

Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées

Rapport final

*Direction générale de la politique sur l'apprentissage
Politique stratégique et planification
Ressources humaines et Développement des compétences Canada*

mai 2004

SP-600-05-04F
(also available in English)

Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Ressources humaines et Développement des compétences Canada ou du gouvernement fédéral.

La série des documents de travail comprend des études analytiques et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification. Il s'agit notamment de recherches primaires, soit empiriques ou originales et parfois conceptuelles, généralement menées dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste ou de plus longue durée. Les lecteurs de cette série sont encouragés à faire part de leurs observations et de leurs suggestions aux auteurs.



Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi.

This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise de ce document est disponible sous le titre *Aspirations of Canadian youth for higher education*.

This paper is available in English under the title *Aspirations of Canadian youth for higher education*.



Papier

ISBN : 0-662-77484-1

N° de cat. : HS3-4/600-05-04F

PDF

ISBN : 0-662-77485-X

N° de cat. : HS3-4/600-05-04F-PDF

HTML

ISBN : 0-662-77486-8

N° de cat. : HS3-4/600-05-04F-HTML



Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, veuillez communiquer avec :

Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Centre des publications
140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0
Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260
<http://www.hrsdc-drhcc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra>

General enquiries regarding the documents published by the Strategic Policy and Planning should be addressed to:

Human Resources and Skills Development Canada
Publications Centre
140 Promenade du Portage, Phase IV, Level 0
Gatineau, Quebec, Canada K1A 0J9

Facsimile: (819) 953-7260
<http://www.hrsdc-drhcc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra>

Résumé

Dans le présent document, nous examinons les aspirations scolaires des jeunes Canadiens de 15 ans, à partir des données du cycle 1 de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Nous décrivons l'éventail des aspirations scolaires des jeunes, en examinant les influences clés sur leurs projets d'études. La détermination de ces influences constitue le principal objectif de recherche de la présente analyse. De plus, ce document ouvre la voie à des analyses à long terme des trajectoires de vie des jeunes Canadiens au fur et à mesure que d'autres phases de l'EJET sont entreprises.

Les données de l'EJET/PISA comprennent des renseignements fournis par 29 687 jeunes qui sont nés en 1984 et qui fréquentaient l'école dans l'une des dix provinces canadiennes en l'an 2000. Nous avons utilisé un plan d'échantillonnage à deux degrés, soit les écoles et les élèves qui les fréquentent. Bien que des données d'enquête aient également été obtenues auprès d'un parent et auprès de l'école, seules les données des jeunes étaient disponibles aux fins de la présente analyse. Nous avons fait des analyses au moyen des programmes statistiques WESVAR et SPSS. Nous avons dressé des profils des facteurs influant sur les projets des jeunes en nous appuyant sur des analyses bidimensionnelles (tableaux croisés, comparaison des moyennes, corrélations). Une analyse de régression des moindres carrés ordinaires à plusieurs variables a aidé à déterminer les effets directs des variables qui, selon les constatations issues de l'analyse bidimensionnelle, influent sur les projets des jeunes.

Nous avons principalement constaté que les jeunes Canadiens continuent de viser haut. Presque tous veulent faire des études postsecondaires, et la plupart veulent fréquenter l'université. Les projets d'études varient selon le sexe : les filles réussissent mieux à l'école et elles ont des aspirations scolaires plus élevées. Bien que les mêmes variables aient des effets sur les projets des garçons et des filles, l'ampleur de ces effets diffère parfois. La situation socioéconomique des parents influe sur les projets des jeunes, mais pas autant que l'encouragement parental. Nous avons observé certaines différences selon la taille de la collectivité : les jeunes fréquentant l'école dans une petite collectivité ont des aspirations moins élevées et ils sont particulièrement moins susceptibles de projeter de fréquenter l'université. Les aspirations scolaires des francophones au Québec suivent une tendance différente comparativement à celles des autres jeunes. Le rendement scolaire et le programme d'études ont des effets marqués sur les projets des jeunes, tout comme en a l'effort scolaire. D'autres expériences scolaires et non scolaires ont un effet moindre : la participation à des activités parascolaires, l'attachement à l'école, la confiance en sa capacité de réussite scolaire et le fait de faire une entorse ou de désobéir aux règles à la maison ou à l'école. Les jeunes qui utilisent fréquemment la technologie de l'information à des fins éducatives ont des aspirations plus élevées, indépendamment des autres effets. Les analyses à plusieurs variables permettent de séparer les effets directs et indirects sur les projets d'études.

L'analyse soulève certaines questions de principe. Elle fait notamment ressortir l'importance d'encourager la diversification des cheminements scolaires des jeunes, peut-être grâce à des services d'orientation plus proactifs à l'école. Les projets actuels des jeunes sont très optimistes et sont impossibles à réaliser à moins d'une augmentation marquée de la capacité des universités. Toutefois, certains jeunes continuent de viser bas. Il conviendrait d'envisager d'autres sources d'encouragement pour ceux qui n'ont pas cette incitation à la maison. Nous suggérons des façons de modifier l'attachement moindre des garçons à l'école. L'intégration d'une expérience de travail aux programmes scolaires, pas seulement à l'intention des élèves qui excellent, pourrait avoir des effets bénéfiques, en particulier chez les jeunes hommes. Quant aux jeunes femmes, elles ont besoin d'encouragement vis-à-vis des programmes qui mènent à l'exercice de métiers spécialisés. Les différences régionales associées aux projets d'études donnent à penser qu'il faut envisager d'autres façons d'offrir les programmes d'études.

Table des matières

Sommaire.....	i
1. Introduction.....	1
1.1 Organisation du rapport	1
1.2 Questions de mesure	2
2. Profil des aspirations scolaires.....	5
2.1 Variables de base	5
2.1.1 Sexe.....	6
2.1.2 Région et langue	6
2.1.3 Taille de la collectivité.....	7
2.1.4 Structure familiale et rang de naissance.....	8
2.1.5 Situation de la mère relative à l'emploi	9
2.1.6 Instruction et ressources financières des parents	9
2.1.7 Sommaire – Variables de base.....	10
2.2 Rendement scolaire.....	11
2.2.1 Dédoublage d'une année scolaire	11
2.2.2 Programme scolaire	12
2.2.3 Notes	14
2.2.4 Capacité de lecture.....	15
2.2.5 Sommaire – Rendement scolaire	15
2.3 Participation scolaire.....	16
2.3.1 Devoirs.....	16
2.3.2 Faire une entorse aux règles à l'école.....	18
2.3.3 Désobéir aux règles à la maison et à l'école.....	19
2.3.4 Activités parascolaires	20
2.3.5 Indifférence et détachement vis-à-vis de l'école	21
2.3.6 Sommaire – Participation scolaire	22
2.4 Confiance en sa capacité de réussite scolaire	23
2.5 Importance des études pour l'obtention d'un emploi	24
2.6 Technologie de l'information	24
2.7 Rôle des parents et des pairs.....	25
2.7.1 Encouragement parental à des projets éducatifs	25
2.7.2 Ressources du ménage	27
2.7.3 Influence des pairs	27
2.7.4 Sommaire – Parents et pairs.....	29
2.8 Expériences de travail et de bénévolat.....	29
2.8.1 Travail rémunéré au cours de l'année scolaire	29
2.8.2 Bénévolat	32
2.8.3 Sommaire – Expériences de travail et de bénévolat	33

3. Analyse à plusieurs variables des aspirations scolaires.....	35
3.1 Analyse de l'échantillon total	38
3.1.1 Rendement scolaire.....	38
3.1.2 Expériences scolaires	40
3.1.3 Rôles des parents.....	40
3.1.4 Facteurs de base	41
3.2 Analyses selon le sexe	42
3.3 Sommaire – Analyse à plusieurs variables des aspirations scolaires.....	46
4. Enjeux de politiques.....	47
5. Conclusion	51
6. Annexe méthodologique	53
6.1 Les données.....	53
6.2 Indices élaborés aux fins du présent rapport.....	54
6.2.1 Notes	54
6.2.2 Cours spéciaux	54
6.2.3 Classes avancées	55
6.2.4 Classes de rattrapage.....	55
6.2.5 Formation en méthodes de travail.....	55
6.2.6 Programme (filière) scolaire	55
6.2.7 Heures d'activités parascolaires à l'école	55
6.2.8 Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école.....	56
6.2.9 Effets personnels du travail.....	56
6.2.10 Effets scolaires du travail.....	56
6.2.11 Indifférence vis-à-vis de l'école.....	56
6.2.12 Détachement de l'école.....	58
6.2.13 Confiance en sa capacité de réussite scolaire	58
6.2.14 Pertinence des études pour l'obtention d'un emploi.....	59
6.2.15 Faire une entorse aux règles de l'école	59
6.2.16 Désobéir aux règles de l'école	60
6.2.17 Problèmes à la maison	60
6.2.18 Heures de travail durant les jours de semaine.....	60
6.2.19 Heures de travail durant la fin de semaine.....	61
6.2.20 Orientation scolaire des pairs.....	61
6.2.21 Influence négative des pairs.....	61
6.2.22 Importance des études postsecondaires pour les parents	62
6.3 Indices préalablement élaborés selon la théorie de la réponse d'item	62
6.3.1 Capacité de lecture.....	62
6.3.2 Fréquence de l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives	62
6.3.3 Activités culturelles	63
6.3.4 Possessions culturelles.....	63
6.3.5 Possessions du ménage	63
6.3.6 Soutien familial aux devoirs	64
Bibliographies.....	65

Liste des tableaux

Tableau 1	Renseignements descriptifs sur les mesures à plusieurs variables	37
Tableau 2	Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, échantillon total	39
Tableau 3	Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, filles seulement	43
Tableau 4	Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, garçons seulement	44

Liste des figures

Figure 1	Aspirations scolaires selon le sexe.....	5
Figure 2	Aspirations scolaires selon la langue et la résidence au Québec ou hors Québec	7
Figure 3	Aspirations scolaires selon la taille de la collectivité	8
Figure 4	Aspirations scolaires selon le niveau d’instruction des parents.....	10
Figure 5	Aspirations scolaires selon la participation à un programme de préparation à l’université, selon le sexe	12
Figure 6	Aspirations scolaires selon le temps consacré aux devoirs, selon le sexe	18
Figure 7	Aspirations scolaires selon les problèmes à la maison et à l’école, selon le sexe	20
Figure 8	Aspirations scolaires selon la participation à des activités parascolaires, selon le sexe	21
Figure 9	Aspirations scolaires selon le détachement de l’école, selon le sexe	22
Figure 10	Aspirations scolaires et confiance en sa capacité de réussite scolaire	23
Figure 11	Aspirations scolaires selon la fréquence d’utilisation de l’ordinateur à des fins éducatives, selon le sexe	25
Figure 12	Aspirations scolaires selon l’importance perçue des études postsecondaires pour les parents, selon le sexe	26
Figure 13	Aspirations scolaires selon les possessions culturelles, selon le sexe	27
Figure 14	Aspirations scolaires et expérience de travail, selon le sexe	31
Figure 15	Participation au travail bénévole, selon le sexe	32

Sommaire

- Les aspirations scolaires des jeunes Canadiens de 15 ans sont remarquablement élevées : presque tous aspirent à terminer leurs études secondaires, et plus de neuf sur dix disent vouloir faire des études postsecondaires. L'université est, de toute évidence, la voie postsecondaire de choix, que plus des deux tiers des jeunes envisagent de suivre. Moins d'un jeune sur dix dit vouloir suivre un programme d'apprentissage ou fréquenter une école postsecondaire professionnelle ou de métiers.
- Les aspirations des filles continuent de dépasser celles des garçons : plus de deux filles sur cinq (comparativement à environ le tiers des garçons) veulent obtenir deux diplômes universitaires ou plus. À l'autre extrémité, plus de garçons disent qu'ils seraient satisfaits d'un diplôme d'études secondaires ou même de ne pas terminer leurs études secondaires. Comme toujours, la formation par apprentissage ou à l'école professionnelle ou de métiers demeure plus populaire auprès des garçons.
- Une variété d'aspects du rendement scolaire pris collectivement sont les déterminants les plus importants des aspirations scolaires. La filière ou le programme scolaire dans lequel les élèves sont placés est particulièrement décisif, bien que les notes, les compétences en lecture et le fait d'avoir suivi des cours avancés ou enrichis aient chacun des effets supplémentaires. Le rendement scolaire des filles est systématiquement supérieur à celui des garçons, sans égard à l'aspect particulier examiné. En même temps, les mesures du rendement scolaire sont plus décisives pour les aspirations des garçons que pour celles des filles. Autrement dit, le niveau d'instruction auquel les jeunes aspirent dépend plus du rendement scolaire chez les garçons que chez les filles.
- Les jeunes qui aspirent à des niveaux d'instruction plus élevés mettent plus d'effort dans leurs travaux scolaires. Les filles consacrent plus de temps que ne le font les garçons aux devoirs, ce qui pourrait être l'une des raisons pour lesquelles elles réussissent mieux à l'école. Toutefois, l'effet que l'effort a sur les aspirations est aussi plus marqué chez les filles que chez les garçons, ce qui semble indiquer que les filles plus que les garçons priorisent leurs activités quotidiennes afin de mieux réaliser l'avenir souhaité.
- La confiance en sa capacité de bien faire au collège ou à l'université est un ingrédient clé dans le cheminement scolaire souhaité des jeunes, et les jeunes dans l'ensemble ont cette assurance : huit sur dix se croient capables de bien faire à l'université, et encore plus (neuf sur dix) s'estiment capables de bien faire au collège communautaire. Cette confiance, ou l'absence de cette confiance, a un effet supérieur à celui de tous les indicateurs de rendement scolaire et d'autres facteurs mesurés qui pourraient être une source de cette assurance.

- La plupart des jeunes reconnaissent l'importance des études pour leurs emplois futurs et voient l'université comme le chemin menant à la réussite. Ces convictions à propos de l'importance des études pour l'obtention d'un emploi sont l'un des plus importants prédicteurs des aspirations scolaires et elles jouent un rôle prépondérant, indépendamment du rendement scolaire et d'autres facteurs, dans les cheminements prévus des jeunes gens.
- Comme on doit s'y attendre, les élèves dont l'expérience scolaire est plus négative ont moins le désir de poursuivre leurs études. En outre, les jeunes qui font une entorse ou qui désobéissent aux règles à l'école ou à la maison ont des aspirations moindres. Toutefois, ces derniers facteurs jouent essentiellement de par les effets qu'ils ont sur le rendement scolaire – ils n'ont pas d'effets indépendants sur les aspirations des jeunes.
- La participation à des activités scolaires et communautaires, y compris à des activités parascolaires, va de pair avec des aspirations plus élevées. Tout indique que cette participation a un effet indépendant sur les cheminements scolaires souhaités des adolescents.
- L'accès à la technologie de l'information (TI) est en soi un sujet important, du fait que les écoles investissent fortement dans la TI. Plus les jeunes gens utilisent l'ordinateur à des fins éducatives, plus leurs aspirations sont élevées. Ce lien est plus prononcé chez les garçons. Un fait particulièrement important, c'est que ces effets ne peuvent être totalement attribués aux différences sur le plan des antécédents parentaux, ni à la susceptibilité accrue des meilleurs élèves d'utiliser souvent l'ordinateur. Autrement dit, nous constatons que l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives a un effet net, après neutralisation de tous les autres facteurs influant sur les aspirations.
- Les parents jouent un rôle clé dans les aspirations scolaires des jeunes. Les aspirations des enfants sont d'une part limitées par la situation socioéconomique des parents, mais d'autre part soutenues par diverses ressources parentales, telles que le capital culturel, la communication culturelle et les ressources éducatives à la maison. En outre, la conviction que leurs parents tiennent à les voir faire des études avancées encourage les jeunes à vouloir poursuivre leurs études.
- Plus leurs amis sont portés vers les études, plus les jeunes sont susceptibles d'avoir des aspirations scolaires élevées. À l'inverse, plus leurs pairs sont impliqués dans divers actes de délinquance, moins les jeunes ont des ambitions scolaires. Pourtant, il est peu probable que les réseaux de pairs soient un facteur important dans les aspirations des jeunes, puisque les orientations perçues du réseau des pairs n'ont pas d'effet indépendant sur les aspirations des jeunes. Cela porte à croire que les jeunes s'entourent d'amis qui partagent leurs aspirations, plutôt qu'à penser que leurs aspirations sont façonnées par leurs pairs.

- Les seules différences régionales ou provinciales d'importance en ce qui a trait aux aspirations des jeunes ont un recoupement avec la langue. Les francophones au Québec sont les moins susceptibles d'aspirer à des études universitaires, alors que les anglophones hors Québec sont les plus susceptibles. En général, les cheminements scolaires des francophones au Québec suivent des tendances différentes de celles qu'on observe chez les autres jeunes, particulièrement pour ce qui est de préférer le collège à l'université. Jusqu'à un certain point, cette différence s'explique par la présence du système des cégeps au Québec, bien que celui-ci semble avoir peu d'incidences sur les aspirations des anglophones du Québec.
- Les aspirations scolaires des enfants de familles monoparentales ne se distinguent presque pas de celles des enfants qui ont deux parents. Cela signifie que ni les ressources financières moindres ni l'apport plus modeste en capital social (et en d'autres ressources importantes sur le plan éducatif) n'ont un effet modérateur sur les aspirations des enfants qui vivent dans pareille structure familiale.
- Les élèves qui fréquentent l'école dans une petite collectivité ont des aspirations moindres que celles de leurs homologues des grandes collectivités. Cette constatation n'est pas uniquement attribuable aux différences de scolarisation des parents, ni à une quelconque différence du degré auquel les études sont jugées importantes soit pour le parent, soit pour l'élève. En effet, la différence selon la taille de la collectivité demeure significative même après neutralisation de tous les autres facteurs considérés comme des déterminants importants des aspirations scolaires.
- De nos jours, plus de neuf adolescents sur dix occupent un emploi rémunéré pendant leurs années d'école secondaire. Même pendant l'année scolaire, les deux tiers des Canadiens de 15 ans ont un emploi rémunéré. Contre toute attente, les filles travaillent plus que ne le font les garçons, à tous les égards : elles sont plus susceptibles d'avoir un emploi rémunéré, elles travaillent pendant un plus grand nombre de mois de l'année scolaire, et elles ont plus d'heures de travail pendant les jours d'école et pendant la fin de semaine. En même temps, les filles sont plus conscientes que ne le sont les garçons des façons dont le travail rémunéré pourrait nuire à leur travail scolaire et elles sont plus susceptibles de tenir compte de ces facteurs au moment de décider de travailler ou pas et des raisons pour lesquelles travailler (ou décider de ne pas travailler).
- De façon générale, les adolescents jugent que, tout compte fait, le travail rémunéré a un effet neutre sur leur travail scolaire. Ils n'ont pas tout à fait tort, puisque seuls des liens négatifs modérés ont été établis entre le travail rémunéré et le rendement scolaire. L'intensité du travail rémunéré, en particulier la fin de semaine, a un effet modérateur sur les aspirations scolaires. Cet effet modérateur persiste après la prise en compte des effets de toutes les autres variables considérées comme influant sur les aspirations. Il y a des indications selon lesquelles une activité rémunérée intense est un symptôme de détachement scolaire, mais seulement chez les garçons. Rien ne laisse croire que le travail rémunéré a un effet semblable chez les filles, peut-être parce qu'elles ont appris à mieux intégrer le travail rémunéré au travail d'école.

- Un certain nombre de suggestions de principe découlent de ces analyses : encourager les jeunes à diversifier leurs options postsecondaires; encourager les élèves des petites comme des grandes collectivités à fréquenter l'université; offrir d'autres sources d'encouragement aux jeunes dont les parents n'en offrent pas; accroître l'attachement des jeunes (en particulier des garçons) à l'école; accroître la participation des filles à la technologie de l'information et aux métiers; intégrer l'expérience de travail à l'expérience scolaire d'un plus grand nombre d'élèves; enfin, rendre plus proactifs les services d'orientation à l'école.

1. Introduction

Il est bien connu que la participation à de quelconques études postsecondaires est en hausse constante (Lowe, Krahn et Bowlby 1997) et que les dividendes que récoltent les plus instruits sur le plan de la rémunération ont augmenté au cours des années 80 et 90 (Gladieux et Swail 2000). En même temps, les écarts entre les personnes qui ont fait des études universitaires et les autres jeunes du point de vue de leurs résultats sur le marché du travail (en particulier la rémunération) se sont creusés, ce qui porte certains observateurs à prédire une « polarisation continue du revenu » parmi les jeunes Canadiens (Allahar et Côté 1998:145). Par conséquent, il faut absolument mieux comprendre comment les jeunes gens se préparent à participer à la nouvelle économie. Les spécialistes des systèmes d'éducation ne cessent de signaler que, par rapport à de nombreux pays européens (en particulier les pays germanophones comme l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche), le Canada a, à l'instar des États-Unis, un système d'éducation relativement non différencié et non spécifique sur le plan professionnel (Buchman et Dalton 2002; Müller et Shavit 1998; Turner 1960). On croit que ces systèmes « ouverts » ont certaines conséquences distinctives, l'une d'entre elles étant des aspirations élevées. Le présent rapport a pour objet de mieux nous faire comprendre les projets des jeunes en analysant les facteurs qui sont associés à leurs aspirations scolaires.

Le présent rapport est basé sur les réponses de 29 687 jeunes de 15 ans qui ont participé à l'enquête canadienne PISA/EJET¹. Chez les jeunes de cet âge, les études sont l'une des activités des plus importantes, sinon l'activité la plus importante. Bien qu'il s'agisse de leur dernière année d'études obligatoires, nous verrons un peu plus loin qu'ils s'attendent presque tous à poursuivre leurs études et que beaucoup d'entre eux désirent obtenir au moins deux diplômes universitaires.

1.1 Organisation du rapport

Nous commençons par dresser le profil des cheminements scolaires que les jeunes souhaitent suivre, en débutant par les grandes caractéristiques de base. Cela permettra de relever les poches ou les sous-groupes particuliers de la société canadienne où certains cheminements scolaires sont particulièrement populaires. Ensuite, nous examinons diverses expériences à l'école secondaire, telles que le rendement scolaire, l'engagement scolaire, l'utilisation de la technologie de l'information, les expériences de travail, ainsi que les réseaux d'amis, qui, comme des chercheurs l'ont démontré ou fait valoir par le passé, contribuent aux processus façonnant les aspirations des jeunes. Même s'il est bien connu que la situation socioéconomique des parents est étroitement associée aux aspirations et aux résultats de leurs enfants, la dynamique particulière par laquelle ces avantages socioéconomiques se traduisent en aspirations plus élevées suscite beaucoup de débats. Pour cette raison, nous allons nous attarder par la suite sur le rôle que jouent, sur le plan des aspirations, le capital social et culturel familial, l'encouragement parental, le soutien familial aux devoirs, ainsi que les ressources éducatives du ménage.

¹ L'annexe contient des précisions sur le plan d'échantillonnage et d'autres questions méthodologiques.

En nous appuyant sur ces profils, nous présentons les résultats d'une série d'analyses à plusieurs variables. Ces analyses permettent d'évaluer l'importance relative des divers facteurs et de déterminer lesquels d'entre eux influent directement sur les aspirations et lesquels d'entre eux ont un effet indirect seulement ou nul, une fois que les autres facteurs sont tenus statistiquement constants.

Dans les dernières sections du rapport, nous mettons en évidence les questions de principe que l'analyse soulève, puis nous présentons certaines conclusions générales. Ces dernières portent sur les effets du système d'éducation ouvert du Canada. Une annexe méthodologique décrivant les mesures utilisées et les mesures composites créées suit le corps principal du rapport.

L'une des caractéristiques principales des aspirations scolaires des jeunes est le rôle changeant du sexe de la personne. Avant les années 80, les filles avaient des aspirations moindres que celles des garçons. Depuis, ces premières ont rattrapé et même dépassé ces derniers, surtout sur le plan des études. Il est donc particulièrement opportun de s'attarder au rôle que le sexe de la personne joue dans les processus qui façonnent les aspirations. À chaque étape du présent rapport, nous examinons la différence et la similarité entre les sexes.

Les renseignements que contiennent les deux questionnaires (ceux du PISA et de l'EJET) sont trop abondants pour être présentés convenablement dans les limites d'un même rapport. Nous avons donc pris plusieurs décisions afin de tenir le présent rapport à une longueur raisonnable. Premièrement, nous ne fournissons pas de tableaux ou de chiffres à l'appui des facteurs qui sont liés de façon secondaire seulement aux aspirations; l'absence de lien est simplement décrite textuellement. Deuxièmement, lorsqu'il existe plusieurs mesures conceptuellement similaires, l'effet d'une seule d'entre elles est démontré au moyen d'un tableau ou d'un graphique. Troisièmement, nous avons élaboré dans la mesure du possible des indices composites qui condensent les renseignements venant de plusieurs items des questionnaires et nous utilisons ces indices au lieu des items distincts, en particulier dans les analyses à plusieurs variables.

1.2 Questions de mesure

Avant de dresser le profil des cheminements scolaires que les jeunes souhaitent suivre, il faut parler de la méthode de mesure. On a demandé aux adolescents : « Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu aimerais atteindre? » Les *aspirations* scolaires sont généralement définies par le niveau et le type d'instruction qu'une personne aimerait idéalement avoir. Par contraste, les *attentes* scolaires sont considérées comme étant tempérées par diverses contraintes. Empson-Warner et Krahn (1992) ont tenté d'établir une distinction similaire entre les aspirations et les attentes professionnelles et ont conclu que cette distinction n'est pas bien représentée dans les réponses des élèves du deuxième cycle du secondaire.

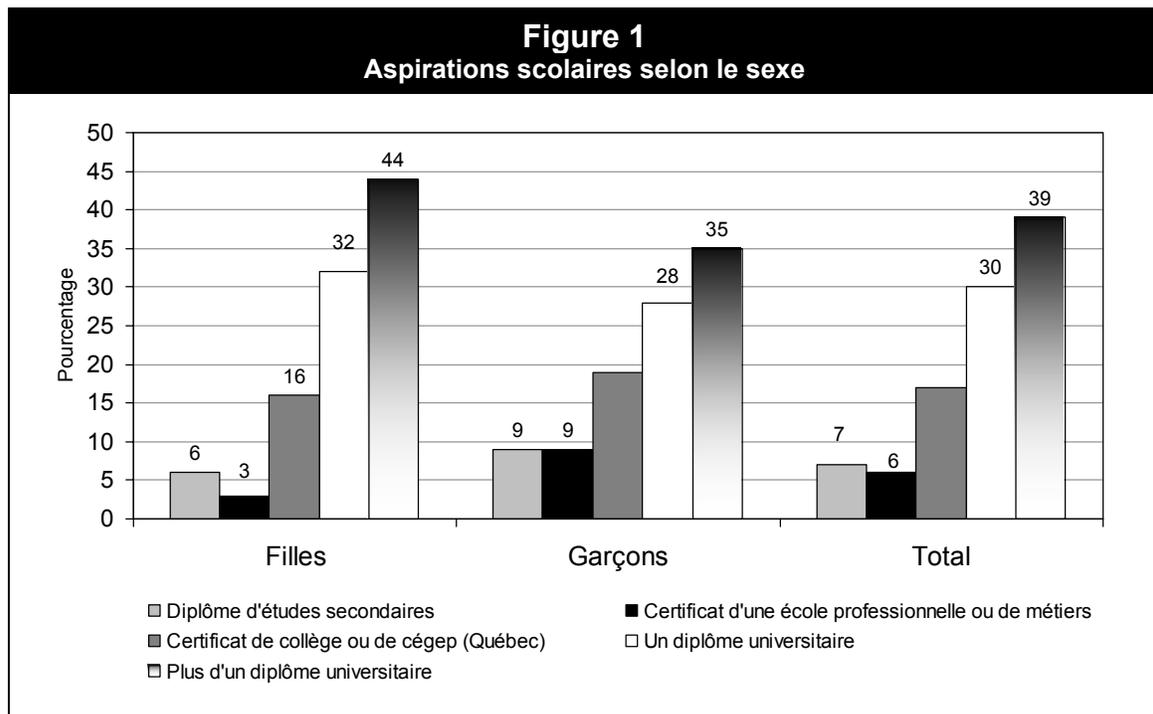
Si les attentes scolaires sont limitées par des facteurs comme le rendement scolaire et les considérations financières à l'extrémité supérieure, il se peut donc qu'à l'extrémité inférieure des facteurs tels que la pression des parents les accroissent. Comme on ne s'est pas enquis des attentes scolaires des jeunes au-delà de l'école secondaire, il n'est pas possible d'évaluer dans quelle mesure ils estiment que leurs projets d'études postsecondaires sont contraints. Néanmoins, les analyses qui suivent démontreront que les aspirations scolaires elles-mêmes semblent être tempérées par un éventail de considérations.

Dans les analyses qui suivent, nous visons à résumer clairement les liens entre les facteurs qui sont associés aux aspirations scolaires des jeunes et qui peuvent être interprétés comme influant sur ces aspirations. Dans certains cas, il s'agit à cette fin de déterminer les aspirations scolaires des jeunes appartenant à différents sous-groupes (comme les garçons et les filles). Dans d'autres analyses, les tendances ressortent plus clairement si nous déterminons les caractéristiques des jeunes ayant des aspirations scolaires particulières, par exemple, en définissant les groupes dont font partie les jeunes qui aspirent à fréquenter l'université comparativement à ceux qui ont d'autres ambitions. Comme c'est le cas de toute analyse transversale, nous ne pouvons déterminer l'ordre de l'effet temporel ou causal des variables. Il ressortira de nos discussions que nous examinons des variables qui, à notre avis, influent sur les aspirations scolaires des jeunes.

2. Profil des aspirations scolaires

2.1 Variables de base

Des études antérieures démontrent que les jeunes Canadiens ont de grandes visées sur le plan des études (Baker 1985). Les données de l'EJET confirment que cette tendance se poursuit et que les jeunes de 15 ans, qui sont encore à quelques années de décider de leur cheminement postsecondaire, prévoient non seulement de faire des études postsecondaires, mais également d'obtenir un ou plus d'un diplôme universitaire. Comme une étude préalable le démontre déjà (Bibby 2001), l'université est manifestement la destination postsecondaire de choix. Près de 70 % des adolescents disent vouloir un ou plus d'un diplôme universitaire (voir la figure 1). La réponse la plus fréquemment donnée (soit par 39,3 % des jeunes), c'est qu'ils veulent obtenir plus d'un diplôme universitaire. Pour une faible proportion de jeunes (6,2 %), le plus haut niveau de scolarité recherché est un certificat ou un diplôme de formation professionnelle ou de métiers, ou une formation d'apprenti. Par ailleurs, 7,3 % des jeunes disent qu'ils se contenteraient d'obtenir un certificat d'études secondaires ou moins (moins de 1 % déclarent ne pas vouloir terminer leurs études secondaires).



Ces aspirations élevées témoignent de la mesure dans laquelle les jeunes croient l'argument selon lequel « le secondaire n'est peut-être pas suffisant » (Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada 1998). De plus, elles démontrent que les jeunes persistent à préférer l'université à d'autres formes d'études postsecondaires, malgré les efforts que déploient les provinces pour promouvoir et encourager les métiers et la

formation technique. Il n'est peut-être pas réaliste de présumer que les jeunes de 15 ans comprennent bien ce qu'exigerait l'obtention de « plus d'un diplôme universitaire », mais les jeunes semblent penser qu'il vaut mieux en avoir plus.

2.1.1 Sexe

La préférence pour l'université par rapport à d'autres formes d'études postsecondaires est encore plus marquée chez les filles. Bien que, dans l'ensemble, peu d'élèves disent vouloir tout au plus terminer leurs études secondaires, légèrement plus de garçons que de filles donnent cette réponse. Toutefois, c'est au niveau postsecondaire que les différences entre les sexes deviennent frappantes. La voie de l'apprentissage ou de l'école professionnelle ou de métiers est plus populaire parmi les garçons que parmi les filles (9,3 % et 3,3 %, respectivement). Autre point de contraste, 43,7 % des filles, comparativement à 34,9 % des garçons, disent vouloir obtenir plus d'un diplôme universitaire. Environ un nombre égal de répondants de chaque sexe visent un diplôme d'un collège ou d'un cégep² (18,8 % comparativement à 15,6 %) ou un seul diplôme universitaire (28,3 % des garçons et 31,6 % des filles). Les jeunes femmes semblent viser le plus haut, ce qui confirme les tendances relevées au cours des années 90 (Andres, Anisef, Krahn, Looker et Thiessen 1999; Anisef, Sweet, Plickert et Tom-Kun 2001; Butlin 1999; Clift et Vaughan 1997; Guppy et Davies 1998; Lowe, Krahn et Bowlby 1997; Stevens et Putchell 1992; Thiessen et Nickerson 1999).

2.1.2 Région et langue

Il y a généralement peu de différences entre les régions pour ce qui est des cheminements scolaires souhaités, à une exception près : le Québec comparativement à l'ensemble des autres régions. Les élèves au Québec sont beaucoup plus susceptibles que ne le sont les autres de privilégier « le collège ou le cégep » comme aboutissement de leurs études. Ils sont moins susceptibles que ne le sont ceux des autres régions d'opter pour des études universitaires et beaucoup moins susceptibles de vouloir obtenir plus d'un diplôme universitaire³.

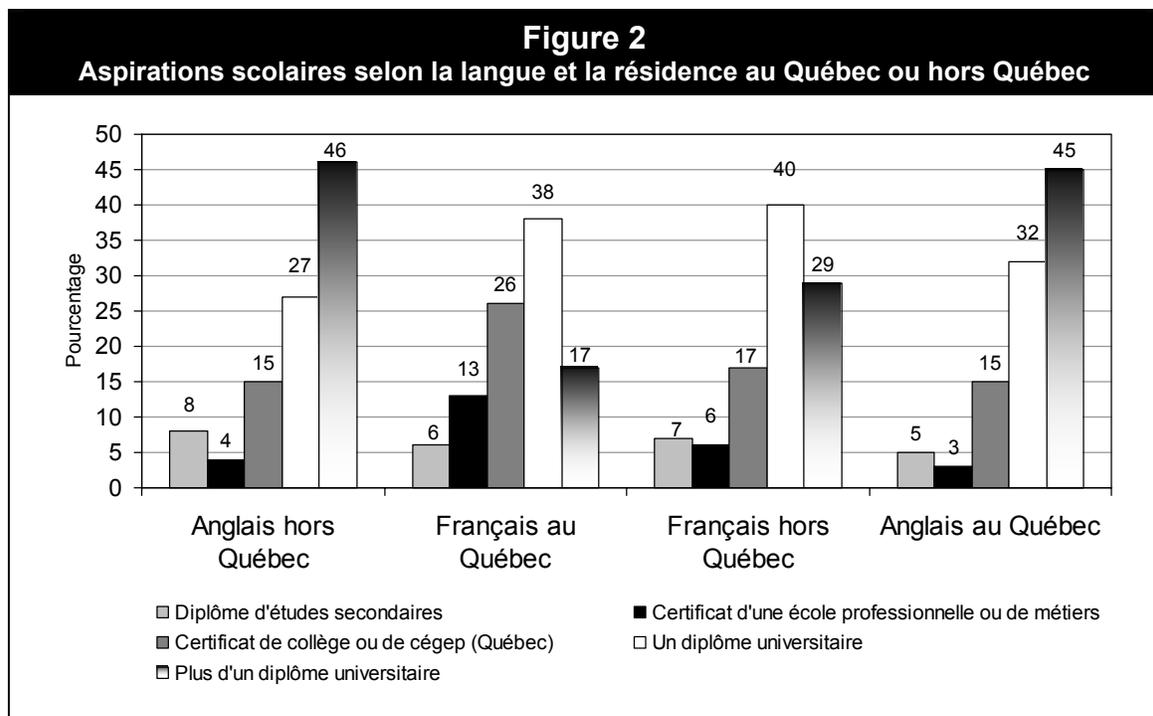
Toute discussion des différences régionales au Canada est altérée par les différences français-anglais⁴ au Québec et hors Québec (Butlin 1999). Pour examiner ces effets de confusion, nous avons classé les répondants en quatre catégories selon la langue principale parlée à la maison (le français ou l'anglais) et la province (le Québec ou le reste des provinces). Si nous examinons la figure 2, nous constatons que la principale

² Collège d'enseignement général et professionnel – système collégial ouvert aux diplômés du secondaire dans la province de Québec.

³ Une petite différence régionale, c'est que les élèves en Ontario sont quelque peu moins susceptibles que ne le sont ceux des autres régions d'aspirer à une formation dans une école de métiers et ils sont quelque peu plus susceptibles que ne le sont ceux de la plupart des autres régions de vouloir fréquenter le collège ou le cégep (plutôt que l'université).

⁴ Des renseignements supplémentaires sur l'origine ethnique et raciale ont été obtenus au moyen du questionnaire parental utilisé dans le cadre de la collecte des données de l'EJET. Ces données ne sont pas encore disponibles à des fins d'analyse.

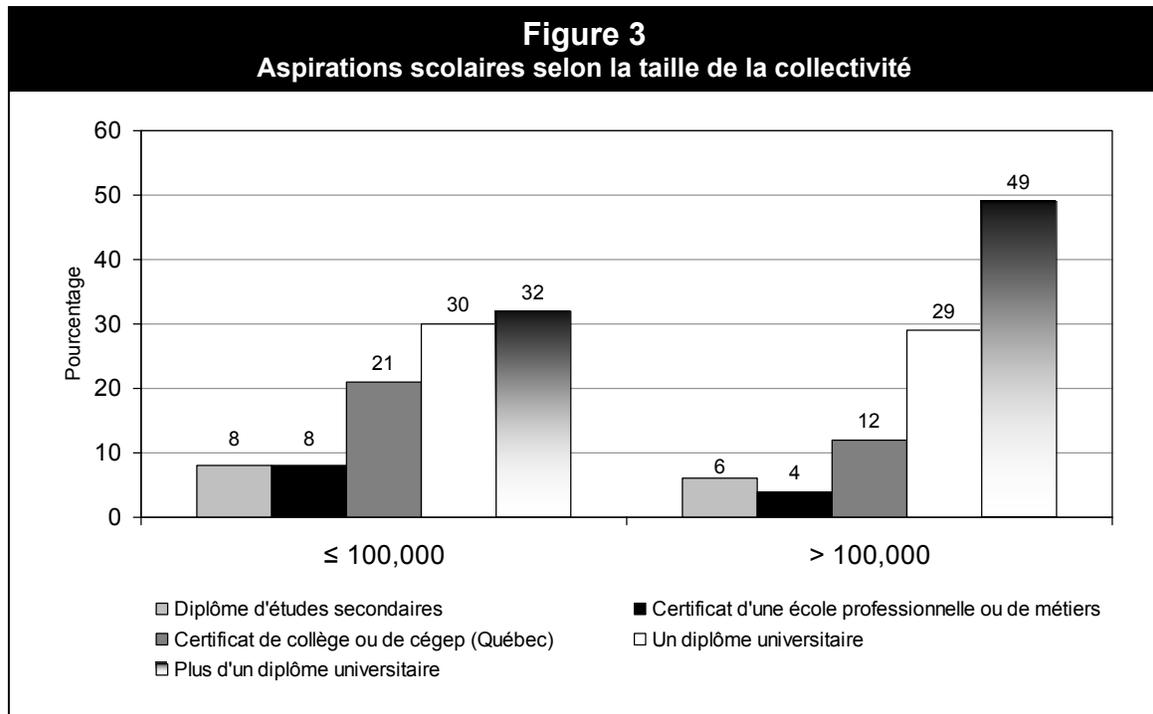
source de la différence d'aspirations scolaires semble être culturelle, et que la différente structure de l'enseignement au Québec et dans le reste du Canada constitue un facteur subsidiaire. Plusieurs tendances appuient cette conclusion. Premièrement, chez les élèves anglophones, le fait d'être des résidents ou des non-résidents du Québec joue, au mieux, un rôle secondaire. En effet, 44,7 % de ces premiers, comparativement à 46,0 % de ces derniers, aspirent à obtenir deux diplômes universitaires ou plus. Cela tranche nettement avec les aspirations des francophones, qui sont bien moins susceptibles d'être aussi ambitieux. Deuxièmement, pour les francophones, le fait de vivre au Québec ou ailleurs a de l'importance. Seulement 17,2 % de ceux qui vivent au Québec mais 29,1 % de ceux qui résident hors Québec aspirent à obtenir plus d'un diplôme universitaire. Troisièmement, quel que soit le cheminement scolaire, les francophones du Québec sont aux antipodes des anglophones en général. Les francophones hors Québec se situent entre ces deux extrêmes : ils ont des aspirations quelque peu plus élevées que celles des francophones au Québec, mais pas aussi élevées que celles des anglophones où qu'ils vivent.



2.1.3 Taille de la collectivité

Des études préalables démontrent que les aspirations scolaires et les niveaux de scolarisation sont plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural (Anisef, Axelrod, Baichman-Anisef, James et Turritin 2000; Howell, Tung et Wade-Harper 1996; Looker et Dwyer 1998; Looker 1993; McGrath, Swisher, Elder et Conger 2001). Il se peut que ce phénomène soit attribuable en partie au fait que l'accès aux études postsecondaires pose un plus grand problème en milieu rural. En outre, et c'est un facteur qui se perpétue indéfiniment, les parents qui vivent dans une petite collectivité tendent à être moins instruits que ne le sont leurs homologues de la ville. Dans la mesure où les parents servent de modèles de comportement, nous nous attendrions à ce que les différences au

chapitre des aspirations des enfants selon la taille de la collectivité traduisent les écarts de scolarisation des parents. Ces attentes sont confirmées par le fait que les jeunes qui vivent dans de petites agglomérations sont plus susceptibles que ne le sont les jeunes de la ville de viser des niveaux d’instruction moindres (diplôme d’études secondaires ou moins) et ils sont moins susceptibles d’aspirer à des études plus avancées (plus d’un diplôme universitaire). Comme la figure 3 le montre, près de la moitié (49,0 %) des jeunes de la ville disent vouloir obtenir plus d’un diplôme universitaire, comparativement à seulement 32,3 % des jeunes qui vivent dans une petite collectivité.



2.1.4 Structure familiale et rang de naissance

Il est bien connu que les parents seuls disposent de ressources financières moins importantes qu’en ont les familles biparentales, différence à laquelle on attribue le niveau de scolarisation moindre des enfants venant d’un ménage monoparental (Magee 1998). Chose toutefois étonnante, il ressort des données de l’EJET/PISA que la structure familiale a peu d’effet sur les aspirations des jeunes. En outre, le peu d’effet que la structure familiale exerce n’est pas essentiellement un contraste entre les ménages monoparentaux et les ménages biparentaux. C’est plutôt que les enfants de ménages « reconstitués » sont quelque peu moins susceptibles que ne le sont les autres d’opter pour plus d’un diplôme universitaire, et ils sont quelque peu plus susceptibles que ne le sont les enfants des familles « nucléaires » de vouloir fréquenter un établissement postsecondaire autre que l’université.

Le rang de naissance a, au mieux, un effet secondaire sur les aspirations scolaires. Les enfants uniques et les enfants aînés sont plus susceptibles de vouloir obtenir plus d’un diplôme universitaire, mais les différences sont faibles (entre 3 % et 5 %).

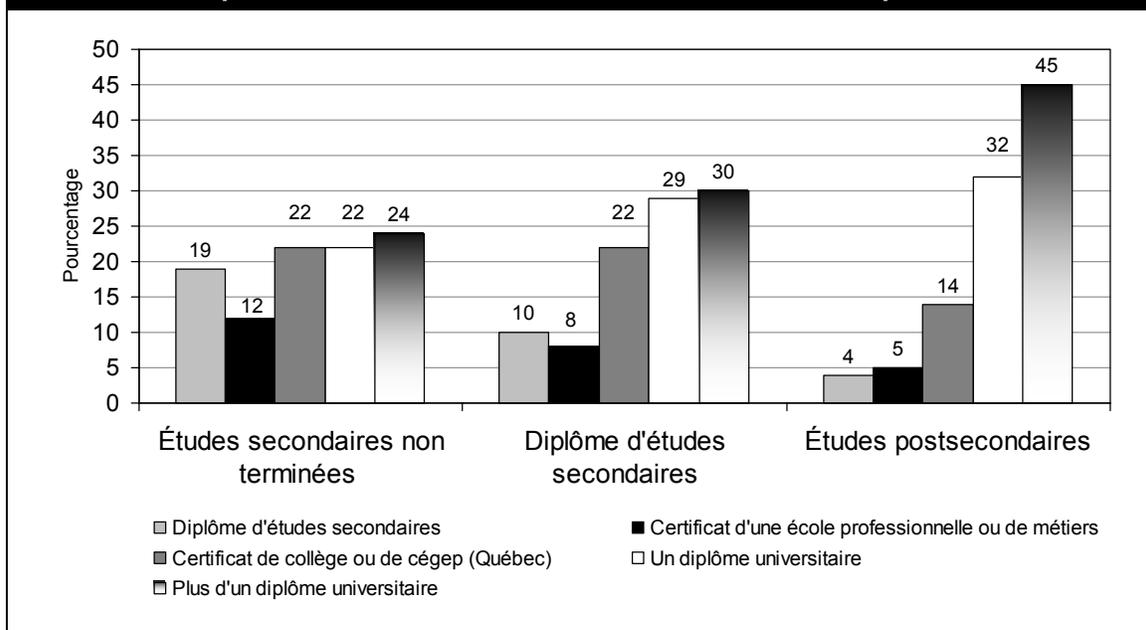
2.1.5 Situation de la mère relative à l'emploi

La situation de la mère relative à l'emploi n'a presque pas d'effet sur les aspirations scolaires de ses enfants. Peu importe si la mère travaille à plein temps ou à temps partiel ou si elle est inactive, des pourcentages semblables de jeunes mentionnent un résultat donné comme niveau d'instruction souhaité.

2.1.6 Instruction et ressources financières des parents

L'un des plus importants prédicteurs des aspirations scolaires des jeunes (et du niveau de scolarisation qu'ils finiront par atteindre) est le niveau d'instruction de leurs parents (Andres et Krahn 1999; Ball et Lamb 2001; Council of Economic Advisors 2000; Crysedale, King et Mandell 1999; Looker et Lowe 2001; McGrath 1996; Teachman, Paasch, Day et Carver 1997). L'effet de l'instruction des parents se voit, d'une part, dans le désir de faire des études postsecondaires et, d'autre part, dans le type et l'étendue des études postsecondaires souhaitées. Comme les liens sont presque identiques lorsqu'ils sont évalués en fonction de l'instruction de la mère ou de celle du père, nous avons utilisé un indice composite mesurant le plus haut niveau d'instruction obtenu par l'un ou l'autre des parents. Les jeunes dont les parents n'ont pas eux-mêmes fait d'études postsecondaires sont beaucoup plus susceptibles soit de vouloir cesser leurs études après l'école secondaire, soit de souhaiter suivre un cheminement non universitaire. Par exemple, 19,4 % des jeunes dont les parents n'ont pas terminé leurs études secondaires, comparativement à 10,2 % de ceux dont au moins un parent a un diplôme d'études secondaires, et à 4,3 % de ceux dont un parent a fait certaines études postsecondaires, disent aspirer à obtenir un « diplôme d'études secondaires ou moins » (voir la figure 4). À l'inverse, les adolescents dont les parents ont fait certaines études postsecondaires sont beaucoup plus susceptibles de vouloir obtenir plus d'un diplôme universitaire comparativement à ceux dont les parents sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires et ceux dont les parents n'ont pas terminé leurs études secondaires (45,0 %, 30,4 % et 24,5 %, respectivement).

Figure 4
Aspirations scolaires selon le niveau d’instruction des parents



Le revenu des parents n’a pas été déterminé au moyen du questionnaire de l’élève. Toutefois, on a interrogé les élèves à propos de diverses possessions du ménage qui peuvent servir de mesure indirecte de la richesse⁵. L’indice des possessions du ménage révèle que ces dernières ont une corrélation avec les aspirations qui est semblable au lien constaté pour l’instruction des parents. Autrement dit, plus les possessions du ménage sont nombreuses, plus les aspirations scolaires sont élevées.

2.1.7 Sommaire – Variables de base

Ce profil préliminaire des aspirations scolaires démontre nettement que ces jeunes visent haut. La plupart projettent de faire certaines études postsecondaires; la majorité projettent de fréquenter l’université. Dans l’ensemble, les filles ont des aspirations plus élevées qu’en ont les garçons, comme en témoigne le fait qu’une plus grande proportion d’entre elles veulent obtenir plus d’un diplôme universitaire. Les jeunes francophones, particulièrement ceux du Québec, tendent à avoir des aspirations moindres comparativement aux autres jeunes. L’autre différence régionale qui ressort, c’est que les jeunes qui fréquentent l’école dans une petite collectivité ont des aspirations moindres qu’en ont leurs homologues en milieu urbain, surtout en ce qui a trait à la proportion d’entre eux qui projettent de fréquenter l’université. Par contraste avec les conclusions de certaines études antérieures, ni la structure familiale ni le rang de naissance n’a beaucoup d’effet sur les projets d’études de ces jeunes gens. La situation de la mère relative à l’emploi a un effet similairement secondaire. Toutefois, les parents exercent bel et bien une influence, comme le démontre

⁵ L’annexe méthodologique contient des précisions sur l’élaboration de cette mesure, ainsi que tous les autres indices analysés dans le présent rapport. Bien que le revenu des parents ait été déterminé au moyen du questionnaire parental, ces données n’étaient pas disponibles au moment de la rédaction du présent document.

l'association plutôt forte entre le niveau d'instruction des parents, tel qu'il est indiqué par les jeunes, et les projets d'études que ces derniers caressent.

2.2 Rendement scolaire

Le dédoublement d'une année scolaire, les notes actuelles et le programme scolaire (programme de préparation à l'université ou programme général, par exemple) sont sans doute les signaux les plus clairs que les jeunes reçoivent à propos de leur capacité de bien réussir en milieu scolaire. Ces signaux sont les contraintes les plus immédiates qui s'exercent sur les aspirations scolaires des jeunes. Des études préalables démontrent que ce sont parmi les déterminants les plus importants des aspirations scolaires aussi bien que de la participation aux études postsecondaires (Andres et coll. 1999; Butlin 1999; Looker 2002). Dans la présente section, nous examinons où les jeunes se situent par rapport à ces indicateurs, et le lien entre ces mesures et leurs désirs sur le plan des études.

2.2.1 Dédoublément d'une année scolaire

On n'a pas demandé aux élèves participant à cette étude s'ils avaient déjà répété une année scolaire. On leur a toutefois demandé en quelle année ils étaient actuellement inscrits. Comme tous les élèves avaient 15 ans lorsque cette étude s'est déroulée, une mesure indirecte du dédoublement d'une année scolaire peut être élaborée. Les élèves de cet âge inscrits en 9^e année ou moins (15,3 % des élèves) sont considérés comme en deçà de l'année correspondant à leur âge. Les études démontrent généralement que les garçons sont plus susceptibles que ne le sont les filles d'avoir répété une année (Fondation d'éducation des provinces atlantiques 1996 : 19; Thiessen et Looker 1999), et notre mesure est validée jusqu'à un certain point à cet égard, puisque 18,0 % des garçons comparativement à 12,7 % des filles étaient inscrits en 9^e année ou moins à l'âge de 15 ans.

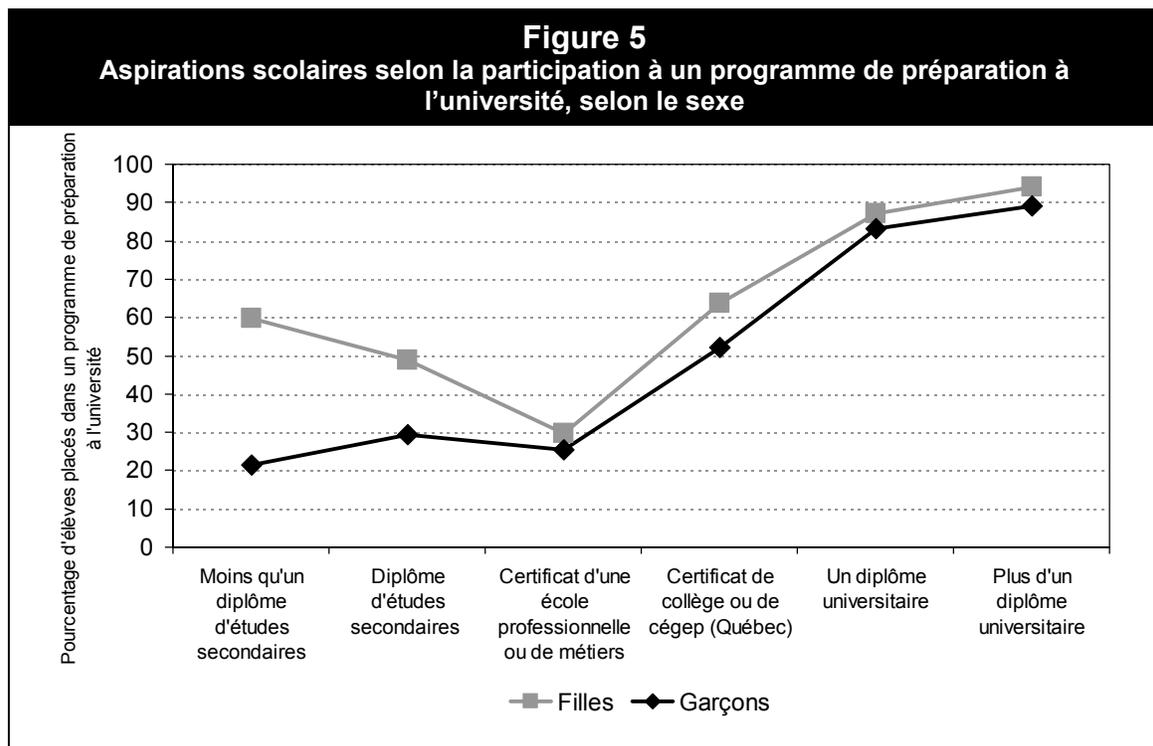
Le dédoublement d'une année scolaire a un effet modérateur sur les aspirations scolaires. Chez les jeunes des deux sexes, plus de la moitié de ceux qui ne souhaitent pas terminer leurs études secondaires sont en deçà de l'année qui correspond à leur âge. Par contraste, seulement 7,7 % des filles et 12,2 % des garçons qui désirent obtenir deux diplômes universitaires ou plus sont en deçà de l'année correspondant à leur âge. Chez les garçons, plus les aspirations sont élevées, moins ils sont susceptibles d'être en deçà de l'année correspondant à leur âge. C'est aussi généralement le cas chez les filles, à une exception près. Comme il a été mentionné précédemment, relativement peu de filles veulent fréquenter une école professionnelle ou de métiers, mais un pourcentage remarquablement élevé de celles qui y aspirent (38,8 %) ont probablement répété une année.

Parce qu'un pourcentage plus élevé de garçons que de filles qui souhaitent aller au collège ou à l'université sont en deçà de l'année correspondant à leur âge, nous en concluons que l'échec à une année scolaire semble moins modérer ces aspirations chez les garçons que chez les filles. À titre d'exemple, 4,5 % plus de garçons que de filles veulent obtenir deux diplômes universitaires ou plus, malgré avoir répété une année.

Bien que la différence soit mince, la même tendance ressort chez les jeunes qui souhaitent fréquenter le collège et chez ceux qui désirent obtenir un baccalauréat.

2.2.2 Programme scolaire

Comme des études préalables le démontrent (Andres et coll. 1999; Andres et Krahn 1999; Butlin 1999; Looker 2002), le programme scolaire dans lequel les élèves sont placés (ou qu'ils choisissent) influe fortement sur leurs désirs au chapitre des études (voir la figure 5). Il importe d'abord de mentionner que seulement environ le cinquième des jeunes qui désirent fréquenter une école technique ou de métiers sont placés dans un programme qui les prépare à des études collégiales ou universitaires. Cette proportion est nettement inférieure à celle des filles qui ne veulent pas faire d'études postsecondaires, ou même à celle des filles qui préféreraient ne pas terminer leurs études secondaires. Il s'agit d'une forte indication selon laquelle le programme scolaire dans lequel l'élève est placé détermine ses désirs sur le plan des études.



À chaque niveau d'aspirations scolaires, les filles sont plus susceptibles que ne le sont les garçons de participer à un programme qui les prépare à des études collégiales ou universitaires. Le corollaire de cette constatation est qu'une proportion plus élevée de filles que de garçons qui ne veulent pas aller au collège ou à l'université se trouvent néanmoins dans un programme qui leur permettrait de fréquenter des établissements de la sorte si tel était leur souhait. La raison pour laquelle ces élèves n'ont pas ces aspirations est donc une énigme.

Une autre forme de canalisation est le placement dans des classes enrichies ou de rattrapage. Dans le questionnaire du PISA, on a demandé aux élèves si, au cours des trois dernières années, ils ont suivi des cours spéciaux (à leur école et à l'extérieur de l'école, séparément) pour améliorer leurs résultats. Les renseignements sur chacun des types suivants de cours spéciaux ont été obtenus : cours d'enrichissement ou autres cours complémentaires, cours de rattrapage pour les cours de français, cours de rattrapage en d'autres matières, formation pour améliorer leurs méthodes de travail et (à l'extérieur de l'école seulement) leçons particulières privées.

Un peu moins du tiers (31,7 %) des élèves ont suivi un cours enrichi à l'école; la participation à un cours de rattrapage linguistique à l'école est moins fréquente (11,1 %); enfin, moins du cinquième (17,7 %) ont suivi un cours de rattrapage en d'autres matières à l'école. Les élèves sont à peu près 50 % moins susceptibles de suivre n'importe quel de ces cours à l'extérieur de l'école que de suivre le cours correspondant à l'école. Environ le quart de ces adolescents (24,1 %) ont suivi une formation spéciale à l'école pour améliorer leurs méthodes de travail, tandis que 14,7 % ont suivi pareille formation à l'extérieur de l'école.

Il existe de faibles différences selon le sexe sur le plan de la participation à des cours spéciaux, mais elles peignent un portrait homogène : les filles sont légèrement plus susceptibles que ne le sont les garçons de suivre des cours enrichis, alors que l'inverse est vrai dans le cas des cours de rattrapage linguistique (aucune des différences selon le sexe ne dépasse 4 %). Les garçons et les filles sont à peu près aussi susceptibles d'avoir suivi d'autres cours de rattrapage ou une formation pour améliorer leurs méthodes de travail.

Nous avons mentionné précédemment que les filles qui souhaitent fréquenter une école professionnelle ou de métiers sont nettement moins susceptibles qu'on s'y attendrait d'être placées dans un programme de préparation à l'université ou au collège. La constatation selon laquelle elles sont aussi beaucoup plus susceptibles d'avoir suivi un cours de rattrapage à l'école appuie la conclusion que ce groupe de filles pourraient éprouver des difficultés scolaires; 35,2 % ont suivi un cours de rattrapage, proportion qui dépasse celle de tout autre groupe de filles. Enfin, deux groupes d'élèves sont particulièrement susceptibles d'avoir suivi une formation pour améliorer leurs méthodes de travail : les filles dont le plus haut niveau d'instruction souhaité est le diplôme d'études secondaires (37,6 %) et les garçons qui souhaitent abandonner l'école avant la fin de leurs études secondaires (36,2 %). Cette formation n'est pas autrement liée de manière systématique aux aspirations scolaires.

Que des cours spéciaux soient suivis à l'école ou à l'extérieur de l'école ne semble pas importer dans le contexte des aspirations scolaires des élèves; il en va de même pour la matière de tout cours de rattrapage suivi (cours de lecture ou autres). Pour ces raisons, deux mesures sommaires ont été élaborées, l'une qui indique si un élève a suivi des cours avancés au cours des trois dernières années et l'autre qui indique si un élève fait partie d'une classe de rattrapage. Le fait de suivre des cours avancés et le fait de suivre des cours de rattrapage influent sur les aspirations scolaires, mais de façons opposées : les élèves qui ont suivi des cours avancés tendent à avoir des aspirations plus élevées, alors

que ceux qui ont suivi des cours de rattrapage sont susceptibles d'avoir des aspirations moindres⁶.

2.2.3 Notes

Les chercheurs et les praticiens dans le domaine de l'éducation s'entendent généralement pour dire que le rendement en mathématiques, en sciences et dans la langue principale d'enseignement (le français ou l'anglais) constitue le témoignage le plus probant de la probabilité de bien faire dans la plupart des programmes d'études postsecondaires. On a demandé aux élèves si la note qu'ils ont obtenue dans leur dernier bulletin scolaire pour chacune de ces trois matières était au-dessus de la note de passage, à la note de passage ou au-dessous de la note de passage⁷.

Le rendement scolaire autodéclaré en français ou en anglais, en mathématiques et en sciences diffère peu selon le sexe, quoique les garçons soient quelque peu plus susceptibles que ne le sont les filles de faire état d'un rendement insuffisant : 4,1 % de garçons comparativement à 3,1 % des filles ont échoué dans les trois matières, et les pourcentages correspondants des élèves qui ont obtenu plus que la note de passage dans les trois matières sont de 55,6 % et de 59,3 %. Les aspirations scolaires des jeunes Canadiens sont fondamentalement et intimement associées à leur rendement scolaire. En effet, le niveau et le type d'études de choix diffèrent de façon nette simplement selon que les élèves obtiennent plus que la note de passage en français ou en anglais, en mathématiques et en sciences. En l'occurrence, les aspirations scolaires sont effectivement ordinales en ce qui a trait à chacune des mesures du rendement scolaire, à l'exception d'une inversion secondaire entre les élèves en quête d'un diplôme d'études secondaires et ceux qui recherchent un certificat d'une école professionnelle ou de métiers, où une proportion quelque peu moindre de ces derniers obtiennent plus que la note de passage en français ou en anglais.

Pour chacune des trois matières, la même forte corrélation existe, tant chez les filles que chez les garçons, malgré des indications selon lesquelles elle est plus prononcée chez les garçons. Si nous examinons de près ces corrélations séparément pour les filles et les garçons, il devient manifeste que, au niveau le plus élevé d'aspirations scolaires (plus

⁶ Une constatation curieuse est le fait que les garçons qui ne veulent même pas terminer leurs études secondaires disent avoir suivi des cours enrichis (aussi bien à l'école qu'à l'extérieur de l'école) plus souvent qu'on s'y attendrait compte tenu de ce que nous savons déjà à propos de ce groupe. Ainsi, plus du quart d'entre eux (27,3 %) disent avoir suivi un cours enrichi, proportion qui dépasse même celle des garçons qui aspirent à fréquenter le collège (20,0 % de ceux qui ont suivi un cours enrichi). De même, 10,3 % d'entre eux disent avoir suivi un cours enrichi à l'extérieur de l'école, proportion presque identique à celle de leurs homologues qui aspirent à fréquenter l'université (10,4 %). Une explication plausible de ces anomalies est d'ordre méthodologique : elle a trait à la formulation ambiguë de la question. Le libellé précis de la question fait mention de « cours d'enrichissement ou autres cours complémentaires ». Il se peut que la mention « cours complémentaires » ait causé une certaine confusion chez les garçons ayant de très modestes aspirations puisqu'ils ont probablement suivi des cours « complémentaires » mais non « d'enrichissement ». Pour eux, il s'agissait donc d'une question « à double sens ».

⁷ Dans le volet EJET de l'enquête, on a demandé aux élèves de fournir des renseignements plus détaillés sur leur rendement dans ces trois matières. Malheureusement, ces données n'étaient pas encore disponibles sous une forme qui en permette l'analyse. Parce que nous nous sommes rabattus sur des mesures plus rudimentaires, les effets du rendement scolaire qui sont décrits dans le présent rapport sont selon toute vraisemblance une sous-estimation des effets réels.

d'un diplôme universitaire), le pourcentage des filles obtenant plus que la note de passage dans ces trois matières est presque identique à celui des garçons qui affichent le même rendement (français ou anglais : 88,6 % comparativement à 84,7 %; mathématiques : 80,2 % comparativement à 81,9 %; sciences : 85,4 % comparativement à 86,5 %; toutes les comparaisons visent les filles et les garçons, respectivement). Toutefois, à l'autre extrémité de l'échelle des aspirations (moins que le diplôme d'études secondaires), une différence constante ressort entre les sexes : les filles sont plus susceptibles que ne le sont les garçons d'avoir réussi suffisamment bien pour justifier des aspirations plus élevées (français ou anglais : 49,1 % comparativement à 41,0 %; mathématiques : 32,1 % comparativement à 28,0 %; sciences : 48,1 % comparativement à 37,1 %; toutes les comparaisons visent les filles et les garçons, respectivement). Dans l'ensemble, les filles qui aspirent à moins que le diplôme d'études secondaires sont deux fois plus susceptibles que ne le sont les garçons d'obtenir plus que la note de passage dans les trois matières (16,7 % comparativement à 8,1 %, respectivement). Cette tendance révèle que le décrochage est plus susceptible de découler d'un rendement scolaire insuffisant chez les garçons que ce ne l'est chez les filles.

2.2.4 Capacité de lecture

Une analyse préalable des données du PISA démontre que les filles obtiennent des résultats plus élevés que ceux des garçons au test de lecture⁸, et que la capacité de lecture est positivement liée aux aspirations scolaires (Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada 2001:25,29). Nous pouvons ajouter à cela que, à chaque niveau d'aspirations scolaires, les filles ont en moyenne des résultats supérieurs à ceux des garçons. En outre, sans exception chez les garçons comme chez les filles, il y a un lien croissant monotone entre la capacité de lecture et les aspirations scolaires : autrement dit, plus les aspirations sont élevées, plus la capacité de lecture est grande.

De toute évidence, les aspirations scolaires des jeunes Canadiens sont tempérées par leur rendement scolaire dès la 10^e année (l'année modale de ces jeunes de 15 ans). Ainsi, plus de la moitié (53,8 %) des jeunes qui aspirent à moins que l'obtention du diplôme d'études secondaires ont échoué à au moins un de leurs derniers cours de français ou d'anglais, de mathématiques ou de sciences. Certains jeunes ont des attentes tout à fait irréalistes sur le plan des études, mais ils sont peu nombreux. Par exemple, 2,2 % des jeunes qui aspirent à obtenir plus d'un diplôme universitaire ont échoué aux trois de leurs derniers cours de français ou d'anglais, de mathématiques et de sciences.

2.2.5 Sommaire – Rendement scolaire

Le rendement scolaire des jeunes influe grandement sur leurs aspirations scolaires, ce qui n'est guère étonnant. Ceux qui ne sont pas encore en 10^e année (c.-à-d. ceux qui ont

⁸ Pour obtenir des précisions sur l'élaboration et le contenu du test de lecture, voir OCDE. 1999. « Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Un nouveau cadre d'évaluation ». Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

vraisemblablement répété une année) ont des aspirations moindres que celles des autres. Le programme scolaire, en particulier le fait que l'élève suit ou pas des cours préparatoires à l'université, a le lien prévu avec les projets d'études postsecondaires. Les jeunes qui sont inscrits à ces cours sont plus susceptibles de vouloir fréquenter l'université et obtenir plus d'un diplôme; ceux qui suivent des cours non préparatoires à l'université tendent à opter pour d'autres cheminements scolaires. Les cours spéciaux renforcent ces décisions, puisque ceux qui suivent des cours enrichis sont plus susceptibles de vouloir aller à l'université, alors que ceux qui suivent des cours de rattrapage ont des aspirations moins élevées. Les notes et les niveaux de réussite en lecture ont aussi le lien positif prévu avec les projets d'études. Les filles sont plus susceptibles que ne le sont les garçons d'afficher des niveaux élevés de rendement scolaire tels qu'ils sont mesurés dans la présente section. Autrement dit, elles ont de meilleures notes, elles sont moins susceptibles d'avoir répété une année, elles suivent plus de cours enrichis et moins de cours de rattrapage et elles sont plus susceptibles d'être placées dans des classes préparatoires à l'université.

2.3 Participation scolaire

L'examen présenté à la section précédente démontre que le rendement scolaire est un déterminant primaire des aspirations scolaires. De plus, il a fait ressortir des différences systématiques entre le rendement scolaire des filles et celui des garçons, ces premières réussissant mieux que ces derniers quelle que soit la mesure utilisée. Il s'agit maintenant de nous attarder à certaines des causes possibles, et peut-être à certaines des conséquences possibles des variations du rendement scolaire. Dans cette section-ci, nous examinons un éventail de comportements et d'attitudes qui, collectivement, témoignent de l'investissement scolaire des jeunes. L'investissement scolaire comporte de multiples facettes : il consiste en divers comportements, convictions, valeurs et attitudes qui traduisent le degré d'importance de l'école pour l'élève. En général, les chercheurs font la distinction entre deux formes de participation scolaire : l'investissement scolaire et l'investissement social (Finn 1993; Voelkl 1996). Dans le présent rapport, plutôt que d'établir une nette distinction entre ces deux formes, nous préférons examiner l'effet respectif d'un certain nombre de facteurs à propos desquels on pourrait soutenir qu'ils témoignent de la participation scolaire. Quelques-uns de ces facteurs, tels que la participation à des activités parascolaires à l'école, sont des indicateurs non équivoques de l'investissement social. D'autres, cependant, comme faire une entorse ou désobéir aux règles de l'école, peuvent moins facilement être classés dans l'une ou l'autre des catégories d'investissement, mais la plupart des gens s'entendraient pour dire que ces comportements sont des manifestations de l'étendue de la participation scolaire.

2.3.1 Devoirs

Le temps consacré aux devoirs pourrait indiquer soit que l'élève a de la difficulté à l'école (et doit donc passer plus de temps juste pour garder ses options d'études postsecondaires ouvertes), soit que l'élève poursuit résolument l'excellence scolaire (auquel cas les élèves qui réussissent relativement bien sont ceux qui consacrent le plus de temps aux devoirs). En outre, si on fait des devoirs principalement pour atteindre ou maintenir l'excellence

scolaire, il ne serait pas étonnant de constater que les filles font plus de devoirs qu'en font les garçons, puisqu'elles ont de meilleurs bulletins et des aspirations scolaires plus élevées. Selon cette interprétation, l'une des raisons pour lesquelles les filles réussissent mieux, c'est qu'elles mettent plus d'effort dans leurs travaux scolaires. Par contre, si on fait des devoirs principalement quand on a de la difficulté à l'école, ce sont les garçons plutôt que les filles qui devraient faire plus de devoirs.

Bien que ces deux facteurs puissent jouer, la conceptualisation du temps consacré aux devoirs en tant qu'indicateur de la poursuite de l'excellence scolaire concorde mieux avec les données à trois égards. Premièrement, le temps consacré aux devoirs est positivement lié à toutes les mesures du rendement scolaire, comme les notes ($r = 0,181$), la capacité de lecture ($r = 0,199$), le fait d'avoir suivi des cours avancés ($r = 0,153$) et le programme scolaire ($r = 0,221$)⁹. C'est probablement aussi une mesure indirecte de la participation des élèves à des projets scolaires et du plaisir qu'ils y prennent.

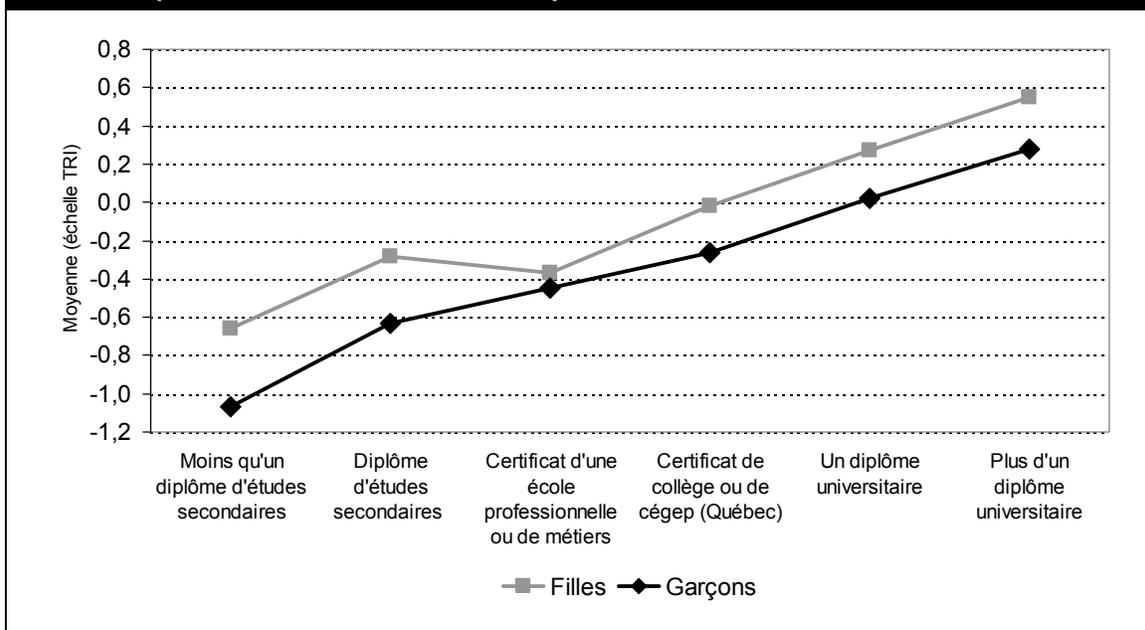
Deuxièmement, il y a peu de doute que, parmi ces adolescents, les garçons consacrent moins de temps aux devoirs comparativement aux filles : près du tiers de ces premiers (31,6 %) mais moins des deux cinquièmes de ces dernières (18,9 %) disent passer moins d'une heure par semaine à faire des devoirs. Par conséquent, l'une des raisons pour lesquelles les filles réussissent mieux que ne le font les garçons à l'école peut être qu'elles y mettent plus d'effort, puisque 40,5 % d'entre elles consacrent au moins quatre heures par semaine à leurs devoirs, comparativement à 29,6 % des garçons.

Enfin, plus les aspirations scolaires sont élevées, plus les élèves consacrent de temps aux devoirs. La figure suivante démontre ce lien, au moyen d'une échelle composite du temps consacré aux devoirs¹⁰.

⁹ Les chiffres fournis entre parenthèses sont les coefficients de corrélation de Pearson. Ils peuvent varier entre $-1,0$ et $+1,0$. Un chiffre positif indique un lien direct ou positif entre les deux variables, c.-à-d. que, plus la valeur d'une des variables est élevée, plus la valeur de l'autre variable est élevée. Un coefficient négatif indique un lien inverse ou négatif, où l'augmentation de la valeur d'une des variables est associée à la diminution de la valeur de l'autre variable. Plus le coefficient est près de zéro, plus l'association linéaire entre les deux variables est faible.

¹⁰ Rigoureusement parlant, cet indice est une échelle basée sur la théorie de la réponse d'item (TRI) qui transforme les items ayant des catégories de réponse ordinales en un score unique qui présente de meilleures propriétés métriques. Tous les indices TRI présentés dans ce rapport ont été élaborés préalablement à des fins de comparaison internationale. Ils sont donc normalisés en fonction de la moyenne internationale (c.-à-d. qu'un score de zéro indique qu'on se situe à la moyenne internationale), l'écart type étant de 1,0.

Figure 6
Aspirations scolaires selon le temps consacré aux devoirs, selon le sexe



2.3.2 Faire une entorse aux règles à l'école

Un lien a été démontré entre diverses formes de comportements déviants ou délinquants et le rendement et les résultats scolaires (Tanner, Davies et O'Grady 1999). Nous commençons ici par examiner les comportements à l'école qui constituent des infractions bénignes aux règles à l'école, des infractions qu'on devrait intuitivement lier au rendement scolaire, comme le fait de manquer l'école, de sécher ou de sauter des cours et d'arriver en retard à l'école. Les données de l'EJET révèlent qu'entre la moitié et les trois quarts de ces adolescents disent ne pas avoir manqué l'école, ne pas être arrivés en retard ou ne pas avoir séché ou sauté un cours au cours des deux semaines précédant l'enquête. Même si l'horizon porte sur toute l'année scolaire, une faible majorité (52,7 %) reconnaissent avoir séché ou sauté un cours sans permission. En bref, la plupart des élèves font rarement une entorse aux règles de l'école.

D'après les stéréotypes populaires et d'après les différences de rendement scolaire selon le sexe, on pourrait s'attendre à de grandes différences entre les garçons et les filles pour ce qui est de faire une entorse aux règles de l'école, mais ce n'est pas le cas. Seules des différences secondaires peuvent être observées relativement à ces comportements scolaires déclarés par les garçons et par les filles, et elles ne sont pas entièrement constantes; par exemple, les filles sont légèrement plus susceptibles d'avoir manqué l'école, mais elles sont également légèrement moins susceptibles d'être arrivées en retard. Collectivement, ces constatations semblent indiquer que la tendance des filles et des garçons à faire une entorse aux règles de l'école ne diffère pas. Ce facteur ne peut donc être une cause ni une conséquence de la différence préalablement mentionnée en ce qui a trait au rendement scolaire, ni du fait que les filles ont des aspirations plus élevées que celles des garçons.

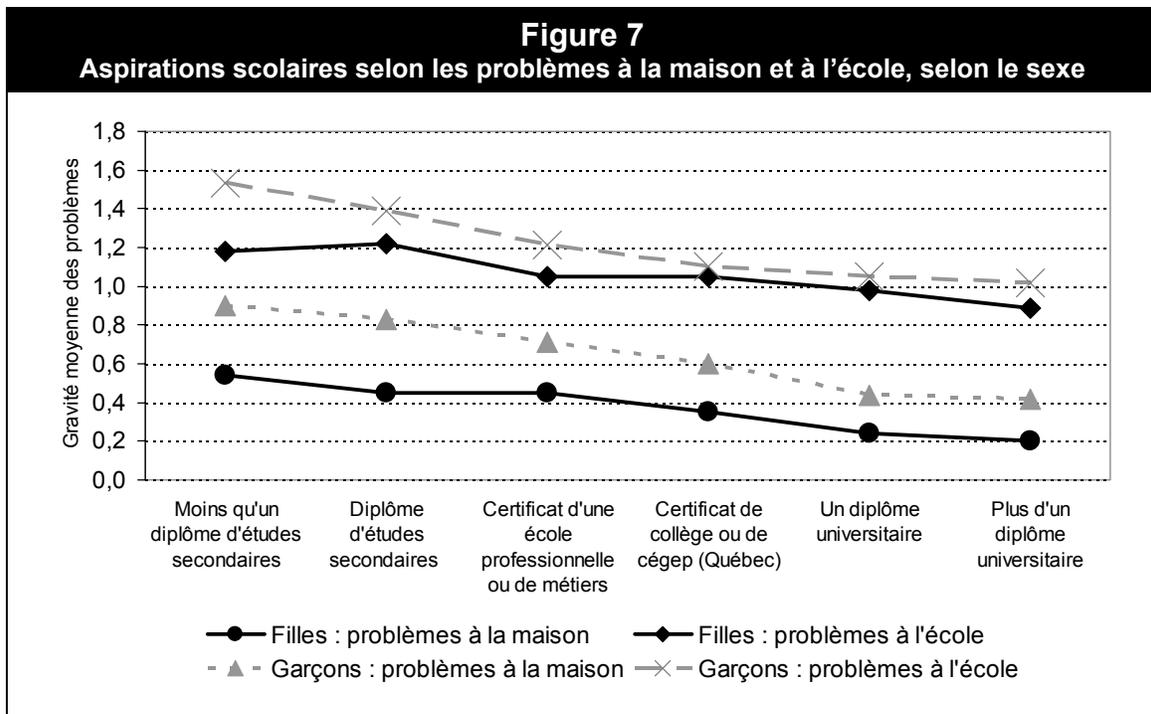
Ces comportements scolaires sont-ils néanmoins liés aux aspirations, même s'ils ne peuvent expliquer la différence d'aspirations selon le sexe? Un lien décroissant monotone est constaté entre le fait de faire une entorse aux règles de l'école et les aspirations scolaires. Parmi les élèves qui ne souhaitent même pas terminer leurs études secondaires, le score moyen à l'indice de l'entorse aux règles de l'école est de 1,11. Ce score diminue de façon constante et est d'environ la moitié (0,57) chez les élèves qui souhaitent obtenir deux diplômes universitaires ou plus. Autrement dit, les élèves qui ont des aspirations scolaires moindres sont plus susceptibles de faire une entorse aux règles de l'école. Le lien est à peu près le même pour les filles comme pour les garçons. À noter que Gilbert et coll. (1993 : 29-30) ont constaté que l'insatisfaction à l'égard des règles de l'école, tout comme le fait de sécher ou de sauter des cours, sont associés au décrochage chez les élèves du secondaire, et que l'effet de ces facteurs est à peu près égal chez les garçons et chez les filles.

2.3.3 Désobéir aux règles à la maison et à l'école

Comme de nombreux parents et enseignants l'attesteront, les jeunes de 15 ans peuvent être parfois très difficiles, les règles à la maison et à l'école étant une source de litige particulièrement importante. Il serait facile de surestimer ces difficultés, puisqu'une majorité des Canadiens de 15 ans (56,0 %) disent être revenus à la maison plus tard qu'il était convenu avec leurs parents ou leurs tuteurs au moins une fois au cours des 12 derniers mois. Toutefois, il convient de signaler qu'une proportion bien moindre (15,9 %) reconnaissent avoir passé une nuit entière sans rentrer à la maison, et ce, sans permission. De même, moins du cinquième (15,8 %) de ces jeunes avouent avoir causé suffisamment de problèmes à l'école pour être obligés de parler avec le directeur ou un autre administrateur de l'école, moins du dixième (8,2 %) ont déjà été expulsés ou mis à la porte de l'école, et seulement un sur quarante (2,5 %) a fait une fugue au cours de la dernière année. Par contraste avec le fait de faire une entorse aux règles de l'école, ces problèmes de comportement tendent systématiquement à être l'œuvre de garçons.

Ces comportements sont-ils liés d'une quelconque façon aux aspirations des jeunes? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un indice sommaire de la gravité des problèmes à l'école, allant de 0 (aucun problème au cours de la dernière année) à 2 (expulsion de l'école). Nous avons élaboré un indice analogue de la gravité des problèmes à la maison, variant entre 0 (aucun problème au cours de la dernière année) à 3 (fugue). La figure 7 illustre la gravité moyenne des problèmes selon les aspirations scolaires. Chez les garçons comme chez les filles, ceux qui ont les aspirations scolaires les moins élevées affichent les problèmes les plus graves à l'école et à la maison. La gravité des problèmes décroît généralement en fonction du niveau d'instruction souhaité¹¹. Il convient de signaler que, à chaque niveau d'instruction, les problèmes éprouvés tant à l'école qu'à la maison sont plus graves chez les garçons qu'ils ne le sont chez les filles.

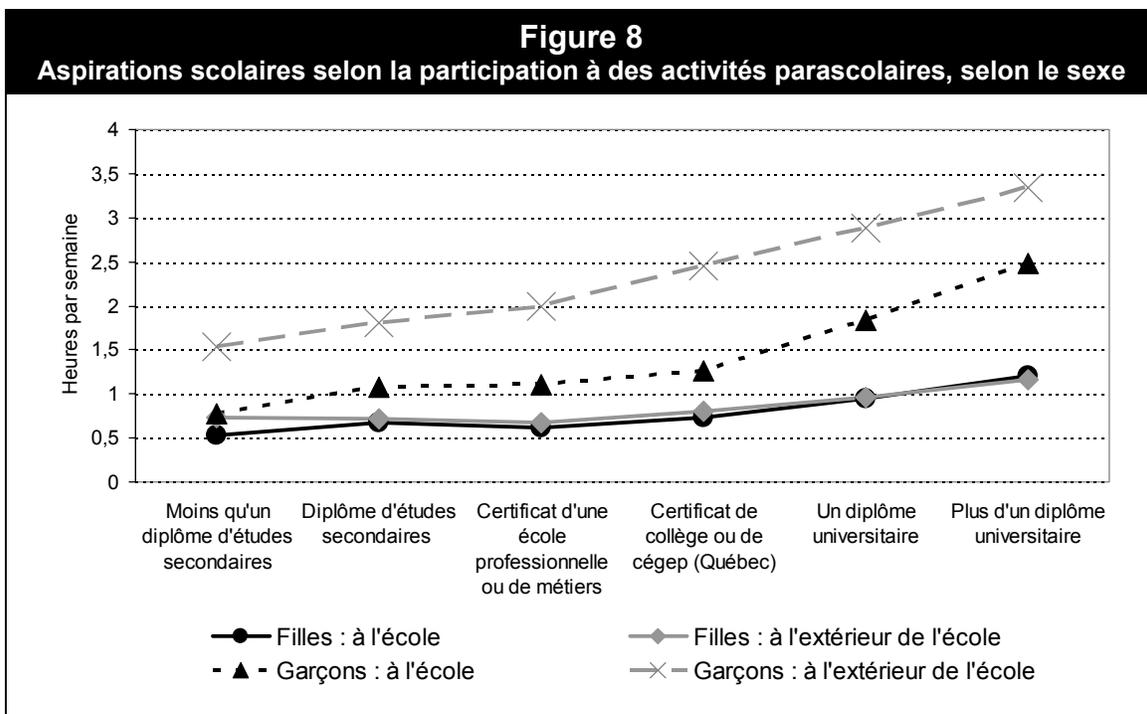
¹¹ La seule exception à cette constatation est la comparaison entre les filles qui veulent obtenir un diplôme d'études secondaires et les filles qui aspirent à moins que cela. Ce résultat est surtout attribuable aux fluctuations d'échantillonnage, puisqu'il y a si peu de filles qui ne souhaitent pas terminer leurs études secondaires.



2.3.4 Activités parascolaires

Près des deux tiers (62,5 %) des jeunes Canadiens participent à au moins une activité parascolaire à l'école, tandis que 66,7 % s'adonnent à au moins une activité parascolaire qui n'est pas organisée par l'école. Seulement 18,5 % ne participent à ni l'un ni l'autre de ces types d'activité. Les garçons et les filles s'adonnent à des activités parascolaires qui sont typiquement associées à leur sexe. Ainsi, les garçons sont plus susceptibles que ne le sont les filles de faire du sport, que ce soit à l'école ou ailleurs, bien que les sports représentent l'activité la plus populaire auprès des membres des deux sexes. Par contraste, les filles sont plus susceptibles de participer à tous les autres types d'activités parascolaires, encore une fois peu importe leur lien avec l'école. Cette constatation est intéressante à la lumière du fait que Blackwell et McLaughlin (1999) démontrent que les activités parascolaires sont moins profitables sur le plan scolaire aux filles.

La participation à des activités parascolaires est liée positivement aux aspirations scolaires : plus les activités parascolaires auxquelles les jeunes s'adonnent sont nombreuses, et plus le nombre d'heures consacrées aux activités parascolaires est élevé, plus ils veulent être instruits. C'est vrai tant pour les garçons que pour les filles et tant pour les activités parascolaires organisées par l'école que pour les autres. Ces résultats cadrent avec ceux de Power (1999), qui considère la participation à des activités parascolaires comme une façon d'accroître le capital social des élèves (voir aussi Butlin 1999). La figure 8 illustre le lien qui existe entre les aspirations scolaires et le nombre moyen d'heures par semaine que les garçons et les filles consacrent aux deux types d'activités parascolaires. Il convient de signaler que, à tous les niveaux d'aspirations scolaires, les garçons passent en moyenne plus d'heures que ne le font les filles à participer à des activités parascolaires tant à l'école qu'ailleurs.

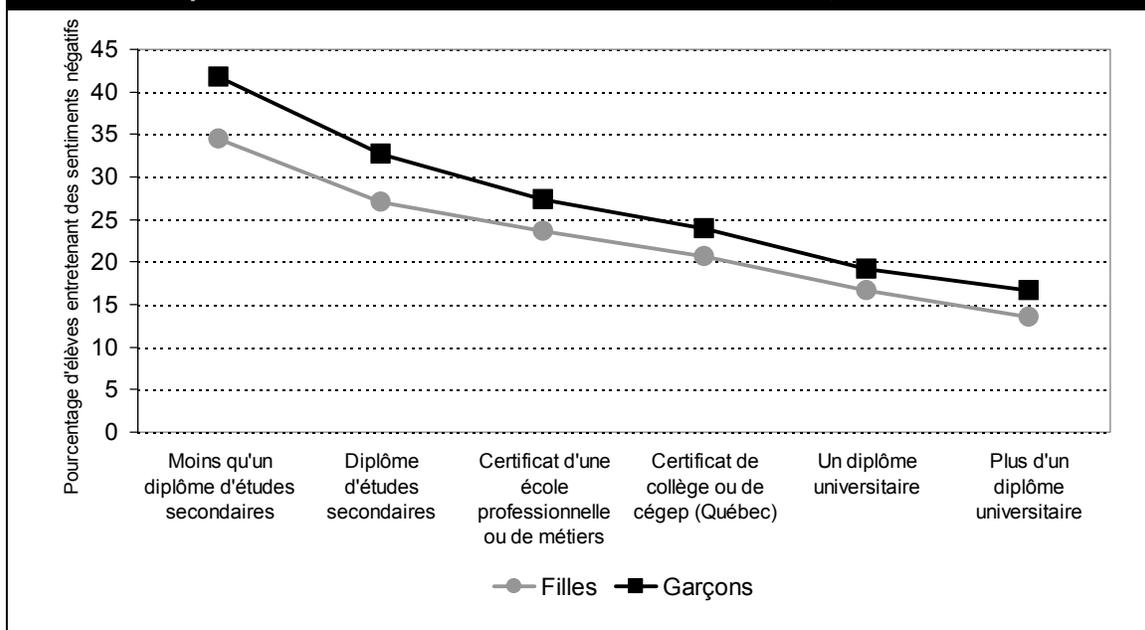


2.3.5 Indifférence et détachement vis-à-vis de l'école

Les indicateurs de la participation scolaire dont il a été question aux sections précédentes ont ceci en commun qu'ils portent sur des comportements particuliers, comme le fait de sécher ou de sauter des cours. Dans cette dernière section traitant de la participation scolaire, nous nous attardons à des aspects plus subjectifs qui se rattachent aux attitudes. Comment les jeunes se sentent-ils vis-à-vis de l'école? (Voir l'examen de ces effets chez les élèves du Québec dans Dandurand et Oullet (1993); voir aussi Andres (1999); Perron (1996)). Dans l'EJET, on a posé de nombreuses questions, d'une part, à propos de l'intérêt et du sentiment de maîtrise par rapport aux travaux scolaires et, d'autre part, à propos des sentiments plus profonds de détachement de l'école. Nous avons élaboré des mesures sommaires de l'indifférence et du détachement¹², d'où se dégagent deux tendances homogènes. Premièrement, plus de garçons que de filles se sentent indifférents et détachés vis-à-vis de l'école (en moyenne 16,4 % et 14,1 % se sentent indifférents, tandis que 27,5 % et 21,4 % se sentent détachés, respectivement). Deuxièmement, tant l'indifférence que le détachement sont fortement associés aux aspirations scolaires : plus le sentiment d'indifférence et/ou de détachement est grand, moins les aspirations scolaires sont élevées. La figure montre le lien entre le détachement et les aspirations. Il convient de signaler que, à chaque niveau d'aspirations, les garçons se sentent plus détachés de l'école que ce n'est le cas des filles.

¹² Pour obtenir des précisions au sujet de ces mesures sommaires, voir les descriptions de l'indifférence vis-à-vis de l'école et du détachement de l'école dans la section de l'annexe méthodologique qui porte sur les mesures composites.

Figure 9
Aspirations scolaires selon le détachement de l'école, selon le sexe



À partir de ces tendances, deux conclusions semblent justifiées. Premièrement, quelles qu'en soient les raisons, les garçons trouvent leur milieu scolaire plus aliénant comparativement aux filles; ce détachement accru semble être l'un des facteurs qui expliquent leurs aspirations moindres. Deuxièmement, même les garçons qui ont les aspirations les plus élevées ont une opinion plus négative de leur milieu scolaire que ce n'est le cas des filles. Ils sont donc disposés à poursuivre leurs aspirations malgré les coûts psychologiques supérieurs qui sont actuellement associés à leur instruction. En effet, comme nous le montrerons plus loin, même dès l'âge de 15 ans, les garçons sont moins susceptibles que ne le sont les filles de penser qu'ils se plairont au collège ou à l'université.

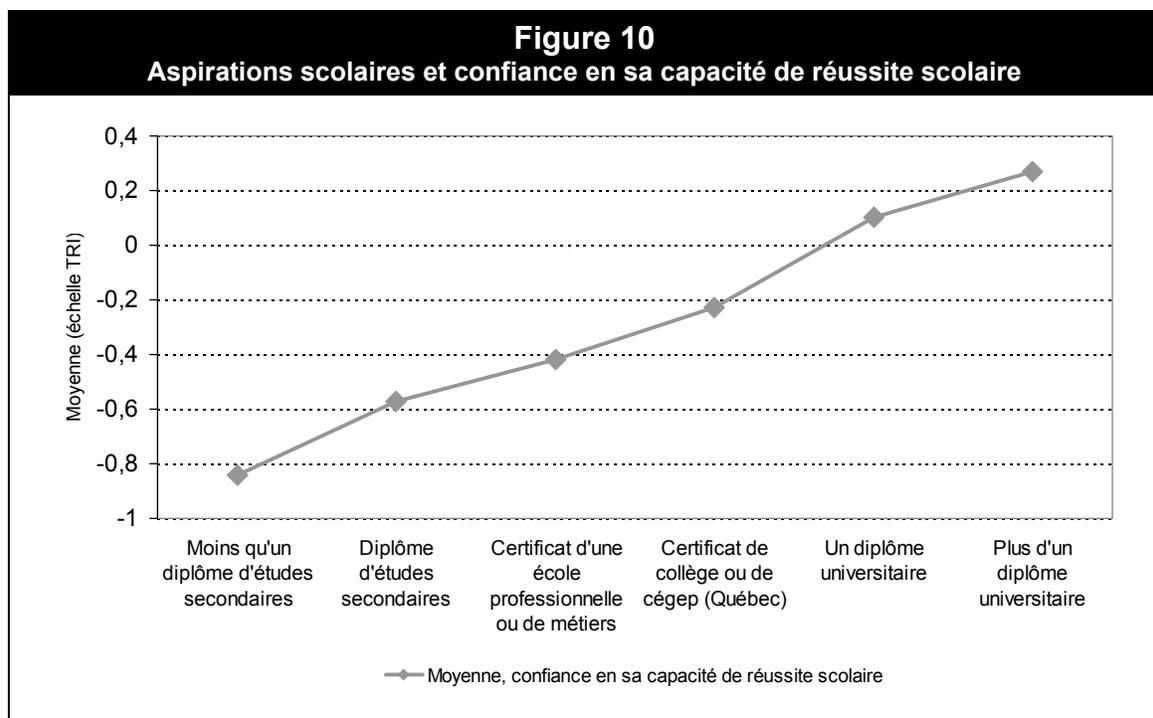
2.3.6 Sommaire – Participation scolaire

Nous avons examiné dans cette section différentes indications de l'investissement et de la participation des jeunes à l'école. Comme nous l'avons mentionné précédemment, quelle que soit la mesure utilisée, les garçons semblent moins intégrés à l'école comparativement aux filles. Les tendances globales donnent à penser que, plus l'élève participe et s'investit, plus ses aspirations scolaires sont élevées. Ainsi, les élèves qui disent consacrer plus de temps aux devoirs et ceux qui participent à des activités parascolaires ont des aspirations scolaires plus élevées; ceux qui tendent à faire une entorse ou à désobéir aux règles à la maison et à l'école et ceux qui disent avoir moins d'attitudes positives vis-à-vis de leur école ont des aspirations moindres. Ces constatations peuvent découler des différences entre les sexes quant aux types de programme scolaire suivi, comme il en a été question précédemment. Elles peuvent aussi expliquer à tout le moins quelques-unes des différences d'aspirations scolaires

entre les filles et les garçons. Les analyses à plusieurs variables qui suivent nous permettent d'examiner les effets simultanés de ces différents ensembles de variables.

2.4 Confiance en sa capacité de réussite scolaire

Dans l'ensemble, les jeunes ont confiance en leur capacité de bien réussir au collège ou à l'université; près de neuf jeunes sur dix (89,7 %) sont d'accord ou tout à fait d'accord sur l'énoncé « Je suis assez intelligent(e) pour bien réussir au collège ». Environ 9 % moins d'élèves (80,6 %) ont le même niveau d'assurance à propos de leur capacité de bien réussir à l'université. Il n'y a pas de différence entre les sexes quant à la confiance en sa capacité de bien faire à l'université, et seulement une légère différence en faveur des filles pour ce qui est de croire en leur capacité de bien faire au collège (91,0 % comparativement à 88,3 %). Il est intéressant de constater que, bien que les filles ne soient pas plus confiantes que le sont les garçons en ce qui a trait à leur capacité de bien réussir à l'université, elles sont néanmoins plus susceptibles d'aspirer à obtenir au moins un diplôme universitaire (voir la figure 1 précédente). Par conséquent, les aspirations universitaires supérieures des filles ne sont *pas* attribuables à une plus grande confiance en leur capacité de bien réussir à l'université. Néanmoins, il se peut que le pourcentage moins élevé de filles qui ne souhaitent pas faire d'études postsecondaires découle jusqu'à un certain point du fait qu'elles croient davantage en leur capacité de bien faire au niveau collégial. Chez les garçons comme chez les filles, la confiance en sa capacité de réussite scolaire (voir l'annexe pour obtenir des précisions sur cette mesure) est fortement liée aux aspirations scolaires (voir la figure 10).



2.5 Importance des études pour l'obtention d'un emploi

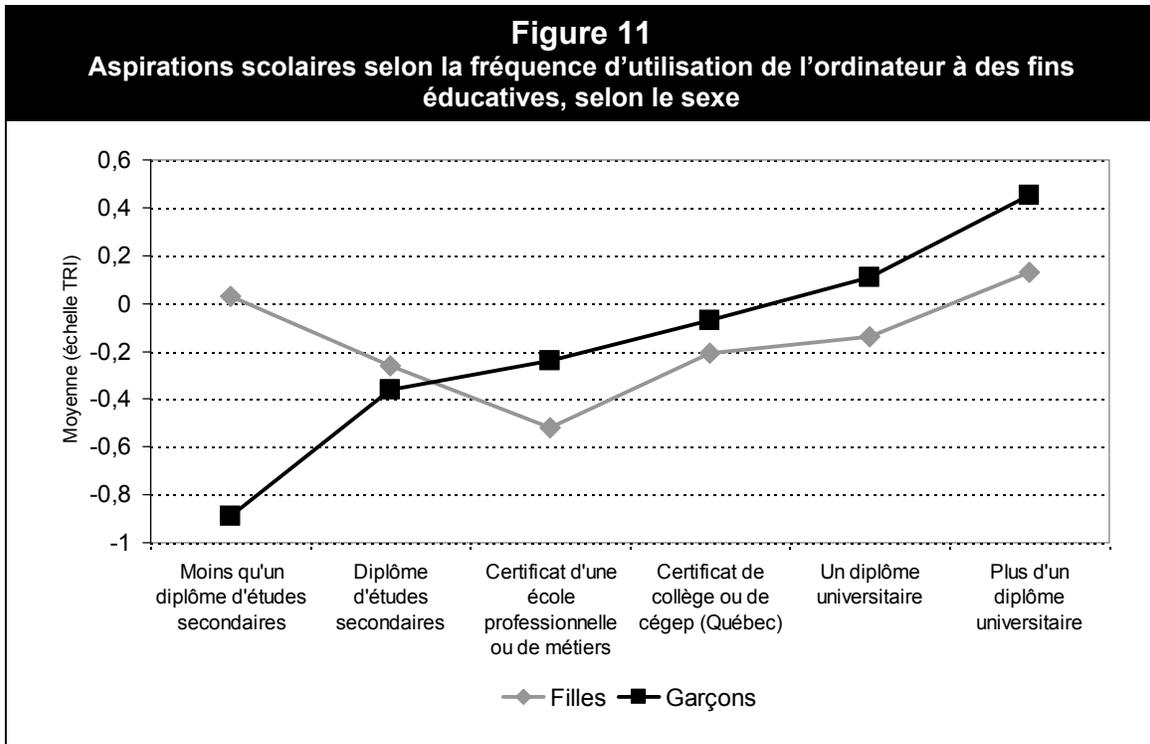
Les jeunes Canadiens voient un lien très étroit entre les études et l'obtention de bons emplois. À peu près neuf jeunes sur dix (90,7 %) sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'avoir un bon emploi plus tard dans leur vie dépend de leur niveau de réussite à l'école en ce moment. Presqu'autant (85,6 %) croient qu'ils devront aller au collège ou à l'université pour atteindre ce qu'ils veulent dans la vie et, heureusement, à peu près le même pourcentage pensent qu'ils aimeraient aller au collège ou à l'université. À l'autre extrémité du continuum, seulement 11,9 % des jeunes estiment que, peu importe le niveau de scolarité qu'ils atteignent, ils finiront très probablement avec un travail à salaire peu élevé. Une proportion beaucoup plus importante (28,7 %) sont pessimistes à propos de leurs chances de se trouver un bon emploi lorsqu'ils auront terminé toutes leurs études.

La corrélation entre les études et les possibilités de travail futures est plus forte chez les filles que chez les garçons : entre à peu près 5 % et 8 % plus de filles que de garçons appuient les points de vue positivement formulés – et rejettent les points de vue négativement formulés – qui précèdent. La source de cette différence entre les sexes demeure peu claire, mais une autre étude canadienne (Lowe, Krahn et Bowlby 1997 : 33) fait état de résultats semblables. Comme nous avons déjà établi que les filles ont des aspirations scolaires plus élevées que celles des garçons, il semble probable d'après ces résultats qu'une des explications à cet égard est qu'elles sont plus conscientes ou convaincues du fait qu'une plus grande réussite scolaire est un ingrédient essentiel pour le type de travail qu'elles envisagent. Ces convictions à propos de l'importance des études ont des incidences fondamentales sur leur cheminement scolaire prévu : plus le niveau d'éducation souhaité est élevé, plus l'importance perçue des études pour l'obtention d'un emploi est grande.

2.6 Technologie de l'information

Il importe d'examiner la technologie de l'information (TI) du point de vue de son lien avec les aspirations scolaires parce que les administrations publiques investissent fortement dans la TI en milieu communautaire et scolaire (Industrie Canada 1996; Comité consultatif sur l'autoroute de l'information 1997). Cet examen est important aussi en raison des questions d'équité que soulève le caractère différentiel de l'accès et du recours à la TI et de la facilité d'utilisation de la TI par des sous-groupes de jeunes (Looker et Thiessen 2002).

Le volet PISA de l'enquête comprend un certain nombre de questions qui ont expressément trait à l'accès et au recours à la technologie de l'information (TI). Un indice composite de la fréquence relative d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives démontre que, plus les aspirations scolaires sont élevées, plus l'ordinateur est utilisé fréquemment aux fins susmentionnées (voir la figure 11).



L'analyse à plusieurs variables présentée plus loin aidera à déterminer jusqu'à quel point cet effet est attribuable à la situation socioéconomique des parents.

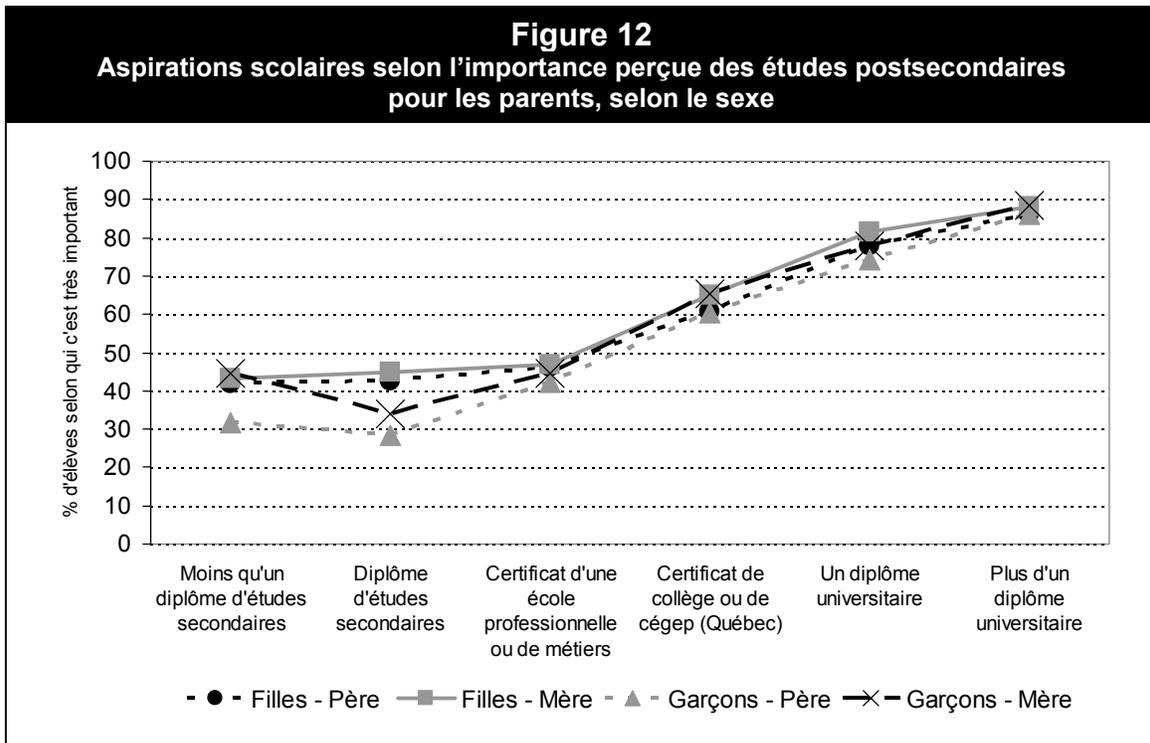
2.7 Rôle des parents et des pairs

Nous avons démontré précédemment que le niveau d'instruction des parents ainsi qu'un indicateur indirect des ressources financières influent fortement sur les aspirations de leurs enfants. Nous allons maintenant nous attarder à d'autres façons dont les parents exercent une influence sur les aspirations de leurs enfants, après quoi nous examinerons le rôle que jouent les pairs dans ce processus.

2.7.1 Encouragement parental à des projets éducatifs

On a demandé aux élèves jusqu'à quel point chacun de leurs parents (ou la personne qui joue le rôle de mère ou de père pour eux) trouve important qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires et qu'ils poursuivent leurs études après le secondaire. De l'avis de ces élèves, tant la mère que le père croient fermement en l'importance des études de leurs enfants. Les adolescents sont quelque peu plus susceptibles de croire que leur mère trouve très important qu'ils terminent leurs études secondaires que ce n'est le cas de leur père (90,7 % et 86,0 %, respectivement). Selon les élèves, quelque peu moins de parents trouvent très important que leurs enfants fassent des études postsecondaires, ce qui n'a rien d'inattendu. Mais encore là, plus de sept parents sur dix considéreraient les études postsecondaires comme très importantes pour leurs enfants.

Quelque peu plus de filles que de garçons ont cette perception à propos de leurs parents, ce qui est intéressant puisque nous avons déjà démontré que les garçons ont des aspirations moins élevées que celles des filles. Il est donc possible qu'une perception sélective joue ici. Peut-être que les garçons perçoivent que leur niveau de scolarité n'est pas aussi important aux yeux de leurs parents précisément parce que ces garçons ont généralement des aspirations scolaires moindres¹³. Quoi qu'il en soit, les aspirations des jeunes sont étroitement liées à la mesure dans laquelle ils croient que leurs études importent pour leurs parents. La figure 12 montre le lien entre les aspirations scolaires et la perception qu'ont les jeunes de l'importance que revêtent leurs études postsecondaires pour chacun de leurs parents.

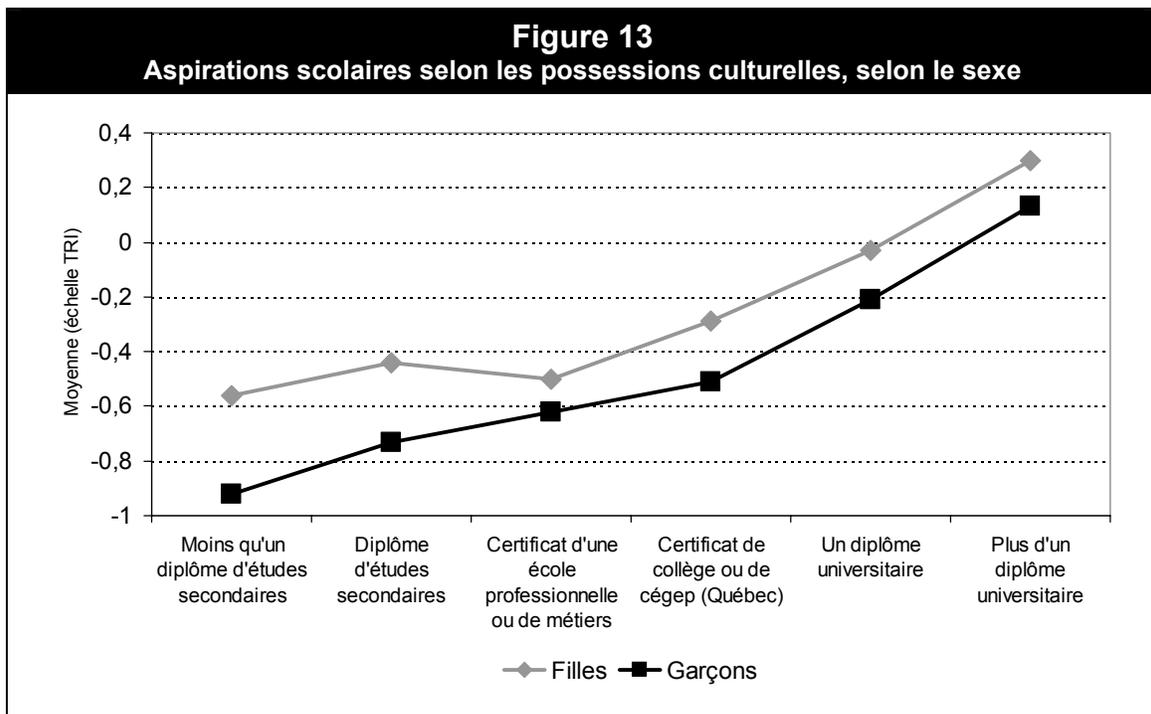


Si nous revenons à la possibilité d'une perception sélective, les données dont nous disposons actuellement ne permettent pas de déterminer si les jeunes ayant des aspirations moindres perçoivent sélectivement que leur niveau de scolarisation est moins important pour leurs parents, ou si les parents sont effectivement des agents de socialisation cruciaux qui inculquent la valeur de l'instruction à leurs enfants. Il suffit de dire que, plus les jeunes veulent être instruits, plus ils croient que leurs parents trouvent important qu'ils fréquentent un établissement d'enseignement postsecondaire.

¹³ La vérification de l'éventuelle perception sélective nécessite des renseignements indépendants des parents; bien que ces renseignements aient été recueillis dans le cadre de l'EJET, ils n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction du présent document.

2.7.2 Ressources du ménage

Un deuxième rôle que jouent les parents dans les projets d'études de leurs enfants consiste à leur fournir le soutien et les ressources nécessaires pour améliorer leur degré de réussite scolaire. Premièrement, au moyen du questionnaire du PISA, on s'est enquis de la présence de ressources éducatives à la maison, telles que des dictionnaires et un endroit calme pour étudier. Deuxièmement, on s'est enquis des possessions culturelles à la maison qui revêtent de l'importance pour les études : de la littérature classique, des recueils de poésie et des œuvres d'art. Troisièmement, les élèves ont fait état de la fréquence des discussions ou des activités qui pourraient accroître leurs connaissances culturelles (communication culturelle), ou simplement des expressions du fait que les parents s'intéressent et prennent part à la vie de leurs enfants (communication sociale). La figure 13 montre le lien entre les possessions culturelles et les aspirations scolaires des enfants. Les autres aspects des ressources du ménage présentent un lien positif semblable avec les aspirations scolaires.



2.7.3 Influence des pairs

Dans le questionnaire de l'EJET, on a interrogé les élèves à propos des orientations et des comportements scolaires et sociaux de leurs plus proches amis. Deux aspects des orientations perçues des pairs sont jugés particulièrement importants pour les aspirations scolaires des jeunes : leur orientation scolaire, et leur participation à des comportements délinquants ou perturbateurs. L'orientation scolaire des pairs se mesure en fonction du nombre d'entre eux :

- qui trouvent qu'il est très important de terminer le secondaire;

- qui ont l'intention de poursuivre leurs études ou leur formation après avoir terminé leurs études secondaires;
- qui trouvent que c'est correct de travailler fort à l'école.

Les analyses révèlent deux tendances constantes (données non montrées). En premier lieu, les filles sont nettement plus susceptibles que ne le sont les garçons d'avoir des amis proches qui accordent de la valeur à l'instruction et aux comportements scolaires. Par exemple, 51,5 % des filles, mais seulement 38,4 % des garçons, indiquent que tous leurs plus proches amis trouvent qu'il est très important de terminer le secondaire. De même, 36,5 % des filles comparativement à 25,8 % des garçons croient que tous leurs amis ont l'intention de faire des études postsecondaires. En second lieu, les aspirations scolaires des jeunes sont influencées par l'orientation perçue de leurs pairs. En particulier, plus les jeunes perçoivent que leurs pairs sont orientés vers les études, plus leurs propres aspirations sont élevées. Il semble donc que les réseaux d'amis des filles soient généralement plus portés vers les études comparativement à ceux des garçons, et que les adolescents choisissent soit des amis dont l'orientation scolaire est compatible à la leur, soit des amis qui influencent leurs aspirations scolaires. Collectivement, ces deux tendances pourraient expliquer en partie les aspirations scolaires supérieures des filles.

Ni le questionnaire de l'EJET ni celui du PISA ne contiennent de questions axées expressément sur la délinquance. On a cependant demandé aux répondants d'indiquer combien de leurs plus proches amis :

- sèchent ou sautent des cours;
- ont abandonné leurs études secondaires avant d'avoir obtenu leur diplôme;
- ont la réputation de causer des ennuis;
- les poussent à faire des choses qui leur semblent incorrectes ou qui les mettent mal à l'aise;
- fument la cigarette.

L'influence négative des pairs a un effet opposé à celui de l'orientation scolaire des pairs, et ce, à trois égards (données non montrées). Premièrement, dans l'ensemble, les réseaux d'amis sont bien moins susceptibles de se livrer à l'un des comportements négatifs que d'exercer une influence scolaire positive. Deuxièmement, les réseaux des filles sont systématiquement moins susceptibles que ne le sont ceux des garçons d'être formés d'amis proches qui ont décroché, qui sèchent ou sautent des cours, qui ont la réputation de causer des ennuis, ou qui les poussent à faire des choses qui les mettent mal à l'aise. Troisièmement, plus les aspirations scolaires des jeunes sont élevées, moins il est probable que leurs réseaux d'amis se livrent à des comportements indésirables. Autrement dit, les adolescents qui ont les aspirations scolaires les moins élevées sont les plus susceptibles d'indiquer qu'ils ont des amis proches qui ont décroché, qui sèchent ou sautent des cours ou qui ont la réputation de causer des ennuis. À l'inverse, les élèves qui souhaitent obtenir deux diplômes universitaires ou plus sont les moins susceptibles d'avoir des amis proches qui s'adonnent à ces comportements. De même, parmi ceux

dont les aspirations se trouvent entre les deux, la probabilité d'avoir de tels amis diminue à mesure que les aspirations augmentent.

2.7.4 Sommaire – Parents et pairs

Les parents fournissent à leurs enfants un certain nombre de ressources qui influent sur les projets d'études de ces derniers. Deux facteurs particulièrement importants sont le degré auquel les parents encouragent leurs enfants à poursuivre leurs études et l'importance perçue que les parents accordent à des études avancées. Comme d'autres études l'ont démontré, d'autres aspects de la situation parentale ont aussi des incidences, de sorte que les enfants qui ont davantage accès à des ressources culturelles et éducatives à la maison ont des aspirations plus élevées. Les pairs exercent aussi une influence, comme l'indiquent certaines mesures indirectes fournies par le présent ensemble de données. Les élèves dont les amis affichent des attitudes positives vis-à-vis de la scolarisation et qui comptent poursuivre leurs études sont eux-mêmes plus susceptibles d'avoir des aspirations élevées. Les élèves qui indiquent que leurs amis participent à divers actes déviants tendent à avoir des aspirations moindres.

2.8 Expériences de travail et de bénévolat

Les effets des expériences de travail sur les jeunes qui sont encore aux études ont été débattus en long et en large. D'après les études empiriques, on peut affirmer sans trop risquer de se tromper que le fait de travailler pendant qu'on est aux études n'a pas d'effets négatifs importants sur le rendement scolaire sauf si cette expérience de travail est intensive, c.-à-d. si elle occupe plus d'une dizaine d'heures par semaine (Mortimer et Johnson 1998).

2.8.1 Travail rémunéré au cours de l'année scolaire

Une grande majorité (71,5 %) de jeunes exercent au moins un emploi au cours de l'année scolaire. Les expériences de travail en cours d'année scolaire sont caractérisées par des différences constantes selon le sexe. Quelle que soit la mesure utilisée, les filles travaillent plus pendant l'année scolaire que ne le font les garçons : seulement à peu près le quart des filles n'ont pas travaillé pendant l'année scolaire comparativement à près de deux garçons sur cinq. En outre, les filles travaillent pendant plus de mois de l'année scolaire (4,8 comparativement à 3,4 mois, respectivement), elles ont un plus grand nombre d'heures de travail pendant les jours d'école et la fin de semaine et, par conséquent, elles travaillent pendant plus d'heures au cours de toute l'année scolaire (245,7 comparativement à 195,4 heures totales, respectivement). Beaucoup des emplois déclarés par les filles sont des « petits travaux », comme garder des enfants.

On a demandé aux élèves qui travaillent pendant l'année scolaire en cours pourquoi ils travaillent, tandis que ceux qui disent ne pas travailler ont été interrogés sur leurs motifs de ne pas travailler. Si nous examinons les motifs de ne pas travailler pendant le semestre

scolaire, le plus important motif indiqué par les élèves est qu'ils ont choisi de mettre l'accent sur leurs études et leurs activités à l'école. Les filles sont particulièrement susceptibles de donner ce motif (45,8 %), mais c'est aussi le motif le plus fréquemment signalé par les garçons (36,0 %).

Deux des motifs (je cherche un travail, mais je n'en trouve pas; mes parents ne me permettront pas d'avoir un emploi ni de faire des petits travaux) sont tels qu'on peut raisonnablement en déduire que le répondant préférerait travailler. À peu près 5 % plus de filles que de garçons indiquent chacun de ces motifs, ce qui donne à penser qu'elles éprouvent un peu plus de difficultés à trouver du travail pendant l'année scolaire. En bref, une forte minorité d'élèves qui ne travaillent pas ont choisi de ne pas travailler, surtout en raison de leur décision de se concentrer sur le travail d'école (c'est particulièrement le cas des filles). Néanmoins, une importante minorité de jeunes préféreraient travailler, mais soit qu'ils ne peuvent trouver un travail, soit que leurs parents ne leur permettront pas de travailler (encore une fois, c'est particulièrement le cas des filles).

On a demandé aux jeunes d'évaluer si le fait de travailler pendant l'année scolaire diminue ou augmente ou ne change en rien leurs notes scolaires, la quantité d'études ou de devoirs qu'ils font, et leur intérêt pour l'école. Les réponses à ces questions sont combinées en une variable composite des effets scolaires. De même, les réponses à deux questions portant sur les effets du travail sur le temps passé avec les amis et sur le nombre d'heures de sommeil sont combinées en une variable des effets personnels.

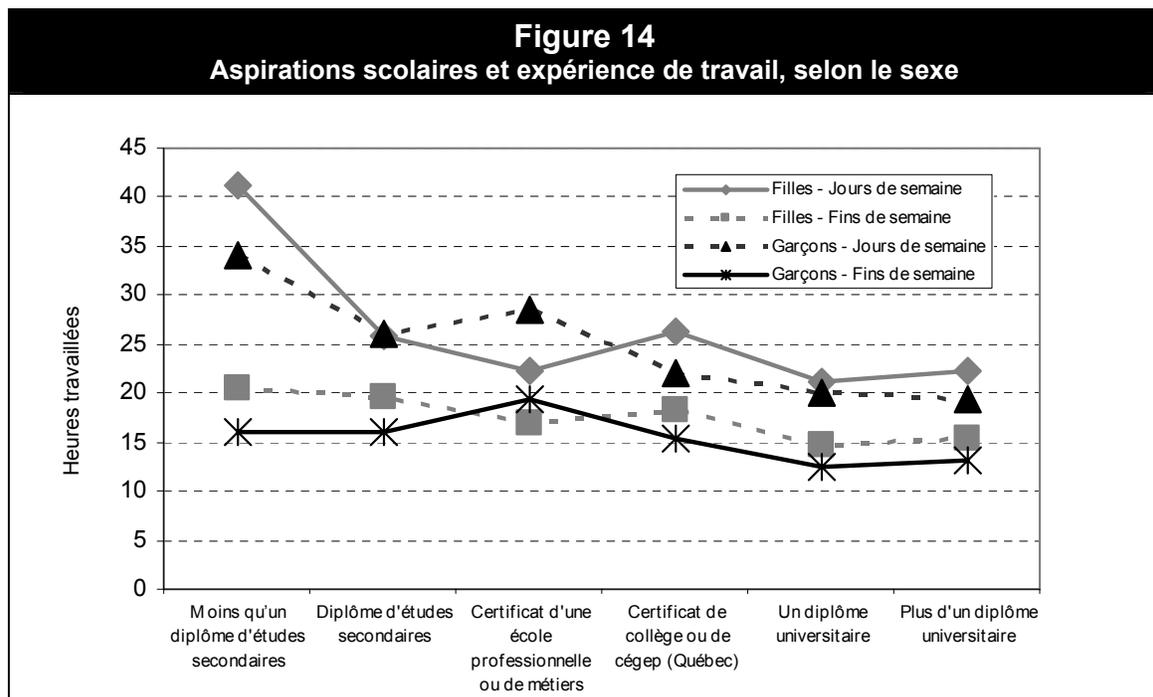
Deux tiers des jeunes (67,1 %) estiment que, tout compte fait, le fait de travailler pendant l'année scolaire a un effet neutre, un peu plus du cinquième (22,0 %) sont d'avis que cela a des effets scolaires défavorables, tandis qu'un peu plus du dixième (10,9 %) indiquent que cela a en fait des effets positifs sur le plan des études. Les différences entre les sexes à ces égards sont négligeables et variables.

Le lien qui existe entre le fait de travailler pendant l'année scolaire et les aspirations scolaires est plutôt complexe et diffère souvent selon le sexe. Certaines des différences les plus importantes entre les filles et les garçons visent les élèves qui souhaitent fréquenter une école professionnelle ou de métiers. C'est parmi les garçons qui ont ces aspirations que nous trouvons l'expérience de travail la plus intensive (en moyenne 45,4 heures de travail par mois), la plus étendue (en moyenne 3,7 mois de l'année scolaire) et la plus grande au total (en moyenne 258,8 heures totales de travail pendant l'année scolaire). Cette forte concentration d'expérience de travail chez les garçons qui se voient fréquenter une école professionnelle ou de métiers porte à croire qu'ils envisagent d'exercer un jour un métier particulier.

La situation est assez différente chez les filles qui aspirent à fréquenter une école professionnelle ou de métiers. D'abord, il faut se rappeler que ce cheminement scolaire est bien moins populaire auprès de ces dernières qu'il ne l'est auprès des garçons (3,3 % comparativement à 9,3 %). Ensuite, celles qui penchent vers ce cheminement scolaire ont des expériences de travail très différentes de celles de leurs homologues de sexe masculin. La différence la plus marquée est qu'elles ont l'expérience de travail la moins intensive durant les jours d'école (en moyenne 127,7 heures totales de travail pendant les jours d'école de l'année scolaire). Relativement à la plupart des autres

mesures du travail au cours de l'année scolaire, ces filles se situent entre les élèves qui ne projettent pas de faire des études postsecondaires et les autres. D'après ces différences selon le sexe, il semble probable que les liens entre le fait de travailler en cours d'année scolaire et les projets professionnels soient plus ténus parmi les filles qu'ils ne le sont chez les garçons. Ce pourrait être l'une des raisons pour lesquelles le chemin de l'école professionnelle ou de métiers n'est pas populaire chez les filles.

Les jeunes Canadiens qui projettent d'aller au collège ont des habitudes de travail en cours d'année scolaire qui sont distinctement différentes de celles des élèves qui aspirent à des études universitaires : ces premiers ont plus d'heures de travail pendant les jours d'école et la fin de semaine et, par conséquent, ils accumulent un plus grand nombre d'heures totales d'expérience de travail pendant l'année scolaire (voir la figure 14).

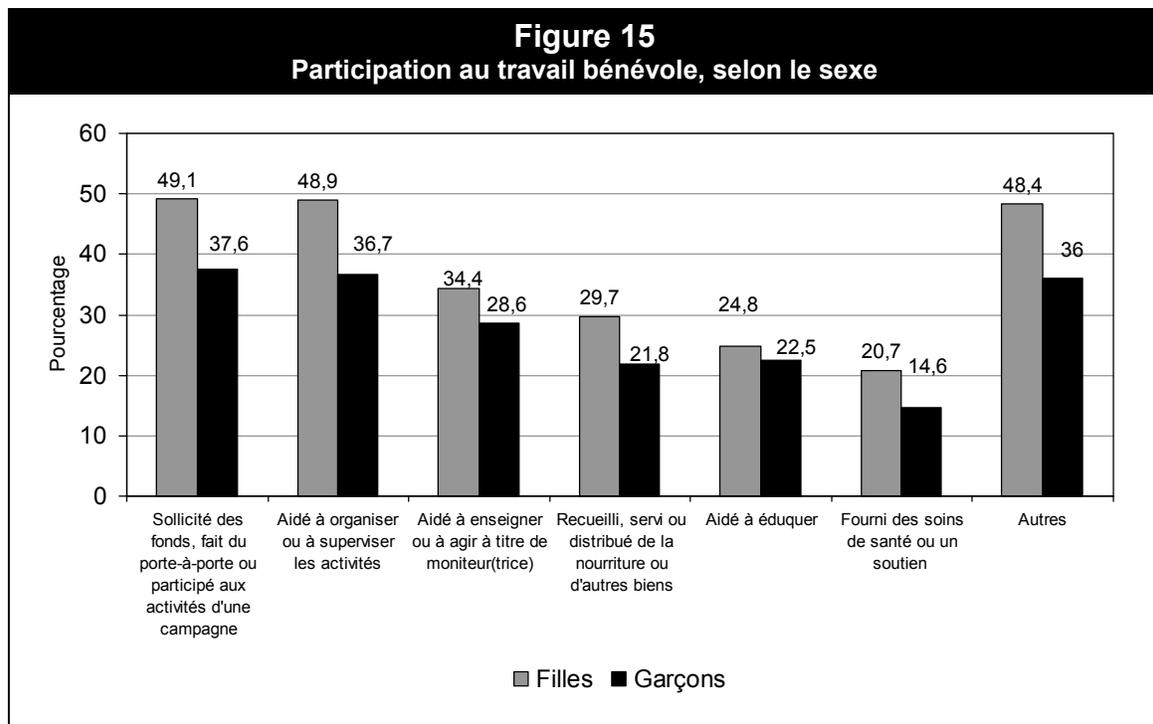


Il y a des indications claires selon lesquelles les habitudes de travail des jeunes qui préféreraient ne pas terminer le secondaire sont différentes de celles de tous les autres groupes (données non montrées). Les jeunes (aussi bien les garçons que les filles) qui disent vouloir moins qu'un diplôme d'études secondaires sont particulièrement susceptibles de travailler intensivement pendant les jours d'école : dans un mois normal, ils font en moyenne une dizaine d'heures de travail de plus pendant les jours d'école comparativement aux élèves qui aimeraient terminer le secondaire sans toutefois faire d'études postsecondaires (36,8 heures comparativement à 26,0 heures). Toutefois, les garçons de ce groupe ont l'expérience de travail la moins régulière. En effet, ils travaillent pendant moins de mois de l'année scolaire comparativement à tout autre groupe (2,3 mois) et ils accumulent donc le moins grand nombre d'heures totales d'expérience de travail en cours d'année scolaire (146,2 heures). La combinaison d'heures intensives de travail pendant les jours d'école et d'un emploi instable caractérise les garçons qui risquent de ne pas terminer leurs études secondaires. Le groupe

relativement restreint de filles susceptibles de ne pas finir le secondaire travaillent plus intensivement et régulièrement tant pendant les jours d'école que la fin de semaine, c.-à-d. qu'elles ont simplement un haut régime de travail (287,7 heures totales de travail pendant l'année scolaire).

2.8.2 Bénévolat

L'activité bénévole fait partie de la vie de bien des jeunes. Comme le montre la figure 15, un nombre considérable de jeunes participent à toutes sortes d'activités bénévoles. En effet, seulement 36,3 % n'ont pas participé à un travail bénévole quelconque au cours des 12 derniers mois. La figure indique aussi que plus de filles que de garçons font du travail bénévole de chaque type.



L'activité bénévole présente un lien modeste avec les aspirations scolaires (données non montrées). Chez les garçons comme les filles, le nombre le plus faible d'activités bénévoles revient à ceux qui souhaitent fréquenter l'école professionnelle ou de métiers; ceux qui aspirent à obtenir au moins deux diplômes universitaires participent au nombre le plus élevé d'activités bénévoles.

2.8.3 Sommaire – Expériences de travail et de bénévolat

Les deux tiers des jeunes travaillent pendant l'année scolaire. Les filles travaillent quelque peu plus comparativement aux garçons, souvent à des petits travaux. La plupart des élèves sont d'avis que cet emploi n'a pas ou presque pas d'effet sur leur rendement scolaire, alors que certains jugent qu'il a des incidences négatives et quelques-uns, un effet positif. Les incidences du travail sur les aspirations scolaires sont complexes et varient selon le sexe. Il faut approfondir les analyses pour déterminer dans quelle mesure les projets d'études influent sur les habitudes de travail, plutôt que l'inverse. Le bénévolat a beaucoup moins d'effet sur les aspirations : en général, les élèves qui aspirent à des niveaux d'instruction plus élevés font plus de bénévolat, et les filles sont plus susceptibles que ne le sont les garçons de participer à des activités bénévoles.

3. Analyse à plusieurs variables des aspirations scolaires

Les analyses des aspirations scolaires réalisées aux fins du présent rapport indiquent que, dans une grande mesure, il est raisonnable de considérer que les aspirations scolaires indiquées par les jeunes de 15 ans traduisent essentiellement la *quantité* d'études qu'ils souhaitent faire. Selon ce point de vue, les différents cheminements scolaires ne représentent pas tant des différences du point de vue du type d'études que des différences quant au nombre d'années que les jeunes imaginent de consacrer à des études structurées. C'est seulement pour l'école professionnelle ou de métiers qu'il y a lieu de croire que ce cheminement scolaire diffère qualitativement des autres. Plus précisément, les élèves qui aspirent à fréquenter l'école professionnelle ou de métiers ont souvent des caractéristiques en commun avec les élèves qui ne souhaitent pas faire d'études postsecondaires, même qu'on a démontré dans certains cas qu'ils ont des caractéristiques typiques des élèves qui préféreraient ne même pas finir le secondaire. Il s'agit cependant de la seule exception à la tendance générale et elle n'est vraie que pour les quelques élèves (surtout des garçons) qui veulent suivre le chemin de l'école professionnelle ou de métiers.

À la lumière des tendances générales, nous allons traduire dans cette section-ci les aspirations scolaires en nombre approximatif d'années d'études qu'elles supposent¹⁴. Cette conversion a deux avantages. Premièrement, elle donne aux nombres qui en résultent un sens facile à comprendre, à savoir le nombre d'années d'études souhaité. Deuxièmement, la mesure résultante s'apparente de plus près à un niveau de mesure métrique, ce qui permet d'appliquer les techniques d'analyse de régression.

Dans cette section, nous présentons plusieurs analyses progressivement plus inclusives à propos des aspirations scolaires des jeunes. La logique à l'appui de ces modèles, c'est qu'ils représentent ce que nous croyons être des déterminants de plus en plus distants des aspirations des jeunes. Par conséquent, notre premier modèle, ou modèle de base, est fondé sur l'hypothèse selon laquelle les aspirations des adolescents sont une fonction immédiate de leur rendement scolaire. Ce modèle comprend, par exemple, les notes qu'ils obtiennent en langue, en mathématiques et en sciences, ainsi que le programme scolaire dans lequel ils sont placés. Dans notre deuxième modèle, nous ajoutons à l'ensemble des facteurs explicatifs le caractère positif ou négatif des expériences scolaires des jeunes, leur confiance en soi et leurs croyances à propos de l'importance

¹⁴ Nous avons converti les aspirations scolaires en une échelle du nombre approximatif d'années d'études de la manière suivante : moins que le diplôme d'études secondaires = 11; diplôme d'études secondaires = 12; certificat d'une école professionnelle ou de métiers = 13; diplôme de collège communautaire = 14; un diplôme universitaire = 16; deux diplômes universitaires ou plus = 18. Cette conversion particulière est bien entendu arbitraire et, pour la justifier, nous avons reproduit les analyses présentées dans cette section en utilisant deux algorithmes de conversion différents. Dans le premier cas, nous avons assoupli l'hypothèse selon laquelle l'école professionnelle ou de métiers représente une année d'études de plus comparativement au diplôme d'études secondaires. Dans le second cas, nous avons gardé les nombres ordinaux originaux, allant de 1 (moins que le diplôme d'études secondaires) à 6 (souhaite obtenir deux diplômes universitaires ou plus). Si, comme cela s'avère, les trois différentes attributions numériques aux aspirations scolaires mènent aux mêmes conclusions, c'est que ces dernières ne sont pas un artefact de la conversion particulière utilisée.

que revêtent leurs études pour l'obtention d'un emploi. Bien entendu, ces perceptions et ces expériences sont associées de près à leur rendement scolaire. Néanmoins, elles représentent clairement un ensemble différent de facteurs. Dans le troisième modèle, nous introduisons le rôle des ressources du ménage et des attributs des parents, comme leur capital social et culturel, qui accroîtraient le degré de réussite et les aspirations scolaires de leurs enfants. Le dernier modèle inclut d'autres facteurs de base (comme la taille de la collectivité) dont il a été question dans les profils présentés précédemment. Ce modèle permet de répondre à la question de savoir s'il y en a parmi ces caractéristiques de base qui demeurent une source de variation des aspirations scolaires après neutralisation des facteurs plus immédiats qui sont réputés influencer sur ces aspirations. À l'inverse, ce dernier modèle aide à répondre à la question de savoir si certains facteurs plus immédiats, comme le fait de désobéir aux règles à l'école et à la maison, ont un effet plus indépendant sur les aspirations une fois pris en compte les facteurs préalables, comme la situation socioéconomique des parents.

Nous avons élaboré ces modèles séparément pour les garçons et les filles, mais en parallèle, pour évaluer de quelles façons le processus des aspirations scolaires est un phénomène qui se distingue selon le sexe. Auparavant, ces modèles ont fait l'objet d'estimations pour l'échantillon total, et nous avons ajouté la variable du sexe au modèle de base. Le fait d'intégrer le sexe de la personne au modèle de base nous permet d'évaluer à quel point la différence d'aspirations scolaires entre les filles et les garçons est attribuable aux différences selon le sexe au chapitre du rendement scolaire, de l'effort, des expériences scolaires, ainsi que des attitudes, des valeurs et des convictions.

Afin que les analyses ne deviennent pas trop complexes, nous avons exclu toute variable qui n'a démontré d'effet *indépendant* significatif sur les aspirations scolaires pour aucun des trois échantillons (total, garçons seulement, filles seulement) dans le modèle complet. Sont ainsi exclus la province (autre que Québec/hors Québec conjointement avec la langue), la structure familiale, la situation de la mère relative à l'emploi, le nombre de frères et de sœurs, le rang de naissance, le fait de faire une entorse ou de désobéir aux règles à l'école, les problèmes à la maison, les classes de rattrapage de toute sorte, le fait d'être en deçà de l'année correspondant à son âge, l'orientation scolaire des pairs, l'influence négative des pairs, les ressources scolaires du ménage, le détachement vis-à-vis de l'école et le bénévolat¹⁵. Le tableau 1 décrit brièvement les variables utilisées dans la présente analyse et les analyses à plusieurs variables subséquentes.

¹⁵ Certaines autres variables initialement incluses dans l'analyse à plusieurs variables (pression de réussir, climat disciplinaire, relations avec les élèves et soutien des enseignants – des variables qui n'ont pas été examinées à fond dans les analyses bidimensionnelles qui précèdent) en ont ensuite été exclues, soit parce qu'elles n'avaient pas d'effet direct sur les aspirations scolaires après les neutralisations, soit parce que le sens apparent de leur effet passait de positif à négatif après les neutralisations.

Tableau 1
Renseignements descriptifs sur les mesures à plusieurs variables

Variable	Signification d'un score de 0	Moyenne	ET
Notes	À la note de passage	0,62	0,558
Formation en méthodes de travail	Pas de formation en méthodes de travail au cours des trois dernières années	0,28	0,450
Classes avancées	Pas de classes enrichies ou avancées au cours des trois dernières années	0,35	0,477
Programme scolaire	Programme terminal d'études secondaires	1,64	0,676
Heures d'activités parascolaires organisées à l'école	Aucune par semaine	1,81	2,490
Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école	Aucune par semaine	2,59	2,930
Heures de devoirs	Moyenne internationale	0,09	1,05
Indifférence vis-à-vis de l'école	Pas de sentiments négatifs vis-à-vis de l'école	15,24	18,937
Confiance en sa capacité de réussite scolaire	Moyenne canadienne	0,00	0,669
Importance des études pour l'obtention d'un emploi	Moyenne canadienne	0,00	0,644
Fréquence d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives	Moyenne internationale	0,02	1,002
Instruction de la mère	Moyenne canadienne	0,00	1,129
Instruction du père	Moyenne canadienne	0,00	1,239
Situation socioéconomique des parents	Moyenne canadienne	0,00	16,093
Possessions du ménage	Moyenne internationale	0,41	0,880
Activités culturelles	Moyenne internationale	0,12	0,948
Possessions culturelles	Moyenne internationale	-0,12	1,004
Importance des études postsecondaires pour les parents	Moyenne canadienne	0,00	0,637
Soutien familial aux devoirs	Moyenne internationale	-0,07	0,915
Heures de travail la fin de semaine	Pas d'heures de travail rémunéré	14,88	21,621
Heures de travail les jours d'école	Pas d'heures de travail rémunéré	22,29	26,524

3.1 Analyse de l'échantillon total

3.1.1 Rendement scolaire

Parmi ces facteurs immédiats des aspirations scolaires, l'ingrédient le plus important est le programme scolaire dans lequel les jeunes sont placés, suivi de leur résultat au test de lecture et du temps consacré aux devoirs¹⁶. Les facteurs scolaires inclus dans le modèle de base expliquent 29,9 % de la variation des années d'études souhaitées¹⁷. Nous devons garder à l'esprit le fait que les filles désirent en moyenne à peu près une demi-année (0,49) d'études de plus qu'en souhaitent les garçons. Le tableau 2 montre qu'environ les quatre cinquièmes de cette différence selon le sexe sont directement attribuables au fait que les filles ont un meilleur rendement scolaire et consacrent plus de temps aux devoirs, étant donné que la différence estimative entre les filles et les garçons au chapitre des aspirations scolaires tombe à moins d'un dixième d'année ($b = 0,09$) après neutralisation des variables du rendement scolaire seulement.

¹⁶ Dans les tableaux de régression multiple, les colonnes intitulées b sont les pentes de droite de régression ou les coefficients de régression non normalisés. Ces coefficients représentent combien d'années d'études souhaitées de plus (ou de moins, si le coefficient est négatif) sont associées à la variation d'une unité de la variable indépendante (les variables indiquées dans la colonne de gauche), lorsque toutes les autres variables de cette colonne sont tenues constantes. La colonne intitulée ET contient les erreurs types des coefficients de régression non normalisés (où nous utilisons une variante des répétitions compensées, ou répétitions de Fay, pour tenir compte du plan d'échantillonnage complexe emboîté). Pour obtenir l'intervalle de confiance de 95 % pour tout b , nous y ajoutons et en soustrayons deux fois (plus précisément, 1,96) l'erreur type. Si cet intervalle de confiance ne comprend pas la valeur 0, l'effet de la variable correspondante est statistiquement significatif au niveau conventionnel de 0,05 (c.-à-d. que nous pouvons affirmer avec un taux de certitude de 95 % qu'il y a un effet). La colonne intitulée β est le coefficient de régression normalisé, qui exprime toutes les pentes en une mesure métrique commune, soit l'unité d'écart type. Ce coefficient représente la variation de la variable dépendante (les études souhaitées, en l'occurrence) en nombre d'unités d'écart type qui est associée à la variation d'une unité d'écart type d'une variable indépendante donnée, encore une fois après neutralisation de toutes les autres variables incluses dans cette équation. L'importance relative de tout facteur peut, avec une certaine prudence, être déduite de la grandeur absolue du coefficient de régression normalisé (souvent représenté par le symbole β – une convention que nous suivons également ici). Par exemple, comme la filière scolaire porte le coefficient le plus élevé, elle a l'effet le plus prononcé dans ce modèle.

¹⁷ La proportion de la variation de la variable dépendante qui est conjointement déterminée par l'ensemble des valeurs indépendantes incluses dans une équation donnée est fournie par R^2 .

Tableau 2
Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, échantillon total

Variables	Rendement scolaire			Expériences scolaires			Rôle des parents			Facteurs de base		
	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β
Valeur à l'origine	13,93	0,058		14,29	0,071		14,60	0,077		14,72	0,104	
Femme	0,09	0,031	0,02	0,19	0,033	0,05	0,20	0,034	0,05	0,19	0,035	0,05
Notes	0,41	0,032	0,12	0,27	0,032	0,08	0,24	0,032	0,07	0,17	0,034	0,05
Capacité de lecture	0,00	0,000	0,17	0,00	0,000	0,12	0,00	0,000	0,07	0,00	0,000	0,08
Classes avancées	0,37	0,033	0,09	0,24	0,031	0,06	0,18	0,032	0,05	0,17	0,034	0,04
Programme scolaire	0,91	0,029	0,30	0,71	0,031	0,22	0,56	0,033	0,18	0,53	0,033	0,17
Formation en méthodes de travail	0,19	0,039	0,04	0,14	0,037	0,03	0,11	0,039	0,02	0,07	0,038	0,01
Heures de devoirs	0,31	0,013	0,16	0,16	0,017	0,09	0,12	0,018	0,07	0,09	0,020	0,05
Confiance en sa capacité de réussite scolaire				0,48	0,034	0,16	0,41	0,033	0,14	0,44	0,033	0,15
Importance des études pour l'obtention d'un emploi				0,48	0,030	0,16	0,40	0,029	0,13	0,40	0,030	0,13
Indifférence vis-à-vis de l'école				-0,00	0,001	-0,02	-0,00	0,001	-0,03	-0,00	0,001	-0,04
Heures d'activités parascolaires à l'école				0,04	0,007	0,06	0,04	0,007	0,05	0,03	0,007	0,04
Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école				0,03	0,006	0,05	0,02	0,006	0,03	0,02	0,006	0,03
Fréquence d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives				0,20	0,018	0,10	0,13	0,020	0,07	0,07	0,021	0,04
Heures de travail la fin de semaine				-0,00	0,001	-0,04	-0,00	0,001	-0,03	-0,00	0,001	-0,03
Instruction de la mère							0,01	0,016	0,01	0,02	0,015	0,01
Instruction du père							0,05	0,014	0,03	0,05	0,013	0,03
Situation socioéconomique des parents							0,01	0,001	0,06	0,01	0,001	0,06
Possessions du ménage							0,08	0,020	0,04	0,06	0,021	0,02
Activités culturelles							0,06	0,021	0,03	0,07	0,021	0,04
Possessions culturelles							0,12	0,018	0,07	0,09	0,018	0,05
Soutien familial aux devoirs							-0,13	0,020	-0,06	-0,10	0,021	-0,05
Importance des études postsecondaires pour les parents				0,49	0,033	0,15			0,47	0,033	0,15	0,15
Collectivité de >100 000 habitants									0,21	0,043	0,043	0,06
Anglais hors Québec*									-0,01	0,057	0,068	
Français au Québec*									-0,48	0,068	0,079	
Français hors Québec*									-0,08			
R ²	0,299			0,373			0,410		0,423			
N	23 055			18 095			16 430		15 650			

* La pente normalisée (β) associée à cette variable indicatrice n'est pas montrée puisque son ampleur est fonction du choix de la variable indicatrice exclue. Les pentes non normalisées, de pair avec les erreurs types s'y rattachant, permettent d'évaluer quels groupes différent de manière significative des élèves anglophones vivant au Québec (la catégorie exclue).

3.1.2 Expériences scolaires

Le deuxième modèle montre le rôle que jouent, d'une part, la confiance des élèves en leur capacité de réussite scolaire et, d'autre part, leurs croyances à propos de l'importance que revêtent leurs études pour l'obtention d'un emploi et leur carrière. Chacun de ces facteurs a un effet indépendant sur leurs aspirations scolaires que seul l'effet du programme scolaire dans lequel ils sont placés dépasse ($\beta = 0,16$ pour ces deux premiers facteurs et $0,22$ pour ce dernier). En outre, les élèves qui ont des aspirations élevées sont particulièrement susceptibles d'utiliser fréquemment l'ordinateur à des fins éducatives. Enfin, les élèves qui consacrent plus de temps à des activités parascolaires, à l'école comme ailleurs, ont des aspirations plus élevées. À l'inverse, le fait de travailler de longues heures la fin de semaine semble avoir un effet modérateur sur les aspirations, tout comme l'absence d'investissement scolaire.

Le fait que les effets de l'ensemble des indicateurs de rendement scolaire sont inférieurs à ceux qu'indique le premier modèle témoigne du lien étroit entre le degré de réussite scolaire et ses convictions et expériences scolaires. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les données transversales ne permettent pas de vérifier si, par exemple, les élèves plus confiants ont subséquemment un meilleur rendement scolaire, ou si les élèves qui réussissent bien deviennent simplement plus confiants. Compte tenu de ce fait, le deuxième modèle a ceci d'important qu'il démontre que le premier ensemble de facteurs n'est pas réductible par rapport à l'autre. Autrement dit, sans égard à la dynamique même, le rendement scolaire et le facteur des expériences non scolaires au cours de l'année scolaire ont tous deux des incidences indépendantes sur les aspirations, bien qu'ils influent aussi l'un sur l'autre. En effet, toutes les variables des deux ensembles d'indicateurs demeurent statistiquement significatives par rapport aux aspirations scolaires, même dans l'équation complète.

3.1.3 Rôles des parents

Comme le démontre le troisième modèle, les parents contribuent de façon importante à façonner les aspirations de leurs enfants. Cette contribution a plusieurs composantes. Premièrement, et avant tout, il y a l'encouragement parental des études postsecondaires : les élèves qui croient qu'il est important aux yeux de leurs parents qu'ils fassent des études postsecondaires ont des aspirations plus élevées ($\beta = 0,15$). Deuxièmement, les bienfaits que les enfants tirent des ressources financières de leurs parents semblent influencer sur leurs aspirations, puisque tant les possessions du ménage que la situation socioéconomique des parents ont un effet indépendant. Troisièmement, en plus de tout avantage financier, les parents plus instruits ont des enfants qui aspirent à une plus grande instruction, ce qui semble indiquer que les parents servent de modèles de comportement pour les projets d'études de leurs enfants. Enfin, le capital culturel, sous forme de possession d'œuvres d'art et d'autres objets à valeur culturelle, exerce une influence sur les aspirations des jeunes, tout comme la participation à des activités culturelles, indépendamment de tous les autres effets, bien que l'effet net de chacun de ces facteurs soit plutôt restreint.

L'association négative entre le soutien familial aux devoirs et les aspirations scolaires est, à première vue, contre-intuitive. Elle pourrait être attribuable aux façons complexes dont l'aide parentale aux devoirs est liée au rendement scolaire. La dynamique familiale qui suit permettrait d'expliquer cette tendance : les membres de la famille sont motivés à aider un élève à faire ses devoirs lorsqu'ils ont l'impression que son rendement scolaire laisse à désirer, c'est-à-dire qu'il ne travaille pas à sa pleine mesure. Devant ce problème, les membres de la famille, en particulier les parents, passent du temps à aider l'enfant à faire ses devoirs, et il en découle que l'élève fait plus de devoirs (d'autres analyses, non montrées, indiquent une corrélation positive entre le soutien des parents aux études et le temps consacré aux devoirs). Des liens semblables ont été démontrés au moyen d'autres données. À partir des données du premier cycle de l'ELNEJ, Ertl (:39), par exemple, constate que les enfants dont les parents vérifient les devoirs de façon courante et ceux dont les parents lisent fréquemment avec eux obtiennent en fait un résultat inférieur à un test de mathématiques comparativement aux élèves dont les parents interviennent moins souvent de la sorte. Il serait injustifié de conclure que le soutien des parents est contre-productif. Il se peut plutôt que l'effet négatif apparent ne soit rien de plus que la manifestation d'effets de sélection.

Bien que l'effet de n'importe lequel des facteurs parentaux soit relativement restreint, ils ont collectivement des effets directs sur les aspirations scolaires qui accroissent de quatre points la variance expliquée. Cela s'ajoute aux effets indirects qu'ont les parents de par l'influence qu'ils exercent sur les facteurs inclus dans les deux premiers modèles.

3.1.4 Facteurs de base

Le dernier modèle du tableau 2 montre que les jeunes qui vivent dans une grande collectivité ont des aspirations beaucoup plus élevées que celles des autres, et que celles-ci ne peuvent être attribuées aux différences selon la taille de la collectivité incluses dans les analyses précédentes, en ce qui a trait notamment au rendement scolaire, à la confiance en soi ou à l'influence des parents. Cela indique peut-être que le coût supplémentaire associé à la fréquentation de l'université représente, pour les jeunes qui vivent dans une petite collectivité, un obstacle suffisant pour qu'ils aient des aspirations moindres. En outre, après neutralisation de tous les facteurs pertinents, les élèves francophones au Québec aspirent en moyenne à faire environ une demi-année d'études de moins comparativement à leurs homologues anglophones ($b = -0,48^{18}$). Ce modèle le plus inclusif explique une proportion respectable de 42,3 % de la variance sur le plan des aspirations scolaires.

¹⁸ Pour introduire une variable nominale à plusieurs catégories (comme la variable province-culture) dans une équation de régression multiple, il s'agit de créer un ensemble de variables « factices » ou de substitution. L'une des variables de l'ensemble est omise de la régression afin qu'elle serve de catégorie de référence. Dans ce cas-ci, ce sont les coefficients non normalisés (les « b ») qui sont pertinents.

3.2 Analyses selon le sexe

À quel point les processus qui déterminent les aspirations scolaires diffèrent-ils selon le sexe? Une façon d'aborder cette question est de procéder à des analyses de régression à plusieurs variables séparément pour les garçons et les filles. Les résultats de ces analyses nous portent à croire que les processus qui sous-tendent les aspirations scolaires des garçons et des filles sont remarquablement semblables. Cette conclusion s'appuie sur la constatation selon laquelle, de façon générale, les facteurs qui ont de grandes incidences sur les aspirations des garçons influent aussi sur celles des filles, et de manière semblable; ainsi, si un facteur donné est positivement lié aux aspirations scolaires des garçons, il est également positivement lié à celles des filles. À l'inverse, si un facteur donné est négativement lié aux aspirations des membres d'un sexe donné, il est aussi négativement corrélé avec celles de l'autre sexe. Bien que les mêmes facteurs jouent chez les garçons comme chez les filles, leur importance relative diffère. Ces différences d'importance relative selon le sexe semblent indiquer que la dynamique même de la formation des aspirations scolaires des filles et des garçons présente d'importantes différences. Ces dernières seront maintenant examinées en détail (voir les tableaux 3 et 4).

Tableau 3
Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, filles seulement

Variables	Rendement scolaire			Expériences scolaires			Rôle des parents			Facteurs de base		
	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β
Valeur à l'origine	14,27	0,075		14,71	0,089		15,03	0,098		15,10	0,142	
Notes	0,34	0,044	0,10	0,18	0,045	0,06	0,18	0,046	0,05	0,10	0,053	0,03
Capacité de lecture	0,00	0,000	0,16	0,00	0,000	0,11	0,00	0,000	0,07	0,00	0,000	0,08
Classes avancées	0,32	0,047	0,09	0,23	0,049	0,06	0,18	0,051	0,05	0,16	0,050	0,04
Programme scolaire	0,81	0,043	0,24	0,62	0,051	0,18	0,46	0,054	0,14	0,40	0,054	0,13
Formation en méthodes de travail	0,16	0,055	0,03	0,12	0,056	0,02	0,09	0,054	0,02	0,05	0,054	0,01
Heures de devoirs	0,35	0,023	0,17	0,19	0,031	0,10	0,15	0,031	0,09	0,13	0,031	0,07
Confiance en sa capacité de réussite scolaire				0,49	0,049	0,16	0,42	0,050	0,14	0,47	0,055	0,16
Importance des études pour l'obtention d'un emploi				0,58	0,042	0,18	0,48	0,045	0,15	0,49	0,046	0,15
Indifférence vis-à-vis de l'école				-0,00	0,001	-0,02	-0,00	0,002	-0,03	-0,00	0,002	-0,04
Heures d'activités parascolaires à l'école				0,04	0,009	0,06	0,03	0,009	0,05	0,03	0,009	0,04
Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école				0,03	0,008	0,05	0,01	0,008	0,03	0,02	0,008	0,03
Fréquence d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives				0,17	0,028	0,08	0,13	0,031	0,06	0,06	0,034	0,03
Heures de travail la fin de semaine				-0,00	0,001	-0,05	-0,00	0,001	-0,04	-0,00	0,001	-0,04
Instruction de la mère							0,04	0,021	0,03	0,05	0,021	0,03
Instruction du père							0,04	0,018	0,03	0,03	0,018	0,03
Situation socioéconomique des parents							0,01	0,001	0,05	0,01	0,002	0,05
Possessions du ménage							0,11	0,028	0,05	0,08	0,030	0,04
Activités culturelles							0,03	0,028	0,01	0,05	0,028	0,02
Possessions culturelles							0,13	0,022	0,08	0,10	0,021	0,06
Soutien familial aux devoirs							-0,16	0,029	-0,07	-0,12	0,031	-0,06
Importance des études postsecondaires pour les parents							0,52	0,046	0,16	0,49	0,045	0,15
Collectivité de >100 000 habitants									0,16	0,16	0,052	
Anglais hors Québec*									0,05	0,05	0,082	
Français au Québec*									-0,46	-0,46	0,094	
Français hors Québec*									-0,11	-0,11	0,106	
R ²	0,241			0,316			0,354			0,369		
N	11,765			9,235			8,540			8,130		

* La pente normalisée (β) associée à cette variable indicatrice n'est pas montrée puisque son ampleur est fonction du choix de la variable indicatrice exclue. Les pentes non normalisées, de pair avec les erreurs types s'y rattachant, permettent d'évaluer quels groupes diffèrent de manière significative des élèves anglophones vivant au Québec (la catégorie exclue).

Tableau 4
Régression du nombre estimatif d'années d'études souhaitées, garçons seulement

Variables	Rendement scolaire			Expériences scolaires			Rôle des parents			Facteurs de base		
	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β	b	ET	β
Valeur à l'origine	13,75	0,067		14,11	0,094		14,42	0,095		14,60	0,139	
Notes	0,48	0,043	0,14	0,35	0,043	0,10	0,31	0,043	0,09	0,23	0,044	0,06
Capacité de lecture	0,00	0,000	0,17	0,00	0,000	0,12	0,00	0,000	0,08	0,00	0,000	0,09
Classes avancées	0,42	0,049	0,09	0,27	0,043	0,06	0,20	0,041	0,05	0,20	0,045	0,05
Programme scolaire	0,98	0,033	0,34	0,77	0,038	0,26	0,63	0,041	0,22	0,63	0,044	0,21
Formation en méthodes de travail	0,23	0,057	0,04	0,16	0,051	0,03	0,13	0,055	0,03	0,08	0,057	0,02
Heures de devoirs	0,28	0,020	0,15	0,14	0,022	0,07	0,10	0,022	0,05	0,06	0,025	0,03
Confiance en sa capacité de réussite scolaire				0,46	0,046	0,15	0,40	0,047	0,13	0,41	0,045	0,14
Importance des études pour l'obtention d'un emploi				0,40	0,038	0,14	0,33	0,038	0,11	0,32	0,040	0,10
Indifférence vis-à-vis de l'école				-0,00	0,001	-0,03	-0,00	0,002	-0,03	-0,00	0,002	-0,04
Heures d'activités parascolaires à l'école				0,05	0,010	0,06	0,05	0,011	0,05	0,04	0,011	0,05
Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école				0,03	0,008	0,05	0,02	0,008	0,03	0,02	0,009	0,03
Fréquence d'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives				0,23	0,022	0,11	0,13	0,023	0,07	0,08	0,025	0,04
Heures de travail la fin de semaine				-0,00	0,001	-0,04	-0,00	0,001	-0,03	-0,00	0,001	-0,03
Instruction de la mère							-0,02	0,025	-0,01	-0,02	0,024	-0,01
Instruction du père							0,06	0,025	0,04	0,06	0,023	0,04
Situation socioéconomique des parents							0,01	0,002	0,08	0,01	0,002	0,08
Possessions du ménage							0,06	0,027	0,03	0,04	0,028	0,01
Activités culturelles							0,10	0,027	0,05	0,11	0,028	0,05
Possessions culturelles							0,11	0,027	0,05	0,08	0,029	0,04
Soutien familial aux devoirs							-0,10	0,026	-0,05	-0,07	0,026	-0,04
Importance des études postsecondaires pour les parents							0,47	0,045	0,15	0,45	0,045	0,15
Collectivité de >100 000 habitants										0,27	0,058	0,07
Anglais hors Québec*										-0,07	0,078	
Français au Québec*										-0,53	0,093	
Français hors Québec*										-0,06	0,112	
R ²		0,329			0,404			0,444			0,457	
N		11 290			8 850			7 890			7 515	

* La pente normalisée (β) associée à cette variable indicatrice n'est pas montrée puisque son ampleur est fonction du choix de la variable indicatrice exclue. Les pentes non normalisées, de pair avec les erreurs types s'y rattachant, permettent d'évaluer quels groupes diffèrent de manière significative des élèves anglophones vivant au Québec (la catégorie exclue).

Premièrement, il faut signaler que, dans tous les modèles, la valeur à l'origine pour les filles est nettement supérieure à la valeur correspondante chez les garçons. Cela indique que les filles qui présentent des caractéristiques de base identiques à celles des garçons ont néanmoins des aspirations scolaires supérieures à celles de leurs homologues de sexe masculin. Ainsi, lorsque toutes les variables explicatives sont fixées à 0 (dont le sens est donné au tableau 1), on prévoit que les filles souhaiteront à peu près une demi-année d'études de plus, en moyenne, comparativement aux garçons (respectivement 15,1 et 14,6 ans). Cette différence d'aspirations scolaires entre les filles et les garçons demeure à peu près la même sans égard au modèle particulier (c.-à-d. à l'ensemble de variables) à l'étude. Autrement dit, lorsque des garçons sont comparés à des filles dont les caractéristiques sont identiques aux leurs, on estime que ces dernières souhaitent faire environ une demi-année d'études de plus, ce qui laisse entendre que les filles ont simplement des aspirations plus élevées que celles des garçons dont la situation est comparable. Deuxièmement, les effets de toutes les mesures du rendement scolaire sont systématiquement plus prononcés chez les garçons qu'ils ne le sont chez les filles¹⁹. Bien que les filles tendent à mieux réussir à l'école, l'effet que le degré de réussite scolaire a sur les aspirations scolaires est plus marqué chez les garçons qu'il ne l'est chez les filles. En d'autres termes, le rendement scolaire est plus déterminant des aspirations des garçons, un résultat que confirment d'autres études (Furlong, Kasurinen, Biggart et Sinisalo 1998). Troisièmement, l'effort consacré au travail d'école, tel qu'il est mesuré par la quantité de devoirs faits, joue un plus grand rôle chez les filles que ce n'est le cas chez les garçons. Il semble que les filles qui ont des aspirations élevées mettent plus d'effort à l'école qu'en font les garçons dans le but d'atteindre leurs visées.

De même, les convictions à propos de l'importance des études pour l'obtention d'un emploi sont plus importantes pour les filles qu'elles ne le sont pour les garçons. Autrement dit, les aspirations des filles sont quelque peu plus susceptibles que ne le sont celles des garçons d'être fonction de la mesure dans laquelle les élèves estiment que leurs études sont importantes pour l'obtention d'un emploi futur (voir Feldhous 2002). Il est intéressant de constater que les heures de travail effectuées la fin de semaine ont un effet modérateur sur les aspirations des garçons ($\beta = -0,03$); chez les filles, faire un plus grand nombre d'heures de travail la fin de semaine est associé à un effet positif modéré, quoique statistiquement significatif ($\beta = +0,03$). Cette constatation donne à penser que le fait de consacrer beaucoup de temps à un travail rémunéré est un symptôme d'abandon des ambitions scolaires chez les garçons, alors qu'il favorise des aspirations élevées chez les filles. Enfin, l'instruction de la mère a un effet indépendant de celui de l'instruction du père sur les aspirations des filles seulement.

En résumé, les facteurs qui déterminent les aspirations scolaires des garçons et des filles sont plutôt semblables. Néanmoins, il semble que, chez les garçons, le degré de réussite scolaire soit un facteur qui influe de façon plus décisive sur les aspirations que ce n'est le cas chez les filles. Par contraste, la croyance en l'importance des études pour l'obtention d'un emploi et les efforts faits pour mieux réussir à l'école sont plus importants pour les

¹⁹ Pour établir des comparaisons entre les garçons et les filles à propos de l'importance relative de divers facteurs, il importe de contraster les coefficients de régression non normalisés plutôt que les coefficients normalisés, puisque ces derniers comprennent le ratio entre l'écart type de la variable indépendante et celui de la variable dépendante. Ce ratio peut différer entre les garçons et les filles.

filles que pour les garçons. En outre, la mère semble servir de modèle de comportement pour ses filles, mais pas pour ses fils.

3.3 Sommaire – Analyse à plusieurs variables des aspirations scolaires

Dans cette section, nous avons examiné les prédicteurs du niveau d'aspirations scolaires des jeunes en traitant ces aspirations comme une hiérarchie linéaire, c'est-à-dire en les traduisant en un nombre d'années d'études. L'une des constatations les plus importantes est la détermination des variables qui ont un effet au niveau bidimensionnel, mais qui n'ont pas d'effet direct sur les aspirations scolaires après les neutralisations dans une équation de régression à plusieurs variables. Ces variables comprennent : la province (autre que Québec/hors Québec conjointement avec la langue), la structure familiale, la situation de la mère relative à l'emploi, le nombre de frères et de sœurs, le rang de naissance, le fait de faire une entorse ou de désobéir aux règles à l'école, les problèmes à la maison, les cours de rattrapage de toute sorte, le fait d'être en deçà de l'année correspondant à son âge, l'orientation scolaire des pairs, l'influence négative des pairs, les ressources scolaires du ménage, le détachement de l'école, ainsi que le bénévolat.

Dans ce contexte, le rendement scolaire, en particulier tel qu'il est indiqué par le programme d'études de l'élève, ressort comme l'un des prédicteurs les plus importants des aspirations scolaires. Les expériences scolaires ont aussi des incidences, surtout du fait qu'elles influent sur la confiance en sa capacité de réussite scolaire et les convictions à propos de l'importance des études pour la carrière future.

Bien que la situation socioéconomique ait un effet, indépendamment de ces autres facteurs, l'encouragement parental a un effet encore plus marqué, tant chez les garçons que chez les filles. Par ailleurs, des différences selon la taille de la collectivité et des différences culturelles entre les francophones et les anglophones persistent, même après neutralisation de la situation socioéconomique et du rendement scolaire de l'élève.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, bien que les incidences tendent à être semblables chez les garçons comme chez les filles, le rendement scolaire tend à influencer davantage sur les aspirations scolaires des jeunes hommes. Par contre, l'effort et la croyance en l'importance des études sont plus susceptibles d'avoir des incidences sur les projets d'études des filles.

4. Enjeux de politiques

Un certain nombre de recommandations de politiques peuvent être élaborées à partir des analyses présentées dans ce rapport. Bien qu'il soit démontré qu'un certain nombre de variables sont liées aux aspirations scolaires, beaucoup d'entre elles (comme les caractéristiques de base des parents) ne peuvent être modifiées à la faveur d'initiatives stratégiques. Dans cette section, nous nous attardons aux résultats à l'égard desquels des mesures peuvent être suggérées.

D'abord, il importe de signaler qu'on a réussi dans une certaine mesure par le passé à encourager les jeunes Canadiens à ne pas décrocher en leur faisant comprendre que « le secondaire n'est peut-être pas suffisant » (Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada 1998), si on en juge par le nombre élevé de jeunes qui projettent non seulement de faire des études postsecondaires, mais également d'obtenir un diplôme universitaire sinon deux. On semble avoir moins réussi, sauf auprès des francophones au Québec, à présenter le collège et d'autres cheminements postsecondaires comme des options de rechange viables à l'université.

De plus, il est manifeste que l'université est considérée comme un niveau de scolarité « supérieur » au collège ou à l'école professionnelle ou de métiers (message renforcé par les enquêtes où l'on s'enquiert du « plus haut » niveau de scolarité en plaçant l'université au haut de l'échelle). Étant donné que la capacité d'accueil des universités est actuellement limitée, si l'objectif est d'encourager plus d'élèves à faire des études postsecondaires, il faudra soit un effort concerté pour diversifier les cheminements postsecondaires, soit un investissement et une planification à long terme considérables pour accroître la capacité des universités sur le plan des ressources matérielles et du corps professoral. Une autre option consisterait à inciter les jeunes Canadiens à faire des études universitaires à l'étranger, solution qui n'est vraisemblablement pas viable pour bien des jeunes. L'accès et la possibilité contribuent manifestement à rendre les études postsecondaires non universitaires plus attrayantes, comme en témoigne la préférence pour le cégep et le collège qu'affichent respectivement les jeunes du Québec et ceux des petites collectivités. Si un plus grand nombre de collèges et d'autres options non universitaires étaient offerts, mis en évidence et présentés comme des cheminements souhaitables par les conseillers en orientation et les enseignants, nos résultats semblent indiquer que les jeunes Canadiens seraient plus nombreux à choisir ces voies une fois leurs études secondaires terminées. Par contre, si l'on veut que l'ensemble des Canadiens aient un accès plus équitable aux différentes formes d'études avancées, dans les petites aussi bien que les grandes collectivités, il pourrait être nécessaire d'accroître l'accès à des programmes de niveau universitaire dans les petites collectivités. Cet accès pourrait prendre la forme de subventions destinées aux jeunes vivant dans une petite collectivité, d'un transfert accru de crédits entre les collèges et les universités et/ou de l'enseignement

à distance assuré grâce à quelques-uns des nouveaux outils de communication²⁰. Si les obstacles auxquels se heurtent les jeunes qui vivent dans une petite collectivité sont associés au fait de devoir quitter leur ville natale et s'adapter à un nouvel environnement peu familier (voir aussi Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique 1998; comme le suggèrent Looker et Dwyer 1998), des programmes de transition à l'université et au collège qui sont ciblés sur les jeunes (et d'autres migrants) des collectivités rurales pourraient contribuer à atténuer ces effets²¹.

Tout au long de notre analyse, l'importance des parents ressort. Ce qui est intrigant, particulièrement dans l'analyse à plusieurs variables, c'est que l'encouragement parental a un effet distinct des effets de l'instruction, du revenu et de la situation des parents ainsi que du capital culturel du ménage. Ainsi, l'encouragement parental à la poursuite des études a plus d'effet que ces types de capital, ce qui nous porte à croire que ceux qui sont défavorisés sur le plan des ressources matérielles et culturelles peuvent compenser ce manque par l'encouragement. Bien que les données disponibles ne nous permettent pas de le vérifier directement, cela laisse aussi entendre que d'autres formes d'encouragement pourraient avoir un effet semblable. En d'autres termes, ceux qui ne reçoivent pas d'encouragement à la maison peuvent être persuadés par d'autres de poursuivre leurs études. Le fait que les jeunes dont les pairs sont plus portés vers les études ont des aspirations scolaires plus élevées cadre avec cet argument. Bien qu'on ne puisse mettre en œuvre des politiques pour que les amis ou les parents des élèves encouragent ceux-ci à faire des études postsecondaires, on peut créer des mesures de soutien à cette fin dans les écoles et au sein de la collectivité (The Rural Education Advisory Committee 1995).

D'autres effets plus directs des expériences scolaires se dégagent de bon nombre des analyses. Le fait de bien réussir à l'école a pour effet positif prévisible que l'élève veut rester plus longtemps dans un cadre scolaire. Les effets de la canalisation et de l'attachement à l'école sont sans doute plus intéressants. L'existence de classes préparatoires et non préparatoires à l'université envoie deux messages aux élèves. Premièrement, elle renforce l'idée selon laquelle l'université est « supérieure » à toute option non universitaire et donc meilleure. Deuxièmement, comme les cours préparatoires à l'université tendent à être définis comme étant plus difficiles, les élèves qui sont placés dans des classes non préparatoires tendent à se considérer comme moins compétents sur le plan scolaire. Ce niveau inférieur de confiance en soi est lui-même un prédicteur d'aspirations moins élevées (Cowley, Meehan, Whittaker et Carey 2002). De plus, les élèves qui suivent les cours non préparatoires à l'université ont, dans bien

²⁰ Cependant, voir Dickinsin, P. et J. Ellison. 1999. « Être branché ou ne pas l'être : Croissance de l'utilisation des services de communication par ordinateur ». Statistique Canada, Ottawa; Looker, E. Dianne et Victor Thiessen. 2002. « La fracture numérique dans les écoles canadiennes : facteurs qui ont des répercussions sur l'accès aux technologies de l'information et leur utilisation par les élèves ». Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Ottawa; Reddick, A., C. Boucher et M. Groseilliers. 2000. « Le double fossé numérique : L'autoroute de l'information au Canada ». Centre pour la défense de l'intérêt public, Ottawa; Rideout, V. 2000. « Public access to the Internet and the Canadian digital divide ». *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* 25:1-21; Thompson-Jones, M. 1999. « Utilisation de l'ordinateur et d'Internet par les membres des ménages ruraux ». Statistique Canada, Bulletin d'analyse – Régions rurales et petites villes du Canada, Ottawa, où il est question de la fracture numérique rurale-urbaine.

²¹ Striplin, J.J. 1999. « Facilitating Transfer for First-Generation Community College Students ». ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles, décrit certains programmes qui ont pour objectif de faciliter cette transition aux étudiants de niveau collégial de première génération.

des cas, renoncé à un certain nombre d'options futures. Que tant d'élèves le fassent avant la fin de la 10e année semble indiquer qu'il faut en faire plus pour veiller à ce que les élèves et leurs parents soient sensibilisés aux conséquences de ces choix de cours.

L'effet de l'attachement à l'école, dans ses différentes formes, sur les aspirations scolaires est particulièrement important à la lumière des différences claires et systématiques entre les sexes que nous avons examinées en détail. Les garçons sont plus susceptibles d'avoir de faibles niveaux d'attachement à l'école, d'une part, et des aspirations scolaires moindres, d'autre part. Il est reconnu que les garçons décrochent en plus grand nombre et à un plus jeune âge comparativement aux filles. Il n'y a peut-être pas grand-chose à faire pour redresser le rendement scolaire quelque peu inférieur des garçons, mais on peut établir des programmes qui tiennent compte des différents problèmes auxquels font face les adolescents et les adolescentes en classe (Thiessen et Nickerson 1999). On peut concevoir des programmes qui accroissent l'investissement des jeunes hommes dans le système d'éducation. Le programme de transition de l'école au travail en Nouvelle-Écosse (NSSWT) est un exemple de programme qui a eu cet effet pour certains jeunes hommes quittant l'école secondaire (voir Thiessen et Looker 1999). Un programme de ce genre pourrait comporter un certain nombre de volets, dont un consisterait à mettre en évidence le lien entre les études et les professions futures des jeunes hommes. Les incidences positives de la participation à des classes enrichies sur les aspirations scolaires soulignent la possibilité d'offrir d'autres cours de cette nature – à supposer que ceux qui en ont le plus besoin puissent être incités à les suivre. On espère que, à mesure que les jeunes hommes (et les jeunes femmes qui se désintéressent de l'école) participent et s'investissent davantage à l'école, d'autres aspects importants de leurs expériences scolaires s'en trouveront améliorés, comme le temps consacré aux devoirs et le rendement scolaire.

Les effets négatifs des longues heures de travail la fin de semaine (sur les aspirations scolaires ultérieures) peuvent laisser entendre que les élèves qui sont désenchantés de l'école perçoivent le travail d'un œil plus positif comparativement aux autres. Il se peut que des liens plus étroits avec l'école atténuent certains de ces effets. Une fois de plus, ces effets sont plus prononcés chez les garçons qu'ils ne le sont chez les filles, ce qui donne à penser que les concepteurs d'interventions doivent s'attacher particulièrement à attirer les jeunes hommes²². Comme la plupart des jeunes répondants disent que leur principale motivation pour travailler est de gagner de l'argent pour s'acheter les choses qu'ils veulent (plutôt que d'acquérir de l'expérience ou d'épargner pour l'avenir), l'intégration d'un travail rémunéré à l'expérience scolaire pourrait accroître l'attachement de ces jeunes hommes. Bien que les programmes coopératifs comportent souvent un volet d'emploi rémunéré, ils s'adressent dans bien des secteurs de compétence à ceux qui suivent des cours de spécialisation, et non à ceux qui ont besoin d'incitations pour définir l'école de manière positive. Malgré l'intérêt que suscite le bénévolat en tant que façon d'acquérir une expérience de travail, cette expérience semble avoir peu d'effet sur les aspirations scolaires des jeunes. Il se peut que les avantages que tirent ceux qui participent à des activités bénévoles soient indirects, tels qu'une plus grande confiance en soi ou des attentes plus claires. L'étude de ces possibilités dépasse la portée du présent

²² Par exemple, bien que le programme NSSWT ait été particulièrement bénéfique pour certains garçons, deux fois plus de filles que de garçons ont demandé à y participer (Thiessen et Looker, 1999 : 57).

document. À tout le moins, nous pouvons affirmer que, si l'objectif d'une politique particulière est de modifier les aspirations scolaires d'un sous-groupe de jeunes, les mesures axées sur les expériences scolaires ou le travail rémunéré sont susceptibles d'avoir plus d'effet qu'en ont les mesures orientées vers le bénévolat.

À en juger par les incidences de la TI sur les aspirations scolaires, même après neutralisation d'un éventail de variables de base et de variables liées au rendement scolaire, il pourrait y avoir lieu d'examiner cette dynamique plus à fond. Les garçons dominent depuis toujours sur le plan de l'utilisation de l'ordinateur en classe. D'autres analyses découlant de ce même ensemble de données (voir Looker et Thiessen 2002) indiquent qu'ils sont plus susceptibles que ne le sont les filles d'utiliser l'ordinateur pour un certain nombre de tâches différentes, de se sentir plus à l'aise à l'ordinateur et de se juger plus compétents relativement à diverses formes de TI (voir aussi Bimber 2000; Bolan 2000; Chan, Stafford, Klawe et Chen 2000; Hanson 1994; Oberg et Gibson 1999; Pritchard 1998; Withers 2000). Ces résultats semblent indiquer que la TI pourrait être une façon d'accroître l'investissement des jeunes hommes à l'école.

Il y a certaines indications selon lesquelles les activités parascolaires organisées à l'extérieur de l'école, en particulier, encouragent les jeunes à vouloir faire des études postsecondaires. Cette constatation semble indiquer que les groupes communautaires contribuent de façon importante à encourager les jeunes à poursuivre leurs études.

La formation professionnelle et dans les métiers est le secteur où il faut accorder le plus d'attention aux cheminements suivis par les jeunes femmes. Le fait que si peu de filles optent pour ce cheminement postsecondaire – et les métiers spécialisés auxquels il mène – n'a rien de nouveau (Butlin 1999). Ces données confirment que la situation a peu changé à cet égard. Ce cheminement scolaire tend à être dominé par les hommes – et les aspirations des répondants de 15 ans à l'EJET ne laissent pas croire à un changement à moins que des mesures particulières ne soient prises à cette fin. En outre, les élèves qui vivent dans une grande collectivité sont moins susceptibles que ne le sont les autres d'indiquer l'école professionnelle ou de métiers comme cheminement postsecondaire souhaité. Il n'est pas clair si cela découle simplement des autres options qui s'offrent à eux – que beaucoup définissent comme des options « supérieures » – ou si on peut promouvoir les métiers auprès de ces élèves aussi.

5. Conclusion

Ainsi que nous l'avons indiqué dans l'introduction, on considère que le Canada a un système d'éducation relativement ouvert. Comme Buchman et Dalton (2002:102) le mentionnent, dans ce genre de système, « presque tous les enfants sont encouragés à rivaliser pour faire des études plus avancées, sans grand souci des différences initiales sur le plan de l'aptitude ou de la réussite ». Une deuxième conséquence, qui est considérée comme un avantage net, c'est que les systèmes d'éducation ouverts « retardent la récompense finale le plus longtemps possible pour permettre une course équitable » (Turner 1960:858). Ainsi, en raison d'un engagement d'égalité d'accès, ces systèmes devraient limiter le plus possible l'effet des ressources socioéconomiques parentales et d'autres sources de désavantage. Comme troisième conséquence, on croit que, dans ces systèmes, l'encouragement des parents et des pairs joue un rôle beaucoup plus important dans les aspirations scolaires des jeunes, effet qui a récemment été démontré dans une étude comparative basée sur la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (Buchman et Dalton 2002).

Dans quelle mesure nos constatations cadrent-elles avec ces attentes? De toute évidence, les jeunes Canadiens d'aujourd'hui ont des aspirations scolaires remarquablement élevées. Il ne serait pas exagéré de conclure, comme Davies (2003) le fait, que le Canada est à l'ère des études postsecondaires universelles. Faut-il se réjouir de ces aspirations si élevées? Bien que des conséquences négatives soient inévitables, telles que des espoirs anéantis pour certains, ces aspirations élevées représentent tout compte fait quelque chose dont les Canadiens peuvent être fiers avec raison. Cette conclusion repose sur deux constatations principales. Premièrement, il y a peu d'indications selon lesquelles les jeunes sont profondément insatisfaits de leur expérience scolaire; ils estiment de façon générale qu'elle a sa récompense. Deuxièmement, lorsque les jeunes atteignent l'âge de 15 ans, leur rendement scolaire jusque-là a déjà contribué à canaliser leurs aspirations scolaires vers des cheminements qui sont dans une certaine mesure conformes à leurs aptitudes et à leurs réalisations. À cet âge, certains jeunes ont encore des aspirations qui, pourrait-on dire, dépassent leurs talents, ce qui est surtout attribuable à la grande valeur que la société canadienne accorde à des études universitaires. Le rendement scolaire des élèves au cours des deux dernières années d'études secondaires précisera selon toute vraisemblance les cheminements scolaires qui leur conviennent.

Quant à l'accès équitable, les résultats indiquent que le rôle joué par la situation socioéconomique des parents est incontestablement limité. Aucun des indicateurs socioéconomiques parentaux à l'égard desquels des données étaient disponibles aux fins du présent rapport n'a d'effets directs importants sur les aspirations de leurs enfants. Nous ne nions pas l'importance des parents dans la dynamique qui façonne les aspirations de leurs enfants. L'encouragement parental des études postsecondaires est d'une importance primordiale. Bien que les parents mieux instruits soient quelque peu plus susceptibles d'être perçus comme attachant de l'importance à la participation postsecondaire de leurs enfants, cet encouragement parental semble s'appliquer aux enfants sans égard à la situation socioéconomique des parents. Par conséquent, les parents sont importants, mais leur importance ne repose peut-être pas en premier lieu sur leur situation

socioéconomique ou l'accès à des ressources financières. Il se peut plutôt qu'elle soit attribuable aux messages clairs qu'ils communiquent à leurs enfants à propos de l'importance que revêtent les études postsecondaires à leurs yeux. On s'attendrait précisément à ce que l'encouragement parental importe plus que la situation socioéconomique dans un système d'éducation ouvert comme celui du Canada.

Des chercheurs font valoir que les pairs devraient aussi être un facteur crucial qui exerce une influence sur les aspirations des jeunes. Nos analyses démontrent que les jeunes forment des réseaux d'amis parmi leurs pairs dont les orientations scolaires sont semblables aux leurs. Toutefois, par contraste avec l'influence des parents, rien dans les données n'indique que les pairs ont un effet indépendant sur les aspirations des jeunes. D'autres études portant sur des systèmes d'éducation ouverts ont trouvé de façon similaire que les pairs ont un effet moins marqué que celui des parents (Buchman et Dalton 2002).

Les constatations présentées dans ce document sont basées sur la première phase de l'enquête EJET/PISA. De nombreuses questions importantes sur l'ordre causal des variables et les façons dont les aspirations des jeunes évoluent au fil du temps resteront sans réponse d'ici à ce que les données de suivi de phases ultérieures soient disponibles. Néanmoins, la présente analyse détaillée d'un récent ensemble de données représentatives à l'échelle nationale nous fournit d'importants renseignements nouveaux sur les facteurs qui influent sur les aspirations scolaires de ces jeunes.

6. Annexe méthodologique

6.1 Les données

Le présent document est basé sur les données du cycle 1 de l'enquête EJET/PISA menée auprès des jeunes de 15 ans. La population cible était les jeunes nés en 1984 qui fréquentaient l'école. Un plan d'échantillonnage à deux degrés a été utilisé, le premier degré étant les écoles (en tout, 1 200 écoles ont été choisies) et le second degré étant les élèves qui les fréquentent. Seules des écoles situées dans les dix provinces ont été choisies. Ont également été exclues les écoles se trouvant dans des réserves indiennes et divers types d'écoles où il aurait été difficile d'administrer l'enquête, comme les écoles pour enfants ayant de graves troubles d'apprentissage, les écoles pour élèves sourds et aveugles et l'enseignement à domicile par les parents. En tout et partout, moins de 2 % des Canadiens de 15 ans ont été exclus. Les ministères provinciaux de l'Éducation ont fourni les listes des écoles accueillant des jeunes de 15 ans, qui ont servi à créer la base de sondage des écoles. Au moins 35 élèves par école ont été sélectionnés aux fins d'une participation; dans les écoles qui comptaient moins de 35 élèves de 15 ans, tous les élèves de cet âge ont été sélectionnés. Pour les provinces de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec, de l'Ontario et du Manitoba, on a administré des questionnaires d'évaluation distincts du PISA selon que le français ou l'anglais était la langue d'enseignement de l'école. Par conséquent, dans certaines provinces comptant une faible population d'élèves de 15 ans, ou un nombre restreint de ces élèves dans un groupe linguistique particulier, un échantillon de plus de 35 élèves par école était nécessaire. Les renseignements ont été recueillis auprès des élèves d'avril à mai 2000. L'échantillon total comptait 29 687 élèves.

On a choisi l'âge de 15 ans pour représenter le processus de fin de scolarité de tous les jeunes, puisqu'à certaines exceptions près ceux-ci sont tenus de par la loi de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Il est difficile de déterminer exactement le moment de la sortie, puisqu'il s'agit plus d'un processus que d'un événement. D'après les données de rappel autodéclarées tirées de l'Enquête auprès des sortants, on estime que 14 % des jeunes ont mis fin à leur scolarité à l'âge de 15 ans (mentionné dans Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et ministères provinciaux du Travail et de l'Éducation 2000:18). Afin de réduire le nombre de jeunes dont la fréquentation scolaire pourrait avoir pris fin avant l'évaluation du PISA, on a utilisé les dossiers scolaires de la session d'automne.

6.2 Indices élaborés aux fins du présent rapport

6.2.1 Notes

Un indice des notes est élaboré à partir de la question 41 du PISA : « Dans votre dernier bulletin scolaire, où se situait votre note par rapport à la note de passage pour chacun des cours suivants :

- Français;
- Mathématiques;
- sciences (p. ex., chimie, physique et biologie)? »

Les trois options de réponse offertes sont recodées de façon que :

-1 = « au-dessous de la note de passage »;

0 = « à la note de passage »;

1 = « au-dessus de la note de passage ».

L'indice représente la moyenne des valeurs recodées pour les trois matières. Ainsi, un score de 1, par exemple, sous-entend que l'élève a obtenu plus que la note de passage dans les trois matières.

6.2.2 Cours spéciaux

Plusieurs indices relatifs à la participation à des cours spéciaux sont élaborés à partir des réponses aux questions 23 et 24 du PISA. La question 23 est formulée ainsi : « Au cours des trois dernières années, avez-vous suivi à *votre école* les cours spéciaux suivants pour améliorer vos résultats?

- cours d'enrichissement ou autres cours complémentaires
- cours de rattrapage pour le cours de français
- cours de rattrapage en d'autres matières
- formation pour améliorer vos méthodes de travail. »

La question 24 est une question parallèle portant sur les mêmes matières, mais pour les cours suivis « à l'extérieur de votre école ». Elle porte également sur une composante supplémentaire :

« leçons particulières privées ».

Les options de réponse à toutes ces sous-questions sont « non, jamais », « oui, parfois » et « oui, régulièrement ». Elles sont triées de la manière suivante : n'a jamais suivi un cours de ce genre (0) et a suivi un cours de ce genre (1).

6.2.3 Classes avancées

0 = coche « non, jamais » en réponse aux questions 23a et 24a; autrement = 1.

6.2.4 Classes de rattrapage

0 = coche « non, jamais » en réponse aux questions 23b, 24b, 23c et 24c; autrement = 1.

6.2.5 Formation en méthodes de travail

0 = coche « non, jamais » en réponse aux questions 23d et 24d; autrement = 1.

6.2.6 Programme (filière) scolaire

À la question 25 du PISA, on demande aux élèves : « Quel programme d'études suivez-vous à l'école? » Les options de réponse offertes sont recodées de façon que :

0 = « Programme préparatoire pour un emploi (aucune formation supplémentaire n'est nécessaire) ».

1 = « Programme préparatoire à la formation professionnelle ou technique dans un collège ou cégep ».

2 = « Programme préparatoire aux études à l'université, au collège ou au cégep ».

6.2.7 Heures d'activités parascolaires à l'école

Cet indice est basé sur la question C3 de l'EJET : « Depuis septembre, combien D'HEURES AU TOTAL consacres-tu habituellement CHAQUE SEMAINE à la participation à des clubs de l'ÉCOLE, à des équipes de l'ÉCOLE ou à d'autres activités parascolaires de l'école? » Les options de réponse sont recodées pour qu'elles soient interprétables en heures :

0 = « Aucune »

0,5 = « Moins de 1 heure par semaine »

2 = « De 1 à 3 heures par semaine »

5,5 = « De 4 à 7 heures par semaine »

8,5 = « 8 heures ou plus par semaine ».

6.2.8 Heures d'activités parascolaires à l'extérieur de l'école

L'enquête comprend une question et des catégories de réponse identiques à celles de la question précédente (C3) à l'égard des activités parascolaires non organisées à l'école, et les réponses sont recodées de la même façon.

6.2.9 Effets personnels du travail

(Voir la rubrique qui suit)

6.2.10 Effets scolaires du travail

La question G17 du questionnaire de l'EJET est formulée ainsi : « Cette année scolaire, quelles ont été les conséquences d'avoir travaillé à un emploi ou à de petits travaux sur... »

YSG17A « tes notes scolaires? »

YSG17B « la quantité d'études ou de devoirs que tu fais? »

YSG17C « ton intérêt pour l'école? »

YSG17D « le temps que tu passes avec tes ami(e)s? »

YSG17E « ton nombre d'heures de sommeil? »

Trois options de réponse (diminution, aucun effet, augmentation) sont offertes. Elles sont recodées -1, 0 et +1 respectivement, de sorte qu'un score de 0 signifie que l'effet est jugé nul. Une analyse de ces cinq variables selon la méthode des composantes principales permet d'extraire deux facteurs qui différencient clairement les trois premières variables (**effets scolaires du travail**) des deux dernières (**effets personnels du travail**). Après la rotation Varimax, la saturation des cinq items par rapport à leur facteur respectif dépasse 0,7, tandis que leur saturation par rapport à l'autre facteur est toujours inférieure à 0,25. Ces résultats démontrent deux concepts relativement « nets » : les effets scolaires et les effets personnels. Ils représentent les sommes des scores (recodés) des trois premiers et des deux derniers items. Un score de « 0 » indique que le répondant est d'avis que, tout compte fait, l'expérience de travail n'a pas d'effet. La corrélation de Pearson entre ces deux mesures composites est de 0,25, ce qui indique que la colinéarité entre ces deux indices ne pose pas problème. De plus, cela laisse entendre que les jeunes qui travaillent pendant l'année scolaire organisent dans une large mesure leur vie de façon à limiter l'effet du travail soit sur leur vie personnelle, soit sur leur vie scolaire.

6.2.11 Indifférence vis-à-vis de l'école

Dans le questionnaire de l'EJET (section A8), on demande aux élèves de répondre à 14 items concernant leurs expériences en classe. L'analyse selon la méthode des

composantes principales ne donne pas des résultats totalement satisfaisants malgré diverses tentatives pour obtenir des composantes conceptuellement distinctes et significatives des sentiments à propos de leurs expériences en classe. Immanquablement, la plupart des items sont fortement saturés par rapport à un facteur particulier, même si la saturation la plus élevée se rapporte souvent à un facteur différent. Ces résultats semblent indiquer que, même si on peut distinguer plusieurs facteurs, tous les items ont un facteur commun, lequel a trait à des expériences généralement négatives. Les items de cette série sont divisés en sentiments positifs ou négatifs. Voici les items appartenant à la catégorie des sentiments positifs :

- Je prête attention à l'enseignant(e);
- Je complète les travaux qui me sont donnés;
- Je participe activement aux discussions en classe;
- Lorsque je ne comprends pas quelque chose, je demande des explications à l'enseignant(e);
- Pour mes cours, je fais plus que seulement le travail exigé;
- Je m'entends bien avec les enseignant(e)s;
- Je m'intéresse à ce que j'apprends en classe;
- Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les sujets les plus difficiles présentés dans les textes;
- Je suis confiant(e) de pouvoir faire un excellent travail dans mes devoirs et mes tests;
- Je suis confiant(e) de pouvoir comprendre les sujets les plus complexes que le professeur présente;
- Je suis sûr(e) de pouvoir maîtriser les habiletés enseignées.

Pour n'importe quel de ces items, si l'élève indique que la phrase ne s'applique « jamais » ou qu'elle s'applique « rarement » à leurs cours durant cette année scolaire-là, l'élève est jugé démotivé sur ce plan.

Les items suivants appartiennent à la catégorie des sentiments négatifs :

- Lorsqu'un travail scolaire est très difficile, j'arrête d'essayer;
- Je fais le moins de travail possible; je veux juste me tirer d'affaire;
- J'arrive difficilement à faire la quantité de devoirs qui m'est donnée.

L'élève qui répond que l'item en question est « souvent » ou « toujours » vrai est aussi jugé démotivé vis-à-vis de cet aspect de son expérience en classe.

Pour obtenir un indice ayant un score significatif de zéro, nous calculons le pourcentage des items à l'égard desquels l'élève est indifférent. Les élèves jugés indifférents vis-à-vis des 14 items obtiennent un score de 100; ceux qui sont classés comme intéressés à l'égard des 14 items reçoivent un score de 0; ceux qui sont catégorisés comme indifférents vis-à-vis de sept des items ont un score de 50, par exemple.

6.2.12 Détachement de l'école

Une procédure analogue (basée sur les mêmes raisonnements) est élaborée à partir des items de la section A9 du questionnaire de l'EJET. Les réponses « en désaccord » ou « tout à fait en désaccord » données aux items suivants sont considérées comme indiquant un sentiment de détachement :

- Je suis fier(ère) de faire partie de mon école;
- On me traite avec autant de respect que les autres élèves de ma classe;
- J'aime participer à plusieurs activités à l'école (par exemple, les sports, les clubs, le théâtre);
- L'école est l'une des choses les plus importantes de ma vie;
- Il y a des enseignant(e)s ou d'autres adultes à mon école avec qui je peux parler si j'ai un problème;
- La plupart des choses que j'apprends à l'école me seront utiles lorsque j'aurai un emploi;
- Les personnes de mon école s'intéressent à ce que j'ai à dire;
- L'école, c'est plus important que ce que la plupart des gens en pensent;
- La plupart de mes enseignant(e)s font un bon travail d'enseigner;
- J'ai des ami(e)s à l'école avec qui je peux parler de choses personnelles;
- J'ai des ami(e)s à l'école qui peuvent m'aider dans mes travaux scolaires si nécessaire.

De même, les réponses « d'accord » ou « tout à fait d'accord » données aux items suivants indique un désenchantement :

- J'ai de l'attention à l'école seulement lorsque je cause des ennuis;
- Plusieurs des choses que nous apprenons en classe sont inutiles;
- La plupart de mes enseignant(e)s ne s'intéressent pas vraiment à moi;
- La plupart du temps, j'aimerais être n'importe où ailleurs qu'à l'école;
- L'école est souvent une perte de temps.

Cet indice est normalisé à la manière de l'indice précédent : un score de 0 indique que l'élève n'est détaché de l'école relativement à aucun des items, tandis qu'un score de 100 indique que l'élève est jugé détaché de l'école relativement aux 16 items.

6.2.13 Confiance en sa capacité de réussite scolaire

(Voir la rubrique qui suit)

6.2.14 Pertinence des études pour l'obtention d'un emploi

L'analyse selon la méthode des composantes principales révèle que les items suivants de la section K1 du questionnaire de l'EJET se saturent par rapport à une dimension commune :

- Avoir un bon emploi plus tard dans ma vie dépend de mon niveau de réussite à l'école en ce moment;
- Je devrai aller au collège ou à l'université pour atteindre ce que je veux dans la vie;
- Je pense que j'aimerais aller au collège ou à l'université;
- Je suis assez intelligent(e) pour bien réussir à l'université;
- Je suis assez intelligent(e) pour bien réussir au collège.

Malgré l'indication statistique selon laquelle on pourrait considérer que les cinq items comprennent un seul concept, nous avons décidé de créer deux indices distincts à partir de quatre de ces cinq items (l'un qui évalue **la confiance en sa capacité de réussite scolaire et l'autre, l'importance perçue des études pour l'obtention d'un emploi**) pour trois raisons. Premièrement, à un niveau conceptuel, les questions de confiance en sa capacité de réussite scolaire sont plutôt distinctes de celles de percevoir un lien entre les études et la réussite future dans la vie. Deuxièmement, les analyses statistiques démontrent que les deux indices ont des effets indépendants sur les aspirations en plus d'effets communs. Enfin, pour certains résultats – comme souhaiter suivre un apprentissage ou fréquenter l'école professionnelle ou de métiers – les deux indices se comportent différemment, ce qui semble indiquer qu'ils mesurent deux concepts de base différents.

La moyenne des deux derniers items constitue l'indice de la confiance en sa capacité de réussite scolaire. Pour les analyses à plusieurs variables, cet indice est centré sur la moyenne canadienne. L'indice de l'importance des études pour l'obtention d'un emploi est élaboré de manière analogue en fonction des deux premiers items.

6.2.15 Faire une entorse aux règles de l'école

Un indice sommaire de l'entorse aux règles de l'école est élaboré à partir de la question A7 de l'EJET (« Tiens compte de CETTE année scolaire seulement. À quelle fréquence sèches-tu ou sautes-tu un cours sans permission? ») et de la question 29 du PISA (« Au cours des deux dernières semaines de classe complètes, combien de fois a) avez-vous manqué l'école, b) avez-vous séché ou sauté des cours, c) êtes-vous arrivé(e) en retard à l'école? ») L'indice de l'entorse aux règles de l'école correspond au score moyen à l'égard de ces quatre items, redressé de sorte qu'un score de « 0 » indique « jamais ».

6.2.16 Désobéir aux règles de l'école

Il s'agit d'un indice de Guttman, où les valeurs ont la signification suivante :

- 2 = Répond oui à la question E3b de l'EJET : « As-tu déjà été expulsé(e) ou mis(e) à la porte de l'école? »
- 1 = Indique au moins une fois en réponse à la question E1d de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu as causé des problèmes à l'école et tu as été obligé(e) de parler avec le directeur ou un autre administrateur? »
- 0 = Répond *jamais cette année* à la question E1d de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu as causé des problèmes à l'école et tu as été obligé(e) de parler avec le directeur ou un autre administrateur? »

À noter qu'un score de 2 est attribué dans tous les cas où le répondant indique oui à la question E3b de l'EJET, même s'il dit ne pas avoir causé des problèmes à l'école. Autrement dit, cet indice devrait être interprété comme mesurant l'infraction la plus grave aux règles.

6.2.17 Problèmes à la maison

- 3 = Indique au moins une fois en réponse à la question E1c de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu as fait une fugue, c'est-à-dire te sauver de la maison? »
- 2 = Indique au moins une fois en réponse à la question E1b de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu as passé une nuit entière sans rentrer à la maison, et ce, sans permission? »
- 1 = Indique au moins une fois en réponse à la question E1a de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu es revenu(e) à la maison plus tard qu'il était convenu avec tes parents ou tes tuteurs? »
- 0 = Répond *jamais cette année* à la question E1a de l'EJET : « Au cours des 12 derniers mois, est-ce que tu es revenu(e) à la maison plus tard qu'il était convenu avec tes parents ou des tuteurs? »

Comme pour l'indice précédent, il y a une hiérarchie présumée de gravité, la fugue étant le problème à la maison le plus grave.

6.2.18 Heures de travail durant les jours de semaine

Les réponses aux questions G14 et G15 de l'EJET servent à estimer le nombre d'heures mensuelles consacrées aux emplois et aux petits travaux. La question G14 est formulée ainsi : « Cette année scolaire, dans un MOIS NORMAL que tu as travaillé, combien de SEMAINES travaillais-tu HABITUELLEMENT à tes emplois et à tes petits travaux? » Les réponses vont de 1 à 4.

La question G15 est la suivante : « Cette année scolaire, dans une SEMAINE NORMALE de travail, combien D'HEURES AU TOTAL travaillais-tu à tous tes emplois et à tes petits travaux...

- du lundi au vendredi?
- les samedi et dimanche? »

Les répondants devaient inscrire le nombre d'heures. Étant donné qu'il s'agit d'élèves à plein temps, nous avons décidé de plafonner à 40 le nombre d'heures de travail durant les jours de semaine. Ensuite, ce nombre est multiplié par le nombre habituel de semaines travaillées dans un mois normal (question G14) de façon que le temps consacré par les élèves au travail soit exprimé en fonction d'une période commune, à savoir un mois normal. Pour limiter le plus possible la distribution asymétrique de cette variable, le nombre résultant est plafonné à 80. Les répondants qui n'ont pas travaillé durant l'année scolaire, ou qui ont travaillé mais pas durant la semaine scolaire, reçoivent un score de 0.

6.2.19 Heures de travail durant la fin de semaine

Pour estimer les heures de travail durant la fin de semaine, nous utilisons une question identique et une procédure analogue à celles qui ont servi à l'élaboration de l'indice des heures de travail durant les jours de semaine. La nature de la distribution est telle qu'il n'est pas jugé nécessaire de plafonner les heures de travail durant la fin de semaine.

6.2.20 Orientation scolaire des pairs

Pour que l'indice des aspirations des pairs soit aussi parallèle que possible à celui des aspirations des parents pour leurs enfants, cet indice est composé de la moyenne des deux items qui mesurent à quel point il est important pour leurs amis les plus proches de terminer leur secondaire et de faire des études postsecondaires (questions D2a et D2d de l'EJET).

6.2.21 Influence négative des pairs

Une analyse de tous les items de la question D2 de l'EJET selon la méthode des composantes principales permet d'extraire deux facteurs. La solution n'est pas entièrement satisfaisante, puisque les deux facteurs reflètent simplement si l'item a une connotation positive ou négative. Après la rotation Varimax, quatre des items à connotation négative constituent des composantes très sensées de l'influence négative des pairs : sèchent ou sautent des cours une fois par semaine ou plus, ont abandonné leurs études secondaires avant d'avoir obtenu leur diplôme, ont la réputation de causer des ennuis, et fument la cigarette. L'indice représente la moyenne de ces quatre items.

6.2.2 Importance des études postsecondaires pour les parents

La question K9 de l'EJET est formulée ainsi : « Jusqu'à quel point tes parents trouvent-ils important que tu poursuives tes études après le secondaire?

- Ton père ou un autre tuteur?
- Ta mère ou une autre tutrice? »

Les réponses valides vont de (1) « pas important du tout » à (4) « très important ». La moyenne des réponses aux deux items est calculée. Si la réponse « Je ne sais pas » ou « Pas de telle personne » est donnée relativement à un parent mais pas à l'autre, le score est la réponse qui est valide pour l'un des parents.

6.3 Indices préalablement élaborés selon la théorie de la réponse d'item

À des fins de comparaison internationale, un certain nombre d'indices basés sur les procédures d'échelle de la théorie de la réponse d'item (TRI) sont disponibles. Sauf pour ce qui est de la capacité de lecture, les échelles TRI sont normalisées en fonction d'une moyenne de 0 et d'un écart type de 1 au niveau international.

6.3.1 Capacité de lecture

Cinq valeurs plausibles sont fournies pour le résultat de chaque élève au test de lecture. Les résultats au test sont normalisés en fonction d'une moyenne internationale de 500 et d'un écart type de 100. Dans toute analyse, la moyenne des cinq estimations paramétriques distinctes (une pour chacune des cinq valeurs plausibles) convient mieux à l'estimation du paramètre de la population que ne s'y prêtent les estimations pondérées de la vraisemblance, d'où l'utilisation de cette procédure dans le présent rapport.

6.3.2 Fréquence de l'utilisation de l'ordinateur à des fins éducatives

On a demandé aux répondants d'indiquer à quelle fréquence ils utilisent l'ordinateur pour un certain nombre de tâches différentes. Les tâches qui pourraient être considérées comme particulièrement importantes à des fins éducatives servent à créer une échelle de fréquence de l'utilisation de l'ordinateur. Ces tâches consistent notamment à *utiliser l'ordinateur* :

- pour s'aider à apprendre des matières scolaires;
- pour la programmation;
- pour le traitement de texte;

- pour les tableurs;
- pour les logiciels graphiques, picturaux ou de dessin;
- pour les logiciels didactiques.

Les options de réponse, selon une échelle à cinq points, vont de « presque chaque jour » à « jamais ». Un score élevé indique une utilisation fréquente.

6.3.3 Activités culturelles

On a demandé aux élèves d'indiquer, selon une échelle à quatre points allant de « jamais » à « plus de quatre fois par an », à quelle fréquence au cours de la dernière année ils sont sortis pour :

- visiter un musée ou une galerie d'art;
- assister à un opéra, à un ballet ou à un concert de musique classique;
- aller voir une pièce de théâtre.

6.3.4 Possessions culturelles

Cet indice est basé sur la présence à la maison de l'élève :

- de littérature classique (p. ex., Victor Hugo);
- de recueils de poésie;
- d'œuvres d'art (p. ex., tableaux).

6.3.5 Possessions du ménage

Basé sur deux questions :

Question 21 du PISA : « À la maison, avez-vous :

- un lave-vaisselle;
- une chambre pour vous seul(e);
- des logiciels éducatifs;
- une connexion à Internet? »

Question 22 du PISA : « Combien de ces choses avez-vous à la maison :

- téléphone cellulaire;
- télévision;
- ordinateur;
- automobile (p. ex., voiture, camionnette);

- salle de bain? »

À la question 22, les catégories de réponse vont de « aucun(e) » à « trois ou plus »; les options de réponse à la question 21 sont « oui » ou « non ».

6.3.6 Soutien familial aux devoirs

Cet indice est basé sur la question 20 du PISA : « À quelle fréquence les personnes suivantes vous aident-elles dans vos travaux scolaires :

- votre mère;
- votre père;
- vos frères et sœurs? »

Bibliographies

- ALLAHAR, Anton L. et James E. CÔTÉ. 1998. *Richer and Poorer: The Structure of Inequality in Canada*. Toronto: James Lorimer & Company.
- ANDRES, Lesley. 1999. « Investigating Transfer: The Student's Perspective ». B.C. Council on Admissions and Transfer, Vancouver.
- ANDRES, Lesley et Harvey KRAHN. 1999. « Youth pathways in articulated postsecondary systems: enrolment and completion patterns of urban young women and men ». *La revue canadienne d'enseignement supérieur* 29:47-82.
- ANDRES, Lesley, Paul ANISEF, Harvey KRAHN, Dianne LOOKER et Victor THIESSEN. 1999. « The persistence of social structure: cohort, class and gender effects on the occupational aspirations of Canadian youth ». *Journal of Youth Studies* 2:261-282.
- ANISEF, Paul, Paul AXELROD, Etta BAICHMAN-ANISEF, Carl JAMES et Anton TURRITIN. 2000. *Opportunity and Uncertainty: Life Course Experiences of the Class of '73*. Toronto: University of Toronto Press.
- ANISEF, Paul, Robert SWEET, Gabriele PLICKERT et Denise TOM-KUN. 2001. « The effects of region and gender on educational planning in Canadian families ». Fondation Laidlaw et la Direction générale de l'apprentissage et de l'alphabétisation, DRHC, Ottawa.
- BAKER, Maureen. 1985. « Quand je pense à demain. Une étude sur les aspirations des adolescentes ». Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, Ottawa.
- BALL, Katrina et Stephen LAMB. 2001. « School non-completers: Outcomes in vocational education and training », dans *Australian Vocational Education and Training Research Association*. Adelaide, Australie.
- BIBBY, Reginald W. 2001. *Canada's Teens: Today, Yesterday and Tomorrow*. Toronto: Stoddart.
- BIMBER, B. 2000. « Measuring the gender gap on the Internet ». *Social Science Quarterly* 81:868-876.
- BLACKWELL, Debra L. et Diane K. McLAUGHLIN. 1999. « Do rural youth attain their educational goals? » *Rural Development Perspectives* 13:37-44.
- BOLAN, S. 2000. « Women in IT on the decline ». *Computing Canada* 26:29.
- BUCHMAN, Claudia et Ben DALTON. 2002. « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importance of institutional context ». *Sociology of Education* 75:99-122.
- BUTLIN, George. 1999. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation* 5:9-35.

- CHAN, V., K. STAFFORD, M. KLAWE et G. CHEN. 2000. « Gender difference in Vancouver secondary students », dans *Women, Work and Computerization: Charting a Course to the Future*, publié sous la direction d'E. Balka et R. Smith. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- CLIFT, R. C. et A. VAUGHAN. 1997. « A background analysis of the relationship between tuition fees, financial aid, and student choice », dans *Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur*. Montréal.
- COMITÉ CONSULTATIF SUR L'AUTOROUTE DE L'INFORMATION. 1997. « Préparer le Canada au monde numérique ». Comité consultatif sur l'autoroute de l'information, Ottawa.
- COUNCIL OF ECONOMIC ADVISORS. 2000. « Teens and their Parents in the 21st Century: An Examination of Trends in Teen Behavior and the Role of Parental Involvement ». Council of Economic Advisors, Washington, DC.
- COWLEY, Kimberly S., Merrill L. MEEHAN, Denise WHITTAKER et Marsha CAREY. 2002. « Comparison of Nonrural versus Rural Middle-School Students' Academic Aspirations ». AEL, Inc., Charleston, WV.
- CRYSDALE, Stewart, Alan J C KING et Nancy MANDELL. 1999. *On Their Own? Making the Transition from School to Work in the Information Age*. Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.
- DANDURAND, P. et R. OULLET. 1993. « Education and employment in Quebec: A review of the literature », p. 129-136 dans *The Transitions from School to Work*, publié sous la direction de P. Axelrod et P. Anisef. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- DAVIES, Scott. 2003. « A revolution of expectations? Three key trends in the SAEP data », dans *Participation in Post-Secondary Education: Exploring the Roles of Family and Government*, publié sous la direction de P. Anisef et R. Sweet. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada. 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.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA ET STATISTIQUE CANADA. 1998. *Le secondaire : est-ce suffisant? Analyse des résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants, 1995*. Ottawa : Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, STATISTIQUE CANADA, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et ministères provinciaux du Travail et de l'Éducation. 2000. « Enquête auprès des jeunes en transition : Aperçu du projet ». Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.

- DICKINSIN, P. et J. ELLISON. 1999. « Être branché ou ne pas l'être : Croissance de l'utilisation des services de communication par ordinateur ». Statistique Canada, Ottawa.
- EMPSON-WARNER, Susan et Harvey KRAHN. 1992. « Unemployment and occupational aspirations: a panel study of high school graduates ». *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie* 29:38-54.
- ERTL, Heidi. 1999. « Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 ». *Revue trimestrielle de l'éducation* 6:41-57.
- FELDHOUS, Heather Smith. 2002. « Multiple forms of capital and gender differences in adolescent aspirations and strategies for achievement », dans *Southern Sociological Society*.
- FINN, Jeremy D. 1993. « School Engagement and Students at Risk ». Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- FONDATION DE L'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES. 1996. « Indicateurs en éducation pour le Canada atlantique ». Développement des ressources humaines Canada, Halifax.
- FURLONG, Andy, Helena KASURINEN, Andy BIGGART et Pentti SINISALO. 1998. « The educational and occupational aspirations of young people in Scotland and Finland ». *YOUNG* 6:1-21.
- GILBERT, Sid, Lynn BARR, Warren CLARK, Matthew BLUE et Deborah SUNTER. 1993. « Après l'école – Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans ». Statistique Canada.
- GLADIEUX, Lawrence E. et Watson S. SWAIL. 2000. « Beyond access: improving the odds of college success ». *Phi Delta Kappan* 81:699-692.
- GUPPY, Neil et Scott DAVIES. 1998. « L'éducation au Canada : Tendances récentes et défis à venir ». Statistique Canada, Ottawa.
- HANSON, W.R. 1994. « Student drivers on the Information highway ». *Wilson Library Bulletin*: 34-36.
- HOWELL, Frank M., Yuk-Ying TUNG et Cynthia WADE-HARPER. 1996. « The Social Cost of Growing Up in Rural America: Rural Development and Social Change During the Twentieth Century ». Mississippi State Univ., État du Mississippi. Social Science Research Center. Mississippi Agricultural and Forestry Experiment Station, Jackson., Mississippi.
- INDUSTRIE CANADA. 1996. « La société canadienne à l'ère de l'information : Pour entrer de plain-pied dans le XXI^e siècle ».
- LOOKER, E. Dianne. 1993. « Interconnected transitions and their costs: Gender and urban-rural difference in the transitions to work », dans *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod. Toronto: Thompson.

- LOOKER, E. Dianne. 2002. « Pourquoi ne poursuivent-ils pas? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires ». Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- LOOKER, E. Dianne et Graham S. LOWE. 2001. « Post-Secondary Access and Student Financial Aid in Canada: Current Knowledge and Research Gaps ». Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Toronto.
- LOOKER, E. Dianne et Peter DWYER. 1998. « Education and negotiated reality: Complexities facing rural youth in the 1990s ». *Journal of Youth Studies* 1:5-22.
- LOOKER, E. Dianne et Victor THIESSEN. 2002. « La fracture numérique dans les écoles canadiennes : facteurs qui ont des répercussions sur l'accès aux technologies de l'information et leur utilisation par les élèves ». Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Ottawa.
- LOWE, Graham S., Harvey KRAHN et Jeff BOWLBY. 1997. « 1996 Alberta High School Graduate Survey Report of Research Findings ». Population Research Laboratory, Département de sociologie, Université de l'Alberta, Edmonton.
- MAGEE, Pamela. 1998. « Symbol or Structure: The Effects of Family Structure on Youth's Education ». Thèse de maîtrise, sociologie, Acadia, Wolfville (Nouvelle-Écosse).
- McGRATH, Daniel J., Raymond R. SWISHER, Glen H. ELDER, Jr. et Rand D. CONGER. 2001. « Breaking New Ground: Diverse Routes to College in Rural America ». *Rural Sociology* 66:244.
- McGRATH, Samuel. 1996. « Correlates of post-secondary participation », p. 189-198 dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. 1998. « Making Connections: A Ministry Response to Moving On ». Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, Vancouver.
- MORTIMER, Jeylan T. et Monica K. JOHNSON. 1998. « Adolescent part-time work and educational achievement », dans *Youth Experiences and Development: Social Influences and Educational Challenges*, publié sous la direction de K. Borman et B. Schneider: National Society for the Study of Education 1998 Yearbook.
- MÜLLER, Walter et Yossi SHAVIT. 1998. « The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries », p. 1-48 dans *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, publié sous la direction de Y. Shavit et W. Müller. Oxford: Oxford University Press.
- OBERG, D. et S. GIBSON. 1999. « What's happening with Internet use in Alberta Schools ». *The Alberta Journal of Educational Research* XLV:239-252.

- OCDE. 1999. « Mesurer les connaissances et compétences des élèves : Un nouveau cadre d'évaluation ». Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.
- OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT (ED), Washington, DC.; Fairmont State Coll., WV.; West Virginia State Dept. of Education, Charleston, Virginie occidentale.
- PERRON, Jacques. 1996. « Ethnicity and educational aspirations of high-school students », p. 127-134 dans *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, publié sous la direction de B. Galaway et J. Hudson. Toronto: Thompson.
- POWER, Ann Marie Roney. 1999. « Getting Involved and Getting Ahead: Extracurricular Participation and the Educational Attainment Process ». Thèse de doctorat, Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences.
- PRITCHARD, R.A. 1998. « Resistance is futile, or is it? Gender lessons from a micro cybercommunity ». *Les cahiers de la femme* 17:72-75.
- REDDICK, A., C. BOUCHER et M. GROSEILLIERS. 2000. « Le double fossé numérique : L'autoroute de l'information au Canada ». Centre pour la défense de l'intérêt public, Ottawa.
- RIDEOUT, V. 2000. « Public access to the Internet and the Canadian digital divide ». *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* 25:1-21.
- STEVENS, Constance J. et Laura A. PUTCHELL. 1992. « Adolescent work and boys' and girls' orientations to the future ». *Sociological Quarterly* 33:153-170.
- STRIPLIN, J.J. 1999. « Facilitating Transfer for First-Generation Community College Students ». ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.
- TANNER, Julian, Scott DAVIES et Bill O'GRADY. 1999. « Whatever Happened to Yesterday's Rebels? Longitudinal Effects of Youth Delinquency on Education and Employment ». Ontario Institute for Studies in Education. New Approaches to Lifelong Learning et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Toronto.
- TEACHMAN, Jay D., Kathleen M. PAASCH, Randal D. DAY et Karen P. CARVER. 1997. « Poverty during adolescence and subsequent educational attainment », p. 382-418 dans *Consequences of Growing Up Poor*, publié sous la direction de G.J. Duncan et J. Brooks-Gunn. New York: Russell Sage Foundation.
- THE RURAL EDUCATION ADVISORY COMMITTEE. 1995. « Raising Aspirations of New York State's Rural Youth. A Resource Book of Successful Programs and Strategies for Rural School Districts ». Metis Associates, Inc., New York, NY. New York State Legislative Commission on Rural Resources, Albany, New York.
- THIESSEN, Victor et E. Dianne LOOKER. 1999. *Investir dans la jeunesse : le projet sur la transition de l'école au travail en Nouvelle-Écosse*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.

- THIESSEN, Victor et Christy NICKERSON. 1999. « Les études et le travail au Canada : différences entre les sexes ». Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.
- THOMPSON-JONES, M. 1999. « Utilisation de l'ordinateur et d'Internet par les membres des ménages ruraux ». Statistique Canada, Bulletin d'analyse – Régions rurales et petites villes du Canada, Ottawa.
- TURNER, Ralph H. 1960. « Sponsored and contest mobility and the school system ». *American Sociological Review* 25:855-867.
- VOELKL, Kristin E. 1996. « Measuring students' identification with school ». *Educational and Psychological Measurement* 56:760-770.
- WITHERS, P. 2000. « Mismatched: Why so few women seem to be taking advantage of the high tech bonanza ». *B.C. Business* 28:102-103.