
L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires

Note 6 : Projet Transitions

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

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Doray, Jake Murdoch, Stéphane Moulin, Élise Comoé,
Amélie Groleau, Catherine Leroy, Frédéric Dufresne
L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans
les études postsecondaires
Note 6 : Projet Transitions
Numéro 47

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

Mise en page : Charlton + Company Design Group

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

L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires

Note 6 : Projet Transitions

Préparé par :

Pierre Canisius Kamanzi, Pierre Doray, Jake Murdoch, Stéphane Moulin,
Élise Comoé, Amélie Groleau, Catherine Leroy, Frédéric Dufresne

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal - Université de Montréal

Décembre 2009

Table des matières

Liste des tableaux	ii
Liste des hors-textes	ii
Introduction	I
1. Problématique et repères théoriques	5
1.1 L'influence des facteurs sociaux	5
1.2 L'influence de la scolarité antérieure	8
1.3 L'influence des compétences	9
1.4 Conclusion : le modèle d'analyse	9
2. Méthodologie	11
2.1 Source des données	11
2.2 Opérationnalisation des variables	11
2.2.1 Les variables dépendantes	11
2.2.2 Les variables indépendantes	12
2.3 Les analyses statistiques	15
3. Résultats	17
3.1 L'accès au collège et à l'université	17
3.2 La persévérance aux études	26
3.3 Analyse des parcours au collégial et à l'université	35
3.3.1 Les parcours au collège	35
3.3.2 Les parcours à l'université	42
Conclusion	51
Bibliographie	55

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présence aux études postsecondaires de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte A (%)	12
Tableau 2 : Répartition des répondants selon l'accès aux études postsecondaires, leurs caractéristiques d'appartenance sociale et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%)	17
Tableau 3 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale sur l'accès aux études postsecondaires au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale	21
Tableau 4 : Répartition des sujets selon la persévérance, Canada, EJET, cohorte A (%)	26
Tableau 5 : Répartition des persévérants et non-persévérants selon le niveau d'études Canada, EJET, cohorte A (%)	30
Tableau 6 : Influence des scores PISA en lecture sur la persévérance aux études postsecondaires, Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale	31
Tableau 7 : Répartition des répondants inscrits au collège selon le type de parcours, leurs caractéristiques d'appartenances sociales et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (en %)	35
Tableau 8 : Influence des variables d'appartenance sociale sur les parcours dans l'enseignement collégial au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale	39
Tableau 9 : Répartition des répondants inscrits à l'université selon les types de parcours, les caractéristiques d'appartenance sociale et les antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%)	43
Tableau 10 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale et culturelles sur les parcours dans l'enseignement universitaire au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale	46

Liste des hors-textes

Hors-texte 1 : Présentation des variables	13
---	----

Introduction

Depuis les années 1960, la démocratisation des études postsecondaires et la lutte contre la persistance des inégalités devant l'enseignement postsecondaire sont des visées explicites des politiques éducatives des différents paliers de gouvernements au Canada. Afin d'assurer l'égalité des chances et de réagir aux transformations dans la structure des emplois, les politiques éducatives ont proposé le défi d'ouvrir l'accès à l'école, en particulier aux établissements d'enseignement postsecondaire longtemps restés le domaine privilégié des hommes et des enfants de familles aisées, au Canada comme dans les autres pays occidentaux.

Au nom de l'égalité des chances, les gouvernements ont adopté une série de mesures politiques et administratives visant à faciliter l'accès aux études pour un plus grand nombre d'étudiants : accroissement des ressources financières allouées aux établissements d'enseignement, aide financière aux étudiants démunis, etc. Ces mesures ont surtout permis d'accroître la démocratisation de l'accès à l'enseignement postsecondaire, notamment grâce à la politique de l'enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire, politique ayant contribué à l'augmentation du nombre de jeunes d'origine modeste qui obtiennent un diplôme d'études secondaires.

Depuis les grandes réformes du milieu du siècle dernier, des progrès remarquables ont été réalisés en matière de scolarisation, si bien qu'au début des années 2000, le Canada a résolument amorcé un virage décisif vers la « massification » de l'enseignement supérieur, pour reprendre l'expression de Dubet (1994). Selon les données de Statistique Canada (2005), l'accès aux études postsecondaires ne cesse de s'ouvrir. Un récent rapport de l'OCDE (2005) indique que 55,8 % des jeunes Canadiens âgés de 20 à 24 ans détiennent un diplôme d'études postsecondaires ou fréquentent un établissement collégial ou universitaire.

L'une des caractéristiques de cette massification est la transformation de la composition des effectifs

des établissements d'enseignement postsecondaire amenée par l'augmentation de la proportion d'étudiantes et d'étudiants provenant de catégories sociales ou de groupes sociaux précédemment sous-représentés, voire totalement absents. Autrefois pratiquement réservés aux héritiers, jeunes issus des milieux favorisés et nantis d'un capital culturel élevé (Bourdieu et Passeron, 1964), les établissements d'enseignement supérieur ont connu une forte croissance de leurs effectifs de femmes, d'adultes et de jeunes provenant de familles à faible revenu, de communautés rurales, de communautés ethnoculturelles minoritaires et de groupes autochtones.

En dépit de cette massification découlant des mouvements de mobilisation politique et sociale pour l'éducation, les inégalités scolaires persistent. Certes, le renforcement de l'enseignement secondaire gratuit et obligatoire a permis d'accroître le nombre de jeunes issus des couches sociales défavorisées qui obtiennent un diplôme, mais il a eu moins d'effet sur les inégalités dans l'enseignement supérieur. Celles-ci se sont maintenues et, dans certains cas, se sont renforcées. Les faits témoignent en particulier de ce que les jeunes provenant de familles à faible revenu ou issus des communautés autochtones restent sous-représentés au postsecondaire, alors que la proportion des jeunes issus des familles à revenu moyen ou élevé qui obtiennent un diplôme d'études universitaire ne cesse d'augmenter (Drolet, 2005).

Même dans un contexte de démocratisation quantitative, on observe une perpétuation des mécanismes d'auto-sélection et de reproduction des groupes sociaux. En effet, une abondante littérature recensée par Duru-Bellat (2003) montre que, dans l'ensemble des pays démocratiques, les inégalités scolaires en général sont fortement influencées par l'origine sociale, ce qui est certainement encore plus vrai dans l'enseignement postsecondaire. Au fur et à mesure de la généralisation de l'enseignement secondaire, les familles aisées accroissent le déploiement de leurs ressources et mettent en œuvre de nouvelles stratégies

(mesures d'accompagnement, choix d'établissement hâtifs, etc.) pour permettre à leurs enfants de rester en tête à tous les niveaux d'enseignement et en particulier au postsecondaire. Par exemple, les parents choisissent très tôt les établissements de manière à préparer leurs enfants à emprunter les cheminements scolaires particuliers et à anticiper la concurrence qui caractérise les niveaux postsecondaires. Comme le constatent Duru-Bellat et Kieffer (2008), le nivellement des chances dans l'enseignement primaire et secondaire n'a pas mis fin aux inégalités scolaires; celles-ci se sont vite déplacées et recomposées dans l'enseignement supérieur.

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ces inégalités. L'une d'elles se rapporte à l'influence des antécédents scolaires et soutient que la participation aux études postsecondaires est influencée par les compétences et les dispositions acquises au cours des études secondaires. Pour mesurer ces variables, la plupart des études se sont cependant limitées aux aspects strictement scolaires, en tenant compte essentiellement des résultats scolaires. D'ailleurs, plusieurs recherches indiquent que le meilleur prédicteur de la persévérance est la performance scolaire antérieure (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999).

Par ailleurs, nombre d'études montrent que les déterminants sociaux et culturels demeurent un facteur primordial des inégalités scolaires qui persistent au niveau postsecondaire; elles attribuent ces inégalités aux déterminants sociaux et culturels, en mettant l'accent sur l'origine sociale, le sexe et le milieu de vie. Dans cette perspective, l'accès aux études postsecondaires est perçu comme le résultat des acquis culturels et intellectuels; il est donc influencé par l'ensemble des dispositions et des compétences que l'individu peut mobiliser dans ses actions et ses choix, notamment sur le plan scolaire. Sans nier que ces acquis soient eux-mêmes le résultat des actions individuelles, plusieurs études ont démontré qu'ils sont également le fruit de l'héritage social et sont par conséquent fortement influencées par l'origine sociale et par d'autres caractéristiques sociales de l'individu (le sexe, l'origine ethnique, le milieu de résidence, etc.).

Dans cette perspective, la présente étude vise à saisir, à partir de données empiriques récentes, l'influence des déterminants sociaux et culturels sur différentes dimensions de la participation aux études postsecondaires. La perspective d'ensemble adoptée repose sur l'examen des parcours scolaires dans l'enseignement postsecondaire. Constitués d'une suite de décisions et d'événements qui influencent le cours de la scolarité, ces parcours peuvent s'analyser selon les quatre axes présentés dans la note de recherche 3 (Doray *et al.*, 2009) : (1) les articulations entre les traits ou les attributs des individus et les caractéristiques de l'institution scolaire, (2) les traits objectifs ou objectivables des parcours et leurs significations subjectives, (3) les interactions entre l'expérience scolaire et les situations extrascolaires et (4) les articulations entre les différents rythmes de la biographie des individus.

La présente note de recherche explore en particulier le premier et le quatrième axe. En effet, nous souhaitons saisir comment les héritages, les acquis et les expériences passées agissent sur l'accès aux études postsecondaires et la poursuite de celles-ci. Nous nous intéressons donc à l'articulation entre le passé et le présent. Il s'agit de saisir comment des dispositions, des traits culturels, des compétences acquises par les étudiants au cours de leur socialisation et de leur scolarisation antérieure influencent leur parcours d'études postsecondaires, distinction faite entre les deux grands types d'établissements concernés, les collèges et les universités, chacun possédant ses caractéristiques propres.

L'étude s'intéresse à différentes dimensions des parcours. D'abord, nous aborderons la question de l'accès, conçu comme le moment du début des études postsecondaires. Par ailleurs, les parcours sont multiples pour ceux qui poursuivent les études postsecondaires. Certains suivent des *parcours continus*, poursuivant les études sans interruption ni réorientation jusqu'à l'obtention du diplôme; d'autres empruntent diverses formes de *parcours discontinus* qui passent soit par une interruption temporaire avec un retour possible aux études, soit par un abandon définitif.

L'étude tentera de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est l'influence des caractéristiques de l'appartenance sociale et culturelle sur la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires?
2. En quoi ces caractéristiques influent-elles sur la persévérance et les parcours postsecondaires (continus ou discontinus)?

Le texte est divisé en trois parties. Dans la première partie, nous passons brièvement en revue, afin de fixer des repères théoriques, quelques études antérieures portant sur la problématique de la participation aux études et des parcours postsecondaires au Canada. Dans la seconde, nous présenterons la méthodologie et décrirons les données, les variables et le modèle d'analyse. Enfin, dans la troisième partie, nous présenterons et interpréterons les résultats.

I. Problématique et repères théoriques

Les inégalités dans la participation aux études postsecondaires résultent de l'effet combiné de plusieurs facteurs liés aux caractéristiques de la scolarité antérieure de l'individu et de ses propres compétences cognitives. Mais elles sont également influencées par ses antécédents familiaux, et par d'autres caractéristiques sociales ainsi que par ses conditions de vie. Dans le cadre de cette étude, nous désignons l'ensemble de ces facteurs par l'expression *déterminants ou facteurs sociaux et culturels*¹.

I.1 L'influence des facteurs sociaux

La participation aux études postsecondaires ne s'explique pas seulement par les compétences et dispositions acquises durant la scolarisation, mais aussi par l'héritage social et culturel. Celui-ci a un effet double. Comme nous l'avons déjà mentionné, il se manifeste par l'intermédiaire d'autres variables, telles que les performances et les aspirations scolaires. Mais il a aussi un effet direct sur les études postsecondaires. Son importance varie selon les caractéristiques de l'individu, de sa famille et de son milieu de vie. Plusieurs études montrent en effet que la participation aux études postsecondaires est influencée par les caractéristiques sociodémographiques : sexe, origine sociale et ethnoculturelle, milieu géographique, etc. Par exemple, c'est souvent chez les filles et les enfants des familles les plus nanties que la proportion des jeunes qui poursuivent des études universitaires est la plus élevée. Par contre, les jeunes issus des groupes sociaux défavorisés demeurent sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur. Les études montrent notamment que les jeunes provenant des régions rurales ou éloignées, de familles défavorisées ou de commu-

nautés autochtones ont encore beaucoup d'obstacles à surmonter pour accéder à l'enseignement postsecondaire (Corak, Lipps et Zhao, 2005; Finnie, Laporte et Lascelles, 2005; Drolet, 2005; Finnie, Lascelles Sweetman, 2005).

On constate aussi que les inégalités dans les parcours scolaires et les mécanismes qui les sous-tendent changent dans le temps, souvent au gré des conjonctures socioéconomiques. Comme le constate par exemple Frenette (2002, 2003), la participation aux études postsecondaires des jeunes issus des familles à revenu faible ou moyen a connu des progrès importants dans les années 1970 et 1980 avant de stagner, voire de diminuer, dans les années 1990. Pourtant, comme le souligne cet auteur, le nombre de diplômés du secondaire n'a pas cessé d'augmenter. Par ailleurs, la diminution de la fréquentation est plus marquée chez les garçons que chez les filles, les premiers préférant davantage les études collégiales aux études universitaires. De même, on continue d'observer des écarts semblables entre les jeunes des zones urbaines et ceux des milieux ruraux, situation qui s'explique en partie par la distance entre l'école et le lieu de résidence familial. De fait, la proximité d'un établissement collégial ou universitaire en milieu rural accroît le taux de fréquentation des jeunes issus des familles à revenu modeste.

Pour les sociologues de la reproduction sociale, les inégalités scolaires sont le résultat des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002). Celles-ci sont considérées comme le résultat immédiat des clivages sociaux entre les familles (la scolarité des parents, leur profession et leur revenu, etc.) qui influenceraient les conditions de vie et la formation du capital culturel. L'accès et la persévérance à l'école sont ainsi associés aux dispositions culturelles incorporées dans les rapports sociaux de classe, de sexe et de culture (Gauthier et Mercier,

1. Cette section reprend en partie l'approche théorique développée dans le cadre d'une autre note de recherche réalisée pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada (Kamanzi *et al.* 2009)

1994; Dronkers, 1994), rapports qui se construisent en grande partie en dehors de l'école. L'expérience scolaire de l'étudiant est définie comme le résultat de la mobilisation familiale (des parents comme des étudiants eux-mêmes) et de la transmission des habitudes, des compétences et des dispositions culturelles acquises à l'extérieur de l'école ou par les apprentissages scolaires antérieurs qui se manifestent sous forme de schèmes de représentation et d'évaluation (Warburton, Bougarin et Nunez, 2001; Ball *et al.*, 2001 et 2002; Rodriguez, 2003; Duggan, 2004; Swail, Cabrera et Lee, 2004).

Au Canada, les études empiriques montrent que la participation aux études postsecondaires est fortement liée aux caractéristiques de la famille : le revenu des parents, leur scolarité et leur profession. Certes, le nombre et la proportion de jeunes issus de familles à revenu faible qui poursuivent des études postsecondaires et obtiennent un diplôme a fortement augmenté au cours des dernières décennies, mais plusieurs études montrent que les écarts avec les jeunes issus de familles à revenu moyen ou supérieur demeurent significativement élevés (Barr-Telford *et al.*, 2003; Rahman, Situ et Jimmo, 2005; Drolet, 2005, Frenette, 2005). Certaines études semblent affirmer que ces écarts se sont atténués au fil des années (Hoy, Christofides, et Cirello, 2001; Corak, Lipps et Zhao, 2005); d'autres soutiennent plutôt qu'ils se sont maintenus, voire accrus, au cours des deux dernières décennies (Drolet, 2005; Frenette, 2005).

Par ailleurs, les recherches montrent que le revenu familial exerce une influence surtout indirecte, agissant par l'intermédiaire d'autres facteurs : les performances et les aspirations scolaires que développe l'individu dès le primaire et le secondaire, la proximité de l'école et la structure familiale (Drolet, 2005, Frenette, 2005; Finnie, 2008), et les ressources culturelles et éducatives disponibles au foyer. Par ailleurs, les analyses multivariées démontrent que la prise en compte de ces facteurs diminue l'influence du revenu sans toutefois la faire disparaître totalement (Finnie et Mueller, 2008).

Dans la même veine, des études ont montré, au cours des dernières décennies, qu'il existe un lien significatif entre la profession des parents et la participation aux études postsecondaires (Massot, 1979,

Sylvain, Laforce et Trottier, 1985). Toutefois, il faut reconnaître que peu d'études se sont intéressées à cette variable au cours des dernières années, si bien que la plupart des données disponibles datent des années 1970 et 1980.

Nombre d'études récentes révèlent aussi que le haut niveau de scolarité des parents augmente la probabilité qu'un jeune entreprenne des études postsecondaires (O'Heron, 1997; De Broucker et Lavallée, 1998, Knighton et Mirza, 2002; Frenette, 2005; Drolet, 2005). Celle-ci aurait même une influence plus importante que le revenu et la profession des parents. Les chances qu'un enfant poursuive des études postsecondaires augmentent avec le niveau de scolarité de ses parents. Ainsi, le taux d'inscription aux études postsecondaires se situerait autour de 15 % chez les jeunes dont les parents ont fait seulement des études secondaires ou moins, alors qu'il oscille autour de 57 % lorsque les parents détiennent un diplôme d'études postsecondaires (Drolet, 2005; Finnie, Laporte et Lascelles, 2004). De plus, contrairement au revenu et à la profession, la scolarité conserve un effet fortement significatif même lorsque d'autres variables sont prises en compte (Butlin, 1999), comme en témoignent les nombreuses recherches portant sur les étudiants dits de première génération² (Grayson, 1997; O'Heron, 1997). Cette influence directe serait liée aux aspirations parentales en matière d'éducation, car la participation aux études postsecondaires est plus élevée chez les jeunes dont les parents accordent une importance relativement grande aux études postsecondaires (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008). Or les parents ayant une expérience d'études postsecondaires ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants et, du coup, accordent beaucoup d'importance aux études postsecondaires.

On observe aussi des disparités selon l'origine ethnoculturelle. Dans cette perspective, on a souvent comparé les minorités linguistiques à la majorité : les anglophones du Québec par rapport aux francophones ou les francophones par rapport aux anglophones du reste du Canada. Selon les résultats présentés par Massot (1979 repris dans 2000) et Sylvain, Laforce et Trottier (1985) à partir des données recueillies dans les années 1970 au Québec, les anglophones et les allophones accèdent aux études postsecondaires dans

2. Cette expression est utilisée pour désigner les étudiants qui poursuivent les études postsecondaires dont les parents détiennent un niveau d'études inférieur à l'enseignement postsecondaire. Voir aussi Auclair *et al.* (2008).

une proportion plus élevée que les francophones. Qui plus est, ces écarts se maintiennent même lorsque les autres variables, telles l'origine sociale, sont incluses dans le modèle d'analyse. Mais il semble que le lien observé ait un caractère conjoncturel (années 1970), car il ne se vérifie pas à la lumière des données récentes. En effet, après avoir analysé les données plus récentes (Enquête nationale auprès de diplômés de 1995), Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) n'ont trouvé aucun lien significatif entre la langue maternelle et la présence au postsecondaire. Par contre, on a observé des disparités entre les Canadiens de naissance, les Canadiens nés à l'étranger et les Autochtones. Selon les résultats de l'étude de Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008), qui repose sur les données de l'EJET (Enquête sur les jeunes en transition), l'accès aux études postsecondaires est plus probable pour ceux qui sont nés ailleurs qu'au Canada, mais l'est moins pour les Autochtones. Selon la même étude, le taux de persévérance est cependant plus élevé chez les Canadiens de naissance. Le taux d'obtention du diplôme est moins élevé chez les jeunes immigrants; il est particulièrement faible chez les Autochtones. Pour leur part, Dandurand *et al.* (1980) ont montré comment le choix de l'université et celui de la discipline d'études variaient selon le sexe, le groupe linguistique et le statut social.

Comment expliquer que le taux d'inscription aux études postsecondaires soit plus élevé chez les immigrants et les minorités visibles que chez les autres Canadiens, alors qu'ils sont défavorisés sur le plan des conditions de vie³? Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer pourquoi, malgré leur situation socioéconomique difficile, les jeunes des minorités visibles ont des aspirations plus élevées que les autres. En effet, les résultats obtenus par Taylor et Krahn (2005) à partir des données de l'EJET indiquent que 79 % des jeunes de 15 ans issus de minorités visibles aspirent aux études universitaires, contre 57 % des jeunes Canadiens n'appartenant pas à une telle minorité.

Le niveau d'aspiration élevé a été lui-même associé à la scolarité élevée des parents immigrants ou appartenant aux minorités visibles. De fait, 35 % des jeunes de minorité visibles ayant participé à l'EJET

avaient au moins un parent détenteur d'un diplôme d'études universitaires, contre 21 % des autres Canadiens. Mais cette explication semble incomplète puisque, même quand les parents ne détiennent pas de diplôme universitaire, la proportion des jeunes issus de minorités visibles qui aspirent aux études universitaires demeure élevée (75 %) comparée à celle des Canadiens de type caucasien (51 %). Selon Taylor et Krahn (2005), trois facteurs principaux seraient à l'origine du niveau d'aspiration scolaire élevé des jeunes de minorités visibles : le niveau de scolarité des parents, leurs aspirations scolaires à l'égard de leurs enfants et le niveau d'engagement dans les études.

Même si on a observé une augmentation des taux d'inscription au postsecondaire dans l'ensemble du Canada, il existe des disparités relativement importantes entre les provinces, notamment à cause de la configuration spécifique de leurs systèmes scolaires respectifs et de leur structure économique particulière (De Broucker, 2005; Hango et De Broucker, 2007). Par exemple, le taux d'inscription aux études universitaires, par rapport à la moyenne canadienne, est le plus élevé en Ontario et le plus faible au Québec. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'au Québec le passage à l'université est conditionnel à l'obtention d'un diplôme collégial, ce qui n'est pas le cas ailleurs au Canada. De même, l'inscription aux études postsecondaires est liée aux politiques. Par exemple, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont augmenté les investissements dans l'enseignement collégial pour le rapprocher de la population, tout en favorisant les programmes conduisant à l'université (De Broucker, 2005). On constate aussi que les taux d'inscription aux études postsecondaires sont plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural (Andres et Looker, 2001), quelle que soit la province.

La poursuite d'études postsecondaires est également influencée par le sexe, la structure familiale, le statut matrimonial ainsi que le fait d'avoir ou non des enfants à charge. Le taux d'inscription tend à être plus élevé chez les femmes, les jeunes qui vivent avec leurs parents biologiques, les célibataires et les personnes n'ayant pas d'enfants à charge (Lambert *et al.*, 2004).

3. D'une manière générale, les immigrants récents sont plus exposés à des situations de faibles revenus que les autres Canadiens. Ce risque est toutefois plus élevé chez les minorités visibles, qu'ils soient immigrants récents ou de longue date (Palameta, 2004).

Afin de comprendre les facteurs qui influencent la participation et les parcours aux études postsecondaires des jeunes Canadiens, nous examinerons l'influence des facteurs sociaux et culturels. Nous proposons également d'utiliser le concept de parcours scolaires, divisés en *parcours continus* et *parcours discontinus* (Doray *et al.*, 2009). La poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme constitue un parcours continu, alors que l'interruption avec ou sans retour aux études constitue un parcours discontinu. Parmi les parcours discontinus, nous pouvons mentionner l'alternance entre les périodes d'études et de non-études pour diverses raisons (par exemple, le travail, les voyages, les obligations familiales, etc.). Lorsque ces types de parcours seront déterminés, nous pourrions cerner les caractéristiques des étudiants qui tendent à suivre les parcours continus et de ceux qui tendent à emprunter plutôt les parcours discontinus.

1.2 L'influence de la scolarité antérieure

Nombre d'études se sont intéressées à l'influence des antécédents scolaires en mettant l'accent sur les résultats scolaires au secondaire et sur le niveau d'engagement dans les études. Les chances d'accéder aux études postsecondaires ont tendance à diminuer pour les élèves qui ont obtenu des notes moyennes faibles au secondaire et qui se sont moins engagés dans leurs cours (Butlin, 1999; Barr-Tellford *et al.*, 2002; Lambert *et al.*, 2004; Tomkowicz et Bushnik, 2003; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005). Selon les résultats obtenus par Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) à partir des données de l'EJET, les chances de poursuivre des études postsecondaires et de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme pour les élèves du secondaire dont la moyenne est de 60 % à 69 % ou qui ont connu des troubles d'adaptation à l'école (décrochage, abandon, etc.) sont faibles. Même quand ces élèves accèdent aux études postsecondaires, ils sont plus susceptibles de décrocher et d'abandonner leurs études avant la fin. À l'inverse, le taux d'inscription et la persévérance sont plus élevés chez les élèves dont les notes moyennes au secondaire sont élevées (80 % ou plus) et dont le parcours au secondaire a été régulier.

Ces deux derniers paramètres sont également influencés par l'expérience scolaire antérieure; ils sont liés au niveau d'engagement envers les études. Le taux d'inscription et la persévérance sont plus élevés chez les personnes ayant développé de bonnes habitudes de travail au secondaire. Ainsi, comme l'observent Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008), les chances d'entreprendre des études postsecondaires et de décrocher un diplôme sont plus élevées pour les jeunes qui ont l'habitude de consacrer trois heures ou plus par semaine aux travaux scolaires et qui sont activement engagés dans leurs études et dans leur école (relations avec leurs enseignants et leurs pairs). L'accès et la persévérance au postsecondaire sont donc associés non seulement au bagage scolaire, mais aussi aux habitudes de travail acquises au primaire et au secondaire.

Comme l'affirment Dubet (1994) et Dubet et Martuccelli (1996), la meilleure façon d'approcher les inégalités est de tenir compte de l'ensemble des éléments qui font partie de l'expérience sociale et scolaire des élèves ou des étudiants, ce qui comprend non seulement l'ensemble des savoirs et du savoir-faire acquis au cours de la scolarité antérieure, mais également leurs propres aspirations, leurs projets, leurs conditions de vie du moment et leurs expériences en cours. L'accès et la persévérance sont fortement liés aux dispositions personnelles et aux compétences acquises dans les différents domaines de connaissance, compétences transférables dans d'autres situations scolaires ou non scolaires. À ce sujet, les auteurs ont insisté sur plusieurs dimensions comme l'importance du degré d'engagement dans les études (Pirrot et de Ketele, 2000), la qualité de l'enseignement et le désintérêt progressif pour la science (Seymour et Hewitt, 1997), la qualité de la transition du métier d'élève à celui d'étudiant au moment du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement postsecondaire (Coulon, 1992) et l'intégration intellectuelle et sociale (Tinto, 1993).

Pour Coulon (1993), la persévérance dans l'enseignement supérieur a comme condition essentielle l'apprentissage du métier d'étudiant, c'est-à-dire la capacité à « découvrir et à s'approprier les allants de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (1993, p. 2). La pratique du métier d'étudiant exige de l'individu qu'il soit capable d'adapter ses habitudes pour acquérir des

compétences et un nouveau statut social. Dès lors, il doit mobiliser son savoir-faire afin de démontrer qu'il possède l'ensemble des compétences requises pour exercer son métier : la capacité d'assimiler les matières enseignées et de comprendre le fonctionnement institutionnel (les règles et normes formelles ou informelles et la maîtrise des conditions du travail intellectuel).

Tout porte ainsi à affirmer que le capital scolaire acquis par l'individu au primaire et au secondaire dans les différents domaines de connaissance a un effet direct sur l'accès et les parcours scolaires. À ce sujet, l'étude récente de Thiessen (2007) a montré qu'il existe un lien significatif entre les performances scolaires antérieures et les inégalités dans les parcours scolaires. Utilisant les données de l'EJET, l'auteur compare trois groupes de jeunes Canadiens : jeunes issus de communautés immigrantes, de minorités visibles et autres jeunes nés au Canada. L'auteur constate qu'à l'intérieur de chacun des trois groupes, il existe une relation significative entre les résultats scolaires, la persévérance, les aspirations, les perceptions de compétence et les parcours scolaires. Même si les inégalités observées dans l'enseignement supérieur sont considérées comme le résultat immédiat de la scolarité antérieure, il n'en demeure pas moins qu'elles sont associées aux facteurs sociaux et culturels.

1.3 L'influence des compétences

Si les dispositions et les compétences acquises au cours de la scolarité ont une influence sur la poursuite des études postsecondaires, les compétences et dispositions acquises dans d'autres contextes d'apprentissage ont aussi un effet sur l'accès et la persévérance. À cet égard, soulignons que la notion de compétences a déjà été utilisée pour expliquer les revenus d'emploi. Au Canada, les études récentes ont révélé que les compétences en *littératie* et en *numératie* exercent une influence significative sur le rendement dans le marché du travail et le revenu d'emploi, et ce, parfois indépendamment du niveau de scolarité (Charrette et Meng, 1994; Green et Riddell, 2001; Finnie et Meng, 2001, 2005, 2007). Les chances d'obtenir un emploi à plein temps ou un revenu plus

élevé sont plus grandes pour les personnes ayant des compétences élevées en littératie et/ou numératie. Les compétences en littératie ont un impact positif et significatif sur les revenus. Ont-elles une influence sur l'accès et la persévérance aux études postsecondaires?

Les compétences cognitives sont certes associées à la scolarité de l'individu, mais celle-ci n'est qu'une mesure imparfaite de celles-là. Ces compétences se développent avec la scolarisation, mais la relation n'est pas linéaire. Par exemple, après les études, elles se maintiennent et se développent encore, ou, au contraire, peuvent se dégrader selon la situation sociale ou professionnelle de l'individu. Ainsi, contrairement à ce qu'on peut penser, les compétences cognitives ne se réduisent pas au capital strictement scolaire. À scolarité égale, les individus ont parfois des compétences cognitives significativement inégales. Quoique les deux aient un impact important sur les revenus d'emploi, certaines études révèlent même que l'effet des compétences cognitives est plus fort que celui de la scolarité et que les unes agissent indépendamment de l'autre (Finnie et Meng, 2006). De fait, les études de Finnie et Meng (2003), de Bonikowska, Green et Riddell (2008) révèlent qu'au Canada, les capacités cognitives en littératie varient significativement selon l'origine ethnique, le statut d'immigrant, le niveau d'instruction des parents, le degré de connaissance de l'une des deux langues officielles (le français et l'anglais) et le pays d'origine (pour les immigrants). Ces compétences s'améliorent avec l'instruction, mais ne suivent pas nécessairement le niveau de scolarité; en effet, certaines personnes, notamment celles qui sont nées à l'étranger, ont des scores relativement faibles aux tests de littératie et de numératie, bien qu'elles détiennent des diplômes de haut niveau.

Ces constats suggèrent aussi que le concept de compétences, que nous mesurons en utilisant les scores PISA en lecture, permettrait de comprendre davantage les facteurs qui influencent l'accès aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens.

1.4 Conclusion : le modèle d'analyse

Rappelons que la présente note poursuit un double objectif. Premièrement, il s'agit de dégager l'influence

des déterminants sociaux et culturels sur l'accès et les parcours empruntés au postsecondaire dans le contexte socioéconomique d'aujourd'hui. Deuxièmement, il s'agit de mesurer l'effet des antécédents scolaires et d'examiner dans quelle mesure l'action des déterminants sociaux sur la participation aux études postsecondaires dépend de ces antécédents. La participation aux études postsecondaires étant supposément influencée par les compétences acquises par l'individu dans les différents domaines de connaissance, nous intégrerons dans le modèle d'analyse les compétences en lecture.

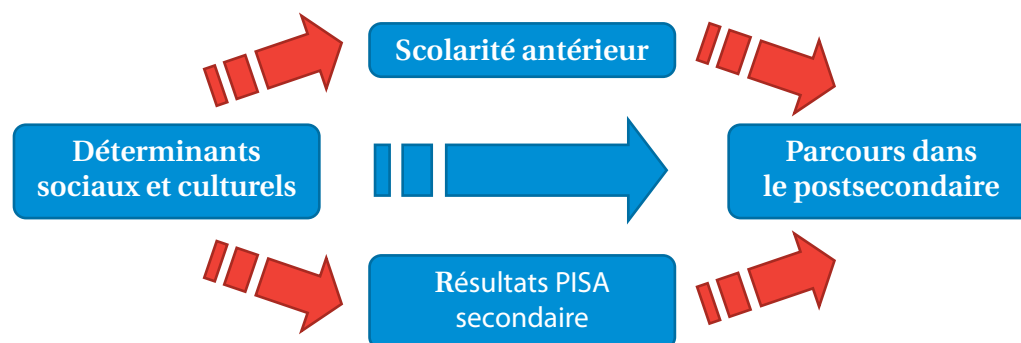
Pour ce faire, nous utilisons le couplage des données de l'EJET et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)⁴. Le choix de ces bases de données est en soi pertinent compte tenu de l'information qu'elles contiennent sur les variables sociodémographiques liées aux facteurs d'héritage social (sexe, capital culturel, caractéristique sociolinguistique) et aux conditions de vie (revenu familial, milieu de résidence, etc.). Enfin, ces bases contiennent de l'information qui se rapporte aux expériences scolaires telles que la performance dans les différentes matières (mathématiques, langues, sciences, etc.) et les caractéristiques des parcours scolaires (retard scolaires, problèmes de cheminement, etc.).

Les variables sociodémographiques n'ont pas seulement une influence directe sur la participation aux études postsecondaires : elles ont aussi une influence indirecte, car elles sont reconnues comme étant les principaux déterminants des caractéristiques de la scolarité au primaire et au secondaire ainsi que des compétences cognitives acquises

pendant l'enfance et l'adolescence. Nous présumons ainsi que les scores PISA sont étroitement associés aux caractéristiques sociodémographiques des élèves faisant partie de l'échantillon.

Notre modèle d'analyse est donc structuré autour de ces trois groupes de variables : les déterminants sociaux et culturels, la scolarité antérieure et les compétences cognitives (scores PISA). Le schéma ci-après résume la manière dont ces variables sont articulées.

La relation que nous désirons tester est l'effet des déterminants sociaux sur les parcours postsecondaires (flèche bleue). Mais cette relation peut être médiatisée par plusieurs dimensions de la scolarité antérieure et des compétences cognitives acquises au cours des études secondaires. En d'autres termes, les caractéristiques sociodémographiques (sexe, citoyenneté, appartenance ethnoculturelle et origine sociale) et les conditions de vie exercent un effet sur la scolarité au primaire, au secondaire et sur les compétences cognitives, qui à leur tour, influenceront la participation aux études postsecondaires. En fait, ce plan d'analyse reprend largement celui proposé dans le rapport de Bussière *et al.* (2001), en ajoutant les effets sur les parcours postsecondaires. Il vise à démontrer que les inégalités au postsecondaire sont le résultat d'articulation entre les déterminants sociaux et culturels, les antécédents scolaires et les compétences cognitives acquises à la fin des études secondaires. Signalons cependant que l'analyse se limitera à l'influence des différents facteurs sociaux et culturels, de la scolarité antérieure et des scores PISA sur les parcours scolaires.



4. Le but de ces tests n'est pas de mesurer les connaissances, mais plutôt d'évaluer la capacité des élèves à les traduire en compétences, c'est-à-dire à les appliquer dans les situations réelles de la vie pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes. Ainsi les tests en lecture (littératie) visent à évaluer dans quelle mesure l'élève est capable d'exploiter un texte : repérer, interpréter, utiliser les informations contenues, etc. Soulignons que les tests PISA sont essentiellement de nature cognitive; ils ne concernent pas les habiletés manuelles. En lecture, le PISA mesure les capacités à analyser, comprendre et exploiter un texte pour acquérir de nouvelles connaissances, développer son potentiel et participer à la société.

2. Méthodologie

2.1 Source des données

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, 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 (RHDSO) et Statistique Canada depuis 2000, cette enquête est longitudinale (quatre cycles de collecte) et porte sur une cohorte représentative des jeunes âgés de 15 ans (cohorte A), soit un échantillon de 18 843 sujets. Nos analyses porteront sur les élèves ayant participé aux tests PISA et aux quatre cycles de l'EJET.

Notre problématique concernant les études postsecondaires, nos analyses porteront sur les données des quatre cycles. La base de données de l'EJET contient de l'information sur les parcours scolaires, tant au secondaire qu'au postsecondaire, comme les résultats scolaires dans les matières de base, les variables caractérisant les situations scolaires au secondaire (retard scolaire, et décrochage) et le type d'établissement fréquenté. En outre, l'EJET a permis de recueillir de l'information sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants (le statut socio-économique des parents, le groupe d'appartenance ethno-linguistique, le pays de naissance, etc.) et l'environnement dans lequel ils ont évolué; bref, un ensemble de renseignements permettant de dresser un portrait global des caractéristiques sociales et culturelles des répondants. Enfin, cette enquête fournit des renseignements sur les scores PISA obtenus en lecture par les personnes interrogées.

2.2 Opérationnalisation des variables

2.2.1 Les variables dépendantes

Trois variables dépendantes seront considérées : l'accès aux études postsecondaires, la persévérance et les parcours scolaires aux études postsecondaires.

L'accès aux études postsecondaires

Cette variable est définie comme la présence d'une personne, à un moment ou à un autre de la période étudiée, dans un établissement d'enseignement postsecondaire. On a demandé aux répondants de dire quel était le plus haut niveau de scolarité atteint en décembre 2005 (nom : HLPD4). Nous savons qu'en janvier 2000, tous les répondants de la cohorte étaient aux études secondaires (tableau 1). En octobre suivant, 1 % de l'échantillon avait quitté l'école. Entre octobre⁵ 2000 et octobre 2003, la proportion d'étudiants aux études postsecondaires a augmenté jusqu'à constituer 58 % de l'échantillon. Cette proportion a diminué quelque peu (à 51 %) en octobre 2005. Ainsi, est réputée avoir accédé aux études postsecondaires toute personne qui, entre octobre 2001 et octobre 2005, a fréquenté un collège⁶ ou une université. Une première variable distingue les étudiants qui ont fréquenté un établissement postsecondaire de ceux qui n'en ont jamais fréquenté. Une seconde variable distingue les types d'établissement. Nous avons regroupées les répondants en trois catégories : études secondaires, collégiales et universitaires et avons dégagé trois situations possibles :

5. Nous avons choisi d'examiner la fréquentation scolaire en octobre de chaque année. Les études commençant habituellement en septembre, nous excluons ainsi les personnes qui ont quitté les études moins d'un mois après le début de l'année scolaire. En d'autres mots, ne nous tenons pas compte des « faux départs ».
6. Rappelons que le terme « collège » revêt des significations fort différentes d'une province à l'autre.

- (1) Les personnes qui ont fréquenté un établissement universitaire. Ces étudiants ont pu fréquenter un collège avant d'accéder à l'université, ce qui est le cheminement obligatoire pour la plupart des jeunes au Québec.
- (2) Les personnes qui ont uniquement fréquenté un établissement de niveau collégial. Cette catégorie inclut les étudiants en formation professionnelle et technique qui n'ont pas poursuivi d'études universitaires au cours de la période étudiée. Elle peut aussi inclure les étudiants qui ont suivi des cours pré-universitaires sans avoir fait le saut à l'université.
- (3) Les répondants qui se sont limités aux études secondaires et, par conséquent, ne sont pas passés au postsecondaire.

La persévérance

Après avoir exclu les personnes qui, jusqu'au cycle 4 de l'EJET, n'avaient fréquenté aucun établissement d'enseignement postsecondaire, nous avons dégagé trois catégories :

- (1) Les personnes qui ont fréquenté un établissement postsecondaire, mais qui ont quitté les études sans diplôme.
- (2) Les personnes qui ont quitté les études après avoir obtenu un diplôme postsecondaire.
- (3) Les personnes qui sont toujours aux études postsecondaires au cycle 4 de l'EJET, après avoir obtenu un diplôme ou pas.

Le parcours scolaire

Cette variable précise la situation des répondants sur le plan de la persévérance aux études. Parmi

ceux qui ont fait uniquement des études collégiales, nous avons distingué quatre catégories :

- (1) Les répondants qui étaient aux études en 2005 et qui n'avaient connu aucune interruption (parcours continu).
- (2) Les répondants qui étaient sortis des études avec un diplôme ou un certificat et qui sont réputés avoir suivi un parcours continu.
- (3) Les répondants qui étaient aux études, mais après avoir connu au moins une interruption de leurs études postsecondaires.
- (4) Les répondants qui avaient interrompu les études sans y retourner.

Parmi ceux qui étaient aux études universitaires, nous distinguons trois catégories :

- (1) Les répondants qui étaient aux études en 2005 et qui n'avaient connu aucune interruption (parcours continu).
- (2) Les répondants qui étaient aux études, mais après avoir connu au moins une interruption de leurs études universitaires,
- (3) Les répondants qui avaient interrompu les études sans y retourner.

2.2.2 Les variables indépendantes

Nous tiendrons compte de trois groupes de variables : les variables d'appartenance sociale et culturelle, les antécédents scolaires et les scores aux tests PISA en lecture. Le hors-texte 1 présente ces variables ainsi que leur définition et leur opérationnalisation.

Tableau 1 : Présence aux études postsecondaires de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte A (%)

	Janvier 2000	Octobre 2000	Octobre 2001	Octobre 2002	Octobre 2003	Octobre 2004	Octobre 2005
Au secondaire	100	99	83	35	5	6	3
Au postsecondaire	0	0	11	35	58	54	51
Pas aux études	0	1	6	30	36	40	46
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source : Doray *et al.*, 2009.

Hors-texte 1 : Présentation des variables

Nom	Définition et opérationnalisation	Catégories
<i>Appartenances sociales et culturelles</i>		
Sexe		1) Femme 2) Homme (catégorie de référence)
Catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents	Construite en fonction de l'occupation et de la situation professionnelle (employés salariés ou travailleurs autonomes) au moment de la première cueillette de données.	1) cadre et gestionnaire 2) propriétaire 3) professionnel 4) professionnel libéral 5) col blanc salarié (catégorie de référence) 6) col blanc autonome 7) col bleu 8) artisan 9) chômeur
Étudiants de première génération (EPG)	Cette variable est définie par le niveau de scolarité le plus élevé de l'un ou l'autre parent. Au cycle 1 de l'EJET, on a demandé à chacun des parents de préciser le plus haut niveau d'études qu'ils avaient atteint.	1) Parents avec une formation secondaire ou moins (catégorie de référence) 2) Parents avec des études collégiales 3) Parents avec des études universitaires
Revenu annuel des parents	Il a été demandé au parent répondant au moment de la première cueillette de données de préciser son revenu annuel et celui de son conjoint. La catégorisation a été créée en prenant comme critère la distribution des revenus autour de la moyenne. Le but d'utiliser une variable ordinale plutôt qu'une variable continue est de pouvoir identifier le niveau de revenu qui exerce une influence significative	1) moins de 25 000 \$ (catégorie de référence) 2) 25 000 - 65 000 \$ 3) 65 000 - 100 000 \$ 4) 100 000 \$ ou plus
Capital culturel	Indice obtenu à partir des scores aux items portant sur les ressources culturelles et éducatives disponibles en familles. Ont été retenues les dimensions : 1) relationnelle et sociale (par exemple, visite des musées, etc.); 2) actualisée (par exemple, livre et temps de lecture); 3) matérialisée (par exemple, avoir un dictionnaire, des manuels scolaires, etc.).	Échelle continue
Statut d'immigrant	Les parents qui ont répondu au questionnaire ont été invités à dire dans quel pays leur enfant était né (au Canada ou à l'étranger) (PD2P1) et en quelle année l'enfant était arrivé au Canada.	1) Être né à l'extérieur du Canada 2) Né au Canada (catégorie de référence)
Appartenance linguistique	Cette variable a été créée à partir de la langue maternelle, c'est-à-dire la langue apprise pendant l'enfance et encore comprise (PD7P1), et de la province de résidence au cycle (PROVDV).	1) Anglophones hors Québec 2) Minorités francophones hors Québec 3) Franco Québec 4) Minorité anglophone Québec 5) Allophones
Appartenance à une minorité visible	Cette variable a été dérivée par Statistique Canada à partir du groupe ethnique auquel s'identifie le parent de l'élève.	1) Oui 2) Non

suite...

Hors-texte 1 : Présentation des variables (suite)

Nom	Définition et opérationnalisation	Catégories
<i>Situation géographique</i>		
Milieu géographique de résidence	Cette variable a été établie par Statistique Canada à partir des indicateurs géographiques basés sur la classification des secteurs statistiques (STYPE) qui identifie si une région est rurale ou urbaine (géographie du recensement 2001).	1) Rural 2) urbain
Province de résidence	Cette variable mesurée par la province de résidence de l'élève au cycle 2 de l'EJET, c'est-à-dire au moment de la fin des études secondaires pour la majorité ou au moment où une minorité vient d'accéder aux études postsecondaires.	Les dix provinces du Canada
<i>Antécédents scolaires</i>		
Résultats scolaires	moyenne en mathématique 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	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)? (YSA6).	1) moins d'une heure 2) 1 à 3 heures 3) 4 à 7 heures 4) 8 heures ou plus
Avoir connu un décrochage scolaire	Il a été demandé aux élèves de dire s'ils ont connu un moment de décrochage scolaire durant leur scolarité primaire et secondaire (DRPD2).	1) Oui 2) Non
Avoir connu un retard scolaire	Variable créée à partir des données PISA (ST23Q02, ST24Q03, ST23Q03). Les élèves ont été invités à dire s'ils avaient suivi un cours de rattrapage.	1) Oui 2) Non
Avoir connu des troubles de scolarité	Cette variable a été créée à partir de deux questions. Il a été demandé aux élèves de dire s'ils avaient été expulsés de l'école (SYE3B) et combien d'écoles ils avaient fréquentées (SYSA2).	1) Oui 2) Non
Avoir suivi des cours de rattrapage		1) Oui 2) Non
Type d'école secondaire fréquentée		1) Établissement privé 2) Établissement public
Avoir obtenu un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans	c'est-à-dire avant 2003 : cette variable a été créée à partir des données de l'EJET cycle 2	1) Oui 2) Non
Compétence PISA en lecture	Définie par les scores en lecture obtenus par les répondants de l'EJET.	1) Niveau 5 (626 ou plus) 2) Niveau 4 (553 - 625) 3) Niveau 3 (481 - 552) 4) Niveau 2 (408 - 480) 5) Niveau 1 (407 ou moins)

2.3 Les analyses statistiques

Nous proposons une analyse descriptive et une analyse multivariée. La première vise à déterminer s'il existe un lien significatif entre les différentes variables dépendantes et chacune des variables indépendantes ou de contrôle. Elle permet ainsi de caractériser les différents parcours en fonction des trois regroupements de variables. La deuxième (multivariée) permettra d'estimer l'influence relative des facteurs d'appartenance sociale et culturelle sur l'accès aux études postsecondaires, l'effet des autres variables étant contrôlé. Nous avons utilisé la régression logistique multinomiale. La régression multinomiale permet de saisir l'influence des différents facteurs sur la réalisation d'un événement en comparaison à plusieurs autres. En d'autres mots, il s'agit d'examiner l'effet de différents facteurs sur une variable dépendante à plusieurs catégories. Ce type d'analyse consiste à expliquer ou à prédire une variable nominale à plusieurs catégories par un ensemble de facteurs ou variables indépendantes. Dans la présente étude, nous évaluerons l'influence des différentes variables incluses dans le modèle d'analyse sur la participation aux études collégiales ou universitaires en comparai-

son avec le fait de ne pas poursuivre des études postsecondaires. 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, cela signifie 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.

Tout en reconnaissant le caractère longitudinal des données et la pertinence de tenir compte de l'effet-temps, nous avons préféré limiter notre examen à la situation du point de vue des faits antérieurs. La raison principale de ce choix est que le but de notre analyse n'est pas de décrire les parcours scolaires, mais plutôt d'identifier les facteurs qui déterminent ces parcours. Notre préoccupation principale est de saisir les facteurs qui permettent d'expliquer, à un moment ou un autre des quatre cycles de l'EJET, la participation des répondants aux études postsecondaires.

3. Résultats

Dans l'ensemble, les trois quarts des répondants ont accédé à l'enseignement postsecondaire : 30 % se sont inscrits dans un collège sans poursuivre à l'université et 43 % se sont dirigés vers l'université. Ainsi, les collèges ont manifestement participé à la croissance de l'enseignement supérieur. Mais les étudiants qui composent les effectifs des deux secteurs d'enseignement sont-ils les mêmes?

3.1 L'accès au collège et à l'université

Les résultats de l'analyse descriptive montrent que l'accès aux études postsecondaires (collégiales ou universitaires) est influencé aussi bien par les facteurs sociaux et culturels que par les caractéristiques de la scolarité antérieure (tableau 2). Le taux de participation des filles est considérablement plus élevé (80 % = 28+52) que celui des garçons (66 % = 30+36), mais c'est aux études universitaires qu'on observe de plus grands écarts, soit 36 % des garçons contre

52 % des filles. L'origine sociale joue également un rôle déterminant, mais encore une fois, les inégalités sont plus remarquables à l'université qu'au collège. Le taux d'accès aux études universitaires est nettement plus élevé chez les enfants des professionnels, des gestionnaires et des propriétaires et chez ceux dont les parents ont une expérience d'études postsecondaires ou un revenu annuel moyen ou élevé (plus de 65 000 \$). À l'inverse, les enfants d'origine sociale modeste (c'est-à-dire ceux dont les parents exercent des métiers de cols blancs, de cols bleus, d'artisans ou sont des chômeurs) et ceux dont les parents ont un revenu annuel faible (moins de 65 000 \$) ou n'ont pas d'expérience d'études postsecondaires sont légèrement plus nombreux au collégial. Les écarts à ce niveau sont cependant faibles. Par ailleurs, l'accès varie selon le milieu géographique de résidence. Généralement, une plus grande proportion des jeunes de milieux urbains s'inscrivent à l'université, alors que les jeunes de milieux ruraux sont plus présents au collégial.

Tableau 2 : Répartition des répondants selon l'accès aux études postsecondaires, leurs caractéristiques d'appartenance sociale et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%)

	Études universitaires	Études collégiales	Aucun accès au postsecondaire	Total
Sexe				
Homme	36	30	33	100
Femme	52	28	21	100
Catégorie socioprofessionnelle des parents				
Gestionnaire	44	31	25	100
Propriétaire	50	30	19	100
Professionnels salarié	58	19	23	100
Profession libérale	57	25	18	100
Col blanc salarié	35	29	35	100
Col blanc autonome	38	33	30	100
Col bleu	31	33	37	100
Artisan	29	33	37	100
Chômeur	38	34	30	100

suite...

Tableau 2 : Répartition des répondants selon l'accès aux études postsecondaires, leurs caractéristiques d'appartenance sociale et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Études universitaires	Études collégiales	Aucun accès au postsecondaire	Total
Étudiant de première génération				
EPG	25	33	42	100
Non-EPG collégial	40	32	28	100
Non-EPG universitaire	69	21	10	100
Revenu annuel des parents				
Moins de 25 000 \$	33	29	37	100
25 001 - 65 000 \$	36	32	32	100
65 001-100 000 \$	50	28	22	100
100 001 \$ ou plus	64	23	13	100
Statut d'immigrant				
Né au Canada	42	29	27	100
Né à l'étranger	61	24	15	100
Appartenance linguistique				
Anglophones hors Québec	46	27	27	100
Francophones hors Québec	39	32	28	100
Francophones du Québec	28	39	32	100
Anglophones du Québec	42	41	16	100
Allophones	63	23	14	100
Appartenance à une minorité visible				
Oui	63	24	13	100
Non	41	29	28	100
Milieu géographique de résidence				
Rural	32	34	35	100
Urbain	48	29	24	100
Province de résidence				
Ontario	50	31	20	100
Terre-Neuve-et-Labrador	47	25	27	100
Île-du-Prince-Édouard	56	21	23	100
Nouvelle-Écosse	56	21	23	100
Nouveau-Brunswick	48	24	28	100
Québec	30	39	31	100
Manitoba	48	16	35	100
Saskatchewan	43	22	34	100
Alberta	37	26	37	100
Colombie-Britannique	51	20	29	100

Tableau 2 : Répartition des répondants selon l'accès aux études postsecondaires, leurs caractéristiques d'appartenance sociale et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Études universitaires	Études collégiales	Aucun accès au postsecondaire	Total
<i>Moyenne en langues</i>				
90-100 %	77	16	7	100
80-90 %	66	22	11	100
70-80 %	43	34	23	100
60-70 %	23	36	41	100
60 % ou moins	13	31	56	100
<i>Moyenne en mathématiques</i>				
90-100 %	78	15	7	100
80-90 %	60	25	15	100
70-80 %	43	32	24	100
60-70 %	32	36	33	100
60 % ou moins	22	33	45	100
<i>Moyenne en sciences</i>				
90-100 %	79	14	6	100
80-90 %	62	26	13	100
70-80 %	41	33	25	100
60-70 %	27	38	37	100
60 % ou moins	16	31	51	100
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>				
Moins de 1 heure	23	32	45	100
De 1 à 3 heures	42	31	27	100
De 4 à 7 heures	56	29	16	100
8 heures ou plus	73	19	9	100
<i>Avoir connu un décrochage scolaire</i>				
Non	45	30	24	100
Oui	5	12	83	100
<i>Avoir connu un retard scolaire</i>				
Non	46	29	24	100
Oui	9	23	68	100
<i>Avoir connu des troubles de scolarité</i>				
Non	49	29	21	100
Oui	29	26	44	100

Tableau 2 : Répartition des répondants selon l'accès aux études postsecondaires, leurs caractéristiques d'appartenance sociale et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Études universitaires	Études collégiales	Aucun accès au postsecondaire	Total
<i>Type d'école secondaire fréquentée</i>				
École publique	42	30	28	100
École privée	62	29	9	100
<i>Compétence PISA en lecture</i>				
Niveau 5 (626 ou plus)	76	17	7	100
Niveau 4 (553 - 625)	57	28	16	100
Niveau 3 (481 - 552)	38	34	27	100
Niveau 2 (408 - 480)	20	35	45	100
Niveau 1 (407 ou moins)	10	28	63	100
Total	43	30	27	100

Le taux d'accès varie de façon similaire selon l'origine culturelle. La proportion de ceux qui s'orientent vers les études postsecondaires est plus élevée chez les anglophones résidant au Québec (83 %) et les allophones (86 %), les jeunes nés à l'étranger (85 %) et les membres de minorités visibles (87 %). Le choix des études collégiales est également plus fréquent chez les jeunes nés au Canada (29 %) que chez ceux qui sont nés à l'étranger (24 %).

Le taux de participation aux études postsecondaires varie d'une province à l'autre. Il est plus élevé en Ontario, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard. Aux études collégiales, le Manitoba (16 %) a le taux de participation le plus faible, alors que le Québec a le plus élevé (39 %). Quant aux études universitaires, ce sont l'Île-du-Prince-Édouard (56 %), la Nouvelle-Écosse (56 %), l'Ontario (50 %) et la Colombie-Britannique (51 %) qui affichent les taux les plus élevés, alors que c'est au Québec qu'on observe le taux le plus faible (30 %), probablement pour les mêmes raisons que celles qui sont évoquées plus haut. Notons que la situation particulière du Québec pourrait s'expliquer par le fait que, dans le système québécois, les études collégiales constituent un passage obligatoire vers l'université pour les jeunes de moins de 21 ans.

L'analyse indique que les caractéristiques de la scolarité de niveau secondaire influenceraient l'accès aux études postsecondaires. Celui-ci tend à augmenter

chez les élèves ayant des notes élevées dans les matières de base : langue, mathématiques et sciences. Meilleurs sont les résultats scolaires au secondaire, plus élevée est la probabilité d'accéder aux études postsecondaires. Ainsi, le taux d'accès au postsecondaire des répondants dont les notes moyennes en langue varient entre 90 et 100 % est de 93 %, dont 16 % aux études collégiales et 77 % aux études universitaires. Par contre, le taux accès de ceux dont la note moyenne est inférieure à 60 % est de 44 %, dont 31 % qui aux études collégiales et 13 % qui aux études universitaires. On constate que les résultats scolaires au secondaire influencent fortement le choix entre les études collégiales et les études universitaires. Ceux qui ont des notes élevées tendent davantage à choisir les études universitaires, alors que ceux qui ont des notes moyennes ou faibles choisissent davantage les études collégiales. De même, l'accès aux études universitaires est plus probable chez ceux qui ont fréquenté une école secondaire privée (62 %).

L'engagement envers les études a aussi un effet déterminant. Les personnes qui consacrent davantage de temps aux devoirs (quatre heures ou plus par semaine) choisissent davantage les études universitaires, alors que celles qui déclarent y accorder moins de temps sont proportionnellement plus nombreuses à s'inscrire aux études collégiales. À l'inverse, celles qui sont moins engagées envers leurs études voient leurs chances fortement réduites. Le fait d'avoir connu

des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et des irrégularités de parcours durant la scolarité secondaire diminue fortement les chances d'accès aux études postsecondaires. Le taux d'accès aux études postsecondaires tend à diminuer fortement chez les élèves qui déclarent avoir connu des périodes de décrochage scolaire (17 %), des troubles de scolarité (55 %) ou des périodes de rattrapage pour combler les retards dans l'apprentissage (32 %). Leurs chances d'accéder aux études universitaires sont encore plus minces.

Les répondants ayant des scores élevés en lecture PISA (niveaux 4 et 5) poursuivent en plus grande

proportion des études universitaires et des études collégiales en proportion légèrement plus faibles.

Afin de déterminer si l'effet des variables à caractère social et culturel sur l'accès aux études collégiales ou universitaires est direct ou s'il s'exerce plutôt par le biais de la scolarité secondaire, nous avons effectué des analyses multivariées. Comme l'indiquent les résultats (tableau 3), l'effet de certaines variables d'appartenance sociale et culturelle demeure significatif même lorsque les caractéristiques de la scolarité antérieure sont prises en compte (modèle 3), bien qu'il s'exerce différemment au collège qu'à l'université.

Tableau 3 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale sur l'accès aux études postsecondaires au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale

	Études collégiales				Études universitaires			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Sexe								
Femme	1,52***	1,46***	1,47***	1,37***	2,27***	2,35***	2,34***	1,85***
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Catégorie socioprofessionnelle des parents								
Gestionnaire	1,45***	1,26*	1,22*	1,13	1,80***	1,49***	1,47***	1,34*
Propriétaire	1,88***	1,49**	1,43***	1,31	2,55***	1,48**	1,46**	1,28
Professionnel salarié	0,93	0,71	0,69	0,65	2,44**	1,30	1,23	1,11
Professionnel libéral	1,66***	1,17	1,12	1,17	3,18***	1,40**	1,37**	1,34*
Col blanc autonome	1,28	1,26	1,25	0,99	1,25	1,12	1,14	0,84
Col bleu	1,02	1,02	0,93	1,08	0,82	0,95	0,88	0,95
Artisan	1,05	1,05	1,06	0,97	0,77*	0,91	0,95	0,75
Chômeur	1,29	1,05	0,92	0,92	1,23	1,08	,974	0,93
Col blanc salarié	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Étudiants de première génération (EPG)								
Non EPG collégial	1,47***	1,40***	1,47***	1,45***	2,44***	2,07***	2,14***	1,97***
Non EPG universitaire	2,60***	2,21***	2,37***	1,96***	11,60***	7,02***	7,33***	4,72***
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Revenu annuel des parents								
Plus de 100 000 \$	2,29***	1,77***	1,72**	1,48*	5,55***	2,92***	3,16***	2,28***
65 001 - 100 000 \$	1,63***	1,49**	1,47**	1,12	2,52***	1,91***	2,01***	1,21
25 001 - 65 000 \$	1,25*	1,19	1,18	1,03	1,25*	1,27*	1,28*	,91
25 000 \$ ou moins	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.

suite...

Tableau 3 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale sur l'accès aux études postsecondaires au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Études collégiales				Études universitaires			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Statut d'immigrant								
Né à l'étranger	1,46*	0,83	0,77	0,97	2,57***	0,73	0,68	0,82
Né au Canada	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Score de capital culturel	104***	1,02***	1,02***	1,00	1,13***	1,09***	1,09***	1,02*
Appartenance linguistique								
Francophones hors Québec	1,18	1,27	1,22	1,38	0,82	1,120	1,23	1,85**
Francophones du Québec	1,23**	1,36***	1,59*	1,68	0,52***	0,66***	1,86*	1,56
Anglophones du Québec	2,63***	2,34***	2,72***	2,64**	1,55*	1,15	3,07***	2,86**
Allophones	1,68***	1,61*	1,77**	2,05**	2,64***	2,12***	2,75***	2,96***
Anglophones hors Québec	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Appartenance à une minorité visible								
Non	1,69***	1,55**	1,61**	1,41	3,28***	2,57***	2,76***	2,74***
Oui	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Milieu géographique de résidence								
Région rurale	0,79***	0,99	1,05	0,91	0,46***	0,83*	0,81***	0,65***
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Provinces de résidence								
Terre-Neuve-et-Labrador	0,62***		0,89	0,83	0,69***		1,67***	1,52*
Ile-Prince-Édouard	0,58***		0,71*	0,77	0,97		1,84***	2,03***
Nouvelle-Écosse	0,59***		0,64**	0,75	0,97		1,40**	1,69**
Nouveau-Brunswick	0,56***		0,66**	0,70*	0,70***		1,41**	1,34
Québec	0,81*		0,56*	0,58*	0,38***		0,27***	0,24***
Ontario	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Manitoba	0,31***		0,32***	0,32***	0,54***		0,68**	0,58**
Saskatchewan	0,43***		0,47***	0,40***	0,51***		0,80	0,52***
Alberta	0,47***		0,44***	0,47***	0,39***		0,35***	0,37***
Colombie-Britannique	0,48***		0,37***	0,31***	0,69***		0,49***	0,32***
Moyenne en mathématiques								
90 - 100 %	2,94***			1,53*	22,61***			4,04***
80 - 89 %	2,18***			1,42**	7,81***			2,90***
70 - 79 %	1,83***			1,32*	3,61***			2,17***
60 - 69 %	1,45***			1,26*	1,93***			1,57**
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.

Tableau 3 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale sur l'accès aux études postsecondaires au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Études collégiales				Études universitaires			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Moyenne en langue</i>								
90 - 100 %	3,89***			2,02**	45,81***			4,71***
80 - 89 %	3,54***			1,60**	24,76***			3,30***
70 - 79 %	2,66***			1,54**	7,81***			2,25***
60 - 69 %	1,56***			1,17	2,46***			1,42
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Moyenne en sciences</i>								
90 - 100 %	3,55***			1,26	38,44***			3,49***
80 - 89 %	3,27***			1,66***	15,17***			2,96***
70 - 79 %	2,07***			1,23	5,13***			1,78**
60 - 69 %	1,60***			1,14	2,15***			1,30
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>								
Moins d'une heure	1,66***			1,35**	3,08***			1,82***
1 à 3 heures	2,56***			1,66***	6,98***			2,71***
4 à 7 heures	2,93***			1,97**	16,18***			4,32***
8 heures ou plus	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu un décrochage</i>								
Oui	0,12***			0,23***	0,02***			0,09***
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu un retard scolaire</i>								
Oui	0,27***			0,46***	0,06***			0,20***
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir suivi des cours de rattrapage</i>								
Oui	0,81**			0,86	0,71***			0,91
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu des troubles de scolarité</i>								
Oui	0,41***			0,71**	0,29***			0,51***
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Type d'école secondaire fréquentée</i>								
École publique	2,92***			2,01**	4,39***			2,81***
École privée	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.

suite...

Tableau 3 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale sur l'accès aux études postsecondaires au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Études collégiales				Études universitaires			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Niveau de compétence PISA en lecture</i>								
Niveau 5 (626 ou plus)	5,48***			2,1***	69,94***			16,83***
Niveau 4 (553 - 625)	4,09***			1,83***	23,67***			10,71***
Niveau 3 (481 - 552)	2,92***			1,77***	9,11***			6,78***
Niveau 2 (408 - 480)	1,84***			1,33	2,83***			3,30***
Niveau 1 (407 ou moins)	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Pseudo-R ²		0,12	0,14	0,28				
χ^2_{wald}		1 410,84 ***	1 661,42 ***	2 26,96 ***				
DF		44	62	110				
N		14 661	14 661	12 648				

Notes : * : p < 0,05; ** : p < 0,01; *** : p < 0,001.

Dans un premier temps, nous avons examiné l'effet propre à chacun des différents facteurs d'appartenance sociale et culturelle (modèle 1). Nous notons que :

- Le sexe influence la probabilité d'accéder aux études postsecondaires, collégiales comme universitaires.
- L'origine sociale a un effet limité sur l'accès aux études collégiales, alors que seuls les enfants de propriétaires d'entreprises voient leur probabilité d'accès augmenter par rapport aux enfants de cols blancs salariés, qui constituent la catégorie de référence. La situation est quelque peu différente en ce qui concerne l'enseignement universitaire, car trois catégories ont une influence directe positive : les gestionnaires, les propriétaires d'entreprise et les membres de professions libérales.
- Le capital scolaire des parents, le revenu annuel et la quantité de capital culturel ont une influence positive sur l'accès aux études collégiales et universitaires.
- L'appartenance à certains groupes sociolinguistiques (par exemple, être francophone ou anglophone du Québec) influence la probabilité d'accéder à la formation collégiale; être francophone au Québec

réduit la probabilité d'accéder à l'université; être allophone augmente la même probabilité.

- L'appartenance à une minorité visible augmente la probabilité d'accéder aux études postsecondaires.
- Habiter en région rurale diminue l'accès à l'université.

Nous avons introduit, avec le modèle 2, un autre facteur : la province de résidence. En comparaison à ce qu'il est en Ontario, l'accès aux études collégiales est réduit dans toutes les provinces sauf Terre-Neuve-et-Labrador. En ce qui a trait aux études universitaires, les provinces canadiennes se divisent en deux groupes : habiter les provinces de l'Atlantique accroît la probabilité d'accéder à l'université, et habiter dans les autres provinces, sauf la Saskatchewan, réduit cette probabilité. Par ailleurs, l'inclusion du critère de la province dans l'examen ne modifie pas les effets décrits précédemment, à deux exceptions près. Ainsi, le fait d'être un francophone du Québec n'a plus d'impact significatif sur l'accès aux études collégiales et il augmente la probabilité d'accéder aux études universitaires. Les anglophones du Québec voient la probabilité pour eux d'accéder à l'université augmenter et devenir significative. En fait, leur situation est

analogue à celle des francophones du Québec, ce qui suggère un effet de contexte.

Finalement, la prise en compte des caractéristiques scolaires (modèle 3) permet de dégager les constats suivants :

- Les moyennes en langue ont un effet positif sur l'accès aux études collégiales mais pas les moyennes en maths et en sciences. Par contre, les trois moyennes augmentent la probabilité d'accéder aux études universitaires.
- Le temps consacré aux devoirs a un effet positif sur la probabilité d'accéder aux études postsecondaires.
- Avoir connu une période de décrochage ou un retard scolaire ou avoir eu une période de scolarisation chaotique réduisent la probabilité d'accéder aux études postsecondaires.
- Avoir fréquenté l'école privée augmente la probabilité d'accéder aux études postsecondaires.
- Les compétences en lecture augmentent aussi la probabilité d'accéder aux études postsecondaires.

En somme, les variables définissant la scolarité du secondaire (modèle 3) influencent l'accès aux études, ce qui n'est guère surprenant. L'ajout de ces variables entraîne une augmentation de 14 points pour le pseudo- R^2 , soit 50 % de la variance expliquée par le modèle. Les résultats scolaires ont un effet positif croissant, tout comme le temps consacré aux devoirs et la scolarisation en école privée. Les variables définissant les scolarités « chaotiques » réduisent les chances d'accéder au postsecondaire. Le niveau de compétence en lecture joue dans le même sens que les résultats scolaires.

Par ailleurs, la présence des variables scolaires influence aussi l'effet des variables examinées dans les modèles précédents :

- L'effet du sexe et de la scolarité des parents diminue, mais demeure significatif.
- L'effet de l'appartenance à une minorité visible est maintenu pour l'accès à l'université mais pas pour l'accès au collège.
- L'origine sociale n'a plus d'effet significatif.

- Le revenu familial n'a plus d'effet significatif, sauf pour les très hauts revenus, qui ont toujours une influence.
- L'influence de l'appartenance à un groupe socio-linguistique sur l'accès au collège se maintient pour les anglophones du Québec et pour les allophones. Le fait d'être un francophone hors Québec, un anglophone du Québec ou un allophone a une influence positive sur l'accès à l'université.

De manière plus globale, tant les appartenances sociales que la scolarité antérieure ont une influence sur l'accès aux études postsecondaires. Les deux « séries de variables » peuvent s'articuler de deux façons. Dans un premier cas, l'influence de l'appartenance à un groupe social ou culturel (sexe ou appartenance à une minorité visible, par exemple) se maintient quand d'autres variables sont introduites. Dans l'autre cas, les effets d'une variable disparaissent avec l'introduction d'autres variables. Par exemple, l'effet de l'origine sociale diminue quand sont pris en compte les indicateurs de capital scolaire des parents, de capital culturel de la famille, de conditions de vie et de la scolarité au secondaire.

Ainsi, le caractère méritocratique du fonctionnement scolaire est manifeste dans plusieurs cas. Il permettrait d'expliquer notamment la surreprésentation des allophones et des membres de minorités visibles ainsi que l'augmentation progressive du taux d'accès aux études collégiales ou universitaires chez les jeunes de milieux ouvriers. Cet effet de mobilisation pour l'accès aux études postsecondaires est aussi perceptible chez d'autres groupes sociaux : les francophones (enseignements collégial et universitaire), les enfants nés à l'étranger (enseignements collégial et universitaire), les jeunes des familles aux revenus modestes (entre 25 000 \$ et 65 000 \$).

En conclusion, l'analyse suggère que l'enseignement postsecondaire est soumis à deux logiques différentes : une de mobilisation et l'autre de reproduction. La première se manifeste par l'accès plus facile aux études postsecondaires des femmes et de différents groupes ethnoculturels comme les francophones, les allophones et les membres des minorités visibles. La logique de reproduction, d'autre part, est d'abord perceptible dans les différences entre positions socioprofessionnelles ou entre certains

groupes sociolinguistiques. Elle est aussi illustrée par les effets plus lourds des différents facteurs sociaux sur l'accès aux études universitaires que sur l'entrée dans l'enseignement collégial. Le choix entre les études collégiales et les études universitaires semble s'aligner de plus en plus sur les inégalités sociales. Ceci n'est d'ailleurs pas surprenant dans la mesure où les jeunes qui se sont orientés vers l'enseignement collégial ont plutôt choisi des formations techniques, comme nous l'indiquions précédemment.

Les résultats obtenus par cette analyse présentent un double intérêt. Premièrement, ils montrent qu'il existe toujours des écarts significatifs d'accès aux études postsecondaires en fonction de l'origine sociale et de l'origine culturelle. Deuxièmement, ils permettent de dresser le portrait global des inégalités scolaires au sein même de l'enseignement supérieur. En effet, les catégories qui sont majoritaires dans l'ensemble du secteur postsecondaire sont davantage surreprésentées dans les établissements universitaires que dans les collèges. La proportion de ceux qui poursuivent des études universitaires est sensiblement plus élevée chez les filles, chez les jeunes dont les parents ont un revenu élevé ou ont eux-mêmes fait des études postsecondaires et chez les jeunes de milieux urbains. Lorsqu'on contrôle l'effet de la scolarité, on constate que la probabilité de choisir les études universitaires est plus élevée chez les membres de minorités visibles, les allophones, les

francophones vivant dans les provinces anglophones et les anglophones résidant au Québec. En outre, la fréquentation d'un établissement universitaire est systématiquement plus élevée chez ceux qui ont des notes élevées, consacrent plus de temps aux devoirs et n'ont pas connu d'irrégularité dans leur parcours, telles que le décrochage ou le retard scolaire.

3.2 La persévérance aux études

Au-delà de l'accès aux études postsecondaires, les variables d'appartenance sociales et culturelle exercent-elles aussi une influence significative sur la persévérance scolaire? Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, les résultats de l'analyse descriptive indiquent qu'en 2005, 73 % des jeunes ayant participé à l'EJET étaient passés aux études postsecondaires (tableau 4). Parmi eux, 13 % étaient sortis du système scolaire sans diplôme, 19 % étaient sortis avec un diplôme, et 68 % poursuivaient encore des études dans un établissement postsecondaire. Nous utiliserons les termes *non persévérants* pour désigner les premiers (sortis sans diplôme) et *persévérants* pour désigner les seconds et les troisièmes (sortis avec un diplôme ou actuellement aux études postsecondaires).

Tableau 4 : Répartition des sujets selon la persévérance Canada, EJET, cohorte A (%)

	Fréquence	Départ sans diplôme	Départ avec diplôme	Toujours aux études	Total
Sexe					
Homme	46	16	18	66	100
femme	54	11	19	70	100
Étudiants de première génération (EPG)					
Oui	22	16	27	57	100
Non EPG collégial	48	15	21	64	100
Non EPG universitaire	35	10	10	80	100

Tableau 4 : Répartition des sujets selon la persévérance Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Fréquence	Départ sans diplôme	Départ avec diplôme	Toujours aux études	Total
Revenu annuel des parents					
25 000 \$ ou moins	7	17	19	64	100
25 001 - 65 000 \$	40	15	22	62	100
65 001 - 100 000 \$	36	12	17	71	100
100 001 \$ ou plus	17	10	12	78	100
Catégorie socioprofessionnelle des parents					
Gestionnaire	24	13	19	68	100
Propriétaire	13	14	14	71	100
Profession libérale	1	11	6	83	100
Professionnel salarié	28	11	15	75	100
Col blanc salarié	16	15	23	61	100
Col blanc autonome	4	15	20	65	100
Col bleu	5	14	23	63	100
Artisan	8	17	25	58	100
Chômeur	2	15	15	70	100
Statut d'immigrant					
Né à l'étranger	9	13	7	80	100
Né au Canada	91	13	20	67	100
Appartenance linguistique					
Anglophones hors Québec	64	12	19	68	100
Francophones hors Québec	4	13	24	62	100
Francophones du Québec	17	18	22	60	100
Anglophones du Québec	2	22	15	63	100
Allophones	13	10	8	82	100
Appartenance à une minorité visible					
Oui	15	11	9	80	100
Non	85	14	20	66	100
Milieu géographique de résidence					
Région rurale	21	13	30	57	100
Région urbaine	79	13	16	71	100
Moyenne en langues					
90 - 100 %	12	8	9	83	100
80 - 89 %	36	9	15	76	100
70 - 79 %	31	14	21	65	100
60 - 69 %	15	21	23	56	100
Moins de 60 %	7	18	28	54	100

suite...

Tableau 4 : Répartition des sujets selon la persévérance Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Fréquence	Départ sans diplôme	Départ avec diplôme	Toujours aux études	Total
<i>Moyenne en mathématique</i>					
90 - 100 %	16	8	11	81	100
80 - 89 %	28	10	15	75	100
70 - 79 %	25	13	20	67	100
60 - 69 %	17	15	22	62	100
Moins de 60 %	15	20	25	55	100
<i>Moyenne en sciences</i>					
90 - 100 %	16	6	9	85	100
80 - 89 %	33	10	16	73	100
70 - 79 %	27	15	20	65	100
60 - 69 %	15	18	23	59	100
Moins de 60 %	9	19	29	52	100
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>					
Moins de 1 heure	18	18	25	58	100
1 à 3 heures	40	14	20	65	100
4-7 heures	29	12	16	72	100
8 heures ou plus	13	16	13	83	100
<i>Avoir connu un décrochage scolaire</i>					
Oui	1	24	19	58	100
Non	99	13	19	68	100
<i>Avoir suivi des cours de rattrapage</i>					
Oui	71	13	19	69	100
Non	29	15	18	67	100
<i>Avoir connu des troubles de scolarité</i>					
Oui	20	17	18	66	100
Non	84	13	19	69	100
<i>A obtenu un diplôme avant 18 ans</i>					
Oui	17	16	22	63	100
Non	83	13	18	69	100
<i>Type d'école secondaire fréquentée</i>					
École publique	7	12	13	73	100
École privée	93	13	19	68	100

Tableau 4 : Répartition des sujets selon la persévérance Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Fréquence	Départ sans diplôme	Départ avec diplôme	Toujours aux études	Total
<i>Province de résidence</i>					
Ontario	41	11	16	73	100
Terre-Neuve-et-labrador	2	15	21	64	100
Île-du-Prince-Édouard	1	12	20	67	100
Nouvelle-Écosse	3	16	18	66	100
Nouveau-Brunswick	3	13	25	62	100
Québec	21	18	20	62	100
Manitoba	3	17	20	63	100
Saskatchewan	4	15	23	62	100
Alberta	9	13	20	67	100
Colombie-Britannique	12	14	18	69	100
<i>Compétence PISA lecture</i>					
Niveau 5 (626 ou plus)	20	9	10	81	100
Niveau 4 (553 - 625)	33	12	16	73	100
Niveau 3 (481 - 552)	29	16	21	62	100
Niveau 2 (408 - 480)	13	17	27	56	100
Niveau 1 (407 ou moins)	5	20	30	50	100
Tous	100	13	19	68	
N	13 389	1 740	2 544	9 105	

Il existe une association entre la persévérance et l'appartenance à un groupe social ou culturel. La proportion de non persévérants sortis sans diplôme est plus élevée chez les hommes et chez ceux dont les parents n'ont pas connu une expérience scolaire à l'université (les EPG). Elle tend à augmenter légèrement chez les jeunes issus des familles de niveau socio-économique moyen ou modeste, entre autres ceux dont les parents exercent un métier d'artisan ou de cols blancs autonomes ou chez les chômeurs et ceux qui ont des revenus plus faibles (moins de 25 000 \$ par année). On observe également cette tendance parmi ceux qui vivent au Québec (francophones comme anglophones), ceux qui n'appartiennent pas à une minorité visible et les jeunes des régions rurales. En fait, il s'agirait essentiellement des jeunes qui ont suivi un programme collégial menant à un diplôme professionnel ou technique.

Quant à la proportion de persévérants toujours aux études en 2005, elle est plus élevée chez les femmes, les non-EPG dont les parents ont fait des études universitaires, les jeunes vivant dans une famille au revenu annuel élevé (65 000 \$ ou plus) et dont les parents sont propriétaires ou exercent des emplois de professionnel, salarié ou libéral. Cette proportion est aussi plus élevée chez les jeunes immigrants et les membres de minorité visible, ainsi que chez les allophones.

L'examen des variables décrivant la scolarité antérieure indique que la persévérance varie avec les résultats scolaires, le temps consacré au devoir et le fait que l'individu a connu ou non des situations d'irrégularité dans son parcours scolaire. Le taux de non-persévérance tend à être plus élevé chez les étudiants ayant des notes faibles, chez ceux qui accordent moins de temps aux devoirs, qui ont vécu

un moment de décrochage scolaire ou qui ont connu, plus globalement, une scolarité trouble.

La proportion de jeunes qui sont déjà sortis du système avec un diplôme d'études postsecondaires est également plus grande chez ceux qui ont eu des notes moins élevées au cours de leur secondaire. Ce constat est à associer au fait que les jeunes dont les résultats au secondaire étaient plus faibles se sont engagés davantage dans des études collégiales.

L'examen de la situation des étudiants toujours aux études révèle une relation inverse : plus leurs moyennes au secondaire sont élevées, plus est grande la probabilité qu'ils poursuivent leurs études. L'augmentation du temps consacré aux devoirs fait aussi augmenter cette probabilité. Avoir connu un décrochage est aussi un facteur qui diminue la probabilité d'être aux études. Par contre, le fait d'avoir fréquenté une école privée ou d'avoir eu des cours de rattrapage ne modifierait pas ou très peu la probabilité d'être toujours aux études.

L'influence des scores aux tests PISA va dans le même sens que celle des résultats scolaires : la persévérance est légèrement plus élevée chez les répondants ayant obtenu des scores élevés. Autrement dit, les jeunes ayant des scores faibles aux tests PISA en lecture sont plus sujets à l'interruption des études, du moins temporairement, puisqu'on sait que la plupart reprennent les études plus tard. Quant à la proportion des *persévérants* toujours aux études postsecondaires en 2005, les résultats montrent qu'elle augmente avec les scores PISA. En effet, elle tend à être plus élevée chez les sujets ayant les scores PISA les plus élevés. Ainsi, elle est de 81 % chez les sujets

du niveau 5 contre 50 % chez les sujets du niveau 1. Cette sous-population de jeunes ayant obtenu un score de niveau 5 est probablement constituée d'étudiants qui ont choisi d'aller à l'université.

Au sujet des persévérants sortis avec un diplôme, le résultat paraît être quelque peu inattendu, car leur proportion tend à augmenter chez les personnes ayant des scores faibles. Ainsi, cette proportion est de 10 % chez les sujets du niveau 5, alors qu'elle est de 30 % chez ceux du niveau 1. Cela peut s'expliquer par le fait que ces répondants ont choisi des programmes d'études professionnelles et techniques, essentiellement dispensés dans les collèges, et qu'ils les ont terminés. En d'autres mots, nous retrouvons un effet du choix d'établissement et de programme. De fait, on constate au tableau 5 que les persévérants qui ont obtenu leur diplôme se retrouvent essentiellement aux études collégiales (86 % des répondants). Par contre, les étudiants encore aux études sont majoritairement inscrits à l'université (75 %).

Les résultats de la régression multinomiale (tableau 6) confirment ceux de l'analyse descriptive. L'examen des effets bruts révèle que la persévérance est significativement associée aux diverses variables d'appartenance sociale, de scolarité antérieure et aux scores PISA en lecture. Dans les modèles 1 et 2, nous avons introduit les variables d'appartenance sociale. Dans le modèle 3, nous avons introduit la province, les variables en lien avec la scolarité antérieure et les scores PISA en lecture. Les valeurs respectives du pseudo- R^2 dans les trois modèles permettent de constater que les trois groupes de variables ont tous une influence faible sur la persévérance aux études.

Tableau 5 : Répartition des persévérants et non-persévérants selon le niveau d'études Canada, EJET, cohorte A (%)

Répartition des diplômés	Non persévérants	Persévérants sortis avec un diplôme	Persévérants aux études en 2005
Études collégiales	67	86	25
Études universitaires	33	14	75
Tous	100	100	100
N	1 740	2 544	9 105

Tableau 6 : Influence des scores PISA en lecture sur la persévérance aux études postsecondaires Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale

	Sorti avec diplôme				Toujours aux études			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Sexe								
Femme	1,49***	1,43***	1,51***	1,56***	1,61***	1,56***	1,61***	1,48***
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
CSP des parents								
Gestionnaire	0,98	0,98	1,01	0,91	1,31	1,32*	1,29*	1,14
Propriétaire	0,66	0,67*	0,67*	0,61*	1,25	1,27	1,06	0,92
Professionnel salarié	0,39	0,40*	0,48	0,31*	2,17*	2,21**	1,82	1,79
Profession libérale	0,90	0,91	0,97	1,00	1,78***	1,79***	1,31	1,26
Col blanc autonome	0,91	0,90	0,83	0,81	1,11	1,10	1,04	1,06
Col bleu	1,04	1,03	1,03	0,86	1,08	1,06	1,13	0,94
Artisan	0,99	1,02	0,94	0,89	0,85	0,86	0,96	0,78
Chômeur	0,69	0,69	1,00	0,86	1,20	1,20	1,37	1,19
Col blanc salarié	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Étudiants de première génération (EPG)								
Non EPG collégial	0,86		0,89	0,98	1,24**		1,11	1,16
Non EPG universitaire	0,64***		0,82	0,85	2,41***		1,92	1,63**
EPG	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Revenu annuel des parents								
Plus de 100 000 \$	1,14		1,27	1,41	2,09***		1,75**	1,70*
65 001 - 100 000 \$	1,30		1,36	1,44	1,56***		1,51*	1,39
25 001 - 65 000 \$	1,33		1,28	1,50*	1,08		1,18	1,21
25 000 \$ ou moins	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Statut d'immigrant								
Né à l'étranger	0,38***		0,56	0,70	1,20		0,67	0,79
Né au Canada	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Score de capital culturel								
	0,98		0,98	0,98	1,04***		1,01	0,99
Appartenance linguistique								
Francophone hors Québec	1,18		1,00	1,26	0,85		0,92	1,34
Francophones du Québec	0,78**		0,76	1,27	0,60***		0,65***	1,07
Anglophones du Québec	0,45***		0,48**	0,85	0,53***		0,47***	0,97
Allophones	0,54**		0,96	0,87	1,51***		1,80**	1,90**
Anglophones hors Québec	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.

suite...

Tableau 6 : Influence des scores PISA en lecture sur la persévérance aux études postsecondaires Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Sorti avec diplôme				Toujours aux études			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Appartenance à une minorité visible</i>								
Oui	0,57***		0,78	0,79***	1,48***		1,28	1,20
Non	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
<i>Milieu géographique de résidence</i>								
Région rurale	1,88***		0,78	1,68***	1,48***		1,02	0,95
Région urbaine	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
<i>Provinces de résidence</i>								
Terre-Neuve-et-Labrador	0,95			0,57**	0,63***			0,60**
Ile-Prince-Édouard	1,08			0,63*	0,78*			0,61**
Nouvelle-Écosse	0,79			0,52**	0,63***			0,54***
Nouveau-Brunswick	1,20			0,57*	0,67***			0,58**
Québec	0,78			0,49*	0,50***			0,35***
Ontario	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Manitoba	0,79			0,55**	0,54***			0,36***
Saskatchewan	0,99			0,57**	0,60***			0,41***
Alberta	1,05			0,89	0,77**			0,62***
Colombie-Britannique	0,85			0,75	0,72*			0,43***
<i>Moyenne en mathématiques</i>								
90 - 100 %	1,08			1,37	3,47***			1,70**
80 - 89 %	1,10			1,22	2,42***			1,78***
70 - 79 %	1,10			1,55*	1,61***			1,65**
60 - 69 %	1,13			1,20	1,32**			1,39*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Moyenne en langues</i>								
90 - 100 %	0,79			0,83	3,26***			1,45
80 - 89 %	1,15			1,12	2,70***			1,39
70 - 79 %	0,95			0,96	1,41**			0,97
60 - 69 %	0,80			0,70	0,89			0,75
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Moyenne en sciences</i>								
90 - 100 %	0,83			1,05	4,44***			2,38***
80 - 89 %	1,08			0,97	2,51***			1,35
70 - 79 %	0,86			0,82	1,49***			1,14
60 - 69 %	0,91			0,83	1,20			1,15
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.

Tableau 6 : Influence des scores PISA en lecture sur la persévérance aux études postsecondaires Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Sorti avec diplôme				Toujours aux études			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>								
Moins d'une heure	1,07			0,94	1,41***			1,05
1 à 3 heures	1,07			0,94	1,93***			1,26
4 à 7 heures	1,12			1,12	3,91**			1,81**
8 heures ou plus	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu un décrochage</i>								
Oui	0,55			0,65	0,52			0,66
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Être en retard scolaire</i>								
Oui	0,78			1,04	0,54			1,49
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir suivi des cours de rattrapage</i>								
Oui	0,88			0,82	0,88			0,90
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu une scolarité trouble</i>								
	*							
Oui	0,74			0,80	0,74***			0,75*
Non	Réf.			Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
<i>Type d'école secondaire fréquentée</i>								
École publique	0,77			1,14	1,24			1,38
École privée	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Niveau de Compétence PISA en lecture</i>								
Niveau 5 (626 ou plus)	0,83			0,44**	4,01***			1,46
Niveau 4 (553 - 625)	1,01			0,55*	2,68***			1,39
Niveau 3 (481 - 552)	0,91			0,59*	1,62**			1,07
Niveau 2 (408 - 480)	1,10			0,86	1,36			1,14
Niveau 1 (407 ou moins)	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Pseudo-R ²		0,04	0,06	0,11				
χ^2_{wald}		151,46***	530,48***	831,08***				
DF		18	44	110				
N		12 275	11 288	9 941				

Notes :

• * : p < 0,05; ** : p < 0,01; *** : p < 0,001.

• Les valeurs du pseudo-R², du χ^2_{wald} , et de N présentées aux modèles 1 et 2 pour les «sortis avec un diplôme» sont les mêmes que pour les diplômés persévérants «encore aux études».

Les résultats révèlent que l'influence des différentes caractéristiques sociales et culturelles sur les parcours scolaire est significative, mais relativement faible. Ainsi, nous constatons que :

- La probabilité d'avoir obtenu un diplôme en 2005 est plus forte chez les femmes que chez les hommes.
- Les membres des minorités visibles sont aussi moins susceptibles de se retrouver dans cette situation.
- Les personnes habitant en milieu rural sont plus susceptibles d'avoir obtenu leur diplôme que celles qui habitent en région urbaine.
- Par rapport à ceux qui résident en Ontario, les répondants de nombreuses provinces (Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Manitoba et Saskatchewan) sont moins susceptibles de faire partie des personnes sorties avec un diplôme.

Les variables de la scolarité antérieure et les scores aux tests PISA en lecture ne font pas de différence quant à la probabilité de terminer tôt ses études avec un diplôme.

En ce qui concerne les persévérants qui sont toujours aux études en 2005, on constate que les variables de l'appartenance sociale et culturelle ont un effet significatif. Toutefois, cet effet disparaît pour plusieurs variables lorsqu'on tient compte de la scolarité antérieure. D'une manière générale, on observe des variations significatives suivantes :

- Les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être toujours aux études en 2005.
- Avoir des parents qui ont une expérience universitaire accroît la probabilité d'être toujours aux études en 2005.
- Le revenu des parents accroît aussi la persévérance aux études, mais cette relation disparaît quand on tient compte de la scolarité.
- Avoir des parents occupant un emploi de professionnel (salaire ou libéral) a une influence positive, mais cette influence disparaît quand on tient compte de la scolarité.
- Par rapport aux anglophones du reste du Canada, les francophones et les anglophones résidant au Québec sont en 2005 proportionnellement moins

nombreux à être aux études. C'était l'inverse pour les allophones. Mais l'influence de l'origine sociolinguistique disparaît quand on introduit les variables scolaires, sauf pour les allophones.

- Le fait de résider en milieu rural ou d'être membre d'une minorité visible accroît la probabilité d'être persévérant aux études, mais cette relation disparaît lorsqu'on tient compte de la scolarité antérieure.
- La probabilité d'être encore aux études est plus élevée en Ontario que dans toutes les autres provinces.

Enfin, on note une influence significative et relativement élevée de quelques aspects de la scolarité antérieure : la probabilité d'être persévérant aux études tend à augmenter chez les personnes qui, durant leur études secondaires, affichaient des notes élevées en mathématiques et en sciences et avaient l'habitude de consacrer aux devoirs huit heures ou plus par semaine.

En somme, retenons que les caractéristiques d'appartenance sociale et culturelle influencent principalement la décision d'entreprendre des études postsecondaires, mais qu'elles ont peu d'effet sur la persévérance. La prise en compte des variables scolaires montre l'effet des moyennes en mathématiques. Par ailleurs, les différences par rapport à l'Ontario tiennent à la durée du secondaire, qui était plus longue d'une année dans cette province (13 ans au lieu de 11 au Québec et 12 dans les autres provinces).

Mais comment expliquer le très faible effet des caractéristiques socioculturelles sur la persévérance? Une première hypothèse pose qu'après l'entrée aux études postsecondaires, les différences de capital culturel et scolaire sont moins sensibles. Certaines études portant sur les étudiants de première génération tendent à souligner que les différences entre EPG et non-EPG s'estompent après l'entrée au post-secondaire ou influencent plutôt la nature des études et leur durée. Mais plus prosaïquement, nous pouvons aussi penser que notre analyse a été réalisée trop tôt dans la vie scolaire de répondants qui n'ont pas encore eu le temps d'obtenir leur diplôme ou de quitter les études sans diplôme. Si cette hypothèse est juste, nous devrions obtenir des résultats différents

quand nous réaliserons la même analyse avec les données du cycle suivant de l'enquête.

3.3 Analyse des parcours au collégial et à l'université

Une fois entrés dans un établissement d'enseignement postsecondaire d'un type ou de l'autre, les étudiants poursuivent des parcours différents. Certains ont des parcours continus jusqu'à l'obtention du diplôme, alors que d'autres interrompent leurs études, soit temporairement soit définitivement. Toutefois, il est impossible de dire si ces départs sont vraiment définitifs, tout comme on ne peut pas affirmer que ceux qui étaient aux études ont tous persévéré jusqu'à l'obtention du diplôme au-delà de la période de référence. Par conséquent, les analyses et les conclusions présentées dans cette étude portent uniquement sur la situation des répondants durant la période de référence (2000-2005). A cet égard, la situation des deux ordres d'enseignement diffère : les parcours continus sont proportionnellement moins nombreux dans les collèges. Les parcours avec interruption et retour sont nettement plus fréquents au collégial qu'à l'université. Les sorties sont aussi plus fréquentes dans les collèges, mais il faut tenir compte de ce que les universitaires n'ont pas nécessairement terminé leurs études au cycle 4 de l'EJET. Au collégial, les sorties sans diplôme sont aussi plus nombreuses que les sorties après l'obtention d'un diplôme.

3.3.1 Les parcours au collège

Pour plusieurs raisons, les jeunes qui poursuivent les études collégiales ont des parcours scolaires variés. Rappelons que, selon les résultats obtenus à partir de notre échantillon, 30 % des finissants du secondaire fréquentaient toujours, en 2005, un établissement d'enseignement collégial. Parmi eux, 40 % avaient suivi un parcours continu et étaient encore aux études, 7 % avaient suivi un parcours continu et avaient déjà obtenu un diplôme, 33 % avaient temporairement interrompu leurs études et étaient retournés à l'école, et 20 % les avaient interrompues sans y revenir (tableau 7), du moins jusqu'en 2005 (puisque rien n'indique que ce départ était définitif). Selon les résultats de l'analyse descriptive, ces parcours aux études collégiales varient légèrement selon les variables sociales et culturelles, les antécédents scolaires et les compétences en lecture. Toutefois, les résultats indiquent que la probabilité de suivre un *parcours continu* aux études collégiales est :

- plus élevée chez les enfants des professionnels salariés (53 %), chez les étudiants dont les parents ont connu une expérience d'études universitaires (non-EPG universitaires), chez les jeunes qui sont nés à l'étranger (50 %) et chez les allophones (52 %);
- plus élevée chez ceux ont connu une expérience de décrochage (58 %) ou un retard au secondaire (52 %);
- moins élevée que la moyenne canadienne dans trois provinces de l'Atlantique (Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse), au Québec et en Saskatchewan.

Tableau 7 : Répartition des répondants inscrits au collège selon le type de parcours, leurs caractéristiques d'appartenances sociales et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (en %)

	Taux de participation aux études collégiales	Parcours continu	Sortie avec diplôme	Interruption avec retour	Sortie	Total
Sexe						
Homme	30	40	7	30	23	100
Femme	28	39	7	36	18	100

suite...

Tableau 7 : Répartition des répondants inscrits au collège selon le type de parcours, leurs caractéristiques d'appartenances sociales et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (en %) (suite)

	Taux de participation aux études collégiales	Parcours continu	Sortie avec diplôme	Interruption avec retour	Sortie	Total
<i>CSP des parents</i>						
Gestionnaire	31	35	6	36	23	100
Propriétaire	30	43	7	27	23	100
Professionnel salarié	19	53	-	21	16	100
Professionnel autonome	25	40	8	32	20	100
Col blanc salarié	29	38	7	34	21	100
Col blanc autonome	33	37	15	36	12	100
Col bleu	33	40	6	33	21	100
Artisan	33	36	3	40	21	100
Chômeur	34	41	-	29	27	100
<i>Étudiant de première génération</i>						
EPG	33	36	6	36	21	100
Non-EPG	32	38	6	34	22	100
Non-EPG	21	43	10	29	19	100
<i>Revenu annuel des parents</i>						
Moins de 25 000 \$	29	41	7	31	21	100
25 001 - 65 000 \$	32	34	9	34	22	100
65 001-100 000 \$	28	39	7	32	21	100
100 001 \$ ou plus	23	48	4	30	17	100
<i>Statut d'immigrant</i>						
Né au Canada	29	38	7	34	21	100
Né à l'étranger	24	50	8	17	25	100
<i>Appartenance linguistique</i>						
Anglophones hors Québec	27	41	7	37	15	100
Francophones hors Québec	32	34	3	44	19	100
Francophones du Québec	39	33	10	28	28	100
Anglophones du Québec	41	32	12	20	37	100
Allophones	23	52	9	22	17	100
<i>Minorité visible</i>						
Oui	24	46	8	25	21	100
Non	29	38	7	34	21	100
<i>Milieu géographique de résidence</i>						
Rural	34	32	6	44	18	100
Urbain	29	41	10	28	21	100

Tableau 7 : Répartition des répondants inscrits au collège selon le type de parcours, leurs caractéristiques d'appartenances sociales et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (en %) (suite)

	Taux de participation aux études collégiales	Parcours continu	Sortie avec diplôme	Interruption avec retour	Sortie	Total
<i>Province de résidence</i>						
Ontario	31	42	10	32	16	100
Terre-Neuve-et-Labrador	25	36	4	44	16	100
Île-du-Prince-Édouard	21	28	5	57	10	100
Nouvelle-Écosse	21	29	5	52	14	100
Nouveau-Brunswick	24	25	4	58	13	100
Québec	39	33	10	28	28	100
Manitoba	16	37	0	44	19	100
Saskatchewan	22	32	4	50	14	100
Alberta	26	46	4	35	15	100
Colombie-Britannique	20	45	5	35	15	100
<i>Moyenne en langues</i>						
90-100 %	16	38	6	31	25	100
80-90 %	22	36	9	41	14	100
70-80 %	34	38	9	32	21	100
60-70 %	36	39	8	31	22	100
60 % ou moins	31	45	6	26	23	100
<i>Moyenne en mathématiques</i>						
90-100 %	15	33	7	40	20	100
80-90 %	25	36	8	36	20	100
70-80 %	32	41	9	31	19	100
60-70 %	36	39	8	31	22	100
60 % ou moins	33	42	9	30	18	100
<i>Moyenne en sciences</i>						
90-100 %	14	36	7	36	21	100
80-90 %	26	38	8	38	15	100
70-80 %	33	36	9	33	21	100
60-70 %	38	42	8	29	21	100
60 % ou moins	31	42	10	29	19	100
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>						
Moins de 1 heure	32	41	6	31	22	100
1 à 3 heures	31	39	6	35	19	100
4 à 7 heures	29	38	10	34	17	100
8 heures ou plus	19	47	11	32	11	100

suite...

Tableau 7 : Répartition des répondants inscrits au collège selon le type de parcours, leurs caractéristiques d'appartenances sociales et leurs antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (en %) (suite)

	Taux de participation aux études collégiales	Parcours continu	Sortie avec diplôme	Interruption avec retour	Sortie	Total
Type d'école secondaire						
École publique	30	40	7	33	20	100
École privée	29	38	10	24	28	100
Avoir connu un décrochage scolaire						
Non	30	40	7	33	20	100
Oui	12	58	-	8	33	100
Avoir connu un retard scolaire						
Non	29	38	7	34	21	100
Oui	23	52	0	26	22	100
Avoir connu une scolarité trouble						
Non	29	38	7	34	21	100
Oui	26	42	8	27	23	100
Type d'école secondaire						
École publique	30	40	7	33	20	100
École privée	29	38	10	24	28	100
Niveau de compétence en lecture						
Niveau 5 (626 ou plus)	17	35	12	35	18	100
Niveau 4 (553 - 625)	28	36	7	36	21	100
Niveau 3 (481 - 552)	34	38	9	32	21	100
Niveau 2 (408 - 480)	35	43	6	31	20	100
Niveau 1 (407 ou moins)	28	43	7	28	21	100
Total	30	40	7	33	20	

La proportion de ceux qui sont *sortis avec un diplôme* en 2005 et qui ont probablement connu un parcours continu est :

- légèrement plus élevée chez enfants des cols blancs autonomes (15 %);
- légèrement plus élevée chez les anglophones (12 %) vivant au Québec, mais plus faible chez les francophones résidant dans les provinces anglophones (3 %).

L'interruption avec retour aux études est :

- plus fréquente chez les enfants d'artisans (40 %), mais plus rare chez les enfants de professionnels salariés (21 %);
- moins fréquente chez les répondants nés à l'étranger (17 %);
- plus fréquente chez les francophones résidants en dehors du Québec (44 %), mais moins probable chez les anglophones vivant au Québec (20 %) et chez les allophones (22 %);

- moins fréquente chez les membres des minorités visibles (25 %);
- plus fréquente chez les jeunes résidant en milieu rural (44 %).

Par rapport à la moyenne canadienne, la proportion de ceux qui reprennent les études après interruption est plus élevée à l'Île-du-Prince-Édouard (57 %), en Saskatchewan (50 %), au Nouveau-Brunswick (58 %) et en Nouvelle-Écosse (52 %).

Quant à l'interruption des études sans retour, elle est :

- plus fréquente chez les francophones du Québec (28 %) et chez les anglophones du reste du Canada (37 %);
- moins fréquente chez ceux qui, durant les études secondaires, accordaient huit heures ou plus par semaine aux devoirs en dehors de l'école (11 %);

- plus fréquente chez ceux qui ont connu une expérience de décrochage scolaire (33 %).

Par rapport à la moyenne canadienne (20 %), l'interruption des études sans retour est plus fréquente au Québec (28 %), mais moins fréquente dans les provinces atlantiques.

Les résultats de l'analyse multivariée (tableau 8) indiquent une situation comparable à celle qui prévaut pour la persévérance : l'effet quasi nul des différentes variables socioculturelles sur la nature des parcours. Ainsi, les étudiants qui ont interrompu leurs études pour y revenir ensuite ne se distinguent pas des répondants qui ont connu un parcours continu (notre variable de référence). Les sorties après obtention d'un diplôme sont influencées par le sexe, le fait d'habiter une région rurale, la province de résidence (Nouveau-Brunswick, Manitoba et Saskatchewan) et le retard scolaire. Une seule variable influence les interruptions d'études avant l'obtention d'un diplôme : le retard scolaire.

Tableau 8 : Influence des variables d'appartenance sociale sur les parcours dans l'enseignement collégial au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale

	Interruption avec retour				Obtention du diplôme				Interruption sans diplôme			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Sexe												
Femme	1,18	1,16	1,17	0,93	1,28*	1,36**	1,36**	1,38**	0,70**	0,77*	0,77*	0,79
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
CSP des parents												
Gestionnaire	0,94	1,00	1,00	0,88	1,03	1,02	1,05	0,99	1,08	0,97	0,98	1,17
Propriétaire	0,70	0,66	0,66	0,52	0,63*	0,63*	0,66	0,65	1,00	1,07	1,09	1,33
Professionnel libéral	0,95	0,74	0,75	0,58	0,35*	0,38*	0,38*	0,20**	0,46	0,33	0,33	0,38
Professionnel salarié	0,95	0,88	0,88	0,86	0,78	0,82	0,84	0,86	0,84	0,89	0,91	1,03
Col blanc autonome	1,75	1,86	1,84	1,33	1,00	0,87	0,89	0,79	0,62	0,62	0,62	0,65
Col bleu	0,80	0,79	0,77	0,58	0,84	0,83	0,84	0,72	0,90	0,77	0,76	0,89
Artisan	0,46*	0,51	0,52	0,43*	1,07	1,03	1,03	1,04	1,07	1,09	1,08	1,31
Chômeur	0,22	0,27	0,26	0,24	0,73	1,04	1,07	0,80	1,13	1,00	0,98	0,87
Col blanc salarié	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
EPG												
Non EPG collégial	1,14	1,17	1,17	1,05	0,89	1,01	0,98	0,94	0,97	0,98	0,95	0,92
Non EPG universitaire	1,27	1,50	1,50	1,55	0,67*	0,89	0,86	0,81	0,83	0,87	0,85	0,81
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	suive... Réf.

Tableau 8 : Influence des variables d'appartenance sociale sur les parcours dans l'enseignement collégial au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Interruption avec retour				Obtention du diplôme				Interruption sans diplôme			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Revenu annuel des parents												
plus de 100 000 \$	0,51	0,39	0,41	0,37	0,84	0,86	0,95	1,04	0,65	0,64	0,68	0,56
65 001 - 100 000 \$	1,10	1,03	1,06	0,84	1,11	1,06	1,14	1,18	0,98	1,04	1,09	0,94
25 001 - 65 000 \$	1,30	1,29	1,31	1,30	1,34	1,22	1,26	1,31	1,18	1,16	1,17	1,08
25 000 \$ ou moins	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Statut d'immigrant												
Né à l'étranger	0,65	0,55	0,56	0,42	0,37***	0,55	0,56	0,59	0,86	1,20	1,23	0,93
Né au Canada	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Score de capital culturel												
	0,96***	0,98	0,98	0,970	0,96***	1,00	1,00	1,01	1,02***	0,98	0,98	0,99
Appartenance linguistique												
Francophones hors Québec	0,83	0,69	0,49	0,47	1,30	1,15	1,15	1,09	1,23	1,30	1,10	0,63
Francophones du Québec	2,01***	1,97**	0,96	0,89	0,94	0,95	1,21	1,18	2,14***	2,20***	1,17	0,74
Anglophones du Québec	2,60***	2,22*	1,11	1,10	0,70	0,71	0,88	0,83	2,78***	2,87***	1,56	0,94
Allophones	1,00	1,03	0,85	0,86	0,49**	0,85	0,92	0,74	0,84	0,83	0,70	0,65
Anglophones hors Québec	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Appartenance à une minorité visible												
Oui	1,21	1,48	1,48	1,27	0,58**	0,78	0,79	0,95	0,79	0,90	0,90	0,86
Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Milieu de résidence												
Région rurale	0,67	0,72	0,75	0,80	1,97***	1,74***	1,65	1,52**	0,99	0,81	0,79	0,79
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Provinces de résidence												
Terre-Neuve-et-Labrador	0,72		0,78	0,78	1,73**		1,21***	1,46	1,14		1,32	1,41
Ile-Prince-Édouard	0,44		0,46	0,58	2,66***		2,17***	2,59***	0,86		1,13	1,48
Nouvelle Écosse	1,08		1,08	1,22	2,66***		1,96**	2,18**	1,42		1,30	1,54
Nouveau Brunswick	0,94		1,39	2,04	3,19***		2,20***	2,91***	1,27		1,16	1,47
Québec	1,57*		1,83	2,08	1,09		0,88	0,97	2,01***		2,09	3,51
Ontario	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Manitoba	0,41		0,47	0,50	1,69**		1,41	1,46	1,32		1,52	1,72
Saskatchewan	0,70		0,53	0,57	2,15***		1,80***	1,85**	0,89		1,15	1,20
Alberta	0,49		0,60	0,68	0,98		0,92	1,03	0,88		1,20	1,07
Colombie-Britannique	0,64		0,83	0,91	1,08		1,21	1,36	0,91		1,32	1,38

Tableau 8 : Influence des variables d'appartenance sociale sur les parcours dans l'enseignement collégial au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Interruption avec retour			Obtention du diplôme			Interruption sans diplôme					
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Moyenne en mathématiques												
90 - 100 %	0,60			0,47	1,62*			1,42	1,05			0,74
80 - 89 %	1,00			1,17	1,35			1,03	1,13			0,78
70 - 79 %	1,03			1,35	1,06			1,15	0,98			0,79
60 - 69 %	1,12			1,27	1,04			1,02	1,17			0,97
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Moyenne en langues												
90 - 100 %	1,27			1,51	1,72*			0,92	1,28			1,01
80 - 89 %	2,00			1,94	2,02***			1,25	0,80			0,68
70 - 79 %	1,96			1,43	1,57*			1,14	1,12			1,06
60 - 69 %	2,00			1,75	1,39			1,17	1,11			1,03
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Moyenne en sciences												
90 - 100 %	0,42			0,38	1,42			1,05	1,45			1,03
80 - 89 %	0,74			0,75	1,48*			0,98	0,99			0,97
70 - 79 %	0,92			0,84	1,25			0,87	1,28			1,12
60 - 69 %	0,78			0,92	1,02			0,73	1,12			1,07
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Temps consacré aux devoirs par semaine												
Moins d'une heure	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
1 à 3 heures	1,34			2,07*	1,15			1,24	0,91			1,18
4 à 7 heures	1,52			1,79	1,12			1,05	0,84			0,96
8 heures ou plus	1,75			2,82*	0,83			1,10	0,32***			0,65
Avoir connu un décrochage												
Oui	0,14			0,23	0,24***			0,43	1,08			1,57
non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Avoir connu un retard scolaire												
Oui	6,91**			0,10**	1,93**			0,47**	1,23			0,40**
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Avoir suivi des cours de rattrapage												
Oui	1,14			1,24	0,90			0,83	1,17			1,07
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.

suite...

Tableau 8 : Influence des variables d'appartenance sociale sur les parcours dans l'enseignement collégial au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

	Interruption avec retour			Obtention du diplôme			Interruption sans diplôme					
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Avoir connu des troubles de scolarité</i>												
Oui	0,74			1,06	0,64**			0,77	0,99			1,00
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Type d'école secondaire</i>												
École publique	1,69			1,21	0,73			0,92	1,46			1,20
École privée	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Niveau de Compétence PISA en Lecture</i>												
Niveau 5	1,72			1,30	1,53			1,32	1,25			1,42
Niveau 4	1,33			0,84	1,46			1,03	1,18			1,12
Niveau 3	1,17			1,00	1,30			1,15	1,16			1,15
Niveau 2	0,96			0,77	1,18			1,11	1,00			1,02
Niveau 1	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Pseudo-R ²		0,04	0,05	0,08								
χ^2_{wald}		238,11 ***	375,00 ***	508,34 ***								
DF		66	93	165								
N		3 910	3 910	3 300								

Notes : * : p < 0,05; ** : p < 0,01; *** : p < 0,001.

En résumé, trois groupes se démarquent : les filles, dont certains traits sont favorables à l'obtention rapide d'un diplôme⁷; les répondants qui ont connu un retard scolaire et qui auraient choisi un programme plus court; et les répondants habitant des provinces où le secondaire est plus court qu'en Ontario.

3.3.2 Les parcours à l'université

Les parcours à l'université sont, eux aussi, peu influencés par les variables étudiées. Toutefois, l'analyse descriptive (tableau 9) permet de dégager certains constats. Il faut d'abord constater que la grande majorité des répondants universitaires ont connu un parcours continu jusqu'à l'université (82 %) et que seule une infime minorité (2 %) a connu une interruption

d'études. Finalement, 16 % des répondants qui ont accédé à l'université l'ont quittée sans y revenir.

La proportion des répondants qui font un parcours continu a connu certaines fluctuations. Elle est :

- moins élevée chez les répondants dont les parents exercent les métiers d'artisans (73 %), de cols blancs autonomes (76 %) ou qui sont salariés (74 %);
- croissante selon le niveau de capital scolaire des parents;
- plus élevée chez les répondants du Québec, francophones (93 %) comme anglophones (95 %);
- moins élevée chez ceux qui résident en milieu rural (75 %);

7. En fait, il s'agirait des filles qui ont choisi un programme d'enseignement professionnel ou technique.

- plus élevée chez les répondants qui, durant leur secondaire, ont eu des notes élevées en mathématiques, sciences et langues;
- croissante selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux devoirs (de 73 % à 86 %);
- plus faible quand le répondant a déjà connu une période de décrochage scolaire;
- plus élevée chez les répondants qui ont des compétences élevées en lecture (niveau 4 ou 5), mais plus basse chez les répondants ayant des compétences faibles en lecture (niveau 1).

Par rapport à la moyenne canadienne (82 %), la proportion de ceux qui suivent un parcours continu à l'université est plus élevée chez les répondants de l'Ontario (86 %) et du Québec (93 %), mais plus faible chez les répondants vivant dans les provinces des Prairies (entre 64 % et 76 %), en Colombie-Britannique (68 %) et dans les provinces de l'Atlantique (entre 68 % et 75 %).

L'interruption sans retour aux études est :

- plus rare chez les enfants des professionnels salariés (9 %) et des chômeurs (8 %) et chez ceux dont les parents ont fait des études universitaires (13 %);
- moins fréquente chez les répondants résidant au Québec (les francophones comme les anglophones);
- légèrement plus rare chez ceux qui, durant le secondaire, avaient des notes faibles en mathématiques et en langues ou consacraient moins d'une heure par semaine aux devoirs; ce qui s'expliquerait probablement par le fait qu'ils sont sous-représentés aux études postsecondaires, notamment à l'université;
- plus fréquente chez les répondants qui ont vécu l'expérience de décrochage (20 %) ou du retard scolaire (22 %) au secondaire.

Par rapport à la moyenne canadienne (16 %), l'interruption des études sans retour est plus fréquente dans les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard (23 %), de la Nouvelle-Écosse (23 %), du Nouveau-Brunswick (25 %), et de la Saskatchewan (26 %), alors qu'elle est moins fréquente au Québec (6 %) et au Manitoba (3 %).

Tableau 9 : Répartition des répondants inscrits à l'université selon les types de parcours, les caractéristiques d'appartenance sociale et les antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%)

	Taux d'accès aux études universitaires	Parcours continu	Interruption avec retour	Sortie	Total
Sexe					
Homme	36	82	2	16	100
Femme	52	81	4	15	100
CSP des parents					
Gestionnaire	44	84	2	14	100
Propriétaire	50	80	2	18	100
Professionnels salarié	58	82	9	9	100
Professionnel autonome	57	83	3	14	100
Col blanc salarié	35	74	3	23	100
Col blanc autonome	38	76	3	21	100
Col bleu	31	84	3	13	100
Artisan	29	73	3	24	100
Chômeur	38	92		8	100

suite...

Tableau 9 : Répartition des répondants inscrits à l'université selon les types de parcours, les caractéristiques d'appartenance sociale et les antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Taux d'accès aux études universitaires	Parcours continu	Interruption avec retour	Sortie	Total
Étudiant de première génération (EPG)					
EPG	25	76	4	20	100
Non-EPG	40	78	2	20	100
Non-EPG	69	84	3	13	100
Revenu annuel des parents					
Moins de 25 000 \$	33	79	3	18	100
25 001 - 65 000 \$	36	78	3	19	100
65 001-100 000 \$	50	80	4	16	100
100 001 \$ ou plus	64	82	3	14	100
Statut d'immigrant					
Né au Canada	42	81	2	17	100
Né à l'étranger	61	82	5	13	100
Appartenance linguistique					
Anglophones hors Québec	46	76	4	20	100
Francophones hors Québec	39	82	3	15	100
Francophones du Québec	28	93	-	7	100
Anglophones du Québec	42	95	-	5	100
Allophones	63	86	3	11	100
Minorité visible					
Oui	63	84	3	13	100
Non	41	80	2	17	100
Milieu géographique de résidence					
Rural	32	75	3	22	100
Urbain	48	81	4	15	100
Province de résidence					
Ontario	50	86	2	12	100
Terre-Neuve-et-Labrador	47	68	6	26	100
Île-du-Prince-Édouard	56	73	4	23	100
Nouvelle-Écosse	56	75	2	23	100
Nouveau-Brunswick	48	73	2	25	100
Québec	30	93	1	6	100
Manitoba	48	64	4	3	100
Saskatchewan	43	72	2	26	100
Alberta	37	76	5	19	100
Colombie-Britannique	51	68	6	25	100

Tableau 9 : Répartition des répondants inscrits à l'université selon les types de parcours, les caractéristiques d'appartenance sociale et les antécédents scolaires, Canada, EJET, cohorte A (%) (suite)

	Taux d'accès aux études universitaires	Parcours continu	Interruption avec retour	Sortie	Total
Moyenne en langues					
90-100 %	77	87	3	10	100
80-90 %	66	83	3	14	100
70-80 %	43	77	5	19	100
60-70 %	23	74	4	22	100
60 % ou moins	13	77	-	23	100
Moyenne en mathématiques					
90-100 %	78	87	3	10	100
80-90 %	60	84	3	13	100
70-80 %	43	79	2	19	100
60-70 %	32	78	3	19	100
60 % ou moins	22	73	4	23	100
Moyenne en sciences					
90-100 %	79	89	2	9	100
80-90 %	62	81	3	16	100
70-80 %	41	80	3	17	100
60-70 %	27	74	4	22	100
60 % ou moins	16	69	-	31	100
Temps consacré aux devoirs par semaine					
Moins de 1 heure	23	74	4	22	100
1 à 3 heures	42	78	2	19	100
4 à 7 heures	56	82	4	14	100
8 heures ou plus	73	86	3	11	100
Type d'école secondaire					
École publique	42	81	3	17	100
École privée	62	85	2	13	100
Avoir connu un décrochage scolaire					
Oui	5	60	20	20	100
Non	45	82	2	16	100
Avoir connu un retard scolaire					
Non	46	83	2	15	100
Oui	9	78		22	100
Avoir connu des troubles de scolarité					
Non	49	82	2	16	100
Oui	29	80	3	17	100

suite...

Tableau 10 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale et culturelles sur les parcours dans l'enseignement universitaire au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

Parcours à l'université	Interruption avec retour				Interruption sans retour			
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
EPG								
Non EPG collégial	1,55	1,81	1,76	1,49	0,95	1,15	1,12	1,18
Non EPG universitaire	1,46	1,85	1,80	1,75	0,57***	0,78	0,77	0,93
EPG	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Revenu annuel des parents								
plus de 100 000 \$	0,53	0,29***	0,32**	0,27*	0,74	0,76	0,87	0,86
65 001 - 100 000 \$	0,70	0,49*	0,53	0,42*	0,83	0,75	0,82	0,87
25 001 - 65 000 \$	0,90	0,67	0,70	0,51	1,06	0,85	0,87	0,92
25 000 \$ ou moins	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Statut d'immigrant								
Né à l'étranger	1,55	1,75	1,86	1,43	0,74	1,43	1,46	1,39
Né au Canada	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Score de capital culturel								
	1,10***	1,04*	1,04	1,03	0,99	0,97**	0,97*	0,99
Appartenance linguistique								
Francophone hors Québec	0,37**	0,34**	0,34*	0,38*	0,78	0,70*	0,90	0,88
Francophones du Québec	0,08**	0,09**	0,05*	0,09**	0,34***	0,30***	1,55	1,83
Anglophones du Québec	0,13**	0,16*	0,09*	0,14*	0,21***	0,23***	0,97	1,03
Allophones	0,92	0,90	0,90	0,97	0,47***	0,38***	0,42***	0,45**
Anglophones hors Québec	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Appartenance à une minorité visible								
Oui	0,91	0,66	0,60	0,67	0,71*	0,87	0,84	0,93
Non	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Milieu de résidence								
Région rurale	0,85	0,95	0,85	0,95	1,74***	1,45***	1,30*	1,52**
Région urbaine	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Provinces de résidence								
Terre-Neuve-et-Labrador	2,97***		2,51**	2,87**	2,81***		1,84*	2,23***
Ile-Prince-Édouard	1,83*		1,63	1,74	2,31***		1,56**	2,09***
Nouvelle Écosse	1,25		1,43	1,48	2,20***		1,70**	1,98***
Nouveau Brunswick	1,39		1,65	1,91	2,47***		1,80***	2,20***
Québec	0,36		2,93	2,25	0,62**		0,30*	0,32
Ontario	Réf.		Réf.	Réf.	Réf.		Réf.	Réf.
Manitoba	2,82***		2,86**	2,83	3,52***		3,10***	3,49***
Saskatchewan	1,78**		2,15*	2,11	2,66***		1,92***	2,56***
Alberta	2,54**		2,93**	2,41	1,84***		1,66**	1,74**
Colombie-Britannique	3,15***		3,16**	3,51	2,73***		2,59***	3,30***

suite...

Tableau 10 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale et culturelles sur les parcours dans l'enseignement universitaire au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

Parcours à l'université	Interruption avec retour			Interruption sans retour				
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Moyenne en mathématiques</i>								
90 - 100 %	0,60			0,70	0,38***			0,86
80 - 89 %	1,08			1,20	0,50***			0,85
70 - 79 %	0,96			1,15	0,78			1,03
60 - 69 %	1,00			1,57	0,72			0,82
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Moyenne en langues</i>								
90 - 100 %	1,91			1,98	0,47**			1,10
80 - 89 %	2,18*			2,33	0,69			1,52
70 - 79 %	2,71*			3,04*	0,93			1,82
60 - 69 %	2,61*			2,53	1,24			1,86*
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Moyenne en sciences</i>								
90 - 100 %	0,72			0,84	0,23***			0,31***
80 - 89 %	1,00			1,10	0,46***			0,62
70 - 79 %	0,95			1,17	0,55**			0,64
60 - 69 %	0,61			0,71	0,68			0,71
Moins de 60 %	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Temps consacré aux devoirs par semaine</i>								
Moins d'une heure	0,86			0,87	0,86			0,95
1 à 3 heures	0,86			1,05	0,62***			0,89
4 à 7 heures	0,71			0,62	0,48***			0,75
8 heures ou plus	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir connu un décrochage</i>								
Oui	5,89			8,81*	1,59			1,62
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Être en retard scolaire</i>								
Oui	2,56			0,70	0,86			0,40
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Avoir suivi des cours de rattrapage</i>								
Oui	0,85			0,75	0,87			1,05
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.

Tableau 10 : Influence des caractéristiques d'appartenance sociale et culturelles sur les parcours dans l'enseignement universitaire au Canada, EJET, cohorte A – rapports des cotes de régression multinomiale (suite)

Parcours à l'université	Interruption avec retour			Interruption sans retour				
	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Avoir connu des troubles de scolarité</i>								
Oui	1,61*			1,56	1,16			1,28
Non	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Type d'école secondaire</i>								
École publique	0,59			0,75	0,75			1,11
École privée	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
<i>Niveau de Compétence PISA en Lecture</i>								
Niveau 5 (626 ou plus)	0,59			1,31	0,36**			0,74
Niveau 4 (553 - 625)	0,59			1,04	0,45*			0,81
Niveau 3 (481 - 552)	0,64			1,32	0,63			0,98
Niveau 2 (408 - 480)	0,45			0,86	0,80			1,22
Niveau 1 (407 ou moins)	Réf.			Réf.	Réf.			Réf.
Pseudo-R ²		0,05	0,08	0,11				
χ^2_{wald}		240,99***	418,86***	626,57***				
DF		44	62	110				
N		7 344	7 344	6 615				

Notes : * : p < 0,05; ** : p < 0,01; *** : p < 0,001.

En conclusion, seuls quelques facteurs sociaux et culturels ont un impact significatif sur les parcours à l'université, mais la faible proportion de répondants qui ont connu des retours aux études réduit la portée de l'analyse. La province de résidence a une influence significative sur les parcours, mais elle révèle plutôt un effet de contexte. A cet égard, il est difficile de

distinguer les effets de système (la particularité du système d'éducation de l'Ontario, par exemple) des effets plus larges comme celui de la croissance économique. Le fait de résider en région rurale a aussi un effet sur les interruptions d'études. Enfin, des conditions de vie plus difficiles au cours des études pourraient expliquer un plus grand nombre d'abandons.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif premier d'examiner dans quelle mesure les déterminants sociaux et culturels influencent l'accès et la persévérance aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens. Nous avons retenu les variables suivantes : le sexe, l'origine familiale (catégorie socioprofessionnelle, revenu et scolarité des parents), le statut d'immigrant, le capital culturel disponible, l'appartenance linguistique, l'appartenance à un groupe minoritaire visible et le milieu de résidence géographique. Nous avons également tenu compte du fait que l'accès aux études et les parcours scolaires peuvent aussi dépendre des facteurs institutionnels et scolaires. Dans cette optique, nous avons retenu la province de résidence comme variable contextuelle ainsi que des variables caractérisant les expériences scolaires antérieures, relatives aux compétences scolaires (notes en mathématique, en langues et en sciences) et au niveau d'engagement envers le métier d'élève (temps consacré au devoir, décrochage, retard scolaire, etc.). Nous avons intégré une autre variable se rapportant au métier d'élève, à savoir les compétences cognitives en lecture. Il est possible de dégager plusieurs constats.

a) Deux logiques éducatives à l'œuvre

Le développement de l'enseignement postsecondaire, observé à travers le prisme de la participation ou de l'accès, est influencé par deux logiques différentes. D'une part, un mouvement de mobilisation scolaire est manifeste dans plusieurs couches sociales. Il s'appuie en partie sur les politiques éducatives qui, dès la deuxième moitié du siècle dernier, ont favorisé l'accès aux études postsecondaires, tant au niveau collégial qu'universitaire. L'université s'est progressivement rendue plus accessible pour accueillir les trois quarts des jeunes qui sont encore aux études à 15 ans. Cette tendance n'a pas affecté également tous les groupes et catégories de personnes. Il est possible de parler de démocratisation différenciée ou ségrégative : l'essor de certains mouvements sociaux,

comme celui des femmes, des francophones ou de plusieurs groupes ethnoculturels, qui ont perçu l'institution scolaire comme un outil d'émancipation économique et sociale, sur le plan individuel comme collectif, a entraîné une progression inégale. Finalement, certaines situations vécues par les familles ou les individus sont aussi une source de mobilisation scolaire.

Chez les femmes, cette mobilisation se manifeste par un rattrapage scolaire par rapport aux garçons dès les années 1970, pour se traduire ensuite par un dépassement à la fin des années 1990. Elles sont actuellement majoritaires aussi bien aux études collégiales qu'aux études universitaires, et leur taux de diplomation est plus élevé que celui des garçons. Deux hypothèses sont proposées pour expliquer la progression scolaire des filles : la mobilisation féministe et la socialisation. La première a conduit à concevoir l'école et l'éducation comme un outil de progression sociale. La seconde renvoie à des dispositions culturelles qui les rapprocheraient des dispositions exigées par l'institution scolaire. Si la socialisation rapproche dispositions individuelles et dispositions requises par l'école, nous devrions nous attendre à une réduction de l'effet du sexe quand les variables de scolarisation au secondaire sont introduites dans le modèle. Or, l'effet du sexe demeure constant, tant en ce qui a trait à l'accessibilité qu'à la persévérance, ce qui renforcerait plutôt l'hypothèse de la mobilisation.

Dandurand *et al.* (1980) avaient signalé que l'éducation était au cœur des luttes nationales et de la transformation de la position sociale des différentes catégories sociales. À cet égard, ces auteurs avaient signalé la progression scolaire des francophones du Québec, ouvrant sur une analyse en termes d'appartenance ethnoculturelle et sociolinguistique. Cette progression est effectivement confirmée par nos analyses. Ainsi, dans un premier temps, le fait d'être francophone au Québec accroît la probabilité d'accéder aux études collégiales, mais la réduit pour les études universitaires. Toutefois, la relation est plus complexe qu'il n'y paraît, car l'introduction de la province de

résidence et des variables de scolarité inverse la relation, bien qu'elle ne soit plus significative. Ainsi, l'accès à l'université n'est pas réduit par l'appartenance ethnoculturelle des francophones du Québec, mais davantage par des effets contextuels associés au lieu de résidence. Une tendance similaire se manifeste dans le cas des anglophones du Québec, suggérant que la province de résidence a une influence plus forte que les caractéristiques sociales et culturelles des différentes appartenances linguistiques.

Le mouvement de mobilisation scolaire se manifeste aussi chez les immigrants, les allophones et les minorités visibles. Une première situation est celle des immigrants qui, dans une recherche d'intégration sociale et professionnelle, investissent l'école et l'éducation (Zéroulou, 1988). Nos résultats indiquent que l'effet brut d'être immigrant accroît la probabilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire. Toutefois, cet effet disparaît quand les autres facteurs sont pris en compte, et c'est plutôt le fait d'être allophone ou membre d'une minorité visible qui influence l'accès à l'université. Cela suggère que c'est moins le processus d'immigration qui serait en jeu dans l'accès que les dispositions associées à des appartenances culturelles captées par les deux variables. Par ailleurs, ces mêmes facteurs n'influencent pas l'accès au collège, ce qui suggère que cet ordre d'enseignement n'a pas la même stature symbolique que l'université.

La logique de reproduction sociale est aussi perceptible dans la situation des anglophones du Québec qui, historiquement, ont davantage valorisé l'instruction, et dans l'accès différencié selon les fractions de classe. Dans ce dernier cas, ce sont bien les différences de capital scolaire des parents et de capital culturel qui induisent des variations dans l'accès, surtout à l'université. L'effet du capital économique est moindre et disparaît quand les variables de scolarité du secondaire sont introduites.

Plusieurs facteurs liés aux inégalités de classes pèsent sur l'accès aux études collégiales et universitaires : la composition du capital culturel, le capital scolaire des parents, les conditions de vie et la qualité de la scolarité au secondaire. À scolarité antérieure équivalente, les jeunes socialement avantagés le sont aussi scolairement, ce qui témoigne de la persistance des effets de reproduction. Le taux d'accès est plus élevé chez les jeunes dont les parents ont un revenu

élevé et qui ont eux-mêmes une expérience d'études postsecondaires. À cet égard, l'effet des conditions de vie disparaît une fois les variables qualifiant la scolarité au secondaire introduites dans les modèles, sauf dans le cas de l'effet des revenus familiaux élevés. En outre, l'influence de ces variables joue également sur le choix entre les études collégiales et les études universitaires. Les résultats ont montré que les jeunes issus des familles socialement favorisées optent davantage pour l'université que pour le collège.

Il semble donc que les inégalités scolaires qui caractérisaient l'ensemble du système scolaire se soient atténuées, mais qu'elles se soient aussi déplacées, recomposées et renforcées dans le cadre de l'éducation postsecondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Comme l'avaient constaté Jencks *et al.* (1972) au début des années 1970, aux États-Unis la promotion de la politique d'égalité des chances a permis aux jeunes des milieux modestes d'accroître leur niveau de scolarité, mais les écarts par rapport à leurs homologues des milieux favorisés se sont maintenus, voire accrus dans certains cas. Les familles aisées ont déployé des ressources supplémentaires pour permettre à leurs enfants de maintenir leur avantage concurrentiel à l'école (Duru-Bellat, 2003). Dès lors, la reproduction des inégalités sociales tend à s'opérer plutôt à l'intérieur des systèmes scolaires qu'à l'extérieur.

b) Des différences entre les collèges et l'université

La comparaison entre les études collégiales et les études universitaires suggère que le poids des différents facteurs est nettement plus perceptible dans l'enseignement universitaire que dans l'enseignement collégial, largement représenté par l'enseignement professionnel et technique. D'abord, l'accès à l'université est modulé par des traits sociaux et culturels ainsi que des caractéristiques de la scolarité au secondaire, alors que l'accès aux études collégiales dépend plutôt de la qualité de la scolarité, bien que l'effet du sexe et du capital scolaire des parents demeure. Ensuite, l'effet de divers facteurs est tout simplement plus fort. Il reste que, dans l'ensemble, le degré de démocratisation des collèges est plus élevé que celui de l'université. La comparaison entre

les deux niveaux permet de dire que la sélection universitaire est tout autant fondée sur des critères sociaux que scolaires, sans compter le prestige que lui confèrent de nombreuses catégories sociales en situation de mobilisation scolaire. Cette dernière est aussi motivée par la mobilité professionnelle que permettraient les diplômes universitaires, bien que ceux-ci aient un effet variable selon les domaines d'études et les secteurs économiques.

c) Des différences entre provinces

Notre analyse indique aussi un accès inégal selon les provinces. La proportion de jeunes qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires varie d'une province à l'autre, de 19 % en Ontario à 36 % en Alberta. L'accès aux collèges ou à l'université est aussi inégal d'une province à l'autre. L'analyse multivariée révèle que l'accès aux collèges est plus réduit dans les provinces de l'Ouest et l'accès à l'université, plus réduit au Québec et dans les provinces de l'Ouest. L'accès est aussi plus répandu dans les provinces de l'Atlantique. Les différences entre provinces sont aussi sensibles sur le plan de la persévérance et des parcours. Ainsi, les étudiants de quatre provinces ont moins de chance d'avoir obtenu un diplôme en 2005 que les étudiants ontariens, et les étudiants de toutes les provinces sont moins susceptibles d'être encore aux études que les étudiants ontariens. Le fait d'habiter certaines provinces influence aussi bien les parcours collégiaux que les parcours universitaires. Mais comment comprendre ces effets de la province de résidence?

Nous pourrions attribuer ces effets à l'organisation de l'enseignement postsecondaire et aux différents cheminements formels qui y sont proposés. A cet égard, on observe des différences entre les provinces dans le développement des études collégiales. Au Québec, par exemple, 57 % des répondants qui ont poursuivi des études postsecondaires sont allés au collège, et 43 % à l'université. Dans toutes les autres provinces, les proportions sont inversées : la majorité des étudiants vont à l'université (57 % en Ontario et 72 % à l'Ile-du-Prince-Édouard) plutôt qu'au collège. A cet égard, une analyse plus fine des missions éducatives des collèges dans les différentes provinces serait nécessaire. Par exemple, les collèges de plusieurs

provinces offrent des programmes de formation professionnelle et de formation technique. Or la formation professionnelle est habituellement plus courte que la formation technique, ce qui signifie aussi que l'obtention du diplôme y est plus rapide. Cela expliquerait pourquoi le taux d'obtention du diplôme collégial dans ces provinces n'est pas égal à ce qu'il est en l'Ontario.

Toutefois, l'analyse comparée des systèmes ne suffit pas à faire comprendre les inégalités dans l'accès non plus que les différences dans la persévérance. La variable *province* est « contaminée » par un certain nombre de variables contextuelles qui lui sont indissociables. Par exemple, les effets de conjoncture économique peuvent aussi expliquer le développement inégal de l'enseignement postsecondaire. Ainsi, la croissance économique des provinces de l'Ouest a pu inciter un grand nombre de jeunes à entrer dans le marché du travail au lieu de poursuivre des études postsecondaires.

d) L'effet des variables scolaires

Un quatrième constat concerne l'influence des variables de la scolarité antérieure. Celles-ci influencent l'accès aux études postsecondaires de trois manières : par un effet du capital scolaire, du métier d'élève et par la nature de la scolarité. L'analyse a conduit à des résultats qu'on pourrait qualifier de classiques. Avoir de bons résultats en classe produit un effet positif sur la poursuite des études postsecondaires, surtout à l'université, de même que sur la persévérance. Dans l'ensemble, l'effet des trois types de moyennes (moyenne en mathématiques, en sciences et en langue) est similaire. Elles ont une influence positive sur l'accès aux études postsecondaires, mais elles n'ont pas d'influence significative sur la persévérance. Avoir une moyenne élevée dans ces matières augmente donc la probabilité d'accéder aux études postsecondaires mais ne prédit pas le parcours scolaire.

En ce qui a trait aux études collégiales, il est possible de prédire des effets d'apprentissage ou de capital scolaire par les résultats en langue. Notons que les moyennes en mathématiques et en sciences n'ont aucun effet sur la probabilité d'accès. Plus largement, nous percevons aussi un effet des com-

pétences en lecture, car les résultats PISA accroissent la probabilité d'accéder aux études collégiales. Mais cet effet n'apparaît pas comme le plus important, car les variables relatives à la nature de la scolarité ont une influence plus forte sur l'accès.

À l'université, la situation est quelque peu différente, car l'ensemble des variables relatives aux résultats scolaires, aux compétences en lecture et à la nature de la scolarité ont un effet de modulation sur l'accès. A cet égard, leur influence est nettement plus forte. L'accès aux études universitaires est aussi moindre chez les répondants des régions rurales, ce qui n'est pas le cas pour les études collégiales. Il est possible que la dispersion géographique des collèves, plus grande que celle des universités, explique cette différence.

Au début de cette étude, nous avons posé l'hypothèse que la scolarité au secondaire constituerait un moment d'accumulation de connaissances et de compétences, facteurs qui interviendraient dans l'accès et la persévérance aux études. Pour l'accès, cette hypothèse est confirmée. Les connaissances et les compétences acquises au secondaire exercent une influence positive sur l'accès aux études postsecondaires. Par contre, cette hypothèse est infirmée pour ce qui est du parcours scolaire.

e) La distinction entre accès et persévérance

Quant à savoir si les variables d'appartenance sociale et culturelle exercent une influence significative sur la persévérance aux études et les parcours scolaires, les résultats indiquent que celle-ci est plus faible que pour l'accès. Le taux de persévérance est plus élevé chez les groupes les plus représentés dans les établissements d'enseignement postsecondaire, notamment à l'université : les anglophones résidant en dehors du Québec, les membres des minorités visibles, les enfants de professionnels et de gestionnaires, ceux dont les parents disposent d'un revenu élevé ou ont fait des études postsecondaires. Néanmoins, les différences s'estompent souvent lorsqu'on tient compte de la province de résidence.

Différentes hypothèses ont été proposées. Une première avance que les dispositions « traditionnelles » des femmes, plus proches de celles exigées par l'école, contribuent à leur assurer une plus grande persé-

vérance et à accroître leur probabilité d'obtenir un diplôme collégial. Une seconde hypothèse propose que la différenciation des choix scolaires et le caractère homogène des groupes d'étudiants au sein des filières choisies atténuent les différences sociales, culturelles et scolaires. Une troisième hypothèse soutient que les événements scolaires (échecs) et non scolaires (décès dans la famille ou autres épreuves de la vie) qui se produisent durant le parcours postsecondaire peuvent causer des bifurcations. Or notre analyse n'a pas tenu compte de ces événements, qui peuvent être plus déterminants pour le cours des choses que les héritages et les acquis antérieurs. Finalement, nous ne pouvons pas rejeter l'idée que le temps écoulé entre le début de l'enquête et la dernière phase de cueillette de données est trop court pour permettre une différenciation des parcours et la compréhension de ses modalités. Une analyse ultérieure des dernières données recueillies (en 2007) pourrait confirmer la pertinence de cette dernière hypothèse.

Au terme de cette étude, on peut conclure que l'influence des déterminants sociaux et culturels sur l'accès aux études postsecondaires demeure. Elle s'exerce à la fois par la reproduction des inégalités sociales (par le biais de variables telles le revenu et la scolarité des parents) et par le mouvement de mobilisation scolaire dans certaines catégories sociales (femme, immigrant, membre d'une minorité visible). Les déterminants sociaux et la scolarité antérieure ont cependant plus d'effet sur l'accès aux études que sur la persévérance, celle-ci s'expliquant davantage par les caractéristiques du système scolaire. Il est possible que les modes d'ancrage social et la scolarité antérieure influencent la décision d'entreprendre des études et que la persévérance soit plutôt influencée par d'autres facteurs, notamment les premières expériences vécues aux études postsecondaires. On sait (Tinto, 1993 et Coulon, 1992) que l'intégration sociale ou intellectuelle et le passage du métier d'élève à celui d'étudiant influencent le déroulement ultérieur du parcours. C'est pourquoi, pour comprendre les parcours scolaires, nous suggérons de prendre en compte les caractéristiques propres de la scolarité postsecondaire et posons l'hypothèse que le déroulement des parcours scolaires est aussi modulé par les premières expériences vécues par l'individu dans l'enseignement postsecondaire.

Bibliographie

ANDRES, Lesley, et E.D. Looker (2001), « Rurality and Capital : Educational Expectations and Attainments of Rural, Urban/Rural and Metropolitan Youth », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 31, n° 2, p.1-45.

AUCLAIR, Rémy *et al.* (2008). *Les étudiants de première génération : un concept prometteur?* (Projet Transitions, Note de recherche 2). Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire (Numéro 39).

BALL, Stephen J., Jacqueline Davies, Miriam David et Diane Reay (2001), « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 65-75.

BALL, Stephen J., Jacqueline Davies, Miriam David et Diane Reay (2002), « 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n° 1, p. 51-72.

BARR-TELFORD, Lynn, Fernando Cartwright, Sandrine Prasil et Kristina Shimons (2003), *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*, Ottawa, Statistique Canada, Catalogue n° 81-595-MIF.

BONIKOWSKA, Aneta, David A. Green et W. Craig Riddell (2008), *Littératie et marché du travail : les capacités cognitives et les gains des immigrants*, Statistique Canada, catalogue n° 89-552-MIF2008020.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude Passeron (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BUSSIÈRE, Patrick *et al.* (2001), *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences – Étude PISA de l'OCDE : Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Statistique Canada.

BUTLIN, George, 1999, « Determinants of Postsecondary Participation », *Education Quarterly Review*, n° 5, p. 9-35.

CHARETTE, M.F. et R. Meng (1994), "Explaining language proficiency: objective versus self-assessed measures of literacy", *Economics Letters*, 44, 313-321.

CORAK, Miles, Garth Lipps et John Zhao (2005), « Family Income and Participation in Postsecondary Education », dans C. M. Beach, R. M. Boadway et R. M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Kingston, John Deuts Institute for Study for Economic Policy, p. 255-294.

COULON, Alain (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

COULON, Alain (1992), *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses universitaires de France.

DANDURAND *et al.*, (1980), « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. XII, n° 1, p. 101-132.

DE BROUCKER, Patrice. *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*, préparé pour Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.

DE BROUCKER, Patrice et Laval Lavallée (1998), Aspects intergénérationnels de l'acquisition des capacités de lecture et de la scolarité, dans Miles Corak, *Les marches du travail, les institutions sociales et l'avenir des enfants au Canada*, (réd.), N° 89-553-XIB1998001 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada.

DIALLO, Bayero, Claude Trottier, Pierre Doray (2009a), *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?* (Projet Transitions, Note de recherche 1) Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire.

DORAY, Pierre, France Picard, Claude Trottier et Amélie Groleau (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. (Projet Transitions, Note de recherche 3). Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire (Numéro 44).

DROLET, Marie, 2005, *Participation in Post-secondary Education in Canada, Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s?* Analytical Studies Branch Research Papers Series, n° 243, Ottawa, Statistics Canada.

DRONKERS, J. (1994), « Fathers' Unemployment and Children's Academic Achievement », *Education and Society*, vol. 12, n° 1, p. 3-21.

DUBET, François (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, p. 511-532.

DUBET, François, et Daniello Martucelli (1996), *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil.

DUGGAN, Michael (2004), « E-Mail as Social capital and its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students », *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, vol. 6, n° 2, p. 169-189.

DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école*, Genèse et mythes, Paris : Presses universitaires de France.

DURU-BELLAT, Marie (2003), *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

DURU-BELLAT, Marie, et Annick Kieffer (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France, déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.

FINNIE, Ross, et Marc Frenette (2003), « Earnings Differences by Major Field of Study: Evidence from three Cohorts of Canadian Graduates », *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 2, p. 179-192.

FINNIE, Ross, Christine Laporte et Eric Lascelles (2005), *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?*, Documents de recherche sur les études analytiques n° 11F0019MIF2004226, Direction des études analytiques, Ottawa, Statistique Canada.

FINNIE, Ross, Eric Lascelles et A. Sweetman (2005), « Who Goes? The Direct and Indirect Effects of Family Background on Access to Postsecondary Education », dans C. M. Beach, R. M. Boadway et R. M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Kingston, John Deuts Institute for Study of Economic Policy, Queen's University, p. 295-338.

FINNIE, Ross et Ronald Meng. (2007), *Littératie et employabilité*. L'emploi et le revenu perspective. Ottawa, Statistique Canada.

- FINNIE, Ross et Ronald Meng (2001), "Cognitive skills and the youth labour market". *Applied Economics Letters*. 8, 10 : 675-679.
- FINNIE Ross et Ronald Meng (2003), *Minorités, capacités cognitives et revenus des Canadiens*. Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail. N° 11F0019MIE2003196 au catalogue.
- FINNIE, Ross et Ronald Meng (2005), "Literacy and Labour Market Outcomes: Self-assessment versus Test Score Measures", *Applied Economics*, 37(17), 1935-51.
- FINNIE Ross et Ronald Meng (2006), *Importance de la littératie fonctionnelle : Compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*, Statistique Canada : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, Catalogue n° 275 - 11F0019MIE
- FINNIE, Ross et Richard E. Mueller (2008), *The Effects of Family Income, Parental Education and other Background Factors on Access to Post-secondary Education in Canada*, Measuring the Effectiveness of Student Aid, A MESA project paper, www.mesa-project.org.
- FRENETTE, Marc (2005), *L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis?* Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques, Document de recherche n° 11F0019ME2005244.
- FRENETTE, Marc (2004), « The Overqualified Canadian Graduate: The Role of the Academic Program in the Incidence, Persistence, and Economic Returns to Overqualification », *Economics of Education Review*, 23 p. 29-45.
- FRENETTE, Marc (2003), *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada, Document de recherche.
- FRENETTE, Marc (2002), *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*, Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques, Document de recherche.
- GAUTHIER, Madeleine, et Lucie Mercier (1994), *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale : un bilan*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- GRAYSON, J. Paul (1997), Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University, *Research in Higher Education*, vol. 38, n° 1, p. 659-676.
- GREEN, David A, et Craig W. Riddell 2001. *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*. Statistique Canada.
- HANGO, Darcy, et Patrice de Broucker (2007), *Tendances des effectifs étudiants au postsecondaire jusqu'en 2031 : trois scénarios*, N° 81-595-MIF au catalogue – N° 058, Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Documents de recherche.
- HOY, Michael, Louis N. Christofides et Jim Cirello (2001), « Family Income and Postsecondary Education in Canada », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 31, n° 1, p. 177-208.
- JENCKS, Christopher *et al.* (1972), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books.
- KAMANZI P.C., P. Doray, J. Murdoch, S. Moulin, É. Comoé, A. Groleau, C. Leroy et F. Dufresne (2009, à paraître), *Les compétences bien sûr mais pas seulement. L'influence des compétences en lecture sur la participation aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens*, rapport remis à Ressources humaines et Développement des Compétences Canada, Gouvernement du Canada, Ottawa.

KNIGHTON, Tamara, et Sheba Mirza (2002), « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 8, n° 3, p. 25-32, Ottawa, Statistique Canada.

LAMBERT, Mylène, Klarka Zeman, Mary Allen et Patrick Bussière (2004), *Qui poursuit les études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

MASSOT, Alain (2000), « Cheminements scolaires des étudiants en fin d'études secondaires : une analyse comparative des secteurs français et anglais au Québec », dans Boudon, Raymond, Charles-Henri Cuin et Alain Massot, *L'axiomatic de l'inégalité des chances*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

MASSOT, Alain (1979), « Cheminements scolaires du secondaire V à l'université : Essai d'analyse de la structure du champ décisionnel », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 4, n° 3, pp. 22-41.

MURTAUGH, Paul A, Leslie D. Burns et Jill Schuster (1999), « Predicting the Retention of University Students », *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 3, p. 355-371.

OCDE (2005), *Regards sur l'éducation*, Paris, OCDE.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : Atouts pour la vie*, Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000, Paris, OCDE.

O'HERON, Herb (1997), *La prévision des inscriptions au premier cycle : un exercice complexe*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada (AUCC), Division de recherche et d'analyse de politiques, vol. 2, n° 1.

PIROT, Laurence et Jean-Marie De Ketele (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 26, n° 2, p. 367-394.

RAHMAN, Atiq, Jerry Situ et Vicki Jimmo (2005), *Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, N° 81-595-MIF au catalogue – n° 036, Ottawa, Statistique Canada, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.

RODRIGUEZ, Sandria (2003), « What Helps Some First-Generation Students Succeed? », *About Campus*, vol. 8, n° 4 (septembre-octobre), p. 17-22.

SEYMOUR, Elaine et Nancy M. Hewitt (1997), *Talking about leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*, Boulder, Westview Press.

SHAIENKS, Danielle et Tomasz Gluzynski (2007), *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4ième cycle*, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social, Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation.

SHAIENKS Danielle, Tomasz Gluzynski et Justin Bayard (2008), *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistiques Canada et Ressources humaines et développement social Canada.

SWAIL, Watson Scott, Alberto F. Cabrera et Chul Lee (2004), *Latino Youth and the Pathway to College*, Washington D. C., Pen Hispanic Center.

Statistique Canada (2005), « Effectifs universitaires, 2002-2004 », *Le Quotidien*, 11 octobre 2005, Catalogue n° 11-001-XIF, p. 5-10.

SYLVAIN, Louise, Louise Laforce et Claude Trottier (1985), *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70, Dossier du conseil de la langue française*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.

TAYLOR, Alison et Harvey Krahn (2005), Viser haut : les aspirations des jeunes immigrants de minorités visibles en matière d'éducation, *Tendances sociales canadiennes* – catalogue n° 11-008, Ottawa, Statistique Canada.

THIESSEN, Victor (2007), *Academic Performance, Human Capital Skill Formation, and Post-secondary Education: A Comparison of First Nation, Immigrant, Visible Minority, and other Native-born Canadian Youth*, Ottawa, Ressources humaines et développement social Canada, Document de travail, n° 1.

TINTO, Vincent (1993), *Leaving College: Rethinking the causes and Cures of Student Attrition*, Chicago & London, University of Chicago Press.

TOMKOWICZ, Joanna et Tracy Bushnik (2003), *Qui poursuit les études postsecondaires et à quel moment?* Ottawa, Statistique Canada, Division de la culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, N° 81-595-MIF au catalogue – N° 006.

WARBURTON, Edward C., Rosio Bugarin et Anne-Marie Nuñez (2001), *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student*, Washington, D. C., National Center for Education Statistics, publication n° NCESS-2001-153.

ZÉROULOU, Zaïhia (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés – L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 3, p. 447-470.