
Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien

Note 4 : Projet Transitions

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

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Pierre Doray, Élise Comoe, Claude Trottier, France Picard, Jake Murdoch, Benoît Laplante,
Stéphane Moulin, Maxime Marcoux-Moisan, Amélie Groleau, Sylvain Bourdon
Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien
Note 4 : Projet Transitions
Numéro 45

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

Mise en page : Charlton + Company Design Group

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

Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien

Note 4 : Projet Transitions

Préparé par :

Pierre Doray, Élise Comoe, Claude Trottier, France Picard, Jake Murdoch, Benoît Laplante, Stéphane Moulin, Maxime Marcoux-Moisan, Amélie Groleau, Sylvain Bourdon

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Décembre 2009

Table des matières

Liste des tableaux	ii
Liste des figures	ii
Introduction	I
1. Cadre théorique	3
1.1 Différents concepts entourant la notion de parcours scolaires	3
1.2 L'analyse des progressions scolaires dans l' <i>EJET</i>	4
2. Éléments de méthodologie	7
2.1 Présentation de l'enquête	7
2.2 L'opérationnalisation des concepts	8
2.3 Analyse des parcours	9
2.3.1 Une représentation exhaustive	9
2.3.2 Représentation synthétique des parcours	10
3. L'évolution des situations scolaires	13
3.1 La situation d'ensemble...	13
3.1.1 ...de la cohorte A	13
3.1.2 ...de la cohorte B	14
3.2 Les parcours scolaires...	16
3.2.1 ...des jeunes de la cohorte A	16
3.2.2 ...des jeunes de la cohorte B	17
3.3 Synthèse	18
4. Des modèles de systèmes d'éducation « supraprovinciaux » ?	23
4.1 Les trois types de systèmes d'éducation	23
4.2 Comparaison entre les types de système d'éducation au Canada	26
4.2.1 La cohorte A	26
4.2.2 La cohorte B	29
4.3 Les parcours étudiants dans les trois types	30
4.3.1 Parcours de la cohorte A	30
4.3.2 Parcours de la cohorte B	31
4.4 La comparaison au sein des différents types	34
4.5 Synthèse	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
Annexe 1 - Variables utilisées pour opérationnaliser les parcours scolaires	43
Annexe 2 - Les parcours formels dans les systèmes d'éducation du Canada	45

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présence aux études de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	13
Tableau 2 : Présence aux études postsecondaires de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	13
Tableau 3 : Présence aux études collégiales et universitaires de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	14
Tableau 4 : Présence aux études de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	15
Tableau 5 : Présence aux études selon le niveau de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	15
Tableau 6 : Présence aux études selon le niveau de 2000 à 2005, Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	15
Tableau 7 : Les parcours des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	16
Tableau 8 : Les passages au postsecondaire des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	17
Tableau 9 : Les parcours des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	19
Tableau 10 : Les passages au postsecondaire des répondants de 18-20 ans au Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	19
Tableau 11 : Répondants aux études selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	27
Tableau 12 : Répondants aux études postsecondaires selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	27
Tableau 13 : Répondants aux études collégiales selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	28
Tableau 14 : Répondants aux études universitaires selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	28
Tableau 15 : Répondants aux études selon les modèles de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	29
Tableau 16 : Répondants aux études postsecondaires selon les types de système d'éducation, Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	29
Tableau 17 : Répondants aux études collégiales selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	30
Tableau 18 : Répondants aux études universitaires selon les types de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	30
Tableau 19 : Les parcours des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	32
Tableau 20 : Les passages au postsecondaire des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte A (%)	32
Tableau 21 : Les parcours des répondants entre 2000 et 2005 selon le type de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	33
Tableau 22 : Les passages au postsecondaire des répondants au Canada, <i>EJET</i> , cohorte B (%)	33

Liste des figures

Figure 1 : Chronogramme de présence aux études, janvier 2000-décembre 2005 (Cohorte A)	10
Figure 2 : Évolution du nombre d'inscriptions dans les cégeps publics québécois selon le type de population et le trimestre d'inscription	11
Figure 3 : Type de système d'éducation à choix progressif (Québec)	24
Figure 4 : Type de système d'éducation à choix exclusif (Ontario, Ile-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve)	25
Figure 5 : Type de système d'éducation à choix multiples (Manitoba, Saskatchewan, Alberta, Colombie-Britannique)	26
Figure 6 : Comparaison entre les provinces par type de système d'éducation	35
Figure 7 : L'importance des différents parcours entre les provinces au sein d'un type de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte A	37
Figure 8 : L'importance des différents parcours entre les provinces au sein d'un type de système d'éducation, <i>EJET</i> , cohorte B	37

Introduction

L'objectif de cette note est de saisir empiriquement la progression des étudiants au sein de l'éducation postsecondaire au Canada. Si une majorité des jeunes emprunte des parcours scolaires linéaires, certains ont toutefois des cheminements plus complexes, ponctués d'interruptions d'études, voire de retours vers un ordre d'enseignement antérieur (Doray, Picard, Trottier, Groleau, 2009). Ces derniers parcours seraient en croissance pour différentes raisons : orientation scolaire et professionnelle incertaine, désir de prendre une pause de l'école, désir de travailler dans une démarche d'entrée dans l'âge adulte, etc. Établir de manière la plus précise possible l'importance des parcours discontinus et retracer les transitions et les parcours scolaires des jeunes Canadiens dans l'enseignement supérieur est une première étape vers une meilleure compréhension de leur déroulement. Sachant que l'éducation a une influence prépondérante sur le parcours de vie des individus (Gaudet, 2007 : 21), il apparaît essentiel d'approfondir notre compréhension de cette dimension biographique.

Ce premier examen des situations scolaires se fera en examinant celles des jeunes ayant participé de 2000 à 2005 à l'*Enquête auprès des Jeunes en Transition* (EJET), administrée par Statistique Canada. Cette enquête longitudinale porte sur deux panels de jeunes. Le premier, appelé communément cohorte A, regroupe des jeunes qui étaient âgés de 15 ans en janvier 2000 alors que le second panel, nommé cohorte B, est constitué de répondants qui étaient âgés de 18 à 20 ans à la même date. Les données recueillies permettent d'effectuer une première analyse des transitions significatives entre les études secondaires et postsecondaires, des interruptions d'études et des retours aux études le cas échéant. Pour ce faire, nous utilisons le concept de parcours scolaire que nous définissons, dans le cadre de cette note, comme la séquence des situations scolaires des répondants au cours de la période étudiée. Ces situations sont multiples et se

déclinent en plusieurs formes. Ainsi, les répondants pouvaient être aux études comme ils pouvaient les avoir quittées, ils pouvaient fréquenter l'enseignement collégial comme ils pouvaient être inscrits à l'université. Dans ce contexte, la définition empirique de parcours se base sur deux dimensions éducatives essentielles, soit la présence aux études et l'ordre d'enseignement dans lequel les répondants étudient. Notre intérêt est l'examen de la continuité aux études et de la transition vers l'enseignement postsecondaire.

Cette note de recherche vise aussi à mieux cerner la situation dans l'ensemble du Canada en s'interrogeant sur les distinctions et les ressemblances possibles entre les systèmes éducatifs provinciaux. Au Canada, l'éducation relève des compétences constitutionnelles des provinces, chacune ayant institué un système éducatif spécifique. Les différences entre les systèmes sont dans certains cas minimes, dans d'autres, nettement plus importantes. L'habitude est, dans les recherches canadiennes en éducation, de comparer les provinces, ce qui n'est pas sans causer certains problèmes. D'une part, le cas des provinces peu peuplées rend difficile la réalisation de comparaisons « effectives ». Le regroupement sur une base géographique n'est pas satisfaisant car on ne tient pas compte des spécificités institutionnelles et organisationnelles de chaque système. Est-ce que le système éducatif du Manitoba est similaire à celui de l'Alberta uniquement parce que les deux provinces sont intégrées dans la région des Prairies. D'autre part, la comparaison interprovinciale ne permet pas de toujours saisir l'effet de certains aspects de l'organisation scolaire qui seraient communs à plusieurs provinces. Afin de pallier ces problèmes, nous avons réalisé une comparaison entre les systèmes éducatifs provinciaux dans le but explicite de dégager certains « types » de systèmes, du point de vue de l'organisation formelle des transitions et des cheminements entre les ordres d'enseignement. Une partie

de notre analyse fournira les premiers résultats de cette proposition de regroupement des systèmes éducatifs.

Le travail réalisé dans le cadre de cette note de recherche est divisé en quatre parties. En plus de rappeler les grandes options théoriques, la première section offrira un bref survol des études longitudinales fondées sur l'*EJET*. La seconde partie décrira les choix méthodologiques, incluant les principales caractéristiques de l'enquête *EJET*, les

variables retenues aux fins de l'analyse des situations scolaires et des parcours, de même que leur opérationnalisation. Les premiers résultats de cette analyse seront présentés dans la troisième partie. Nous proposons aussi une analyse descriptive des parcours, c'est-à-dire la mise en séquence, pour chaque répondant, des différentes situations scolaires. Finalement, la dernière section vise à explorer l'hypothèse de l'existence, au Canada, de trois modèles de systèmes éducatifs.

I. Cadre théorique

Comment analyser la progression des individus dans l'enseignement postsecondaire canadien? Quel(s) concept(s) retenir pour étudier ce phénomène? Comment les chercheurs canadiens utilisant l'*EJET* ont-ils procédé jusqu'à maintenant? Quelle démarche doit-on suivre afin de comparer adéquatement les parcours effectués dans dix systèmes d'éducation provinciaux différents? La section qui suit pose les bases de notre cadre théorique, élaboré en tentant de répondre à ces différentes questions.

I.1 Différents concepts entourant la notion de parcours scolaires

La note 3 nous a permis de distinguer différents concepts et approches relatifs à l'analyse longitudinale de la progression des étudiants dans l'enseignement supérieur (Doray, Picard, Trottier, Groleau, 2009). Les paragraphes suivants constituent un bref rappel de ces éléments théoriques.

Un premier concept utilisé dans l'analyse longitudinale de la poursuite des études est celui de cheminement scolaire. L'usage de ce terme se caractérise par une conception de la « progression » de l'individu dans le système d'éducation qui reprend essentiellement la structure de l'organisation scolaire. Les cheminements sont définis comme les « étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire » (Sylvain *et al.*, 1985, p. 43). Le cheminement scolaire est examiné en reprenant les différentes caractéristiques du système scolaire comme le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, de la formation générale à la formation technique, etc. Cette approche permet de montrer la complexité des étapes franchies par l'individu tout en mettant en relief les différences qui apparaissent entre les groupes sociaux qui évoluent à l'intérieur du système d'éducation. Cela dit, comme le concept de

cheminement est défini en fonction de la structure formelle du système scolaire, il est moins apte à rendre compte des parcours non linéaires.

Certains recourent à l'approche centrée sur la notion de trajectoire. Celle-ci est présente chez Bourdieu (1979), qui la définit de manière assez large comme la succession de positions qu'un individu occupe au cours de sa vie dans l'échelle sociale, mais aussi au sein des différents champs sociaux dans lesquels il évolue. Il existe par exemple des trajectoires d'auteurs, de scientifiques, d'artistes. Chaque trajectoire individuelle est très largement déterminée par l'origine sociale qui contribue à l'orienter en fixant la pente et les destinations possibles. Elle est elle-même inscrite dans la trajectoire familiale, qui peut être ascendante ou descendante, selon la conjoncture à l'intérieur de l'espace social. Comme les trajectoires se déroulent dans des champs spécifiques, les « règles du jeu » qui y prévalent contribuent aussi à leur détermination. Les trajectoires scolaires renvoient à la succession des positions occupées au sein du champ éducatif, et en particulier au sein du système scolaire. Ainsi, les trajectoires scolaires varieront selon l'origine sociale des agents qui connaîtront une succession de situations en lien avec les caractéristiques du système scolaire.

Gorard *et al.* (1997a, b, c, d, 1998, 1999) ont repris une approche similaire en l'appliquant non pas à la suite des situations éducatives au sein du système scolaire, mais à l'ensemble de ces dernières tout au long des biographies individuelles. Ces « trajectoires de formation » (*learning trajectories*) incluent ainsi la participation à des activités d'éducation et de formation. Les trajectoires sont largement prévisibles par l'origine sociale et l'histoire éducative familiale. C'est d'ailleurs en ce sens qu'elles sont proches de l'approche bourdieusienne. Il peut bien sûr se produire des bifurcations, mais il n'en demeure pas moins que l'origine sociale conserve un poids stratégique dans le déroulement de la trajectoire.

Avant de recourir à la notion de trajectoire, Bourdieu avait utilisé le concept de « carrière scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1970), qui est identifiée aux différentes étapes de la scolarité des agents. Sont retenus comme indicateurs pertinents les retards scolaires, le passage aux ordres d'enseignement ultérieurs et la discipline choisie. Ce premier volet du concept reste donc proche de la notion de « cheminement ». Toutefois, les auteurs s'en éloignent puisqu'ils cherchent aussi à en saisir le système de détermination, c'est-à-dire les différents facteurs qui influencent d'une manière ou d'une autre le positionnement des agents dans le système d'enseignement.

Bloomer et Hodkinson (1999) ont élaboré la notion de « carrières d'apprentissage » ou « éducatives » (*learning careers*) en puisant à trois sources théoriques. Ils se sont notamment appuyés sur le concept de « carrière » des sociologues interactionnistes, définie comme *une suite de passages d'un poste à un autre accomplis par un travailleur dans un système professionnel* (Becker, 1970, p. 47), différents événements et circonstances pouvant affecter la succession des situations. Ils ont aussi repris l'idée que la carrière est constituée des situations « objectives » où se trouvent les individus et de la signification « subjective » que ces derniers attribuent aux dites situations. Les deux auteurs se sont également inspirés de la théorie de « l'apprentissage situé », selon laquelle les changements d'attitude des individus sont le résultat de nouvelles influences et de nouvelles sources d'apprentissage. Finalement, ils ont tenu compte de l'apport de Bourdieu en intégrant à leur conception de « carrière », l'effet de l'origine sociale par le biais de la construction des *habitus*, dont les *habitus* éducatifs, définis comme les dispositions relatives à l'école et l'éducation. Toutefois, cet *habitus* apparaît plus malléable que chez Bourdieu, du fait de l'apport des apprentissages tout au long de la vie de l'individu.

Les différentes notions présentées ci-dessus sont largement liées à des approches théoriques spécifiques (par exemple, la notion de *carrière* chez les interactionnistes). Toutefois, un flou conceptuel demeure puisque les tenants d'une même approche ont parfois recours à deux concepts différents pour

analyser la « progression éducative » d'un individu (c'est le cas de Bourdieu, qui, selon l'époque, a utilisé les notions de « carrière » et de « trajectoire »). Dans un tel contexte théorique, nous préférons adopter une autre expression : celle de « parcours scolaire ». Les parcours scolaires se définissent comme *une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire*.

Les « parcours » se distinguent par la flexibilité qui caractérise l'articulation des différents moments de la scolarisation d'un individu. En effet, un parcours n'est pas nécessairement constitué d'étapes ou de situations qui s'inscrivent successivement dans la progression de l'étudiant, dans la mesure où il peut apparaître de façon non linéaire.

L'originalité de cette approche trouve ses sources dans l'idée de la différenciation des parcours selon le poids respectif de facteurs dans leur construction et leur déroulement. En effet, la poursuite des études dépend d'éléments intervenant à des moments différents de la progression de l'individu. Certains relèvent des expériences antérieures. Différentes formes d'ancrage social, comme les acquis scolaires, en font partie. D'autres facteurs tiennent à l'expérience en cours. Ainsi, des événements d'ordre scolaire et extrascolaire peuvent conduire à des bifurcations de parcours comme des changements d'orientation ou des abandons scolaires. Finalement, il faut aussi compter sur les anticipations et les projets que les individus conçoivent.

1.2 L'analyse des progressions scolaires dans l'EJET

La recherche bibliographique sur l'analyse des cheminements et des parcours qui utilise les données de l'EJET a permis de repérer quatre textes qui font état d'études longitudinales effectuées à partir de cette base de données.

Le texte de Shaiens et Gluzynski (2007) est une étude descriptive de la participation aux études supérieures réalisée à partir des données recueillies auprès des jeunes de la cohorte B des cycles 1 à 4 (âgés

de 18 à 20 ans en décembre 1999). Ils ont analysé les caractéristiques de trois groupes d'étudiants en décembre 2005 : les diplômés, les persévérants et les décrocheurs. Ils ont examiné entre autres les caractéristiques démographiques et familiales, l'engagement à l'école secondaire, le rendement scolaire et l'expérience lors de la première année d'études postsecondaires. Les auteurs ont conclu à une influence des divers ancrages sociaux (différence entre hommes et femmes, origines sociales), des expériences scolaires antérieures ainsi que des conditions de vie sur l'accès aux études postsecondaires et la persévérance.

Finnie et Qiu (2008) ont aussi utilisé les données de l'*EJET*, cohorte B (cycles 1 à 4) et étudié les tendances de la persévérance aux études postsecondaires. À partir du groupe de jeunes qui étaient aux études au début de l'observation, ils ont défini quatre situations à chaque cycle mesurant un aspect de la persévérance : être toujours aux études, avoir son diplôme, être sorti du système scolaire ou encore avoir abandonné les études. En dépit de quelques limites méthodologiques, notamment concernant la prise en compte des changements d'état des variables indépendantes dans le temps, les auteurs ont utilisé un modèle de risque basé sur la régression logistique multinomiale. Cette analyse montre que la persévérance varie selon la province de résidence, l'expérience en cours (plus les étudiants avancent dans leur scolarité, moins ils ont tendance à abandonner), la structure familiale, l'origine sociale ainsi que les conditions de vie.

Christofides *et al.* (2007) ont quant à eux étudié l'évolution des aspirations universitaires des jeunes selon le sexe à partir des données de l'*EJET*, cohorte A. Les auteurs ont étudié les facteurs qui contribuent à l'émergence de l'intention d'étudier à l'université, déclarée à 15 et à 17 ans, et analysé l'effet de ladite intention sur la probabilité d'entreprendre des études universitaires à 19 ans. À ce propos, ils se sont intéressés, entre autres, aux effets des variables relatives à l'origine familiale, mais également à ceux des caractéristiques de l'école. Dans des analyses *probit* spécifiques aux hommes et aux femmes, les

auteurs ont construit des modèles successifs dans lesquels sont estimés les effets de leur principale variable indépendante (l'aspiration à faire des études universitaires à 15 ans) ainsi que des autres variables indépendantes relatives au fait d'entreprendre des études universitaires à 19 ans. Ils ont terminé par un modèle dit global dans lequel est prise en compte l'intention, exprimée à 15 et à 17 ans, d'entreprendre des études universitaires à 19 ans.

Enfin, Ma et Frempong (2008) ont étudié l'abandon des études postsecondaires à partir des données des trois premiers cycles de l'*EJET* (cohorte A). Les auteurs ont utilisé le modèle de Cox basé sur le fait d'étudier dans un programme postsecondaire mesuré pour chaque mois. Leurs résultats montrent principalement que le soutien offert par l'établissement d'attache n'a pas d'effet, alors que provenir d'un milieu rural et entreprendre des études postsecondaires plus tard que d'ordinaire augmentent les risques d'abandon. À l'opposé, avoir des aspirations élevées, être engagé dans ses études, avoir de bonnes notes au secondaire et ne pas avoir de comportement à risque réduisent les probabilités d'abandon. Par ailleurs, la capacité de poursuivre des études postsecondaires, le réseau social, l'attitude face aux études postsecondaires, la situation financière, les obligations personnelles, les caractéristiques du programme suivi et les expériences en début de scolarité sont aussi liées à l'abandon.

En somme, ces quatre études font ressortir diverses dimensions des parcours étudiants en utilisant des méthodes variées. Toutefois, leur nombre réduit confirme que l'approche longitudinale n'est pas souvent utilisée. De l'analyse descriptive faite par Shaienks et Gluzynski (2007) à l'usage d'une régression multinomiale de risque par Finnie et Qiu (2008), le recours à des analyses longitudinales semble diversement interprété. Par rapport à ces études, en plus d'analyser la situation scolaire des jeunes à chaque cycle de collecte (comme le font ces études), la présente note conceptualise et reconstitue les parcours des jeunes entre le premier cycle et la fin du quatrième cycle de l'enquête par rapport à leur cheminement dans le système scolaire.

2. Éléments de méthodologie

Dès le départ, le projet *Transitions* s'est inscrit dans une volonté d'analyse secondaire de données provenant d'enquêtes qualitatives ou quantitatives déjà réalisées, ainsi que d'autres sources d'information comme les données administratives. Pour la présente note de recherche, l'analyse descriptive des parcours scolaires a été effectuée par l'utilisation des données de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET). Il était en effet possible de tirer de cette recherche longitudinale des données qui permettent d'effectuer une analyse secondaire des parcours scolaires empruntés par les jeunes Canadiens.

Le recours à des données déjà recueillies présente des avantages indéniables, dont l'accès immédiat à une banque de données sans avoir à concevoir ni administrer des questionnaires (Kiecolt et Nathan, 1985). Toutefois, il y a lieu de souligner les limites inhérentes à ce type de méthode. D'abord, les données se rapportent à deux groupes de jeunes Canadiens d'âge similaire, mais qui pouvaient être à des étapes différentes de leur parcours scolaire au début de l'enquête, ce qui induit d'emblée une certaine variabilité des parcours. Ensuite, l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET) n'a pas été conçue en fonction des objectifs particuliers de recherche que nous visions. Par exemple, il peut être difficile de faire ressortir les significations des événements par des enquêtes quantitatives qui ne se sont pas intéressées à ces dimensions « subjectives », alors que l'articulation entre des événements objectivables, voire des situations ou des faits précis, et la signification qu'ils prennent aux yeux des répondants importent dans l'approche théorique retenue.

Par ailleurs, un défi de taille sur le plan méthodologique concernait la description des différents parcours scolaires des jeunes Canadiens et la difficulté de déterminer les parcours les plus fréquentés

dans l'enseignement postsecondaire. En effet, Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld (1987) ont déjà montré cette grande variabilité des parcours scolaires, qui se comptent par milliers pour une cohorte de quelque 14 000 élèves dans une enquête longitudinale. Enfin, dans certains cas, le manque de précision des variables scolaires dans l'enquête *EJET* ne permettait pas de retracer clairement la suite d'événements scolaires qui caractérisent les parcours entre janvier 2000 et décembre 2005, comme nous projections de le faire dans la présente analyse longitudinale. Malgré ces limites découlant des choix (analyse secondaire), la diversité des questions et des thèmes abordés dans cette enquête, le recours à deux cohortes d'élèves de groupes d'âge distincts et le suivi d'observations sur plusieurs années ont permis de faire ressortir les principaux parcours scolaires suivis par les jeunes et d'observer leur transition vers les études postsecondaires.

2.1 Présentation de l'enquête

L'enquête *EJET* est une enquête longitudinale nationale¹ réalisée par Statistique Canada, qui repose sur une collecte de données bisannuelle auprès de deux groupes de jeunes Canadiens d'âges différents. L'enquête a débuté en 2000 (cycle 1) et les autres cycles de collecte de données ont eu lieu en 2002 (cycle 2), 2004 (cycle 3) et 2006 (cycle 4). En fait, l'échantillon était constitué de deux groupes distincts qui n'ont pas eu à répondre exactement aux mêmes questions. Le premier groupe, communément appelé cohorte « A », regroupait les jeunes nés en 1984 et âgés de 15 ans au 31 décembre 1999. Cette première cohorte était constituée des jeunes ayant participé à l'enquête réalisée dans le cadre du Programme international de suivi des acquis (PISA 2000). Les jeunes du deuxième groupe, ou cohorte

1. Les données recueillies couvrent le territoire national en excluant toutefois les territoires du Nord, les réserves amérindiennes, les bases des Forces canadiennes et certaines régions éloignées.

« B », étaient âgés de 18 à 20 ans le 31 décembre 1999 (nés entre 1979 et 1981). Ils ont été sélectionnés à partir de l'*Enquête sur la population active* (EPA), entre janvier 1997 et décembre 1999. La base de données utilisée pour mener à terme la présente recherche comptait, au cycle 4, 18 843 répondants pour la cohorte A et 12 045 répondants pour la cohorte B.

À chacun des cycles de l'enquête, les jeunes des deux cohortes étaient interrogés sur leur expérience scolaire et professionnelle, ainsi que sur leurs caractéristiques personnelles. L'enquête explorait par ailleurs différents facteurs pouvant avoir une influence sur les grandes transitions, tels que le contexte familial ou scolaire, les aspirations scolaires et professionnelles, les activités parascolaires. En complément de ces questionnaires adressés aux jeunes, des informations précises liées à la situation sociale et économique de la famille, la structure familiale, les antécédents familiaux, les attentes et les aspirations des parents envers leurs enfants sur le plan scolaire, entre autres variables, ont été recueillies auprès des parents des jeunes de la cohorte A.

Aux fins de la présente note de recherche, les données utilisées pour décrire les parcours scolaires se rapportent aux deux cohortes et aux quatre cycles d'enquête s'échelonnant sur une période de six ans, soit de janvier 2000 à décembre 2005.

2.2 L'opérationnalisation des concepts

Nous avons construit les variables de situations et de parcours scolaires en combinant différentes informations relatives à la scolarité des individus. À cet égard, les huit variables suivantes (dont deux comptent une distinction du mois et de l'année) ont été utilisées pour décrire les différentes situations et les parcours scolaires (voir annexe 1) :

- Le **mois et l'année** d'entrée dans un programme postsecondaire;
- Le **mois et l'année** d'inscription dans un programme postsecondaire pour la dernière fois;

- Le **statut par rapport à l'école secondaire** en date de décembre 2003. Cette variable donne la possibilité de distinguer les diplômés de l'école secondaire, les persévérants de l'école secondaire et les sortants de l'école secondaire.
- Le **statut par rapport aux études postsecondaires** qui permet de distinguer les étudiants diplômés du postsecondaire, les persévérants du postsecondaire et les sortants du postsecondaire. Comme le mentionne son libellé, cette question s'adressait aux répondants ayant fait des études postsecondaires l'année précédant la période de collecte.
- La **participation aux études à temps plein** permet de savoir si le répondant était à l'école primaire, secondaire ou postsecondaire à temps plein pour chaque mois de l'année.
- Le **niveau des programmes déclarés** fait référence au programme auquel était inscrit un étudiant au moment de la collecte des données ainsi qu'à ceux auxquels il a été inscrit depuis le dernier cycle. Cependant, certains niveaux de programmes considérés comme postsecondaires ne le sont pas dans toutes les provinces. Au Québec par exemple, l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) se fait au secondaire. Nous avons de fait procédé à un regroupement des modalités en programmes secondaires, en programmes collégiaux et en programmes universitaires.

La création de variables décrivant les situations par rapport à l'école avait pour point de départ le statut aux études secondaires des répondants pour chaque année. Ensuite, nous avons recensé tous les programmes d'études auxquels les répondants ont été inscrits. Pour chacun d'entre eux, nous avons déterminé la date (mois et année) de début et de fin. Chacun de ces programmes a été par la suite classé selon le niveau de scolarité correspondant (voir annexe 1 pour les différentes modalités). Nous avons adopté un regroupement des programmes différent de celui utilisé par Statistique Canada, dans lequel certains programmes dispensés au Québec au niveau de l'enseignement secondaire sont classés comme étant de niveau postsecondaire. Il allait de soi que ce choix méthodologique aurait une incidence sur les résultats, notamment pour

le Québec². Cette première étape permettait de préciser pour chacun des 72 mois d'observation (janvier 2000 à décembre 2005) si l'étudiant était aux études ou non, et s'il était au secondaire, au collégial ou à l'université.

Pour dériver les variables de parcours, nous avons eu recours à une analyse de classification³ ou une table d'extinction à sorties multiples. Cela permettait de faire ressortir toutes les combinaisons d'états possibles sur les six années ou moments d'observation :

- Aux études/pas aux études
- Au secondaire/au postsecondaire/pas aux études
- Au secondaire/au collégial/à l'université/pas aux études

Par la suite, il s'agissait de regrouper manuellement les suites ou les séquences de situations selon les parcours recherchés.

1. Parcours scolaire global ou fréquentation scolaire (présence aux études/absence des études). Cette première variable a permis d'établir trois parcours typiques : a) les *parcours linéaires ou continus* pour ceux qui sont restés aux études pendant toute la période d'observation; b) les *parcours avec interruption* pour ceux qui sont sortis du système scolaire et étaient de retour en 2005 ; c) les *parcours de sortants* qui regroupent ceux qui n'étaient plus aux études en 2005.
2. Parcours selon le niveau d'études en trois catégories : aux études secondaires, aux études postsecondaires et absence des études. Nous souhaitions décrire les passages au postsecondaire, les sorties avec ou sans passage par le postsecondaire, ainsi que les parcours avec interruption. Nous nous sommes aussi inté-

ressés aux parcours avec retour à l'ordre antérieur.

3. Parcours selon l'ordre d'enseignement : aux études secondaires, aux études collégiales, aux études universitaires et absence des études. Il s'agissait principalement de définir les passages au collégial, les passages à l'université et les parcours de sortants.

L'analyse proprement dite de ces variables est exclusivement descriptive. Nous avons conçu des tableaux de fréquence simple et des tableaux croisés, notamment pour dégager la situation dans les trois grands types de système d'éducation au Canada.

2.3 Analyse des parcours

D'un point de vue opérationnel, les parcours se définissent par la situation scolaire des étudiants à différents moments de leur scolarité. Pour étudier cette suite de situations dans le temps, nous avons eu recours à l'analyse longitudinale descriptive. Selon le modèle de représentation choisi, le degré de précision de la description du parcours peut varier. Ainsi, il est d'usage de distinguer entre une représentation exhaustive et une représentation synthétique des parcours, chacune des formes de représentation comportant des avantages et des inconvénients qui leur sont propres. Examinons chacun de ces modèles de représentation.

2.3.1 Une représentation exhaustive

La représentation des parcours est dite exhaustive quand on expose, mois après mois, les informations sur le statut scolaire des répondants. Les données de l'EJET permettaient d'effectuer une telle représentation des parcours, puisque l'information sur

2. Voici la catégorisation utilisée pour distinguer les situations scolaires des Québécois.

Études secondaires – Attestation de spécialisation professionnelle (ASP), programme pour les apprentis enregistrés

Programmes collégiaux – Diplôme ou certificat d'une école commerciale privée ou d'un institut de formation privé, programme de collège ou d'un cégep, programme de passage à l'université offert dans un collège ou un cégep (dans le but d'obtenir des unités/«crédits», un diplôme menant à l'université ou à un grade d'associé), études collégiales supérieures ou de deuxième cycle (préalable : diplôme d'études collégiales ou titre supérieur) ainsi que d'autres niveaux postsecondaires

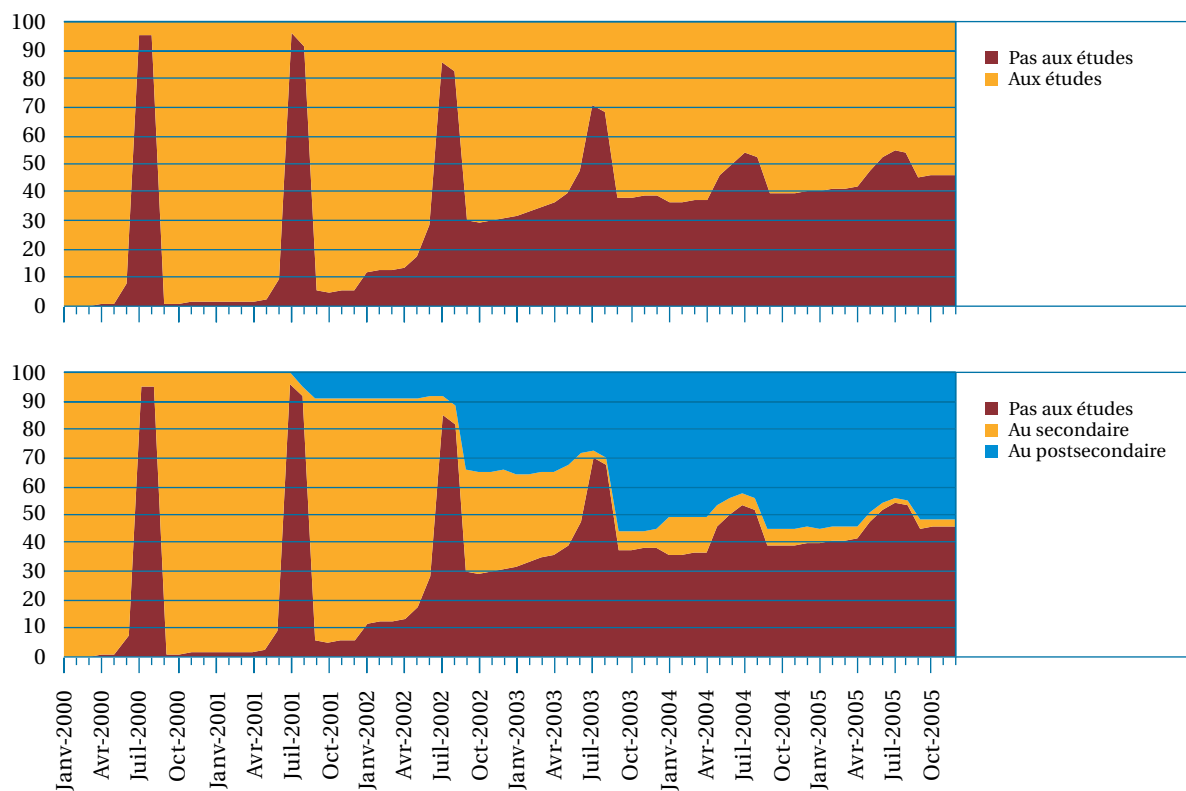
Programmes universitaires – Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle INFÉRIEUR au baccalauréat, baccalauréat, premier grade professionnel, certificat ou diplôme d'études universitaires supérieures, SUPÉRIEUR au baccalauréat mais INFÉRIEUR à la maîtrise, maîtrise, doctorat (Ph. D.), diplôme, certificat ou licence d'une association professionnelle (p. ex., comptabilité, opérations bancaires, assurances)

3. De façon spécifique, on peut utiliser deux méthodes de classification. La première méthode consiste à générer une variable continue ou « string » qui répertorie toutes les suites d'éléments ou de séquences possibles. Par exemple, on pourrait avoir les combinaisons 111111 et 110011 dans lesquelles 1 signifie aux études et 0 pas aux études. On dira donc que la première personne est restée continuellement aux études pendant toute période d'observation de six ans et que la deuxième a connu une interruption de deux années puis est revenue aux études. La deuxième méthode utilise un module spécifique de STATA (sqtab) qui donne pour sa part des séquences d'épisodes. Pour les deux combinaisons ci-dessus mentionnées, cette deuxième analyse donnerait 1 et 101.

la situation scolaire des répondants pour chaque mois de l'enquête, tant dans la cohorte A que dans la cohorte B, était disponible. Dans sa forme graphique (chronogramme⁴ ou tapis⁵), ce type d'analyse descriptive offre la possibilité d'une observation fine de tout changement dans la situation scolaire des étudiants, et ce, pour les six années pour lesquelles des informations ont été recueillies. Cependant, une telle représentation est contraignante d'un point de vue méthodologique puisqu'elle engendre la multiplication des situations observées sur 72 mois.

Les chronogrammes ci-dessous (figure 1) représentent mois après mois la situation par rapport aux études des répondants de la cohorte A. Deux informations sont fournies : la baisse de la proportion des étudiants au cours des années et les périodes de vacances d'été. Notons aussi que les interruptions d'études au cours de l'été diminuent au cours des années. Le second chronogramme souligne la progression des études postsecondaires entre 2000 et 2005.

Figure 1 – Chronogramme de présence aux études, janvier 2000-décembre 2005 (Cohorte A)



4. Graphique représentant l'évolution temporelle du statut du répondant.

5. Graphique de l'évolution temporelle du statut du répondant, où chaque ligne horizontale correspond à un individu.

2.3.2 Représentation synthétique des parcours

Les représentations synthétiques des parcours ont été construites par la sélection d'un moment significatif de la biographie de l'individu dans l'année. L'analyse consistait alors à examiner l'évolution de certaines caractéristiques relatives à ce moment, au fil des années. L'objectif était de cerner la continuité ou les changements d'état chez les répondants. Par référence au calendrier scolaire (date de la rentrée scolaire, moment des premières évaluations, possibilité d'annulation de cours...), le moment le plus propice pour étudier la situation scolaire des étudiants au Canada est le mois d'octobre, soit quelques semaines après la rentrée scolaire de l'automne.

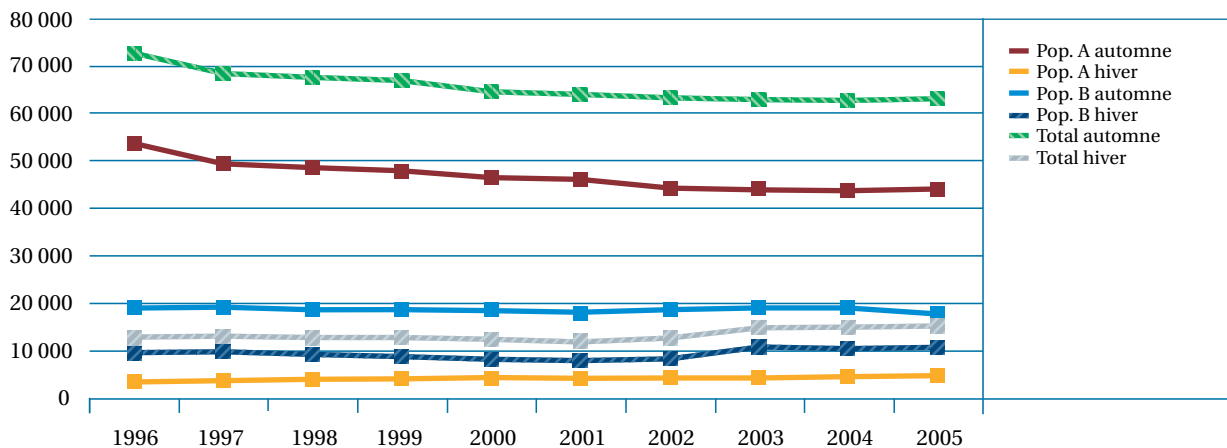
Il est aujourd'hui possible d'amorcer des études postsecondaires à la session de janvier, mais il reste que la majorité des étudiants commencent leur scolarité au cours de la session d'automne. Les données sur les inscriptions dans les cégeps québécois sont à cet égard révélatrices. Ainsi, les inscriptions sont toujours plus élevées en septembre qu'en janvier (figure 2), que les étudiants en soient à leur première

inscription au cégep (population A) ou à leur première session dans un programme avec une expérience préalable de l'enseignement collégial (population B).

Ainsi, les répondants qui ont quitté les études sans y avoir eu une présence significative (entre septembre et octobre) ne sont pas considérés comme étudiants. Par ailleurs, ce mois précède les premières évaluations dont les résultats décevants pour certains pourraient les inciter à un retrait rapide du système scolaire⁶. Autrement dit, nous n'avons considéré comme étudiants que les répondants qui avaient une présence de plus de quelques semaines dans un établissement scolaire.

Afin de suivre l'évolution des situations scolaires pour chaque mois d'octobre de l'*EJET*, nous avons utilisé les tables d'extinction à sorties multiples, suivies d'une analyse de classification. D'une part, ces outils d'analyse font ressortir les variations éventuelles dans la situation des étudiants d'une année à une autre pendant toute la période d'observation, d'autre part, ils permettent de retracer clairement le parcours suivi jusqu'à la dernière observation.

Figure 2 – Évolution du nombre d'inscriptions dans les cégeps publics québécois selon le type de population et le semestre d'inscription



Source : Service régional des admissions de Montréal.

6. De fait, la proportion d'étudiants inscrits dans des établissements scolaires chute nettement entre les mois d'octobre et de décembre.

Pour chaque mois d'octobre, la situation des individus a été établie en fonction d'un certain nombre de critères :

- le fait d'être ou non aux études;
- le niveau d'études en distinguant les enseignements secondaire et postsecondaire (il est possible d'établir le passage à l'enseignement postsecondaire selon trois situations : la présence au secondaire, le passage au postsecondaire et les sorties du système scolaire);
- l'ordre d'enseignement (secondaire, collégial ou universitaire).

Il était aussi possible de construire des parcours en tenant compte de la succession des états d'une année à l'autre. Par exemple, des répondants peuvent avoir un parcours continu dans le système scolaire quand, à chaque mois d'octobre, ils sont inscrits dans un établissement d'enseignement. S'ils ont connu une ou des interruptions d'études durant les six années d'observation, on dira alors qu'ils ont un parcours discontinu ou hachuré. On peut également considérer le fait que les répondants

ont quitté les études avant d'avoir obtenu un diplôme ou après. L'analyse des parcours peut aussi prendre en considération le niveau d'études et l'ordre d'études. Ainsi, certains étudiants passent de l'enseignement secondaire directement à l'université, alors que d'autres fréquentent le secondaire, le collégial puis l'université. D'autres encore passent des études collégiales aux études universitaires après une interruption plus ou moins longue. Ainsi, dès que le niveau de formation et l'ordre d'enseignement sont considérés, le nombre de parcours peut s'avérer très élevé.

La présentation synthétique des parcours a été réalisée en deux temps. La section 3.1 examine l'évolution globale des différentes situations scolaires pour chaque mois d'octobre. Il ne s'agit pas d'une analyse longitudinale au sens strict du terme. Nous avons plutôt suivi la situation de chaque individu année après année afin de comparer les coupes transversales et ainsi d'être en mesure de saisir le poids des différentes situations. La section 3.2 nous a conduits à examiner les parcours selon leur continuité et la séquence des ordres d'enseignement.

3. L'évolution des situations scolaires

Les parcours sont examinés de manière distincte pour les deux panels, soit la cohorte A et la cohorte B. Cette distinction nous permet de prendre en compte le fait que les jeunes des deux cohortes n'étaient pas à la même étape de leur scolarité, ce qui conduisait à une variation des types de parcours observés. Les différences entre les deux cohortes reposent sur les modes d'échantillonnage. L'échantillon de la cohorte A se base sur un échantillonnage par école. Les répondants de cette cohorte étaient tous à l'école au début de l'enquête et avaient le même âge (15 ans). L'échantillon de la cohorte B a été constitué à partir de l'*Enquête sur la population active* (EPA). Les répondants étaient représentatifs des jeunes Canadiens âgés de 18 à 20 ans, inscrits ou non dans un établissement scolaire. Ainsi, une proportion significative d'entre eux n'y était pas inscrite en 2000 et n'y a pas été tout au long de la période étudiée.

3.1 La situation d'ensemble...

3.1.1 ...de la cohorte A

La première dimension des situations scolaires examinées est la *présence aux études*. Les tableaux 1 et 2 présentent l'évolution sur cette première dimension sur toute la période d'observation. Ces tableaux indiquent la proportion de répondants aux études ou non, au mois d'octobre de chaque année. Il est possible de constater que la proportion de répondants aux études diminue au cours des années.

Cette cohorte est constituée de jeunes qui étaient tous aux études en janvier 2000. Au mois d'octobre de la même année, donc quelques mois plus tard, 99% des répondants y étaient toujours, ce qui n'est pas surprenant. En effet, à cet âge (15 et 16 ans), ils sont encore soumis à la scolarité obligatoire et doivent par conséquent être encore aux études.

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

	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
Aux études	99	94	70	64	60	54
Pas aux études	1	6	30	36	40	46
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 2 – Présence aux études postsecondaires de 2000 à 2005, Canada, *EJET*, cohorte A (%)

	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
Au secondaire	99	83	35	5	6	3
Au postsecondaire	0	11	35	59	54	51
Pas aux études	1	6	30	36	40	46
Total	100	100	100	100	100	100

Nous pouvons penser que la très grande majorité des étudiants qui n'étaient plus aux études avaient décroché⁷. Au cours de l'année suivante, un autre 5 % les ont suivis. Ainsi, en octobre 2001, 6 % des répondants avaient quitté les études. Cette proportion augmente de manière sensible en 2002 alors que 30 % des élèves n'y étaient plus. La fin des études secondaires est certainement une occasion pour une proportion non négligeable de jeunes de quitter les études, provisoirement ou non. La présence aux études diminue jusqu'en 2005, alors que 54 % des répondants déclaraient être aux études et 46 % ne pas y être.

Le passage aux études postsecondaires commence dès 2001 alors que 11% des répondants déclaraient y être (tableau 2). Il est probable que la majorité de ceux-ci étaient des étudiants du Québec, car le passage à l'enseignement postsecondaire s'y produit un an plus tôt que dans les autres provinces. Le pourcentage d'étudiants qui déclaraient fréquenter l'enseignement secondaire en 2003, 2004 et 2005 peut aussi inclure des étudiants du Québec qui suivaient une formation professionnelle de niveau secondaire dispensée par une commission scolaire.

La distinction au sein de l'enseignement postsecondaire entre les études dans les collèges et dans les universités permet d'indiquer qu'un premier contingent d'étudiants est arrivé à l'université en 2002 et un second l'année suivante (tableau 3). En fait, le premier contingent représente probablement les étudiants des différentes provinces du Canada qui ont terminé leurs études secondaires en juin 2001 et qui se sont inscrits à l'université

en septembre suivant. Notons aussi qu'en 2002, la proportion d'étudiants au collège était plus importante qu'à l'université, ce qui est le résultat de l'accès des étudiants aux collèges communautaires et, au Québec, aux cégeps. Dès l'année suivante, la proportion d'étudiants dans les universités devenait plus importante que dans les collèges. Il faut dire aussi que plusieurs étudiants de cégep ont terminé leurs études préuniversitaires et se sont inscrits à l'université. L'année 2003 représente le sommet des inscriptions dans les collèges canadiens, alors qu'à l'université la proportion augmentera quelque peu en 2004 et 2005.

3.1.2 ...de la cohorte B

Âgés de 18 à 20 ans en janvier 2000, les répondants de la cohorte B n'étaient pas nécessairement aux études au début de l'enquête. Ils n'étaient d'ailleurs plus soumis à l'obligation scolaire et leur itinéraire scolaire antérieur pouvait être varié. Certains pouvaient être des décrocheurs du secondaire et d'autres n'avoir jamais quitté les études. La diversité des situations est donc plus grande que dans la cohorte A. En plus, le fait qu'ils aient de 18 à 20 ans était suffisant pour les distinguer sur le plan de la poursuite de leurs études. Par exemple, à 20 ans, plusieurs avaient obtenu leur diplôme de formation professionnelle ou de formation technique, ce qui n'était pas le cas à 18 ans. Nous pouvions donc nous attendre à des évolutions fort différentes des situations scolaires du premier panel.

Tableau 3 – Présence aux études collégiales et universitaires de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte A (%)

	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
Au secondaire	99	83	35	5	6	3
Au collégial	0	10	20	26	20	15
À l'université	0	1	15	33	34	36
Pas aux études	1	6	30	36	40	46
Total	100	100	100	100	100	100

7. Soulignons aussi que cet échantillon sous-estime les décrocheurs, car il exclut ceux et celles qui avaient déjà décroché.

Si les répondants pouvaient être dans différentes situations en janvier 2000, la majorité d'entre eux (55 %) était toujours aux études 10 mois plus tard (tableau 4). La situation s'inverse deux ans plus tard, alors que 55 % des répondants n'étaient plus aux études. Cette proportion augmente progressivement de 2002 à 2005 pour atteindre 77 %. Il faut aussi dire que les répondants étaient alors âgés de 23 à 26 ans et que plusieurs avaient pu terminer leurs études postsecondaires ou même universitaires.

La présence au secondaire des répondants de la cohorte B chutait à 9 % en 2001, comparative-ment à 25 % en 2000, ce qui peut correspondre aux étudiants en formation professionnelle ou de retour aux études afin de compléter leur diplôme

secondaire leur permettant de poursuivre leurs études (tableau 5). La présence aux études post-secondaires s'appliquait à 30 % des répondants en 2000. Cette proportion augmentait à 42 % l'année suivante. Elle restait stable en 2002 pour diminuer par la suite jusqu'à 22 % en 2005.

Les études collégiales comptent globalement une faible proportion des répondants de la cohorte B : entre 7 % et 14 % selon les années (tableau 6). Il peut s'agir en grande partie des étudiants québécois des cégeps. La proportion des étudiants universitaires était de 22 % en 2000. Elle augmente au cours des années ultérieures et diminue à partir de 2003 pour ne représenter que 15 % en 2005.

Tableau 4 – Présence aux études de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte B (%)

	2000 18-21 ans ⁸	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
Aux études	55	51	45	36	29	23
Pas aux études	45	49	55	64	71	77
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 5 – Présence aux études selon le niveau de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte B (%)

	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
Au secondaire	25	9	3	1	3	1
Au postsecondaire	30	42	42	35	26	22
Pas aux études	45	49	55	64	71	77
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 6 – Présence aux études selon le niveau de 2000 à 2005, Canada, EJET, cohorte B (%)

	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
Au secondaire	25	9	3	1	3	1
Au collégial	8	13	14	11	8	7
Université	22	29	28	24	18	15
Pas aux études	45	49	55	64	71	77
Total	100	100	100	100	100	100

8. Les répondants de la cohorte B étaient âgés de 18, 19 et 20 ans en janvier 2000. En octobre 2000, il était possible que certains répondants soient toujours âgés de 18 ans, leur anniversaire se situant au mois de novembre. Cela dit, il était également possible que des répondants âgés de 20 ans aient fêté leur anniversaire entre janvier et octobre, et soient désormais âgés de 21 ans. Dans ce tableau et dans les suivants portant sur la cohorte B, la même logique s'applique à chaque coupe transversale.

Tableau 7 – Les parcours des répondants au Canada *EJET*, cohorte A (%)

Parcours		Canada	
Persévérants en 2005	Parcours continu dans le système de 2000 à 2005	40	54
	Présence dans le système en 2005 avec interruption	14	
Sortants en 2005	Sortie du système au terme d'un parcours continu	39	46
	Sortie du système au terme d'un parcours ponctué d'interruptions	7	
Total		100	100
Parcours linéaires	Parcours continu	40	78
	Sortants sans retour	38	
Parcours non linéaires	Retour aux études après une interruption	20	21
	Plus d'un retour aux études	1	
Départs prématurés	Sortants après janvier 2000	1	1
Total		100	100

Ces premières informations laissent penser que les retours aux études sont relativement fréquents et que les départs après avoir obtenu un diplôme le sont aussi.

3.2 Les parcours scolaires...

Les informations présentées dans la partie précédente ont permis de saisir la répartition des situations scolaires qui prévalent année après année au cours de la période étudiée. Par contre, elles ne disent rien de l'évolution individuelle au sein du système scolaire. En ce sens, l'analyse précédente peut être considérée comme une comparaison dans le temps ouvrant sur une réelle analyse longitudinale, présentée dans cette section. Les parcours y sont empiriquement définis comme la mise en séquence des situations scolaires individuelles des répondants en octobre de chaque année. Les différents parcours combinent présence et sortie du système d'éducation et situations au sein de la structure scolaire.

3.2.1 ...des jeunes de la cohorte A

La première représentation synthétique des parcours met en évidence la continuité de la présence aux études, les interruptions d'études et les départs du système d'éducation. Ainsi, sur les 54 % de répondants aux études en 2005, 40 % avaient effectué un

parcours continu sans aucune interruption, tandis que 14 % avaient connu une interruption d'études et un retour (tableau 7). Parmi les 46 % de répondants qui n'étaient plus aux études en 2005, 39 % avaient effectué des études continues avant d'en sortir et 7 % avaient alterné entre la présence aux études et des périodes d'absence, situation dans laquelle ils se trouvaient en 2005.

On peut distinguer les parcours selon leur linéarité ou la continuité des situations d'une année à l'autre. D'abord, notons que 1 % des répondants avaient déjà abandonné les études en octobre 2000. Par ailleurs, 78 % des répondants ont effectué un parcours linéaire, avec un passage direct de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire. Quatre répondants sur dix ont effectué un parcours continu dans le système scolaire et étaient toujours aux études en décembre 2005. Presque autant (38 %) ont aussi effectué un parcours continu dans le système scolaire avant d'en sortir. Les diplômés en insertion professionnelle constituent l'exemple type de ce parcours. Finalement, la proportion de jeunes qui ont quitté les études et y ont réalisé un retour est de 20 %, tandis que celle qui ont fait plusieurs retours est négligeable, soit 1 %⁹. Retenons qu'au Canada, les retours aux études s'appliquent à un répondant sur cinq. Même si cette forme de parcours reste minoritaire, elle n'en est pas moins significative.

9. Rappelons que les choix méthodologiques de l'analyse ne permettent pas de tenir compte de toutes les interruptions d'études (puisque la situation de l'étudiant est analysée une seule fois par année, au mois d'octobre). Par exemple, un étudiant qui avait quitté le système scolaire en janvier d'une année et y était revenu en septembre de la même année ne comptait pas parmi les étudiants ayant connu une interruption.

L'introduction du niveau ou de l'ordre d'enseignement dans lequel se déroulent les études permet de préciser la nature des parcours scolaires (tableau 8). Dans l'ensemble, près d'un répondant sur quatre n'a pas poursuivi d'études postsecondaires à la suite de ses études secondaires. Certains ont intégré le marché du travail, d'autres ont poursuivi des formations professionnelles¹⁰ ou se sont inscrits dans un système d'apprentissage en milieu de travail. Par ailleurs, 70 % des élèves ont amorcé des études postsecondaires entre 2000 et 2005 (tableau 8). De cette proportion, 54 % (=38+20+12) étaient toujours aux études en fin de période et 30 % n'y étaient plus. Ces derniers avaient terminé leurs études et obtenu leur diplôme pour intégrer le marché du travail ou ils avaient abandonné en cours de route. En fait, le passage aux études postsecondaires s'est réalisé selon trois modalités différentes :

1. le passage direct, s'appliquant à 38 % des répondants;
2. le passage direct vers les ÉPS avec sortie, s'appliquant à 20 % de l'échantillon (dont la majorité sont passés par l'enseignement collégial);
3. le passage aux études postsecondaires après une interruption d'études, un cheminement emprunté par 12 % des répondants.

Plusieurs étudiants ont poursuivi des parcours non linéaires, ils sont retournés aux études postsecondaires après une interruption d'études. Celle-ci peut être volontaire (l'étudiant quitte les études pour un voyage ou un emploi) ou forcée quand, à la suite d'une réorientation professionnelle, l'étudiant doit attendre pour amorcer le nouveau programme. D'autres étudiants s'engagent dans des parcours non linéaires qui les conduisent à étudier dans un programme de l'ordre d'enseignement antérieur. Un jeune peut commencer des études universitaires et changer pour une formation technique de niveau collégial. Au Québec, un étudiant peut également quitter les études collégiales et revenir en formation professionnelle au secondaire. De tels parcours s'appliquent à 4 % des répondants. Soulignons finalement que 2 % des jeunes réalisent d'autres genres de parcours.

3.2.2 ...des jeunes de la cohorte B

Contrairement à la cohorte précédente, les répondants de ce panel pouvaient se retrouver dès le début de l'enquête en dehors du système scolaire, car il s'agissait d'un échantillon représentatif de la population canadienne âgée de 18 à 20 ans au 31 décembre 1999.

Tableau 8 – Les passages au postsecondaire des répondants au Canada, EJET, cohorte A (%)

		Canada %	
Passage direct aux ÉPS	Secondaire-collège	7	38
	Secondaire-université	24	
	Secondaire-collège-université	7	
Passage direct aux ÉPS avec sortie	Secondaire-collège-sortie	15	20
	Secondaire-université-sortie	5	
Passage aux ÉPS après interruption	Secondaire-interruption-collège	7	12
	Secondaire-interruption-université	5	
Sans passage aux ÉPS	Secondaire et sortie sans ÉPS	24	24
Retour à l'ordre antérieur		4	4
Autres situations		2	2
Total		100	100

10. Au Québec, la formation professionnelle est dispensée dans l'enseignement secondaire.

L'analyse des parcours des répondants de la cohorte B permet de constater que 70 % des répondants ont été aux études à un moment ou à un autre au cours des six années d'observation, alors que 30 %¹¹ n'y ont jamais été (tableau 9). Parmi les étudiants, 22 % étaient toujours aux études en 2005. Parmi ceux-ci, 13 % avaient connu une interruption d'études et 9 % avaient été aux études continuellement. Par ailleurs, 48 % n'étaient plus aux études en 2005, la grande majorité d'entre eux (36 %) ayant quitté les études après une présence continue. Dans l'ensemble, les parcours continus au sein du système scolaire regroupent 45 % des répondants, les retours aux études sont de l'ordre de 13 % et les situations d'alternance entre études et sorties du système d'éducation (plusieurs retours aux études) s'appliquent à 12 % des répondants. Globalement, un répondant sur quatre a réalisé un ou plusieurs retours aux études entre 2000 et 2005.

Nous pouvons préciser la nature des parcours en introduisant l'ordre d'enseignement dans lequel se sont déroulées les études (tableau 10). Nous avons ainsi constitué des parcours plus fins. Outre les 30 % de jeunes Canadiens qui n'ont pas fréquenté d'établissement scolaire entre 2000 et 2005, 14 % (=6 + 8) ont réalisé des retours aux études, qu'ils les aient ou non quittées par la suite, 40 % n'étaient plus aux études après une présence plus ou moins longue et 16 % y ont continuellement été tout au long de la période.

Parmi l'ensemble des répondants, 13 % (=1 + 2 + 10) n'ont pas fréquenté d'établissements d'enseignement postsecondaire. Parmi les 57 % qui en ont fréquenté, notons que :

- 11 % ont effectué un retour au postsecondaire, 5 % y étaient encore en 2005 et 6 % en étaient déjà sortis;
- 30 % (=6 + 15 + 9) ont connu une fréquentation continue des études postsecondaires avec sortie par la suite;
- 16 % ont connu une présence continue dans le système et étaient toujours aux études postsecondaires.

3.3 Synthèse

L'analyse longitudinale des parcours scolaires peut se faire en se fondant sur une représentation exhaustive, c'est-à-dire en examinant mois après mois la situation des individus par rapport aux études. L'intérêt d'une telle démarche est de saisir l'ensemble des déplacements au cours d'une période donnée. Elle permet aussi de saisir l'effet de différents facteurs concomitants qui peuvent influencer la nature et la pente du parcours scolaire. En même temps, la complexité de l'analyse croît avec la durée de la période étudiée, sans compter que certains événements sont certainement moins significatifs que d'autres. Le recours à une représentation synthétique des parcours permet de dépasser ces problèmes. Il se produit un appauvrissement des données, dont les effets peuvent cependant être réduits par une sélection pertinente des événements et des situations.

Nous avons choisi de démarrer notre analyse de la situation scolaire des jeunes par l'examen de leur fréquentation scolaire (présence aux études ou absence) au mois d'octobre de chaque année tout au long de la période étudiée, soit de 2000 à 2005. Dans un premier temps, notre analyse a plutôt été transversale; nous avons examiné la répartition annuelle des répondants selon les différents états retenus : la présence aux études, le niveau de scolarité et l'ordre d'enseignement dans lequel les études se déroulent. Dans un second temps, nous avons reconstitué les parcours en regroupant les séquences résultant de la succession des situations annuelles.

Nous avons étudié les parcours dans les deux cohortes de l'enquête *EJET*. La cohorte A était composée de jeunes du secondaire âgés de 15 ans en décembre 1999 et qui ont fait l'objet d'un suivi biographique au cours des quatre cycles d'enquête subséquents. La cohorte B était représentative de la population canadienne âgée de 18 à 20 ans, quel que soit le statut des répondants par rapport aux études au début de la période observée. Ainsi, les deux cohortes diffèrent non seulement par l'âge, mais aussi par leur situation par rapport au système

11. L'analyse de la section précédente laissait penser qu'au moins 45 % des jeunes de la cohorte B n'avaient pas poursuivi d'études postsecondaires. Ainsi, la prise en compte des parcours permet d'avoir une idée plus juste de la poursuite des études postsecondaires au cours de la période.

Tableau 9¹² – Les parcours des répondants au Canada, EJET, cohorte B (%)

		Canada	
Persévérants en 2005	Présence continue à l'école de 2000 à 2005	9	22
	A l'école en 2005 avec interruption	13	
Sortants en 2005	Sortie après une présence continue dans le système scolaire	36	48
	Alternance entrée/sortie du système avec sortie en 2005	12	
Jamais aux études			30
Total		100	100

Tableau 10 – Les passages au postsecondaire des répondants de 18-20 ans Canada, EJET, cohorte B (%)

		Canada %	
Retour aux études	Au secondaire	1	6
	Au collège	3	
	À l'université	2	
Retour aux études et sortie	Non-études-secondaire-sortie	2	8
	Non-études-collège-sortie	5	
	Non-études-université-sortie	1	
Sortie après les études	Secondaire-sortie	10	40
	Collège-sortie	6	
	Université-sortie	15	
	Autre parcours avec sortie	9	
Parcours uniquement scolaires	Secondaire-collège	2	16
	Secondaire-université	5	
	Autres parcours scolaires	9	
Jamais aux études		30	30
Total		100	100

d'éducation ou sur le marché du travail au début de la période d'observation.

Ces choix dans le mode échantillonnal ont conduit à des résultats fort différents d'une cohorte à l'autre, que les analyses de la répartition des situations et des parcours soulignent avec clarté. Par exemple, les répondants de la cohorte A étaient à 99 % aux études en octobre 2000, tandis que 55 % des répondants de la cohorte B y étaient. En fin de période (en 2005), 54 % des répondants de la cohorte A, alors âgés de 20 ou 21 ans, étaient encore aux études. Les répondants de la cohorte B, qui étaient âgés de 23 à 26 ans

à la fin de la période étudiée, n'étaient plus aux études que dans une proportion de 22 %.

Dans la cohorte A, les sorties du système d'éducation passent de 5 % en 2001 à 29 % en 2002, ce qui laisse penser que la fin des études secondaires est considérée comme un moment « propice » pour quitter les études. En d'autres mots, nous pouvons nous demander si les moments de transition structurelle, comme le passage du secondaire au postsecondaire, ne sont pas l'occasion de mettre un terme, temporaire ou définitif, aux études.

12. Ce tableau n'est pas identique au tableau 19, car il tient compte du fait que les jeunes de la cohorte B pouvaient être en dehors du système scolaire, ce qui ne n'était pas le cas des jeunes de la cohorte A.

Hors-texte 1 – Synthèse de l'analyse de l'évolution des situations

	Cohorte A	Cohorte B
Présence aux études	<ul style="list-style-type: none"> En octobre 2000, 99 % des répondants sont toujours aux études. Il y a diminution progressive de la présence aux études avec une discontinuité entre 2001 et 2002. En 2005, 54 % des jeunes sont aux études. 	<ul style="list-style-type: none"> En 2000, 55 % des répondants sont aux études. Cette proportion diminue tout au long de la période pour atteindre 23 % en 2005.
Présence au postsecondaire	<ul style="list-style-type: none"> Il y a croissance de la proportion d'étudiants aux ÉPS jusqu'en 2003 et diminution par la suite. La proportion la plus élevée d'étudiants est atteinte en 2003 avec 59 % des répondants. 	<ul style="list-style-type: none"> 30 % des répondants sont aux ÉPS en 2000. Cette proportion progresse jusqu'à 42 % en 2002 et chute à 22 % en 2005.
Présence au collégial	<ul style="list-style-type: none"> Il y a progression de la proportion d'étudiants jusqu'en 2003 et diminution par la suite. La proportion la plus élevée d'étudiants est atteinte en 2003 avec 26 % des répondants. 	<ul style="list-style-type: none"> 8 % des répondants sont aux études collégiales en 2000. Cette proportion progresse jusqu'en 2002 et chute jusqu'à 7 % en 2005.
Présence à l'université	<ul style="list-style-type: none"> Il y a progression de la proportion d'étudiants jusqu'en 2005. La proportion la plus élevée d'étudiants est atteinte en 2005 avec 36 % des répondants. 	<ul style="list-style-type: none"> 22 % des répondants sont aux études universitaires en 2000. Cette proportion progresse jusqu'en 2002 et chute jusqu'à 15 % en 2005.

Les sorties du système dans le cas de la cohorte B ne suivent pas la même tendance, car elles se produisent tout au long de la période. La très grande majorité des répondants aux études fréquentaient un collège ou une université. Ils étaient rendus à des moments différents de leur scolarité, ne serait-ce qu'en raison des différences d'âge (les jeunes de 20 ans avaient deux ans de plus de scolarité) et du rythme de croisière de leurs études qu'ils avaient pu moduler. Cette tendance des sorties du système d'éducation tout au long de la période ne permet pas de se prononcer sur l'effet des transitions structurelles. Par contre, l'importance des retours aux études est manifeste : près d'un jeune sur quatre a effectué un retour ou des retours aux études.

Globalement, la fréquentation des établissements postsecondaires augmente jusqu'en 2003 pour atteindre 59 % des répondants de la cohorte A, alors âgés de 18-19 ans. Par la suite, elle commence à diminuer. Elle varie selon le niveau d'études. La fréquentation des établissements collégiaux augmente jusqu'en 2003, alors que 26 % des répondants y sont inscrits, puis diminue par la suite. La tendance est fort différente au niveau universitaire, où l'on observe une croissance continue

de la fréquentation jusqu'en 2005, moment où 36 % des répondants étaient inscrits à une université. Cette tendance est à associer à l'âge auquel les jeunes ont accès aux études postsecondaires. Au Québec, par exemple, les étudiants entrent plus tôt au collège (après 11 ans de scolarité) et plus tard à l'université que dans les autres provinces. Ainsi, les différences de structure des systèmes d'enseignement expliquent en grande partie les tendances observées dans les taux de fréquentation selon les niveaux d'enseignement postsecondaire. Dans le cas de l'enseignement collégial, il faut aussi compter avec les départs après obtention du diplôme et l'entrée sur le marché du travail dans le cas des étudiants qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement technique. Cet enseignement est largement centré sur la formation professionnelle et technique, quelle que soit la province. Dans les collèges qui dispensent une formation de niveau universitaire ou dans les cégeps qui offrent des programmes préuniversitaires, les étudiants qui ont terminé leurs études peuvent les poursuivre à l'université, à moins qu'ils aient pris une « année sabbatique » ou qu'ils soient entrés sur le marché du travail.

Chez les étudiants de la cohorte B, la fréquentation d'établissements postsecondaires augmente jusqu'en 2002, moment où elle atteignait 42 %. Elle baisse par la suite, ce qui peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont complété leurs études tant au niveau collégial qu'universitaire. La proportion des étudiants qui ont fréquenté l'enseignement collégial est relativement faible, soit entre 7 % et 13 % selon les années. Ce faible pourcentage peut s'expliquer par le fait que les étudiants de cette cohorte avaient de 18 à 21 ans en octobre 2000. Une proportion importante, surtout ceux qui avaient 20 et 21 ans, avaient probablement déjà réussi leurs études collégiales, étaient déjà inscrits à l'université ou étaient entrés sur le marché du travail. C'est certainement le cas au Québec où les étudiants qui désirent se rendre à l'université terminent formellement leur scolarité collégiale à 19 ou 20 ans. Des situations analogues peuvent exister dans les autres provinces. Ainsi, la composition même de l'échantillon conduirait à cette faible fréquentation. La fréquentation de l'université suit la même tendance : elle progresse jusqu'en 2002 et diminue jusqu'à ne représenter que 15 % de l'échantillon en 2005.

L'analyse en termes de parcours donne une meilleure idée du cheminement des jeunes. Ainsi, dans la cohorte A, la proportion de sorties précoces

du système d'éducation est très faible. Dans l'ensemble, il faut retenir que les parcours linéaires sont toujours fort nombreux, puisqu'ils correspondent au cheminement de huit répondants sur dix. La moitié d'entre eux ont connu un parcours scolaire continu jusqu'en 2005. L'autre moitié a quitté le système d'éducation au terme d'études poursuivies de façon continue. Les jeunes qui retournent aux études après les avoir interrompues constituent toujours une minorité, mais une minorité significative (deux étudiants sur dix). Les jeunes de la cohorte B présentent des parcours différents. Trois répondants sur dix n'ont jamais fréquenté le système d'éducation au cours de la période d'observation et un sur dix l'a fait de façon continue au cours des six années étudiées. Un autre tiers a poursuivi des études de manière continue avant de les quitter. Finalement, un peu plus d'un répondant sur quatre a connu au moins un retour aux études.

Quant à la continuité des parcours, nous constatons que sept répondants sur dix de la cohorte A ont fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire. Environ 60 % sont passés d'un ordre d'enseignement à un autre sans discontinuité, tandis que 10 % des répondants ont interrompu leurs études en cours de route. Dans la cohorte B, sept répondants sur dix ont poursuivi des études

Hors-texte 2 – Synthèse des principaux résultats empiriques en matière d'analyse des parcours

	Cohorte A – 15 ans en 2000	Cohorte B – 18-20 ans en 2000
Selon la continuité	<ul style="list-style-type: none"> • 40 % des répondants ont été étudiants tout au long de la période. • 38 % des répondants ont quitté le système scolaire après un séjour continu. • 21 % ont connu un retour aux études. • 1 % ont cessé d'être aux études après janvier 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 % des répondants n'ont jamais été aux études au cours de la période. • 9 % ont été continuellement aux études au cours de la période. • 36 % ont fréquenté l'école de manière continue et l'ont quittée par la suite. • 25 % ont connu des retours aux études entre 2000 et 2005.
Passage au postsecondaire	<ul style="list-style-type: none"> • 70 % des répondants ont fait un passage aux études postsecondaires. • 50 % étaient toujours aux ÉPS en 2005. • 12 % ont poursuivi des ÉPS après une interruption. • 20 % des répondants ont quitté les études après un séjour au niveau postsecondaire. • 24 % ont quitté les études après des études secondaires. • 4 % ont connu des « retours en arrière ». • 2 % ont connu d'autres situations. 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 % des répondants ont quitté le système scolaire sans présence aux ÉPS. • 57 % ont poursuivi des ÉPS. • 11 % ont effectué un retour aux ÉPS. • 30 % ont suivi des ÉPS et les ont quittées par la suite. • 16 % ont connu des parcours strictement scolaires.

postsecondaires, dont près de la moitié les avaient quittées en 2005. Par ailleurs, 16 % ont connu des parcours scolaires ininterrompus tout au long des six années d'observation.

La continuité des parcours scolaires s'applique à la majorité des répondants. Par ailleurs, peu d'étudiants « retournent en arrière » après avoir fréquenté un ordre d'enseignement postsecondaire. Ils sont, dans l'ensemble du Canada, moins d'un sur vingt. De plus, ces étudiants sont largement concentrés en formation professionnelle au Québec, car ce type de formation rejoint une proportion plus importante de jeunes adultes (20 ans et plus) que d'étudiants du niveau secondaire en parcours linéaire (MELS, 2004). Dans les autres provinces, ces retours en

arrière ne concerneraient que les étudiants qui quittent l'université pour poursuivre des études dans un collège.

Les différences de composition dans les échantillons conduisent à un dernier constat. Si la cohorte A permet d'étudier la transition et l'accès aux études postsecondaires ainsi que la persévérance aux études, ce n'est pas le cas de la cohorte B. Par contre, celle-ci se prête bien à l'étude des interruptions et des retours aux études. À cet égard, il faut se demander qui sont, du point de vue sociologique, les personnes qui ont effectué un retour aux études. Cette question sera analysée dans le cadre d'une prochaine note de recherche.

4. Des modèles de systèmes d'éducation « supraprovinciaux » ?

L'objectif de comparer les parcours étudiants au Canada nous a conduits à soulever la question des similitudes et des différences entre les systèmes d'éducation provinciaux. Rappelons qu'au Canada, l'éducation est un domaine de compétence provinciale. Ainsi, chaque province a créé et modifié au cours des années son propre système d'éducation. Il existe donc dix systèmes d'éducation, sans compter ceux des trois territoires (Yukon, Nord-ouest et Nunavut)¹³. Chaque système d'éducation fonctionne comme une gare de triage. À différents moments de la progression scolaire, l'étudiant (et ses parents) doit faire des choix : choix de disciplines à étudier, choix d'établissement, choix de filières (professionnelle ou générale, c'est-à-dire conduisant au cycle ultérieur), etc. En ce sens, chaque système formalise des itinéraires-types. Les élèves, en sortant du secondaire, font face à une « offre » de formation composée de programmes (professionnels, pré-universitaires, universitaires) et d'établissements (collèges communautaires, cégeps, universités, collèges universitaires, instituts de technologie, etc.). Ces deux facettes de l'offre, une fois combinées, caractérisent les différents systèmes d'éducation. Notre analyse consiste donc à nous « placer dans la peau » d'un élève qui termine ses études secondaires afin de saisir le champ des possibles, en termes d'études, structuré par l'organisation scolaire de chaque province, et ce, afin de dégager les itinéraires « prescrits » par les systèmes d'éducatifs.

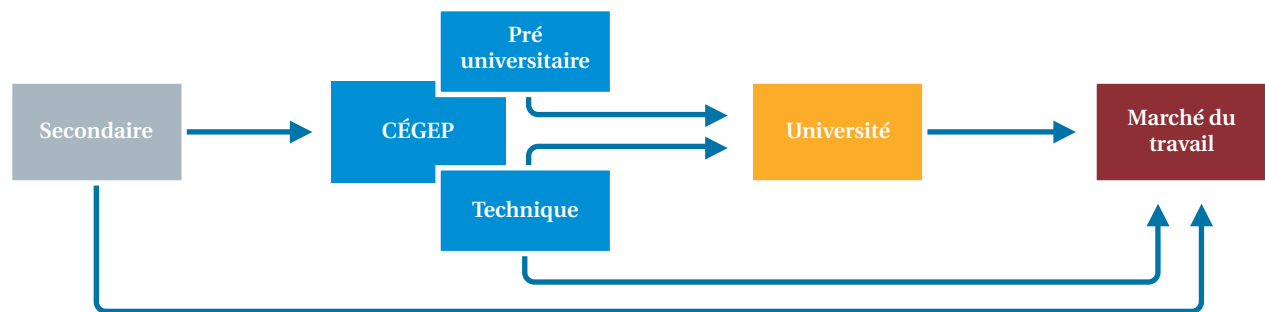
4.1 Les trois types de systèmes d'éducation

Le système d'éducation du Québec est réputé différent de celui des autres provinces, notamment en raison de l'existence des cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel). Sur la base de cette différence, certains estiment qu'il existe deux grands types de système d'éducation au Canada. Le premier, largement répandu, prévoit le passage du secondaire au postsecondaire après 12 années de scolarité. Les élèves se rendent soit dans un collège communautaire essentiellement consacré à la formation professionnelle et technique, soit à l'université dont le premier cycle est d'une durée de quatre ans. Le second modèle est celui du Québec. Les élèves passent à l'enseignement postsecondaire après 11 ans de scolarité. Ils se rendent alors au cégep et suivent une formation technique ou préuniversitaire. Les étudiants qui se sont inscrits dans cette dernière filière font une demande d'admission à l'université après l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC); la durée formelle de ce passage est de deux ans. Le premier cycle universitaire est généralement d'une durée de trois ans¹⁴. Pour leur part, les étudiants qui ont choisi la filière technique intègrent le marché du travail après l'obtention du DEC, soit au terme d'un passage d'une durée formelle de trois ans. Une autre distinction existe : au Québec, la formation aux métiers est du ressort de l'enseignement secondaire, alors que dans les autres provinces, elle

13. Dans cette note, seules les 10 provinces canadiennes font l'objet d'analyse, puisque les territoires étaient exclus du plan d'échantillonnage de l'EJET.

14. Le premier cycle universitaire de trois ans compte 90 crédits. Il existe aussi des formations universitaires de quatre ans qui comptent 120 crédits.

Figure 3 – Type de système d'éducation à choix progressif (Québec)



est dispensée dans les collèges communautaires ou sous forme d'apprentissage en milieu de travail.

Cette distinction entre les deux types de système d'éducation semble faire l'unanimité. Cependant, une analyse plus approfondie de la question montre que les différences entre les systèmes d'éducation au Canada ne se limitent pas à l'existence du système collégial québécois. Les résultats des travaux de Dennisson et Gallagher (1986, 1995) sur les collèges vont dans ce sens.

Une première constatation de la comparaison ressort : les études secondaires ne se terminent pas au même moment d'une province à l'autre. Ainsi, en Ontario, les études primaires et secondaires s'échelonnaient jusqu'à récemment sur 13 ans. Une réforme, amorcée au tournant du XXI^e siècle, de l'enseignement secondaire a conduit cette province à réduire ce cursus d'un an. Au Québec, les études primaires et secondaires durent 11 ans. Dans les autres provinces, elles durent 12 ans.

L'élève qui termine son cours secondaire et désire poursuivre des études postsecondaires se retrouve devant un « paysage institutionnel » fort différent selon la province. Au Québec, comme nous l'avons exposé plus haut, l'élève doit faire une demande d'admission dans un cégep, soit en formation technique soit en formation préuniversitaire¹⁵. Les programmes proposés sont définis par l'ordre d'enseignement collégial selon un « régime pédagogique » défini par le ministère de l'Éducation,

du Loisir et du Sport (MELS). Il y a donc une indépendance du collégial par rapport à l'université dans la formulation des programmes. Les attentes des universités ou du marché du travail (formation technique) sont cependant prises en compte au moment de la planification des programmes. Une fois les études collégiales réussies et sanctionnées par le diplôme d'études collégiales (DEC), les étudiants vont sur le marché du travail ou font une demande d'admission dans l'une ou l'autre des universités. Nous disons de ce système d'enseignement postsecondaire qu'il est à « choix progressif » (figure 3).

Pour Dennisson et Gallagher (1995), un autre type de système d'enseignement collégial se retrouve dans les provinces de l'Ontario et de l'Île-du-Prince-Édouard où la structure collégiale a pour objectif d'appuyer le secteur universitaire. En Ontario, les collèges d'arts appliqués et de technologie sont décrits comme une autre possibilité que l'université. Pour sa part, l'Île-du-Prince-Édouard ne compte qu'un seul collège. Cet établissement d'enseignement postsecondaire a pour objectif d'accepter les jeunes non admissibles à l'université. Dans les deux provinces, ces nouveaux types de collèges ont aussi pour mission de développer l'éducation aux adultes, afin de permettre à cette clientèle de se perfectionner dans son travail, de se réorienter ou d'atteindre des objectifs personnels sans lien avec la carrière.

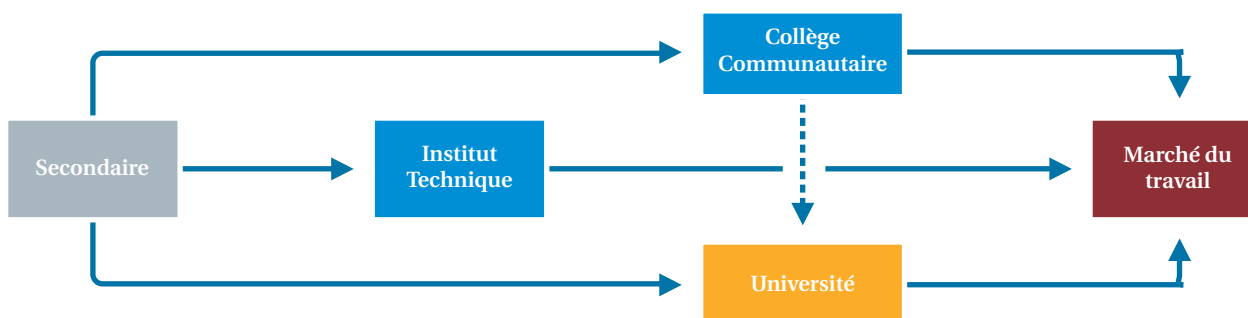
15. Ajoutons que l'étudiant en formation technique peut aussi poursuivre des études à l'université. Par exemple, l'École de technologie supérieure est une école de génie qui recrute ses étudiants parmi les diplômés de l'enseignement technique. Des passerelles sont de plus en plus nombreuses entre l'enseignement technique et des programmes universitaires apparentés du point de vue des disciplines. Il existe maintenant des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales en formation technique qui prévoient le passage à l'université et la possibilité d'obtenir un baccalauréat en deux ans (DEC-BAC). Ces possibilités de passage de l'enseignement technique à l'université existent aussi dans plusieurs provinces du Canada, il ne s'agit donc pas d'une particularité du Québec.

Il existe une troisième forme d'offre d'enseignement collégial, selon Dennison et Gallagher (1995). En effet, les provinces de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont opté pour une structure inspirée de celle de la Californie, qui implique davantage les collèges dans l'offre de programmes universitaires au moyen de formations permettant le transfert de crédits dans une université. L'objectif est de favoriser l'accès à l'université dans ces provinces, où il est limité par la dispersion géographique de la population. Ces collèges ont une offre de formation diversifiée, qui comprend notamment des formations techniques et professionnelles, des programmes de transfert universitaires et des programmes universitaires pour les personnes ne vivant pas à proximité des universités. Ces nombreuses options génèrent un vaste choix de formations postsecondaires pour les élèves : ils peuvent soit s'inscrire immédiatement à l'université, soit vivre une première expérience universitaire dans un collège avant de faire le saut dans une université, soit suivre une formation professionnelle ou technique dans un collège ou un institut. De fait, la création d'instituts de technologie et d'instituts spécialisés de niveau postsecondaire, en plus des collèges communautaires, ajoute à la liste des possibilités qui s'offrent aux étudiants. Dans cette structure d'enseignement collégial, les collèges communautaires s'efforcent aussi de rendre accessible la formation aux adultes.

La Saskatchewan propose une variante de cette structure d'enseignement collégial. Mis sur pied pour permettre au grand nombre de personnes qui se retrouvent dans les régions agricoles de bénéficier d'une formation postsecondaire, le système collégial offre des possibilités de formation de toutes sortes, mais il se concentre surtout sur la formation professionnelle et technique. Afin de décentraliser cette offre de formation, la Saskatchewan a adopté le principe du « multicampus ». Depuis, les collèges communautaires et les différents types d'instituts se partagent la formation postsecondaire en région rurale. Par ailleurs, des informations plus récentes indiquent que certains collèges offrent aussi une formation universitaire, ce qui rapproche ce système d'éducation de ceux de l'Alberta et de la Colombie-Britannique.

Les collèges que l'on retrouve au Manitoba, au Nouveau-Brunswick, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador constituent un dernier type de système collégial. Dans ces provinces, la mission des collèges ne comporte aucune fonction de transfert vers l'université. Selon les mêmes auteurs, ce modèle met l'accent sur une formation postsecondaire de courte durée axée sur le marché du travail. Comme dans les autres provinces, la formation aux adultes est assurée par les collèges communautaires. Une exception existe : le Manitoba offre maintenant des formations universitaires dans certains collèges.

Figure 4 – Type de système d'éducation à choix exclusif (Ontario, Ile du Prince Édouard, Nouvelle Écosse, Nouveau Brunswick, Terre-Neuve)



provinces où l'enseignement postsecondaire est structuré selon le type de système à choix exclusif sont toujours aux études, 54 % des jeunes sont toujours aux études dans le type de système à choix progressif et moins de la moitié (48 %) le sont dans le type de système à choix multiples.

Cette situation a un caractère paradoxal. En effet, les gouvernements provinciaux de ce dernier type ont voulu faciliter l'accès aux études postsecondaires en multipliant les portes d'entrée, mais c'est dans ces provinces que les sorties du système scolaire sont les plus importantes. Ce paradoxe n'est qu'apparent si nous tenons compte d'autres éléments du contexte social et économique dans ces provinces. En effet, le type de système à choix multiples est implanté dans les provinces de l'Ouest, qui connaissent pour la plupart une forte croissance économique dans les années 2000. Il suffit de penser à la croissance de l'industrie des sables bitumineux. Or, celle-ci peut attirer des jeunes plus tôt vers le marché du travail à la fin des études secondaires et ainsi les détourner des études postsecondaires.

L'évolution globale de la présence aux études dans le type de système à choix multiples est différente des deux autres types par l'importante chute de la participation aux études entre 2001 et 2002. En effet, la sortie du système est nettement plus progressive dans les autres types.

Le passage aux études postsecondaires ne s'effectue pas au même moment dans les trois types de système (tableau 12). Le passage se fait plus rapidement dans le type de système à choix progressif. Nous retrouvons le double effet de la durée des études secondaires et de l'existence des cégeps alors que 45 % des répondants de la cohorte sont aux études postsecondaires en 2001 comparativement à 1 % dans les deux autres modèles, où ce passage s'effectue plus tard. Dans le type à choix exclusif, c'est l'année suivante et surtout en 2003 que les étudiants passent aux études postsecondaires, car, jusqu'à cette année-là, la durée des études secondaires dans le système ontarien était de 13 ans et non 12 comme dans les autres provinces canadiennes.

Tableau 11 – Répondants aux études selon les types de système d'éducation, *EJET*, cohorte A (%)

Types de système	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
À choix exclusif	99	97	79	70	66	60
À choix progressif	98	88	76	68	62	54
À choix multiples	99	96	55	53	52	48
Total	99	95	71	64	61	54

Tableau 12 – Répondants aux études postsecondaires selon les types de système d'éducation, *EJET*, cohorte A (%)

Types de système	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
À choix exclusif	0	1	23	65	61	59
À choix progressif	1	45	57	59	52	46
À choix multiples	0	1	38	50	47	46
Total	0	11	36	59	54	51

Le passage à l'enseignement collégial reflète les particularités des systèmes d'éducation au Canada comme l'illustrent les écarts importants observés au tableau 13 selon les trois types de système d'éducation. Ainsi, la proportion des étudiants qui fréquentent le collège, que ce soit en formation technique ou en formation préuniversitaire dans le modèle à choix progressif s'élève à 56 % des jeunes. De plus, la transition s'amorce un an avant les deux autres types, ce qui reflète un autre trait du système d'éducation du Québec. Les départs qui se font sentir en 2003 et surtout en 2004 tiennent à l'inscription à l'université et à l'intégration au marché du travail des diplômés de l'enseignement technique. Dans les deux autres types, la proportion des répondants qui suivent des formations collégiales est nettement plus faible, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire directement à l'université. Il faut dire que dans ces provinces, les collèges sont largement orientés vers la formation professionnelle et technique.

La fréquentation d'une université reflète largement l'organisation scolaire (tableau 14). Dans le type à choix progressif, les jeunes y arrivent un an plus tard (2003) que dans les deux autres et leur proportion y est aussi plus faible par la suite (29 % vs 43 % et 33 %). Dans le type à choix exclusif, les jeunes commencent à arriver à l'université en 2002, mais surtout en 2003, et ils s'y maintiennent par la suite dans une même proportion jusqu'en 2005. L'existence de la 13^e année en Ontario explique en partie la progression sur deux ans. Ce type est celui où l'on observe la plus forte proportion de jeunes à cet ordre d'enseignement (43 %). Il est possible que cette situation soit liée à l'offre éducative de certaines provinces¹⁷ et du poids respectif de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire dans l'organisation scolaire. Dans le système à choix multiples, le passage à l'université s'amorce plus rapidement pour une plus grande proportion de répondants que dans le système à choix exclusif, mais on n'y atteint pas le même taux de fréquentation (33 %).

Tableau 13 – Répondants aux études collégiales selon les types de système d'éducation, EJET, cohorte A (%)

Types de système	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
À choix exclusif	0	1	11	22	19	16
À choix progressif	1	45	56	46	28	17
À choix multiples	0	0	10	17	15	14
Total	0	11	21	27	21	16

Tableau 14 – Répondants aux études universitaires selon les types de système d'éducation, EJET, cohorte A (%)

Types de système	2000 15-16 ans	2001 16-17 ans	2002 17-18 ans	2003 18-19 ans	2004 19-20 ans	2005 20-21 ans
À choix exclusif	0	0	12	43	42	43
À choix progressif	0	0	1	13	24	29
À choix multiples	0	1	27	33	32	33
Total	0	1	15	32	34	36

17. À cet effet, il faudrait comparer le nombre de places disponibles dans les collèges par rapport à celles dans les universités dans des provinces où la densité de la population est faible (ex. : Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse).

4.2.2 La cohorte B

Comme nous l'avons déjà indiqué, la cohorte B se distingue de la première, car plusieurs jeunes n'étaient pas aux études lors du premier cycle d'enquête, et quand ils l'étaient, ils étaient déjà engagés dans des études postsecondaires. Globalement, nous pouvons résumer ainsi les constatations :

- La présence aux études diminue de manière régulière entre 2000 et 2005 pour atteindre 22 % des répondants de la cohorte (tableau 15). Les écarts entre les trois types de système d'éducation sont faibles. En début de période, la proportion d'étudiants parmi les répondants est plus faible dans le type de système à choix multiples (47 % des répondants aux études comparativement à 58 % et 59 % dans les deux autres), mais ils tendent à se réduire au cours des six années d'observation.
- La présence aux études postsecondaires suit la même pente pour les trois systèmes, bien que la fréquentation soit plus élevée en milieu de période dans le type à choix exclusif (tableau 16).
- La fréquentation d'établissements d'études collégiales apparaît relativement faible quel que soit le système (tableau 17). L'amorce de la décroissance des effectifs est variable selon les systèmes. Elle débute plus rapidement dans le système à choix progressif.
- La présence à l'université est nettement plus considérable qu'à l'ordre collégial quel que soit le système (tableau 18). La proportion des étudiants inscrits à l'université est variable en début de période, mais l'écart entre les types de système diminue au cours des années. Ainsi, en 2005, le taux de fréquentation universitaire est un peu plus élevé dans le système à choix progressif.

Tableau 15 – Répondants aux études selon les modèles de système d'éducation, *EJET*, cohorte B (%)

Types de système	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
À choix exclusif	59	55	49	38	29	21
À choix progressif	58	51	43	36	31	25
À choix multiples	47	44	40	34	27	21
Total	55	50	45	36	29	22

Tableau 16 – Répondants aux études postsecondaires selon les types de système d'éducation, Canada, *EJET*, cohorte B (%)

Types de système	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
À choix exclusif	36	47	47	38	27	21
À choix progressif	27	40	41	35	26	22
À choix multiples	25	35	36	34	25	21
Total	30	41	42	36	26	21

Tableau 17 – Répondants aux études collégiales selon les types de système d'éducation, EJET, cohorte B (%)

Types de système	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
À choix exclusif	8	14	16	12	9	8
À choix progressif	12	16	14	9	7	5
À choix multiples	6	10	12	12	9	8
Total	8	12	13	11	8	7

Tableau 18 – Répondants aux études universitaires selon les types de système d'éducation, EJET, cohorte B (%)

Types de système	2000 18-21 ans	2001 19-22 ans	2002 20-23 ans	2003 21-24 ans	2004 22-25 ans	2005 23-26 ans
À choix exclusif	28	33	31	26	18	13
À choix progressif	15	24	27	26	20	17
À choix multiples	20	25	24	24	16	13
Total	22	29	29	25	18	15

4.3 Les parcours étudiants dans les trois types de système

4.3.1 Parcours de la cohorte A

L'examen des différences entre les types de système révèle que les parcours continus sont proportionnellement plus nombreux dans les systèmes à choix exclusif et à choix progressif, s'appliquant respectivement à 46 % et 41 % des répondants (tableau 19). La présence aux études en 2005 après des interruptions est plus fréquente dans le type à choix multiples (17 %). La proportion de jeunes qui sont sortis du système sans retour est plus faible dans le modèle à choix exclusif que dans les deux autres types (35 % contre 40 % et 44 %). Par ailleurs, les alternances entrée/sortie (plus d'un retour) sont faibles d'un modèle à l'autre.

Les parcours linéaires sont un peu moins fréquents dans le modèle à choix multiples (31 % + 44 % = 75 %) tout en constituant la majorité des parcours. Par ailleurs, ce type de système se caractérise par la proportion la moins élevée de présence continue

dans le système d'éducation au cours des six années d'observation (31 % contre 40 % dans l'ensemble du Canada) et la proportion la plus élevée de retours aux études (25 % contre 21 % pour l'ensemble du Canada) et de sorties sans retour (44 % contre 39 % pour le reste du Canada). Les trois types de système se distinguent finalement par la proportion de parcours avec interruptions et retours aux études, qui oscillent entre 19 % et 25 %.

Le tableau 20 indique que les élèves des systèmes à choix multiples (63 %, soit 29 + 19 + 15) ou ceux des systèmes à choix progressif (63 % = 37 + 19 + 7) poursuivent leurs études au postsecondaire en moins grande proportion que ceux du système à choix exclusif (75 %, soit 44 + 20 + 11). Cette différence tient en partie aux étudiants qui passent directement à l'enseignement postsecondaire sans interruption à la sortie du secondaire. La proportion des étudiants qui passent au postsecondaire et qui en sortent au cours de la période d'observation ne varie presque pas d'un type de système à un autre (20 %, 19 %, 19 %).

Il y a lieu aussi de souligner le caractère particulier du type de système à choix progressif, car la proportion des passages secondaire-collège,

secondaire-collège-université et secondaire collège-sortie y est plus élevée que dans les deux autres types. Cela s'explique par le statut des cégeps dans les cheminements formels de l'enseignement post-secondaire.

Les systèmes à choix multiples se caractérisent par la plus grande proportion de départs du système après le secondaire (32 % comparativement à 23 % et 20 % dans les autres types). Par ailleurs, on observe dans le système à choix progressif un pourcentage deux fois plus élevé d'étudiants qui retournent aux études à un ordre d'enseignement inférieur que dans les deux autres types (6 % comparativement à 3 % et 4 %), ce qui s'explique en grande partie par des retours en formation professionnelle, qui est dispensée à l'ordre secondaire. On y constate aussi un pourcentage plus élevé d'étudiants se retrouvant dans d'autres situations que celles décrites précédemment que dans les autres types de système (7 % comparativement à 2 %).

4.3.2 Parcours de la cohorte B

Le tableau 21 permet de comparer les trois types de système d'éducation. La proportion de persévérants est similaire d'un type à l'autre, que les étudiants aient ou non connu une interruption d'études. La situation est tout autre chez les personnes qui ont quitté les études : la présence continue aux études est proportionnellement plus faible dans le type à choix multiples (31 %) que dans le modèle à choix exclusif (40 %). Indiquons aussi que la proportion de jeunes qui n'ont jamais poursuivi d'études post-secondaires est plus élevée dans le modèle à choix multiples que dans les deux autres : 35 % contre 27 % et 29 %.

La fréquence des interruptions d'études est similaire entre les types de système quant à la proportion de jeunes qui étaient aux études en 2005 après avoir connu une interruption ou qui avaient connu une alternance de situations entre 2000 et 2005. Peu importe le type, le quart des répondants ont connu une ou des interruptions d'études.

Le tableau 22 reprend la distinction selon les trois types de système. Les similitudes entre le type à choix exclusif et celui à choix progressif sont fortes. Le troisième type se distingue par le plus faible taux de sortie après des études postsecondaires (24 % contre respectivement 34 % et 30 % pour les deux autres types). Il faut dire que le type à choix multiples est celui où le taux d'absence continue aux études est le plus élevé (35 %) et les retours aux études sont les plus nombreux (18 %).

Le passage au postsecondaire est différent d'un type de système à l'autre : 62 % des répondants effectuent cette transition dans le modèle à choix exclusif, 57 % dans celui à choix progressif et 53 % dans celui à choix multiples. La présence après un retour aux études postsecondaire est plus grande dans le type à choix multiples (15 %) et plus faible dans celui à choix progressif (8 %). Les parcours strictement scolaires sont plus nombreux dans le modèle à choix progressif (18 %), alors que les parcours scolaires continus avec sortie le sont davantage dans celui à choix exclusif (43 %) et sont proportionnellement moins nombreux dans celui à choix multiples (33 %).

4.4 La comparaison au sein des différents types

Nous avons conçu les différents types de système d'éducation à la suite d'un examen de la structure de chaque système provincial, c'est-à-dire une analyse des cheminements formels induits par cette structure ou par son organisation. Certaines différences sont notées. Mais, avant de statuer définitivement sur la pertinence des trois types, nous devons nous demander si les différences au sein des types sont plus faibles que les différences entre les types. Comme le type de système à choix progressif est propre à une seule province, nous ne le reprendrons pas. Le type de système à choix exclusif est partagé par cinq provinces et le type à choix multiples par quatre, d'où l'intérêt d'une analyse comparative au sein de chacun de ces deux types.

A cet égard, force est de constater les résultats suivants relativement à la cohorte A (Figures 6 et 7) :

- La présence aux études est similaire entre les provinces au sein du type à choix exclusif et entre celles du type à choix multiples. Mais les écarts entre les provinces des deux types sont aussi faibles. Les départs des études se font plus rapidement dans le type à choix multiples.
- Le poids de l'enseignement collégial est le même entre les provinces peu importe le type. Seule la province de l'Ontario se démarque.
- En ce qui concerne les études universitaires, les différences entre les provinces au sein d'un même type sont minimales. Mais elles le sont aussi entre les types. Les provinces de l'Ouest ont une présence universitaire un peu plus faible que les provinces du type à choix exclusif, mais c'est davantage le fait de l'Île du Prince Édouard et de la Nouvelle Écosse.
- Les parcours continus (Figure 7) sont proportionnellement moins nombreux dans le type à choix multiples que l'autre. Les parcours avec interruptions ont le même poids au sein des types comme entre les types. Les sorties sont plus nombreuses dans le type à choix multiples, mais le Nouveau Brunswick est fort similaire à ce dernier type et la Colombie Britannique au type à choix exclusif.

Pour la cohorte B, nous constatons (figure 6 et 8) :

- La présence aux études suit la même pente entre les provinces d'un même type, mais aussi entre les types.
- Seule l'Ontario se démarque quant à la présence aux études collégiales.
- Les pentes de la fréquentation universitaire sont proches au sein des types. Elles sont quelque peu différentes entre les deux types. La fréquentation universitaire est un peu plus élevée dans les Prairies, mais celle de la Colombie Britannique est fort similaire à celle de l'Ontario.
- En ce qui a trait aux parcours, il n'y a pas de différence entre les types et à l'intérieur des types, si ce n'est que l'Île du Prince Édouard se démarque par une plus forte proportion de sortants.

Figure 6 – Comparaison entre les provinces par type de système éducatif

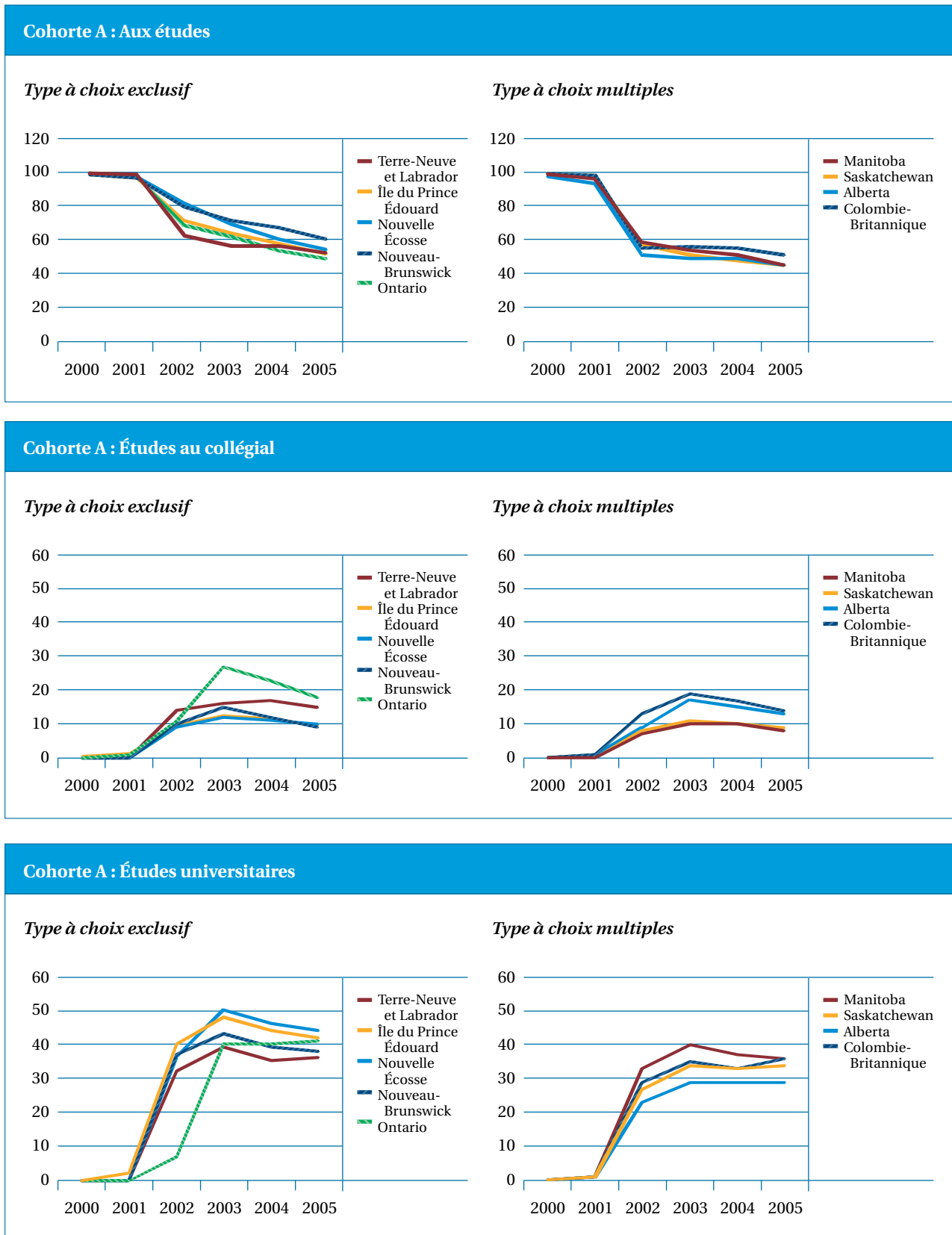


Figure 6 – Comparaison entre les provinces par type de système éducatif (suite)

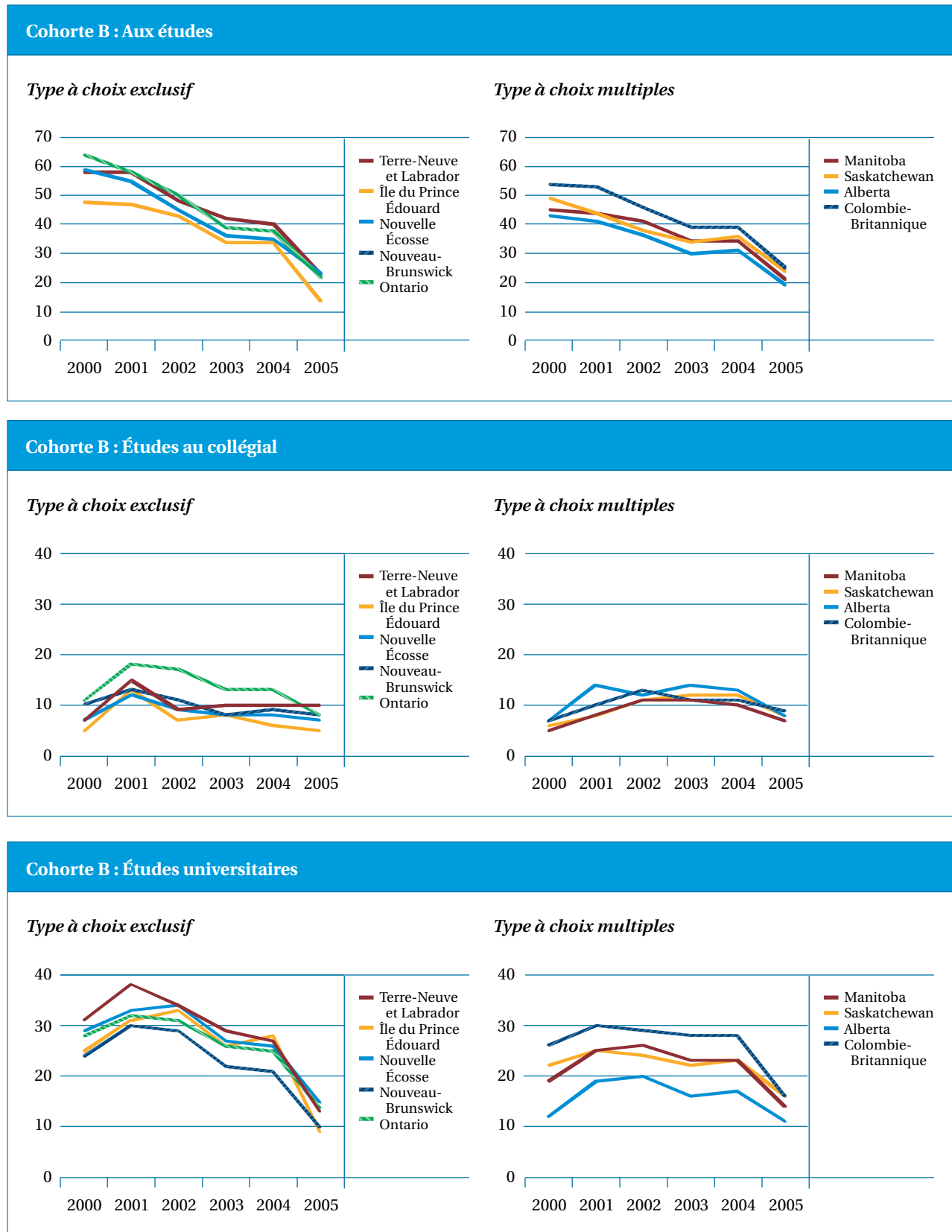
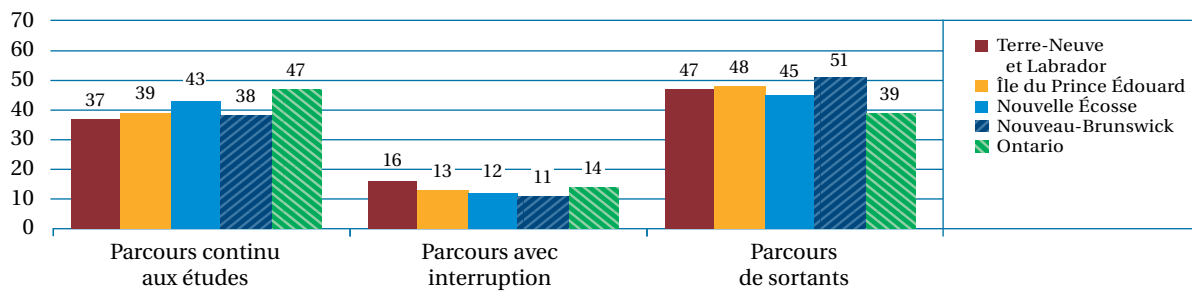


Figure 7 – L'importance des différents parcours entre les provinces au sein d'un type de système d'éducation, EJET, cohorte A

Type à choix exclusif



Type à choix multiples

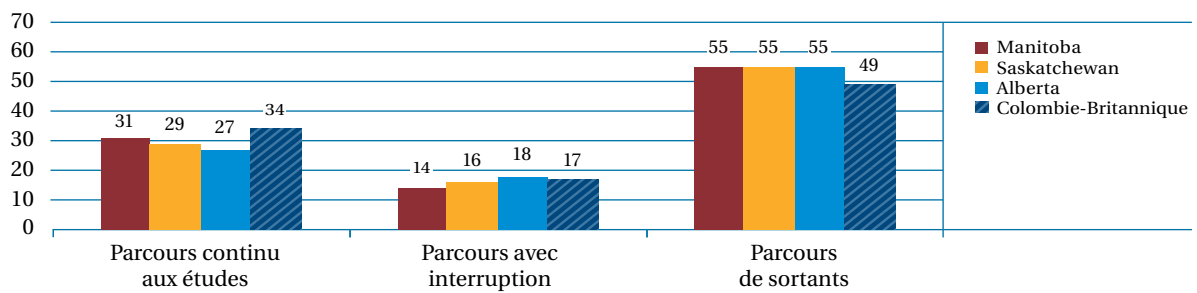
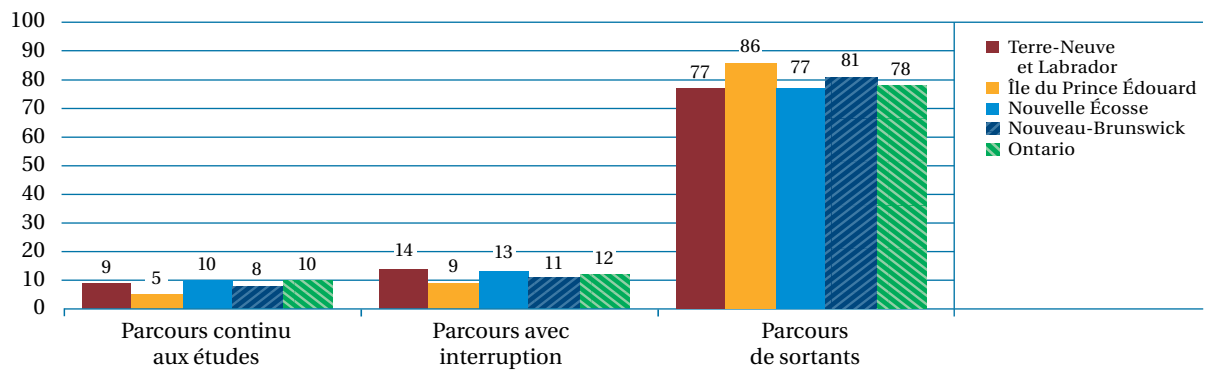
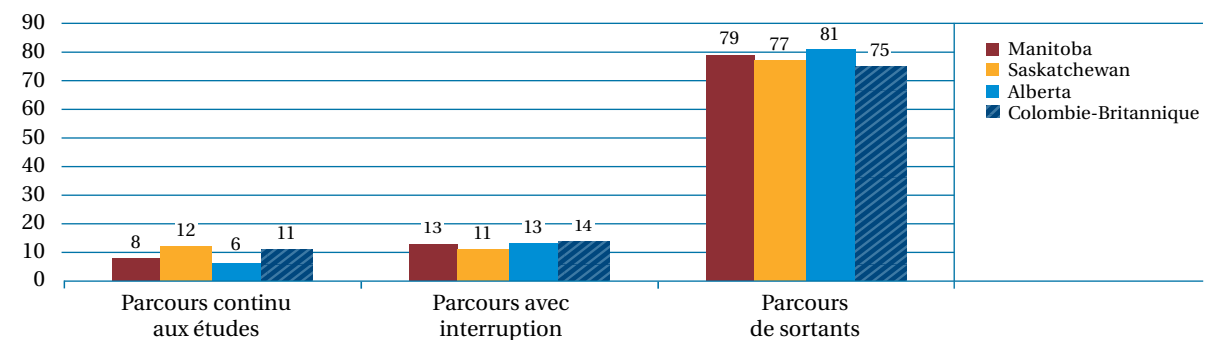


Figure 8 – L'importance des différents parcours entre les provinces au sein d'un type de système d'éducation, EJET, cohorte B

Type à choix exclusif



Type à choix multiples



4.5 Synthèse

Nous avons cherché à valider l'existence de types « supraprovinciaux » de systèmes d'éducation. Une analyse des grandes caractéristiques des chemine-ments proposés par les 10 systèmes, nous a conduits à construire trois grands types. Dans un second temps, nous avons d'abord comparé les flux d'étu- diants aux études et au sein des différents ordres d'enseignement. Par la suite, nous avons examiné le poids des différents parcours. Finalement, dans un troisième temps, nous avons vérifié si les différences entre les types étaient plus importantes qu'à l'intérieur de chacun d'eux.

La comparaison entre les trois types permet d'in- diquer que les différences ne sont pas systématiques. En fait, il existe aussi beaucoup de similitudes entre eux. Les différences tiennent largement à la structure des systèmes d'éducation. Ainsi, les transitions vers l'enseignement postsecondaire se comprennent en partie par les différentes organisations scolaires : présence des cégeps comme institution intermédiaire entre le secondaire et l'université et durée variable de la scolarité au secondaire entre les provinces. L'importance relative des études collégiales et uni- versitaires peut dépendre de l'offre de formation dans les collèges, que seule une analyse plus poussée pour- rait explorer. Par ailleurs, certaines différences notées entre les types, comme la rapide déperdition scolaire

dans le type à choix multiples, peut tenir de facteurs extrascolaires comme le contexte économique qui pré- vaut dans une province. Nous pourrions parler d'effet des sables bitumineux dans l'ouest par exemple.

La force analytique des types de système tient aussi dans une certaine homogénéité interne, d'où la comparaison interprovinciale au sein de chaque modèle ou type. L'analyse conduit à la conclusion suivante : les différences interprovinciales entre les types sont souvent aussi importantes que les différences au sein même d'un type. À l'inverse, les similitudes sont aussi fortes entre les types. Il n'y a pas étanchéité des situations. Par exemple, Terre- Neuve est plus proche des provinces du modèle à choix multiples que de la Nouvelle Écosse.

Plus largement, la comparaison laisse penser que deux dimensions distinguent les provinces. D'une part, nous retenons les caractéristiques de chaque système, et en particulier le poids de l'enseignement collégial dans l'organisation scolaire de chaque province. L'Ontario et le Québec se distinguent effectivement des autres provinces par le poids de cet ordre d'enseignement. D'autre part, des facteurs extrascolaires comme la croissance économique interviennent pour moduler la présence aux études. L'Alberta est la province avec la présence à l'université la plus faible du Canada pour les deux cohortes, ce qui ne dépend pas nécessairement du degré de développement du système universitaire albertain.

Conclusion

Dans cette note de recherche, la quatrième de cette série qui s'intéresse aux transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire canadien, nous avons tenté de dégager l'importance des différents parcours scolaires. On constate des variations importantes à cet égard dans les systèmes scolaires au Canada. Une partie de celles-ci découlent des différences dans les itinéraires prescrits par les systèmes d'éducation, qui sont sous l'autorité des gouvernements provinciaux, alors qu'une autre partie relève plutôt des « adaptations » individuelles à ces itinéraires-types, inscrits dans les structures. C'est à mieux saisir ces différences d'un point de vue quantitatif et à en décrire les principales tendances que notre analyse s'est attardée.

Nous avons relevé le défi méthodologique posé par la mise en évidence des parcours des deux cohortes de l'*EJET* en procédant à une analyse empirique en deux temps. Tout d'abord, l'analyse a permis de cerner la distribution annuelle des situations scolaires, offrant ensuite la possibilité de représenter les parcours scolaires par la mise en séquence de ces différentes situations.

En utilisant les données des quatre premiers cycles de l'*EJET*, notre analyse couvre les années 2000 à 2005. Elle porte donc sur les parcours de 15 à 21¹⁸ ans pour les jeunes de la cohorte A et de 18-21 à 23-26 ans pour ceux de la cohorte B. Selon les parcours prescrits, la cohorte A débute à l'âge où les jeunes sont à l'école secondaire et sont encore soumis à l'obligation de fréquentation scolaire dans tous les systèmes. Cette cohorte est suivie jusqu'au moment où les jeunes devraient être soit à l'université, soit sur le marché du travail après des études plus ou moins longues. L'observation de la cohorte B, pour sa part, débute au moment où les parcours prescrits dans tous les systèmes placent les jeunes au niveau postsecondaire, et ceux-ci sont suivis au cours des six années, quelle que soit

leur destinée. La différence d'âge explique les distinctions en matière de distribution des différents parcours dans les deux cohortes.

Globalement, à l'échelle du Canada, la cohorte A compte presque un tiers de jeunes qui ont été aux études sans interruption, un sur cinq qui a eu un parcours avec interruption et presque la moitié qui sont sortis du système scolaire au cours de la période d'observation. Dans la cohorte B, presque quatre jeunes sur cinq sont sortis du système scolaire au cours de la période concernée. Cela dit, ces données ne distinguent pas les diplômés et les non-diplômés. Une part importante de ces sorties était probablement prévue dans les cheminements scolaires des étudiants (obtention du diplôme et insertion dans le marché du travail).

Nous poursuivions, dans cette note, un second objectif : tester l'hypothèse de l'existence de types de système d'éducation entre les provinces par le jeu de leurs similitudes et de leurs différences. Tous savent qu'il n'existe pas un système scolaire canadien mais n'existe-t-il que 10 systèmes provinciaux (sans compter ceux des trois territoires et des communautés autochtones)? Dans un premier temps, nous avons défini trois types par un examen des modes de transitions et des parcours que chaque système provincial proposait aux étudiants. Dans un second temps, nous avons comparé les flux d'étudiants et les parcours en les trois types. Finalement, nous avons aussi comparé les provinces regroupées dans un type entre elles afin de connaître leur degré de similitudes. Cet exercice ne permet pas de vraiment distinguer trois types dont les propriétés seraient assez étanches afin de conclure à l'existence de trois modèles très différents du point de vue des flux étudiants et de leurs parcours. Les différences entre provinces au sein d'un type sont souvent aussi grandes qu'entre les types. Certaines distinctions s'expliquent par les différences dans

18. Rappelons que nos analyses se basent sur la situation des jeunes aux mois d'octobre 2000 à 2005. Tous les jeunes de la cohorte A avaient 15 ans le 1^{er} janvier 2000, mais certains pouvaient avoir eu 16 ans avant octobre de la même année. De la même manière, alors que certains jeunes avaient 20 ans en octobre 2000, d'autres avaient déjà 21 ans.

l'organisation des systèmes. Les Québécois entrent dans l'enseignement collégial plus rapidement que dans les autres provinces et les Ontariens plus tard, de par la durée de l'enseignement secondaire. D'autres traits semblent fluctuer avec la croissance économique ou avec d'autres facteurs extrascolaires que nous n'avons pas contrôlés.

Nous pouvons tirer deux conclusions de cet exercice. D'abord, sur le plan méthodologique, une connaissance plus approfondie de chaque système serait nécessaire afin de mieux comprendre la logique de structuration de chaque système. À cet égard, une attention doit être accordée aux emprunts institutionnels qui sont réalisés entre les provinces. Par exemple, dans plusieurs provinces, les collèges sont amenés à dispenser des programmes d'études universitaires afin de faciliter l'accessibilité aux études universitaires. Ces « emprunts » contribuent

à homogénéiser les systèmes entre eux. Il faudrait aussi contrôler certains facteurs externes qui peuvent influencer la présence aux études postsecondaires ainsi que la nature des parcours que les étudiants empruntent.

Une autre conclusion à tirer tient aussi qu'il ne faut peut-être pas accorder plus d'importance qu'il n'en faut à l'effet de l'organisation scolaire dans la mise en œuvre des différents parcours et l'accessibilité aux études postsecondaires. L'homogénéisation des systèmes réduit les différences sans compter que les étudiants ne suivent pas à la lettre les réquisits institutionnels. Les interruptions et les retours aux études pour diverses raisons constituent une forme d'appropriation des parcours possibles. Encore une fois, des facteurs contextuels comme individuels peuvent influencer les modes de cheminements des élèves.

Bibliographie

- Becker, H. S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Éditions A.-M. Métailié, 1963 et 1985.
- Becker, H. S. *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1970.
- Bloomer, M., et P. Hodkinson. *College Life: the voice of the learner*. London, Further Education Development Agency, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *La distinction*. Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- Bourdieu, Pierre, et J.-C. Passeron. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Christofides, Louis N. et autres. *Evolution of Aspirations for University Attendance : A Gender Comparison*. Chypre, Universités de Chypre et de Guelph, 2007, 31 p.
- Christofides, Louis, Jim Cirello et Michael Hoy. « Family income and postsecondary education in Canada ». *The Canadian journal of higher education*, 31(1), 2001, p. 177-208.
- Dennison, John D., et P. Gallagher. *Canada's Community Colleges : A critical analysis*. Vancouver, University of British Columbia Press, 1986. 360 p.
- Dennison, John D., et P. Gallagher. « Canada's community college systems: A study of diversity », Community College, *Journal of Research and Practice*, vol. 19, n° 5, septembre-octobre 1995, p. 381-394.
- Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau. *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles*. Note 3 – Projet Transitions. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2009.
- Finnie, Ross, et Hanging Qi. The Patterns of Persistence in Post-Secondary Education in Canada. A MESA Project Research Paper. Toronto, Educational Policy Institute, 2008.
- ~~Finnie, Ross, et Hanging Qiu. The Patterns of persistence in Post-Secondary Education in Canada : Evidence from the YITS-B Dataset. Université d'Ottawa et Statistique Canada, 2007, 42 p.~~
- Gaudet, Stéphanie. *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie : Implication pour le développement de politiques*, Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada, Ottawa, 2007.
- Gorard, S., G. Rees et R. Fevre. « Learning trajectories : Analysing the determinants of workplace learning », séminaires du ESRC : *Working to learn*. Séminaire un : *Can the learning age deliver? Barriers to access and progression in lifelong learning*. Surrey, Angleterre, 1999, p. 19.
- Gorard, S., G. Rees, E. Renold et R. Fevre. « Family influences on participation in Lifelong learning » (document de travail n° 15), *Patterns of participation in Adult education and training*. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 1998, p. 27.
- Gorard, S., G. Rees, J. Furlong et R. Fevre. « The region of the study and the outline methodology of the study » (document de travail n° 1), *Patterns of participation in adult education and training*. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 1997a, p. 99.

Gorard, S., G. Rees, R. Fevre et J. Furlong. « Lifetime learning trajectories : Close encounters of five kinds » (document de travail n° 7), *Patterns of participation in adult education and training*. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 1997b, p. 44.

Gorard, S. « Plugging the gap : The Welsh school-effect and initial education trajectories » (document de travail n° 8), *Patterns of participation in adult education and training*. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 1997c, p. 32.

Gorard, S., R. Fevre, G. Rees et J. Furlong. « Space, mobility and the education of minority groups in Wales : The survey results » (document de travail n° 10), *Patterns of participation in adult education and training*. Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), 1997d, p. 35.

Kiecolt, K. J., et L. E. Nathan. *Secondary Analysis of Survey Data*. Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

Ma, Xin, et George Frempong. *Reasons for non-completion postsecondary education and profile of postsecondary dropouts*. Ressources humaines et développement social Canada, Gatineau, 2008, 65 p.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. « Le système d'éducation au Québec et la classification internationale », n° 18, septembre 2000, 10 p.

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_18.pdf (consulté le 12 août 2008).

Rindfuss, R. R., C. G. Swicegood et R. A. Rosenfeld. « Disorder in the Life Course: How Common and Does It Matter? », *American Sociological Review*, (52)6, 1987, 785-801.

Shaienks, Danielle, et Tomasz Gluzynski. « Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs », résultats de l'EJET, 4^e cycle. Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Ottawa, 2007, 38 p.

Sylvain, L., L. Laforce et C. Trottier, avec la collaboration de A. Massot et P. Georgeault. *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*. Québec, Conseil de la langue française, 1985, 328 p.

Annexe I

Variables utilisées pour opérationnaliser les parcours scolaires

Nom de la variable	Catégories
LVPRD variable dérivée : Niveau du programme postsecondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attestation de spécialisation professionnelle (ASP) • Diplôme ou certificat d'une école commerciale privée ou d'un institut de formation privé • Programme pour les apprentis enregistrés • Programme de collège ou d'un cégep • Programme de passage à l'université offert dans un collège ou un cégep (dans le but d'obtenir des unités/«crédits», un diplôme menant à l'université ou à un grade d'associé) • Études collégiales supérieures ou de deuxième cycle (préalable : diplôme d'études collégiales ou titre supérieur) • Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle INFÉRIEUR au baccalauréat • Baccalauréat • Premier grade professionnel • Certificat ou diplôme d'études universitaires supérieures SUPÉRIEUR au baccalauréat mais INFÉRIEUR à la maîtrise • Maîtrise • Doctorat (Ph. D.) • Diplôme, certificat ou licence d'une association professionnelle (p. ex., comptabilité, opérations bancaires, assurances) • Autre niveau postsecondaire
CLGPRD variable dérivée : Statut des études postsecondaires dans ce programme en date de décembre 2003.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diplômé 2. Persévérant 3. Sortant
DSPRMD variable dérivée : Date (mois) à laquelle le répondant a commencé ce programme post-secondaire avant janvier 2004.	Mois commencé ce programme
DSPRYD variable dérivée : Date (année) à laquelle le répondant a commencé ce programme post-secondaire avant janvier 2004.	Année commencé ce programme
DLPRMD variable dérivée : Date (mois) à laquelle le répondant était inscrit à ce programme post-secondaire pour la dernière fois entre janvier 2002 et décembre 2003.	Mois terminé ce programme
DLPRYD variable dérivée : année à laquelle le répondant était inscrit à ce programme post-secondaire pour la dernière fois entre janvier 2002 et décembre 2003.	Année terminé ce programme
FTES01D variable dérivée : Si le répondant était à l'école primaire, secondaire ou postsecondaire à temps plein pour chaque mois pendant le cycle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Répondant était aux études postsecondaires à temps plein en « janvier » 2. Répondant était aux études secondaires à temps plein en « janvier » 3. Répondant était aux études à temps plein, statu inconnu en « janvier »
HSSTATD variable dérivée: Statut à l'école secondaire en date de décembre 2003	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diplômés de l'école secondaire 2. Persévérants de l'école secondaire 3. Sortants de l'école secondaire

Les parcours formels dans les systèmes d'éducation du Canada

Les éléments d'informations sur les différents systèmes d'éducation provinciaux proviennent des travaux de plusieurs chercheurs (Cameron, Dennison et Gallagher, Jones, Clark, Skolnik, Kirby et Oderkirk) et, surtout, des sites Internet du Conseil des ministres de l'éducation du Canada, des ministères provinciaux et de nombreuses institutions collégiales ou universitaires au Canada. Ainsi, les informations utilisées ont permis de dégager l'agencement des cheminements scolaires formels institués dans chaque province. Nous avons tenu compte des missions des établissements des divers ordres d'enseignement et des transitions entre eux, afin d'établir les choix de parcours qui s'offrent aux diplômés du secondaire.

En Colombie-Britannique

Le système d'éducation postsecondaire de la Colombie-Britannique offre, comme possibilités aux finissants du secondaire souhaitant poursuivre leurs études, quatre types d'établissements postsecondaires. L'étudiant peut choisir de s'inscrire dans un des programmes dispensés dans une université, un collège universitaire, un collège communautaire ou un institut technique. En tout, il existe 27 établissements d'enseignement postsecondaires publics dans cette province. Les étudiants de la Colombie-Britannique peuvent également commencer une formation dans un collège communautaire ou universitaire, se faire créditer les cours réussis et terminer leurs études dans une des universités de la province.

En Alberta

Le système de formation postsecondaire offre aux finissants du secondaire un éventail de possibilités pour poursuivre leurs études. Ils peuvent choisir entre des collèges publics ou des établissements privés un peu partout dans la province. Les élèves peuvent se retrouver sur les bancs des universités, des collèges communautaires, des *colleges of Art & Design* et des instituts techniques. Certains collèges offrent des programmes de préparation à l'université, ce qui permet aux étudiants de la province de profiter d'ententes avec les universités qui leur créditent des cours lors de leur admission à l'université.

En Saskatchewan

Le système d'enseignement postsecondaire de la Saskatchewan se compose d'universités, de collèges régionaux et du *Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology*, qui regroupe plusieurs campus. Dès l'obtention du diplôme d'études secondaires, les jeunes Saskatchewanais ont le choix entre : aller dans un institut afin de suivre une formation technique du secteur privé ou liée à la gestion des affaires; fréquenter un collège pour y suivre une formation à caractère plus social ou y suivre une formation universitaire offerte par une université affiliée ou associée au collège; ou aller directement à l'université.

Au Manitoba

Au Manitoba, une fois leur diplôme d'études secondaires en poche, les élèves qui souhaitent poursuivre au niveau postsecondaire ont deux possibilités. Ils peuvent s'inscrire à l'université ou décider de fréquenter un collège (communautaire ou universitaire). Selon la région, le jeune peut avoir accès à une formation universitaire, donc à un diplôme universitaire, en fréquentant un collège.

En Ontario

En Ontario, il y a, à l'heure actuelle, 25 collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) et 19 établissements universitaires publics. Les jeunes Ontariens qui envisagent de poursuivre leurs études postsecondaires ont le choix de s'inscrire dans un de ces deux types d'établissements. S'ils décident de fréquenter un CAAT, selon la discipline choisie, ils peuvent envisager de se faire créditer certains cours afin de poursuivre leur expérience postsecondaire à l'université.

Au Québec

Au Québec, l'enseignement postsecondaire est dispensé par neuf universités et 48 collèges publics (collèges d'enseignement général et professionnel ou cégeps) ainsi que quelques collèges privés. Tous les diplômés des écoles secondaires du Québec qui désirent poursuivre leurs études doivent s'inscrire dans un collège, où ils choisissent un programme de préparation à l'université (deux ans) ou un programme technique terminal (trois ans) semblable à celui que les collèges communautaires offrent dans d'autres provinces. Les cégeps offrent un diplôme d'études collégiales (DEC) ou son équivalent, qui est un préalable à l'admission à un programme universitaire de premier cycle¹⁹.

Au Nouveau-Brunswick

Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick n'offre pas une grande diversité de choix aux diplômés du secondaire envisageant de poursuivre des études postsecondaires. Les jeunes de cette province peuvent aller directement à l'université ou s'inscrire dans l'un des 11 collèges communautaires de la province. Il leur est également possible de bénéficier d'une formation technique dans des domaines comme la foresterie et la pêche en fréquentant une institution technique.

En Nouvelle-Écosse

Un jeune diplômé du secondaire de la Nouvelle-Écosse se retrouve face à deux possibilités s'il désire poursuivre des études postsecondaires. Il peut choisir d'entamer des études universitaires ou de suivre une formation dans un collège communautaire de la province.

À L'île-du-Prince-Édouard

L'île-du-Prince-Édouard a un collège communautaire et une université. Le jeune qui désire entamer des études postsecondaires se retrouve ainsi devant ces deux possibilités. Précisons que le *Holland College* a pour but d'offrir une formation individualisée (STEP : Self-Training and Evaluation Process), technique et « vocationnelle » (*vocational and technological training*) (Jones, 1997 : 254).

À Terre-Neuve-et-Labrador

Le système public d'enseignement postsecondaire de Terre-Neuve-et-Labrador se compose d'une université, la *Memorial University*, et de cinq collèges régionaux, *Regional Colleges of Applied Arts, Technology and Continuing Education*. Les étudiants qui commencent leur formation postsecondaire dans un collège ont la possibilité, selon la discipline, de se faire créditer certains cours afin de poursuivre leur formation à l'université. Il existe également dans cette province des instituts maritimes, où l'on peut suivre une formation professionnelle et technique.

19. Une personne peut aussi être admise à l'université sans posséder de DEC si elle est âgée de 21 ans et peut faire valoir une année d'expérience dans le domaine d'études.