Another look at rural nonrural differences in students' educational aspirations". *Journal of Research in Rural Education*, 9(3), 170-178.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K., et White, D. (2007). "Predicting the academic motivation of rural high school students". *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Hardré, P. L., et Reeve, J. (2003). "A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school". *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Hansen, T.D., et McIntire, W.G. (1989). "Family structure variables as predictors of educational and vocational aspirations of high school seniors". *Research in Rural Education*, 6(2), 39-49.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J., et Lishner, D.M. (1988). "Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers". *American Educational Research Journal*, 25, 31-50.
- Hektner, J. M. (1995). "When moving up implies moving out: Rural adolescent conflict in the transition to adulthood". *Journal of Research in Rural Education*, 11(1), 3-14.
- Helwig, A. (2001). "A Test of Gottfredson's Theory Using a Ten-Year Longitudinal Study". *Journal of Career Development*, 28 (2).
- Helwig, A. (2003, March). "The measurement of Holland types in a 10-year longitudinal study of a sample of students". *Journal of Employment Counseling*, 40(1), 24-32.
- Helwig, A. (2008, September). "From Childhood to Adulthood: A 15-Year Longitudinal Career Development Study". *Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50.
- Henchey, Norman. 1998. *Trajectoires et transitions des apprenantes et apprenants: document de réflexion*, préparé par Norman Henchey pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Herting Wahl, Kay and Anne Blackhurst (2000). "Factors Affecting the Occupational and Educational Aspirations of Children and Adolescents". ASCA, *Professional School Counseling*, vol. 3, no 5, pp. 367-374.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hossler, D., et Stage, F. K. (1992). "Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students". *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.

- Howley, C. W. (2006). "Remote possibilities: Rural children's educational aspirations". *Peabody Journal of Education*, 81(2), 62-80.
- Johnson, S. E. (2000). *College choice: Psychological factors influencing postsecondary aspirations and expectations of ninth-grade students*. (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning). Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61 (3-A).
- Johnson, M. K., Elder, G. H., Jr., et Stern, M. (2005). "Attachments to family and community and the young adult transition of rural youth". *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 99-125.
- Kay Herting Wahk et Anne Blackhurst (2000). "Factors Affecting the Occupational and Educational Aspirations of Children and Adolescents". ASCA, *Professional School Counseling*, vol. 3, n° 5, pp. 367-374.
- Kirby, D., et Conlon, M. (2005). "Comparing the economic experiences of rural and urban university students". *Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 4-17.
- Kirikpatrick Johnson, M., Glen H. Elder et M. Stern (2005). "Attachments to Family and Community and the Young Adult Transition of Rural Youth". *Journal of Research on Adolescence*, vol. 15, n° 1 (March), pp. 99-125.
- Laflamme, Claude (1996). «Inflation des diplômés et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 1, 1996, p. 47-72, (PDF) <http://id.erudit.org/iderudit/031846ar>.
- Lambert, Mylène, Zeman, Klarka, Allen, Mary, Bussière, Patrick (2004). *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.
- Lent, Robert W., Brown, Steven D., Hackett, Gail (2000). "Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47, n° 1, pp. 36-49 (Jan. 2000).
- Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (1994). "Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance". *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Litalien, David (2008). *Pourquoi les étudiants de régions rurales montrent des aspirations scolaires plus FAIBLES que ceux provenant de régions urbaines? Une explication basée sur une perspective motivationnelle et relationnelle*, Maîtrise en sciences de l'orientation, Université Laval, [en ligne] <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/44b5ac85-3e41-477f-ad4c-2cbce675f615/25258.html> (document consulté le 25 juin 2009).
- Looker, E. Dianne, Peter DWYER (1998). "Education and negotiated reality: Complexities facing rural youth in the 1990s". *Journal of Youth Studies* 1:5-22.
- Lowe, G. S., Krahn, H., et Bowlby, J. (1997). *1996 Alberta High School Graduate Survey Report of Research Findings*. Population Research Laboratory, Département de sociologie, Université de l'Alberta, Edmonton.
- Ma, X., et Wang, J. (2001). "A confirmatory examination of Walberg's model of educational productivity in student career aspiration". *Educational Psychology*, 21(4), 443-453.
- Marjoribanks, Kevin (2005). "Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment". *International Education Journal*, 2005, 6(1), 104-112. [PDF] <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n1/Marjoribanks/paper.pdf> (consulté le 16/02/09).



- McCracken, J. D., et Barcinas, J. D. T. (1991). «Differences between rural and urban schools, student characteristics, and student aspirations in Ohio». *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 29-40.
- McWhirter, E. H. (1997). "Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences". *Journal of vocational behavior*, 50(1), 124-140.
- McWhirter, E. H., Crothers, M., et Rasheed, S. (2000). "The effects of high school career education on social-cognitive variables". *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 330-341.
- Meece, J. L., Wigfield, A., et Eccles, J. S. (1990). "Predictors of mathematics anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics". *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). «Cheminement scolaire: du collégial à l'université», *Bulletin statistique de l'éducation*, ministère de l'Éducation, n° 28, juin 2003.
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M., Holmes, M., Shanahan, M. (2002). "The Process of Occupational Decision Making: Patterns during the Transition to Adulthood". *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.
- Najaka, S. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between risk factors and problem behavior. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 62(1), 340-A.
- Ojeda, Lizette et Lisa Y. Flores. (2008). "The Influence of Gender, Generation Level, Parents' Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students". *The Career Development Quarterly*, vol. 57, pp. 84-95.
- Perron, M., Gaudreault, M., Veillette, S. et L. Richard (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne: quelles différences?* Série Enquête régionale 1997 : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Perron, Michel, Gaudreault, Marco, Veillette, Suzanne, Richard, Laurent (1999). *Les trajectoires d'adolescence: Stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Série Enquête régionale : Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, (2003). *Poursuite des études postsecondaires en milieu minoritaire francophone: Intentions des diplômés du secondaire en 2003*, rapport final, [http://rccfc.ca/pdf/etudes/poursuite\\_intentions.pdf](http://rccfc.ca/pdf/etudes/poursuite_intentions.pdf), (consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2008).
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*, rapport final, [en ligne, pdf] <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/pa/publications/2004-002631/sp-600-05-04.pdf> (consulté le 30 octobre 2008).
- Rindfuss, R., Cooksey, E., Sutterlin, R. (1999). "Young Adult Occupational Achievement: Early Expectations Versus Behavioral Reality". *Work and Occupations*, 26(2), 220-263.
- Rocher, Guy (1981). «Pour une théorie psychosociologique des aspirations», dans R. Bédard *et al.*, *Le projet ASOPE: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Les Cahiers d'ASOPE, vol. VII, Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; Montréal : Département de sociologie, Université de Montréal, pp. 40-83.
- Rojewski, J., Yang, B. (December 1997). "Longitudinal Analysis of Select Influences on Adolescents' Occupational Aspirations". *Journal of Vocational Behavior*, 51 (3), 375-410.

- Rumberger, R.W. (1995). "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools". *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Ryan, R. M., et Connell, J. P. (1989). "Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Shapkaa, J., Domeneb, J., Keating, D., (2006). "Trajectories of Career Aspirations through Adolescence and Young Adulthood: Early math achievement as a critical filter". *Educational Research and Evaluation*, 12 (4), 347-358.
- Sherman, J., et Fennema, E. (1977). "The study of mathematics by high school girls and boys: Related variables". *American Educational Research Journal*, 14, 159-168.
- Statistique Canada, (1999). «Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires», *Revue trimestrielle de l'éducation*, Catalogue n° 81-003, vol. 5, n° 3.
- Stinebrickner, Todd R. et Stinebrickner, Ralph, (2000). *Working During School and Academic Performance*, UWO Department of Economics Working Papers 20009, University of Western Ontario, Department of Economic, [PDF] [http://www.ssc.uwo.ca/economics/econref/workingpapers/researchreports/wp2000/wp2000\\_9.pdf](http://www.ssc.uwo.ca/economics/econref/workingpapers/researchreports/wp2000/wp2000_9.pdf) (pages consultées le 25 juin 2009).
- Stevens, Constance J. Laura, A. PUTCHELL (1992). "Adolescent work and boys and girls orientations to the future". *Sociological Quarterly*, 33:153-170.
- Teachman, K. Paasch (1998). "The Family and Educational Aspirations." *Journal of Marriage and the Family*, 60:704-714.
- Trusty, J., Colvin Harris, M., (1999). "Lost Talent: Predictors of the Stability of Educational Expectations Across Adolescence". *Journal of Adolescent Research*, 14(3) 359-382.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). "Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Viau, R. (2004). «La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire», in *Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation*, Bruxelles, mars 2004.
- Wall, J., Covell, K. et McIntyre, P. (1999). "Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31 (2), 63-71.
- Weber, Silke (1976). «Modèle dominant en éducation», in *Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs*, sous la direction de Paul-Henry Chombart Delauwe, Paris, Éditions du centre national de la recherche scientifique, pp. 153-173.
- Wilson, P. M., et Wilson, J. R. (1992). "Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model". *Youth & Society*, 24(1), 52-70.





# Annexe I : Description des libellés des variables psychosociales

**Variable YSA8K:** Pense à tous tes cours durant cette année scolaire. À quelle fréquence les phrases suivantes sont-elles vraies pour toi?

- Je suis sûr de pouvoir comprendre les sujets les plus difficiles présentés dans les textes.

**Variable YSA8L:** Pense à tous tes cours durant cette année scolaire. À quelle fréquence les phrases suivantes sont-elles vraies pour toi?

- Je suis confiant(e) de pouvoir comprendre les sujets les plus complexes que le professeur présente.

**Variable YSA8M:** Pense à tous tes cours durant cette année scolaire. À quelle fréquence les phrases suivantes sont-elles vraies pour toi?

- Je suis confiant(e) de pouvoir faire un excellent travail dans mes devoirs et mes tests

**Variable YSA8N:** Pense à tous tes cours durant cette année scolaire. À quelle fréquence les phrases suivantes sont-elles vraies pour toi?

- Je suis sûr de pouvoir maîtriser les habiletés enseignées.

Choix de réponses:

- 1 = Jamais
- 2 = Rarement
- 3 = Parfois
- 4 = Souvent
- 5 = Toujours
- 99 = Non déclaré

**Variable YS11A:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) [*sic*] à n'importe qui d'autre.

**Variable YS11B:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.

**Variable YS11C:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).

**Variable YS11D:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.

**Variable YS11E:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Je sens peu de raisons d'être fier(ère) de moi.

**Variable YS11F:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.

**Variable YSIIG:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.

**Variable YSIIH:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- J'aimerais m'aimer davantage.

**Variable YSIHI:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Parfois, je me sens vraiment inutile.

**Variable YSIHJ:** Que penses-tu des phrases suivantes? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.

Choix de réponses:

1 = Tout à fait en désaccord

2 = En désaccord

3 = D'accord

4 = Tout à fait d'accord

9 = Non déclaré

**Variable YSA9K:** Comment te sens-tu par rapport aux phrases suivantes cette année?

- Les personnes de mon école s'intéressent à ce que j'ai à dire.

**Variable YSA9O:** Comment te sens-tu par rapport

aux phrases suivantes cette année?

- J'ai des ami(e)s à l'école avec qui je peux parler de choses personnelles.

**Variable YSA9P:** Comment te sens-tu par rapport aux phrases suivantes cette année?

- J'ai des ami(e)s à l'école qui peuvent m'aider dans mes travaux scolaires si nécessaire.

Choix de réponses:

1 = Tout à fait en désaccord

2 = En désaccord

3 = D'accord

4 = Tout à fait d'accord

9 = Non déclaré

**Variable YSHACPS1:** variable dérivée, qui mesure la participation scolaire du répondant au secondaire.

-4.84000: 02.88000 Échelle - participation académique

9.99999 Non déclaré

**Variable YSHACIS1:** variable dérivée qui mesure l'identification scolaire du répondant au secondaire.

-5.04000: 05.12000 Échelle - identification académique

9.99999 Non déclaré