

ALPHABÉTISME ET ACCÈS À L'ÉDUCATION
POSTSECONDAIRE : UNE LECTURE DE LA SITUATION

SEPTEMBRE 2003

ALPHABÉTISME ET ACCÈS À L'ÉDUCATION
POSTSECONDAIRE : UNE LECTURE DE LA SITUATION

SEPTEMBRE 2003

J. Douglas Willms

et

Patrick Flanagan

Fondation canadienne des
bourses d'études du millénaire

1000 Sherbrooke Ouest

Bureau 800

Montréal QC

H3A 3R2

Publié en 2003 par
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal QC, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1-877 786-3999
Télécopieur : 514 985-5987
Internet : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org

L'argent est-il important: Collection de recherches du millénaire
N° 5

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Willms, J. Douglas et Flanagan, Patrick
Alphabétisme et accès à l'éducation postsecondaire : une lecture de la situation /
J. Douglas Willms et Patrick Flanagan.

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

Conception de la couverture : Interpôles
Mise en page : Charlton + Company Design Group

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

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	1
Alphabétisme et engagement dans les études : implications pour les programmes visant à accroître l'accès aux études postsecondaires	3
Recherches précédentes	4
Méthodes de recherche	6
Résultats	8
Conclusions	13
Bibliographie	15

Tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1 — Effets sur la poursuite des études postsecondaires de l'âge, du sexe, de la scolarité parentale et des résultats obtenus en alphabétisme	9
Tableau 2 — Catégories d'élèves fondées sur une analyse typologique des résultats obtenus en lecture et en mathématiques, sur leur sentiment d'appartenance et leur participation	12

Figures

Figure 1 — Pourcentage des jeunes Canadiens de 19 à 25 ans qui ont terminé au moins une année d'études postsecondaires, selon les scores obtenus pour la compréhension de textes suivis et à contenu quantitatif	8
Figure 2 — Gradient socioéconomique pour la lecture, jeunes Canadiens de 15 ans	10
Figure 3 — Pourcentage des jeunes Canadiens de 15 ans qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance ou participent peu selon le niveau de rendement en lecture	11

SOMMAIRE

Divers facteurs influent sur la décision des élèves de poursuivre des études postsecondaires et les chances d'y parvenir : la capacité de lire, d'écrire et de compter et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES); leur degré d'engagement envers les études; le soutien de la famille, des amis et des membres du réseau social ainsi que les ressources financières disponibles.

Pour déterminer l'influence du degré d'alphabétisme d'un élève et de son engagement envers les études sur la poursuite de celles-ci, cette étude s'est appuyée sur les données de deux enquêtes représentatives à l'échelle nationale : l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* et le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)* sur les jeunes et les adultes. Les analyses des données de l'EIAA, qui portent sur plus de 750 jeunes, montrent que, parmi ceux qui forment les 40 premiers centiles pour la compréhension de textes suivis et celle de textes à contenu quantitatif, la moitié abandonne leurs études. Les analyses sur les données du PISA, qui touchent près de 30 000 élèves de 15 ans, révèlent qu'environ un tiers des jeunes Canadiens obtiennent des résultats équivalents ou supérieurs à la moyenne en lecture, en écriture et en mathématiques, mais qu'ils se désintéressent des études lorsque leur sentiment d'appartenance à l'école et leur participation aux activités parascolaires sont faibles (19,5 % et 14,6 %, respectivement). Le manque d'intérêt pour les études est beaucoup plus élevé chez les garçons que chez les filles, ce que confirment les taux plus élevés de poursuite des études chez les filles.

Les analyses démontrent que les efforts pour accroître l'accès aux études postsecondaires devraient cibler essentiellement deux groupes. Il y a tout d'abord les jeunes qui se situent «à la limite» pour ce qui est de leur degré d'alphabétisme. Plusieurs d'entre eux pourraient poursuivre des études postsecondaires s'ils réussissaient à se hisser depuis la tranche des 20^e–40^e centiles à celle qui suit. Il y a aussi les jeunes dont le degré d'alphabétisme est suffisant, mais qui n'ont plus d'intérêt pour l'école. Certains auraient avantage à suivre des séances d'orientation; d'autres ont simplement besoin de plus d'information sur les avantages financiers et personnels liés à la poursuite d'études postsecondaires.

ALPHABÉTISME ET ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES : IMPLICATIONS POUR LES PROGRAMMES VISANT À ACCROÎTRE L'ACCÈS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

La plupart des jeunes Canadiens doivent un jour ou l'autre prendre une décision cruciale : poursuivre ou non des études postsecondaires. Pour certains, celle-ci s'impose d'emblée : ils ont toujours su qu'ils iraient au collège ou à l'université; leurs notes leur permettent de choisir parmi différents programmes; leur famille et leurs amis les appuient; ils ont assez d'argent pour assumer les frais de scolarité et de subsistance. La décision est également facile pour ceux qui n'aspirent pas à des études postsecondaires : ils n'ont ni les aptitudes ni les résultats nécessaires pour entrer au collège ou à l'université. Ils ont aussi peu de chances d'y arriver ou choisissent un métier qui n'exige pas d'aptitude ou de formation très poussée. Un certain nombre de jeunes aimeraient cependant poursuivre des études postsecondaires, mais ils y parviennent difficilement. Pour ceux-ci, la décision est difficile et dépend des possibilités d'accès liées aux facteurs suivants :

- Leurs capacités en lecture et en écriture, et leurs attestations d'études postsecondaires
- Leur degré d'engagement envers les études
- Le soutien de la famille, des amis et des membres de leur réseau social
- Les ressources financières disponibles (Andres, 1993; Cogem Recherche, 2002; Foley, 2001; Looker, 2002; Lowe et Krah, 2000)

Il est très important que les enseignants et, à plus grande échelle, les décideurs responsables

de la mise en place des programmes visant à accroître l'accès aux études postsecondaires cernent bien ces enjeux ainsi que la façon dont ils influent sur la décision des jeunes de poursuivre ou non leurs études. Cette étude, dans le cadre de la Collection de recherches du millénaire, vise à déterminer quelle est la proportion de jeunes Canadiens «à la limite» (ceux dont le degré d'alphabétisme ne leur permet pas de poursuivre des études postsecondaires) ainsi que la proportion de ceux, qui, suffisamment alphabétisés, abandonnent tout de même les études après le secondaire. Ces évaluations s'appuient sur les données de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* 1994 et du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)* 2000. Leurs résultats ont des implications sur la conception des programmes d'accroissement de l'accès à l'éducation postsecondaire.

La section qui suit examine les recherches antérieures sur les facteurs influençant le niveau de scolarité. La suivante décrit les méthodes de recherche utilisées dans cette étude. La quatrième partie, quant à elle, énonce les conclusions des analyses qui visent à déterminer les groupes cibles devant faire l'objet des programmes pour accroître l'accès à l'éducation postsecondaire. Enfin, la dernière portion analyse les implications de ces conclusions sur la conception de ces programmes.

RECHERCHES PRÉCÉDENTES

Les recherches sur le niveau de scolarité font une importante distinction entre *aspirations* (le niveau de scolarité qu'un jeune aimerait atteindre s'il ne rencontre pas d'obstacle) et *attentes* (celui qu'il peut raisonnablement s'attendre à atteindre [Hauser et Anderson, 1991; Kerckhoff, 1976]). Les *aspirations* apparaissent tôt et sont largement influencées par les valeurs familiales (Wilson et Wilson, 1992). Le revenu joue un rôle secondaire dans les aspirations par rapport au niveau d'instruction des parents (Astone et McLanahan, 1991; Hanson, 1994). Les aptitudes scolaires et l'estime de soi influent aussi sur les aspirations (Dai, 1996), mais les recherches mettent davantage l'accent sur les processus de socialisation qui, dans nos sociétés, mènent à la valorisation des études postsecondaires et à des niveaux élevés de scolarité.

Les *attentes* découlent des aspirations, mais elles sont aussi influencées par les perceptions des élèves envers leurs propres capacités, par leur vécu personnel et scolaire ainsi que par les débouchés offerts (Bourdieu et Passeron, 1977). Les recherches sur les attentes des jeunes et celles qui font ressortir l'écart entre leurs aspirations et leurs attentes soulignent les différences dans les ressources offertes et les caractéristiques structurelles du système scolaire, lequel distribue les récompenses selon la classe sociale et l'ethnicité. Les recherches montrent par ailleurs que les aspirations des jeunes issus d'une famille à faible revenu diminuent peu à peu à mesure qu'ils prennent conscience que le manque de ressources financières constitue un obstacle réel.

La pratique qui consiste à regrouper les enfants selon leurs aptitudes ou à les orienter ou non vers les études postsecondaires peut aussi influencer considérablement leurs attentes. Au Canada comme aux États-Unis, c'est l'un des éléments qui permet le mieux de prédire si un jeune poursuivra ou non des études postsecondaires (Foley, 2001; Mau et Bikos, 2000). On répartit aussi les jeunes selon leurs capacités et leur statut socioéconomique dans des écoles ou programmes plus ou moins prestigieux selon leur lieu de résidence,

le fait qu'ils fréquentent une école privée, qu'ils sont en immersion ou suivent des programmes pour élèves doués (Willms, 1999). Les jeunes venant d'un milieu défavorisé sont moins susceptibles d'entretenir des aspirations élevées et de parvenir à un haut niveau de scolarité (Kerckhoff, 1993; Willms, 1986). Dans des systèmes cloisonnés, divers facteurs entrent en jeu, en particulier des attentes inférieures de la part du personnel enseignant, une discipline moins rigoureuse, un rythme d'apprentissage plus lent, un personnel moins qualifié et l'influence des pairs (OCDE, 2001; voir Willms 1999 pour un examen de ces questions).

L'une des façons d'aborder le problème serait de repérer les jeunes qui sont frustrés dans leurs attentes, soit ceux qui *aspirent* au collège ou à l'université mais qui, à cause d'obstacles ou de contraintes, *ne s'attendent pas* à y aller. On pourrait ensuite simplement interroger les diplômés du secondaire qui se sont retrouvés dans des situations semblables, déterminer qu'elles étaient les contraintes et les obstacles les plus sérieux, et concevoir des programmes d'accès adaptés. Malheureusement, notre système scolaire, qui répartit les enfants dans des types d'écoles et de programmes différents, influence peu à peu les élèves, si bien que, avant la fin du secondaire, leurs aspirations ont tendance à se calquer sur leurs attentes. C'est pourquoi, si on demandait à des finissants du secondaire de dire ce qui les empêche de poursuivre leurs études, ils répondraient sans doute que les principaux obstacles proviennent de facteurs personnels, comme le manque d'argent, alors qu'il faudrait apporter une plus grande attention au système lui-même, lequel modèle leurs aspirations et attentes tout au long du primaire et du secondaire. Par exemple, on considère souvent le fait de réussir des cours de mathématiques avancées comme la porte d'entrée de nombreux programmes collégiaux et universitaires (Ma et Willms, 1999). La plupart des élèves qui entrent au secondaire n'en sont cependant pas vraiment conscients.

Une autre façon d'aborder la question consiste à ne voir dans l'éducation postsecondaire qu'une étape du cheminement éducatif et de ne tenir compte que des facteurs liés à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Bien que la transition vers les études postsecondaires soit différente du passage, par exemple, de la 10^e à la 11^e ou de la 11^e à la 12^e année — l'école n'étant plus gratuite et obligatoire —, plusieurs mécanismes sous-jacents demeurent les mêmes. Beaucoup de recherches sur le décrochage démontrent que le mécanisme menant un élève à poursuivre ses études ou à décrocher commence à la naissance et dépend des caractéristiques individuelles et familiales ainsi que de facteurs liés aux pairs, à l'école et au milieu (Audas et Willms, 2000). Elles soulignent que des éléments comme des résultats médiocres, des problèmes de comportement et le manque d'intérêt constituent d'évidents signes précurseurs de décrochage. Contrairement aux recherches où les jeunes doivent indiquer les raisons pour lesquelles ils ont décroché ou n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires, celles-ci insistent davantage sur les résultats scolaires et l'intérêt pour l'école, de même que sur la famille, les pairs, le cheminement scolaire et le milieu comme facteurs déterminants sur les notes et sur l'engagement de l'élève pendant toute sa scolarité.

D'une grande importance, la notion *d'engagement envers les études* englobe et mesure le sentiment d'appartenance des élèves envers l'établissement qu'ils fréquentent, leur participation aux activités parascolaires ainsi que leur compréhension et leur appréciation de ce qu'ils peuvent réaliser grâce aux études (Finn, 1993, 1997; Finn et Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989). Le lien entre l'engagement envers les études et la réussite scolaire est relativement faible dans de nombreux pays et constitue en soi un point à étudier (Willms, sous presse). Les élèves qui aiment l'école sont moins susceptibles de décrocher et ont tendance à croire qu'on apprend toute sa vie.

Les études sur le décrochage et l'accès à l'éducation postsecondaire se sont très peu penchées sur la santé mentale à l'adolescence, en particulier sur les problèmes de comportement et la dépression. Il s'agit peut-être pourtant d'une des pistes les plus importantes pour déterminer si un jeune décrochera avant la fin du secondaire ou poursuivra ses études. Willms (2002a) rapporte qu'entre 17 et 20 % des jeunes Canadiens de 10 ou 11 ans sont vulnérables en raison de problèmes de comportement comme l'hyperactivité, le déficit d'attention, l'anxiété et les problèmes affectifs. On en est venu à des conclusions semblables en Ontario à partir des données de la *Ontario Child Health Study* (Offord et coll., 1987). Même si plusieurs de ces jeunes possèdent les aptitudes et les ressources financières nécessaires pour poursuivre des études postsecondaires, les problèmes d'ordre émotionnel peuvent s'avérer un obstacle important.

Ensemble, toutes ces recherches laissent entendre que, pour accroître l'accès aux études postsecondaires, on doit tenir compte de plusieurs groupes d'élèves différents. Il y a tout d'abord ceux qui se situent «à la limite» en raison de leurs résultats scolaires. Ils se divisent en deux groupes : ceux qui pourraient réussir dans certains programmes collégiaux ou universitaires particuliers mais qui ne choisiraient probablement pas des disciplines où la concurrence et les exigences sont très poussées et ceux qui possèdent les compétences voulues pour s'inscrire à de nombreux programmes collégiaux ou universitaires mais qui, en raison de lacunes dans certaines matières, ne peuvent étudier dans leur domaine de prédilection. D'autres encore ont des compétences et des capacités suffisantes, mais ils n'aiment pas les études, ne les apprécient pas et, règle générale, ne s'y intéressent pas non plus. Enfin, un dernier groupe se compose d'élèves ayant des problèmes affectifs ou de comportement. Ceux-ci peuvent réussir des études postsecondaires s'ils bénéficient du soutien nécessaire.

MÉTHODES DE RECHERCHE

Les analyses mentionnées dans cette section s'appuient sur les données de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA, 1994; OCDE et Statistique Canada, 1995) et du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA, 2000; OCDE, 2001). Les données de l'EIAA proviennent d'entrevues et de nombreux tests effectués auprès d'un vaste échantillon représentatif à l'échelle nationale d'adultes canadiens de 16 à 90 ans. Celles du PISA sont issues d'un vaste échantillon également représentatif à l'échelle nationale de jeunes de 15 ans interrogés en 2000. Ces deux études présentent un suréchantillonnage de jeunes des petites provinces, mais non de groupes comme les immigrants ou les Autochtones. Elles ne comportent pas de données sur les jeunes des territoires ou des réserves et ne peuvent donc pas servir à identifier les obstacles que doivent surmonter les Autochtones qui veulent poursuivre des études postsecondaires.

Dans la première série d'analyses, nous avons examiné la prévalence des études postsecondaires chez les 19 à 25 ans. L'échantillon comprend 753 jeunes représentatifs des Canadiens de cet âge¹ (notre hypothèse de départ était que, à l'âge de 19 ans, la plupart des jeunes avaient eu la chance de terminer leur secondaire et de s'être inscrits à l'université). L'EIAA porte sur trois mesures de l'alphabétisme, soit la compréhension de textes suivis, schématiques et à contenu

quantitatif. Notre analyse s'est limitée au première et troisième mesures, étant donné leur lien plus étroit avec celles de la lecture et des mathématiques utilisées dans le PISA. Nous avons divisé la cohorte en cinq niveaux, soit par quintile (par tranche de 20 % de la population) des scores obtenus sur les deux mesures². Nous avons alors calculé le pourcentage de jeunes qui avaient au moins terminé une année d'études postsecondaires, selon le niveau des scores obtenus sur les deux mesures. Puis nous avons établi un modèle de régression logistique (technique statistique qui convient quand l'indicateur de résultat est dichotomique [il s'agit ici de savoir si le jeune a entrepris ou non des études postsecondaires]) pour établir le lien entre la fréquentation d'un établissement postsecondaire et l'âge, le sexe et le degré d'alphabétisme du jeune ainsi que le niveau de scolarité de ses parents. Les différences dans la relation entre l'éducation postsecondaire et les quatrième (deuxième en partant du haut) et cinquième (20 % supérieurs) quintiles touchant la compréhension de textes suivis étant négligeables, nous avons regroupé ces deux catégories aux fins de notre analyse. Puisque les scores des deux mesures sont hautement corrélés (ou colinéaires), il ne faut pas les considérer ensemble dans une analyse de régression. Nous avons donc mesuré la différence entre le score quintilique obtenu pour la compréhension de textes à contenu quantitatif

1 Bien que cet échantillon soit relativement petit si on le compare à celui du PISA, il est suffisant pour évaluer les liens entre la poursuite des études et les facteurs examinés dans cette analyse. L'échantillon est cependant trop petit pour permettre d'établir des comparaisons entre les sous-groupes de population ou entre les provinces.

2 Une autre méthode aurait été de considérer les mesures de l'alphabétisme comme des variables continues selon un modèle quadratique ou même cubique pour en saisir les relations non linéaires. Des analyses préliminaires ont montré que les deux méthodes donnent des résultats très semblables; la «perte de données» découlant de l'utilisation de quintiles n'a d'incidence ni sur les résultats ni sur les conclusions. Nous avons préféré adopter la première méthode en raison des destinataires particuliers de cette étude, parce que les coefficients de régression sont ainsi beaucoup plus faciles à interpréter (en tant que «rapports de cote» plutôt qu'en tant qu'«effets associés à l'augmentation des scores d'une unité pour un modèle quadratique ou cubique donné»).

(1 à 5) et celui obtenu pour la compréhension de textes suivis (aussi de 1 à 5) pour créer une nouvelle variable nous permettant de déterminer si un jeune a obtenu des résultats supérieurs ou inférieurs dans la compréhension de textes à contenu quantitatif par rapport à celle de textes suivis.

Pour la seconde série d'analyses, nous avons utilisé les données du *PISA* (OCDE). L'échantillon comprend 29 687 élèves représentatifs des jeunes Canadiens de 15 ans. Nous avons prélevé les résultats en lecture et en mathématiques, évalués de façon à ce que la moyenne corresponde à 500 et l'écart type à 100 pour tous les pays participants membres de l'OCDE. Nous avons aussi utilisé deux indicateurs décrivant le *sentiment d'appartenance* et la *participation*. La mesure du sentiment d'appartenance est dérivée de huit éléments (évalués sur une échelle de Likert en quatre points) figurant au questionnaire utilisé. Ces éléments découlent de l'impression que les élèves ont d'aimer l'école, d'y avoir leur place, de s'y faire facilement des amis et de ne pas être rejetés. La mesure de la participation provient de trois éléments touchant l'assiduité à l'école (l'élève manque l'école, saute des cours ou arrive en retard) et de quatre autres portant sur les devoirs (devoirs remis à temps et temps consacré aux devoirs de lecture, de mathématiques et de sciences). Comme pour les scores en lecture et en mathématiques, le *sentiment d'appartenance* et la *participation* ont été évalués de façon à ce que la moyenne corresponde à 500 et l'écart type à 100 pour tous les pays participants membres de l'OCDE. Pour l'ensemble de ceux-ci, comme pour le Canada, les deux mesures sont

quelque peu faussées (l'asymétrie équivalant à -0,76 pour le sentiment d'appartenance et à -0,92, pour la participation). Cela signifie que les scores sont distribués de façon à ce qu'un nombre disproportionné d'élèves obtiennent des notes relativement élevées. On peut donc établir la dichotomie entre ces deux mesures pour la plupart des analyses. Par conséquent, on a considéré que les élèves qui s'étaient classés dans le quintile inférieur pour tous les pays avaient un faible sentiment d'appartenance ou participaient peu. Les analyses ont également été effectuées en utilisant une mesure du statut socioéconomique élaborée pour le PISA, qui a été évaluée de façon à ce que la moyenne corresponde à 0 et l'écart type à 1 pour tous les pays participants membres de l'OCDE.

La première analyse des données du PISA a permis d'obtenir «le gradient socio-économique» (voir Willms, 2002a, 2002b) pour les compétences en lecture de tous les jeunes Canadiens. Elle donne une indication de la mesure dans laquelle les jeunes dont les compétences en lecture varient différent aussi sur le plan socioéconomique. L'analyse suivante examine la distribution du sentiment d'appartenance et la participation chez des élèves qui affichent différents niveaux de rendement en lecture. Pour assurer la correspondance avec les analyses de l'*EIAA*, nous avons classé les élèves en cinq quintiles selon leur rendement en lecture. La dernière analyse, dite typologique, visait à vérifier s'il était possible d'établir différents «types» d'élèves lorsqu'il est question d'implanter des programmes pour améliorer l'accès aux études postsecondaires.

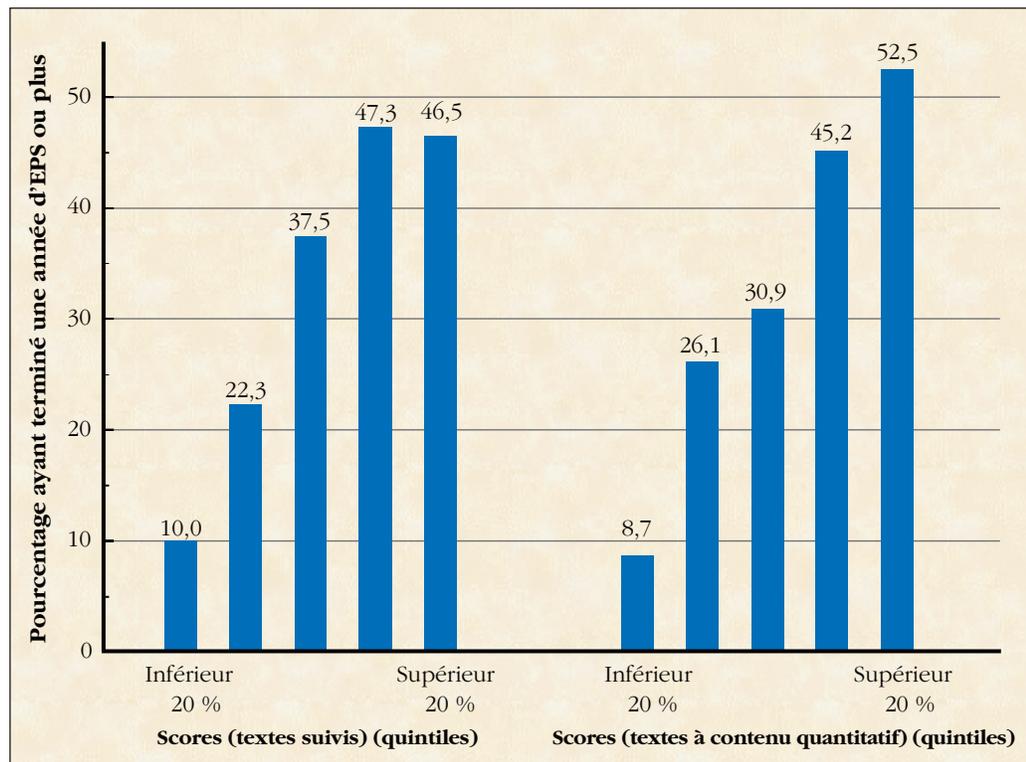
RÉSULTATS

La figure 1 montre le pourcentage de jeunes Canadiens de 19 à 25 ans qui ont accompli au moins une année d'études postsecondaires, selon le quintile de leurs scores en compréhension de textes suivis et à contenu quantitatif. Le taux moyen est de 32,7 %, ce qui correspond à celui publié en 1994 par Statistique Canada pour les jeunes de 18 à 21 ans (soit environ 14 % au collège et 18 % à l'université, voir Oderkirk, 2002). Comme prévu, ces résultats montrent qu'un nombre relativement faible de jeunes dans le quintile inférieur des deux mesures poursuivent des études postsecondaires. Le plus intéressant, c'est qu'il semble y avoir un seuil au troisième quintile pour la compréhension de textes suivis et au quatrième pour celle de textes à contenu quantitatif. Les élèves classés à ces

niveaux étaient beaucoup plus susceptibles de fréquenter un établissement d'études postsecondaires.

Ainsi, si on voulait porter attention à un groupe qu'on peut définir comme «à la limite» selon les résultats obtenus en compréhension de textes suivis et à contenu quantitatif — c'est-à-dire ceux qui amélioreraient leurs chances d'accéder à des études postsecondaires s'ils perfectionnaient leurs connaissances — ce serait celui qui se classe dans le deuxième quintile pour la compréhension de textes suivis et dans le troisième pour celle de textes à contenu quantitatif. La figure 1 démontre aussi clairement que plus de la moitié des sujets ayant obtenu de bons résultats (les deux quintiles supérieurs) ne poursuivent pas d'études postsecondaires.

FIGURE 1 — POURCENTAGE DES JEUNES CANADIENS DE 19 À 25 ANS QUI ONT TERMINÉ AU MOINS UNE ANNÉE D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES, SELON LES SCORES OBTENUS POUR LA COMPRÉHENSION DE TEXTES SUIVIS ET À CONTENU QUANTITATIF (EIAA 1994)



La seconde analyse s'appuie sur les données de l'EIAA et examine la relation multivariée entre l'accès aux études postsecondaires et l'alphabétisme selon un modèle qui comprend l'âge et le sexe de l'élève ainsi que le niveau de scolarité de ses parents. Pour simplifier l'analyse, nous avons utilisé une variable nominale indiquant si au moins un des parents a fréquenté l'université. Les résultats sont présentés au tableau 1. Pour une régression logistique, ils sont interprétés plus facilement si on utilise un rapport de cote plutôt que des coefficients de régression. Dans ce cas-ci, chaque rapport de cote dénote une variation des probabilités qu'un jeune fréquente le collège ou l'université en fonction de l'augmentation d'une unité du facteur explicatif, tous les autres facteurs du modèle demeurant constants. Ces résultats laissent entrevoir l'importance relative du sexe, des antécédents familiaux et du niveau d'alphabétisme dans l'accès aux études postsecondaires.

Le rapport de cote associé à l'âge est de 1,44, ce qui indique que les jeunes entre 19 et 25 ans sont plus susceptibles d'avoir accompli au moins la première étape de leurs études

postsecondaires s'ils ont un an de plus. Ce résultat était prévisible, puisque de nombreux jeunes s'offrent une pause d'un an ou deux après avoir terminé leurs études secondaires.

Les probabilités qu'une femme poursuive des études postsecondaires sont environ deux fois supérieures à celles d'un homme une fois l'influence des autres facteurs neutralisée. Ces résultats sont aussi conformes à ceux de Statistique Canada, selon lesquels, en 1994-1995, le taux d'inscription au collège était de 15 % pour les femmes et de 12 % pour les hommes, tandis que, à l'université, il était de 21 % pour les femmes et de 14 % pour les hommes (Oderkirk, 2002). Ceci indique un rapport de cote non corrigé d'environ 1,60, alors que notre rapport est de 1,35 quand la correction ne concerne pas l'âge.

La probabilité qu'un jeune poursuive des études postsecondaires double pratiquement (rapport de cote de 1,84) si au moins un des parents détient un diplôme universitaire (les analyses préliminaires ont généré des résultats différents selon que le diplômé est le père ou la mère, un phénomène qui mériterait qu'on s'y attarde davantage).

TABEAU 1 – EFFETS SUR LA POURSUITE DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES DE L'ÂGE, DU SEXE, DE LA SCOLARITÉ PARENTALE ET DES RÉSULTATS OBTENUS EN ALPHABÉTISME. ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES, 1994.

	Coefficient	Erreur type	Rapport de cote
Âge du répondant (en nombre d'années)	0,366	(0,052)	1,44
Le répondant est une femme	0,722	(0,188)	2,06
Au moins un parent a fréquenté l'université	0,611	(0,194)	1,84
Le score obtenu pour la compréhension de textes suivis se situe dans le premier quintile (le plus bas)	-2,611	(0,332)	0,07
Le score obtenu pour la compréhension de textes suivis se situe dans le deuxième quintile	-1,653	(0,264)	0,19
Le score obtenu pour la compréhension de textes suivis se situe dans le troisième quintile	-0,465	(0,226)	0,63
Le score obtenu pour la compréhension de textes à contenu quantitatif est élevé par rapport au score obtenu pour la compréhension de textes suivis	0,417	(0,103)	1,52

Nota : Les rapports de cote figurant en caractères gras sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$).

Les jeunes qui se situent dans les deux quintiles inférieurs pour la compréhension de textes suivis sont beaucoup moins susceptibles que les autres de poursuivre des études postsecondaires. Les rapports de cote pour les jeunes des deux groupes dont les résultats sont les plus faibles par rapport à ceux qui se situent dans les 40 % supérieurs sont de 0,07 et de 0,19, tandis que, pour ceux qui se classent dans le troisième quintile, ils sont de 0,63. Il existe donc un seuil important entre le deuxième et le troisième quintile, ce qui reflète la nécessité de perfectionner les compétences.

Enfin, ces résultats montrent qu'il y a un énorme avantage à posséder les compétences nécessaires à la compréhension de textes à contenu quantitatif. Pour les jeunes qui se classent dans un quintile supérieur à celui où les place leur score en compréhension de textes suivis, les chances qu'ils poursuivent des études postsecondaires sont environ une fois et demie plus élevées. Par exemple, un jeune dont le score en compréhension de textes suivis se situe dans le troisième quintile mais dont le score sur l'autre plan le place dans le quatrième quintile a presque les

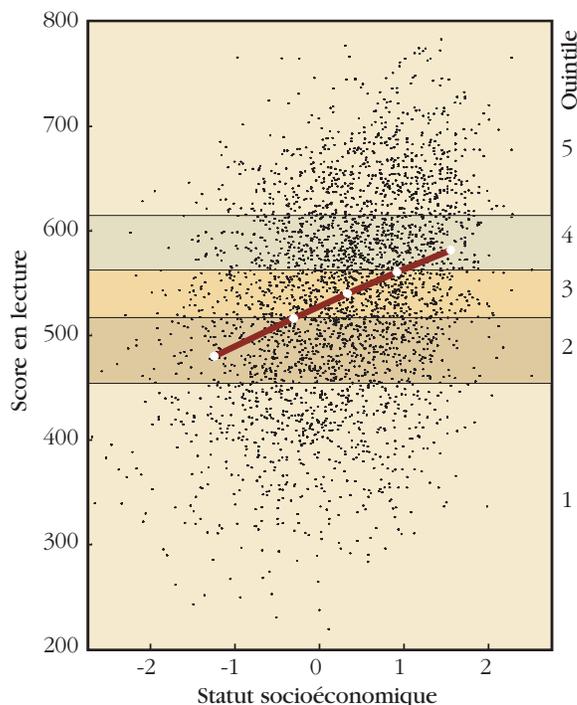
mêmes chances de poursuivre des études postsecondaires qu'un autre dont les scores obtenus le classent dans le quatrième quintile pour les deux mesures (rapport de cote : $\exp(-,465+,417) = 0,95$).

La prochaine série de résultats, qui s'appuient sur les données du *PISA* (OCDE), porte sur les jeunes Canadiens de 15 ans. La figure 2 montre le gradient socio-économique (ligne rouge) selon les résultats en lecture. Les points noirs représentent les scores obtenus sur les tests de lecture, distribués sur le graphique selon le statut socioéconomique de la famille (SSE), pour un échantillon représentatif de 2 000 jeunes Canadiens. L'axe vertical compte deux échelles : celle de gauche correspond aux scores obtenus en lecture évalués de façon à ce que la moyenne corresponde à 500 et l'écart type à 100 pour les jeunes de tous les pays participants membres de l'OCDE; l'axe de droite représente les quintiles de lecture. L'axe horizontal est le SSE familial évalué de façon à ce que la moyenne corresponde à 0 et l'écart type à 1 pour les jeunes de tous les pays participants membres de l'OCDE. Ainsi, environ les deux tiers de tous les élèves se rangent sur cette échelle entre -1 et +1. Le gradient linéaire pour le Canada s'étend du 5^e au 95^e centile des scores de SSE pour tous les élèves canadiens, et les cercles blancs sur la ligne désignent les 5^e, 25^e, 50^e, 75^e et 95^e centiles de SSE.

La figure 2 fait ressortir plusieurs éléments importants :

- 1) On observe un écart prononcé quant au rendement des enfants canadiens selon qu'ils viennent d'un milieu plus ou moins favorisé — la différence est de presque 100 points entre le score moyen d'une élève au 5^e centile et celui d'un élève au 95^e centile de SSE (voir Willms, 2002c).
- 2) La plage des scores en lecture est très étendue quel que soit le SSE. De nombreux élèves dont le SSE est faible obtiennent des scores élevés tandis que, au contraire, des élèves dont le SSE est élevé ont des scores relativement bas.

FIGURE 2 — GRADIENT SOCIOÉCONOMIQUE POUR LA LECTURE, JEUNES CANADIENS DE 15 ANS (PISA OCDE 2000)

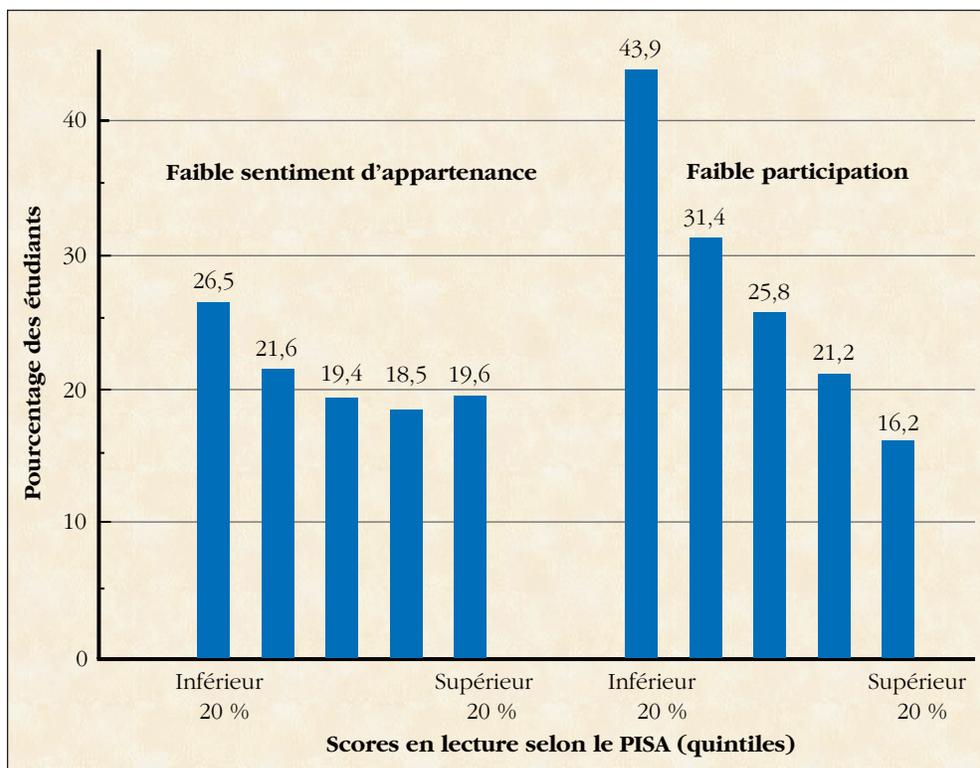


3) L'écart dans les capacités moyennes de lecture entre un jeune du milieu du deuxième quintile et un jeune du milieu du troisième est d'environ 50 points, ce qui équivaut à environ un an d'études (voir Willms, 2002c). C'est plutôt encourageant, puisque cela suppose qu'un programme de transition d'une année pour un jeune motivé pourrait lui permettre de hausser ses notes et de lui faire gagner ainsi approximativement un quintile.

La figure 3 montre les pourcentages des jeunes qui ont un faible sentiment d'appartenance envers l'école ou qui participent peu.

On pourrait s'attendre à ce que la majorité de ceux-ci aient un rendement scolaire inférieur, mais ce n'est pas le cas. Les résultats montrent clairement que le sentiment d'appartenance et la participation touchent tous les niveaux de rendement scolaire. La corrélation entre les capacités de lecture et la participation ($r = 0,28$) est plus forte que la corrélation entre les capacités de lecture et le sentiment d'appartenance ($r = 0,06$); il s'agit cependant de deux relations relativement faibles. De plus, on compte un nombre important de jeunes dont le taux de participation est faible même parmi ceux qui se classent dans les troisième, quatrième et cinquième quintiles en lecture.

FIGURE 3 — POURCENTAGE DES JEUNES CANADIENS DE 15 ANS QUI ÉPROUVENT UN FAIBLE SENTIMENT D'APPARTENANCE OU PARTICIPENT PEU SELON LE NIVEAU DE RENDEMENT EN LECTURE (PISA OCDE 2000)



TABEAU 2 – CATÉGORIES D'ÉLÈVES FONDÉES SUR UNE ANALYSE TYPOLOGIQUE DES RÉSULTATS OBTENUS EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES, SUR LEUR SENTIMENT D'APPARTENANCE ET LEUR PARTICIPATION (PISA OCDE 2000)

	Pourcentage des élèves	Centres des grappes			
		Lecture	Mathématiques	Sentiment d'appartenance	Participation
Élèves engagés dans leurs études	27,0	635	617	524	556
Élèves engagés	25,0	507	502	590	543
Élèves éprouvant un faible sentiment d'appartenance	19,5	526	526	385	527
Élèves participant peu	14,6	555	557	525	358
Élèves désintéressés	13,9	392	415	485	404
Total ou moyenne	100,0	534	536	508	497

Pour tenter de déterminer quelles sont les catégories de jeunes que devraient cibler les programmes pour améliorer l'accès aux études postsecondaires, nous avons procédé à une analyse typologique des données du *PISA* pour le Canada qui s'appuie sur les résultats en lecture et en mathématiques ainsi que sur le sentiment d'appartenance et la participation. Les résultats figurent au tableau 2³. L'analyse a permis de distinguer cinq «types» de jeunes. Les *élèves engagés dans leurs études* sont ceux qui obtiennent d'excellents résultats en lecture et en mathématiques, ce qui les situent en moyenne entre 80 et 100 points au-dessus des normes canadiennes. Également dotés d'un sentiment d'appartenance supérieur à la moyenne, ils représentent environ le quart des élèves canadiens.

Le deuxième groupe, soit celui des *élèves engagés*, obtient des scores élevés selon les deux dimensions qui définissent l'engagement envers les études. Leur rendement scolaire est quelque peu inférieur à la norme canadienne, mais la plupart pourraient être candidats aux études postsecondaires. Cette catégorie représente environ un quart des jeunes Canadiens.

Les *élèves éprouvant un faible sentiment d'appartenance* composent le troisième groupe, soit environ un cinquième des élèves

canadiens. Ils obtiennent des scores moyens sur le plan du rendement scolaire et supérieurs à la moyenne quant à la participation. Toutefois, leur sentiment d'appartenance est très faible; la plupart ne se sentent pas acceptés par leurs pairs et se disent isolés et non intégrés. Étant donné leurs sentiments envers l'école, plusieurs d'entre eux ne poursuivront pas d'études postsecondaires, même si leur rendement scolaire est relativement élevé.

Les élèves du quatrième groupe, environ un sur sept, ont des résultats scolaires supérieurs à la moyenne, mais n'ont pas l'impression d'avoir leur place à l'école. Ils ne participent pas pleinement aux activités scolaires. Ces *élèves participant peu* risquent de ne pas poursuivre leurs études après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, même s'ils en ont les capacités.

Le dernier groupe, celui des *élèves désintéressés*, compte aussi près d'un élève sur sept. Il obtient des résultats relativement faibles dans les quatre mesures. Ces jeunes présentent le plus de risques de décrocher et pourraient, du moins dans un premier temps, faire l'objet d'efforts pour les aider à obtenir leur diplôme d'études secondaires plutôt que de tenter de les faire accéder aux études postsecondaires.

3 Une analyse analogue a été réalisée par Willms (sous presse) pour tous les pays de l'OCDE ayant participé au *PISA* 2000, ainsi que pour un certain nombre de pays qui, en 2000 et 2002, ont participé au *PISA* mais ne font pas partie de l'OCDE. La mesure de la participation utilisée pour les analyses effectuées à l'échelle internationale était différente : elle ne tenait pas compte d'éléments tels que les devoirs qui varient considérablement d'un pays à l'autre. La mesure du sentiment d'appartenance a aussi été évaluée de manière légèrement différente. Malgré cela, les résultats présentés ici pour le Canada correspondent aux résultats obtenus à l'échelle internationale.

CONCLUSIONS

Chaque année, de nombreux jeunes Canadiens n'entreprennent pas d'études postsecondaires parce qu'ils ne possèdent pas les attestations requises ou qu'il leur manque certaines aptitudes jugées nécessaires à la réussite. Beaucoup d'autres les possédant ne le font pas non plus parce qu'ils ne s'intéressent pas aux études, qu'ils n'ont pas les moyens financiers nécessaires ou qu'ils ne bénéficient pas du soutien de leur famille, de leurs amis et des membres de leur réseau social. D'autres se butent à de nombreux obstacles, de sorte qu'il est difficile d'établir lequel prédomine. Nous avons tenté, par cette étude, de mesurer la prévalence des jeunes se trouvant «à la limite» quant à leurs capacités de lecture et d'écriture ainsi que celle des jeunes qui sont désintéressés, attitude mesurée selon leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur participation aux activités parascolaires. Trois grands constats émergent :

La majorité des élèves qui pourraient réussir leurs études postsecondaires possèdent les aptitudes intellectuelles nécessaires. En fait, c'est davantage leur attitude envers les études qui les limite.

- (1) Parmi les jeunes se classant dans les 40 premiers centiles pour la compréhension de textes suivis et celle de textes à contenu quantitatif, plus de la moitié ne poursuivent pas d'études postsecondaires (voir figure 1).
- (2) Environ le tiers des élèves de 15 ans présentent des capacités intellectuelles moyennes ou supérieures à la moyenne, mais se désintéressent de l'école, soit parce qu'ils ont un faible sentiment d'appartenance (19,5 %) ou parce qu'ils participent peu aux activités liées à leurs études (14,6 %) (voir tableau 2).

- (3) Ce phénomène est beaucoup plus marqué chez les garçons que chez les filles. Les probabilités qu'une fille poursuive des études postsecondaires sont deux fois plus élevées, et ce, même en tenant compte du degré de compréhension de textes suivis ou à contenu quantitatif de celles-ci (voir tableau 1).

Les jeunes qui pourraient bénéficier le plus de programmes pour améliorer leur rendement scolaire sont ceux qui se situent dans les deuxième et troisième quintiles.

- (1) Il y a 20 % moins de chances qu'un jeune se situant dans les deux quintiles inférieurs d'alphabétisme poursuivent des études postsecondaires, tandis que celles d'un jeune se trouvant dans le troisième quintile a 60 % plus de chances qu'un jeune des deux quintiles supérieurs. On peut donc considérer que les jeunes qui sont dans le deuxième quintile se situent, du point de vue intellectuel, «à la limite». Tout programme capable d'améliorer leur rendement de l'équivalent d'une année scolaire leur permettrait d'accroître sensiblement leurs chances de réussir des études postsecondaires (voir figures 1 et 2).
- (2) Les capacités de compréhension de textes à contenu quantitatif apportent un avantage supplémentaire. Si l'on prend deux jeunes qui se classent dans le même quintile pour la compréhension de textes suivis et que l'un d'eux se classe un quintile plus haut pour la compréhension des textes à contenu quantitatif, les chances que ce dernier poursuive des études postsecondaires sont environ une fois et demie supérieures (voir tableau 1).

Les résultats de cette étude suggèrent que les interventions pour accroître l'accès aux études postsecondaires doivent être *universelles* et *précoces*. Il serait intéressant à mettre en oeuvre des programmes pour les jeunes des 9^e et 10^e années qui :

- (1) fourniraient de l'information sur les avantages financiers et personnels reliés aux différents programmes d'études postsecondaires;
- (2) présenteraient des cheminements de carrière alternatifs en précisant les degrés de capacité des élèves qui les empruntent;
- (3) inculqueraient au jeune la notion que les ressources financières ne constituent pas le principal obstacle dans ce domaine.

Ce programme pourrait prendre la forme d'un site Internet, puisqu'il est essentiellement question de diffuser l'information. Les chances de réussite seraient cependant plus élevées si les élèves pouvaient bénéficier, en petits groupes, du soutien de leur enseignant dans la planification de leur avenir.

Il serait également intéressant d'élaborer un programme pour aider les élèves à améliorer leurs capacités, de façon à les faire passer d'un rendement légèrement inférieur à la moyenne à un niveau correspondant à celle-ci. En effet, de nombreux élèves n'ont pas accès, après l'obtention de leur DES, à un programme de transition d'un an vers le collège ou l'université. Plusieurs établissements collégiaux et universitaires reconnaissent déjà l'importance d'atteindre les élèves de 11^e et de 12^e année. Un tel programme pourrait comprendre deux ou trois cours de rattrapage en lecture, écriture et mathématiques jusqu'au niveau requis pour la plupart des programmes d'études collégiales et universitaires. Les élèves seraient donc amenés, au cours des deux dernières années de leurs études secondaires, à réfléchir aux options d'études postsecondaires qui s'offrent à eux et à franchir les quelques pas qui les en séparent.

BIBLIOGRAPHIE

Andres-Bellamy, L. (1993). Life trajectories, action and negotiating the transfer from high school. Dans P. Anisef et P. Axelrod (éd.), *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, pp. 137–157. Toronto : Thompson Educational Publishing.

Cogem Recherche Inc. (2001). *Prendre une décision au sujet des études postsecondaires : À l'écoute des absents*. Document préparé pour le compte de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Foley, K. (2001). *Pourquoi arrêter après l'école secondaire? Analyse descriptive des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*. Document préparé pour le compte de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Hauser, R. M. et Anderson, D. K. (1991). Post high-school plans and aspirations of Black and White high school seniors. *American Journal of Sociology*, 81, 364–394.

Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: Socialization or allocation? *Social Forces*, 55, 368–81.

Kerckhoff, A. C. (1993). *Diverging pathways: Social structure and career deflections*. New York : Cambridge University Press.

Looker, E. D. (2002). *Pourquoi ne poursuivent-ils pas? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires*. Document préparé pour le compte de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Lowe, G.S. et Krahn, H. (2000). Work aspirations and attitudes in an era of labour market restructuring: A comparison of two Canadian youth cohorts. *Work, Employment, and Society*, 14(1), 1–22.

Ma, X., & Willms, J. D. (1999). Dropping out of advanced mathematics: How much do students and schools contribute to the problem? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(4), 365–383.

Oderkirk, J. (2002). Overview of trends in post-secondary education. Communication dans le cadre de la conférence Accès aux études postsecondaires.

Offord, D. R., Boyle, M. H., Szatmari, P., Rae-Grant, N. I., Links, P. S., Cadman, D. T., Byles, J. A., Crawford, J. W., Munroe Blum, H., Byre, C., Thomas, H. et Woodward, C. A. (1987). Ontario Child Health Study: II. Six-month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 44, 832–836.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada. (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques et Ottawa (Ontario) : ministre de l'Industrie, Canada.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. Paris : OCDE.

Willms, J. D. (1999). Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools, and communities. Dans D. Keating et C. Hertzman (éd.), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. (pp. 72–93). New York : Guilford Press.

Willms, J. D. (2002a). *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton (Alberta): University of Alberta Press.

Willms, J. D. (2002b). *Ten Hypotheses about Socio-economic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.

Willms, J. D. (2002c). *Raising and Leveling the Learning Bar: A Background Report for the HRDC Skills and Learning Task Force*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.

Willms, J. D. (sous presse). *Students' engagement at school: Thematic report for the OECD Programme of International Student Assessment*. Paris : OCDE.