



CPRN RCRPP

**L'accès aux études post-secondaires
et à l'aide financière au Canada:
état de la question et carences en matière de recherche**

par

**E. Dianne Looker,
Université Acadia**

et

**Graham S. Lowe,
Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques et Université d'Alberta**

**Un document d'information en vue d'un Atelier des Réseaux canadiens de recherche
en politiques publiques sur l'accès aux études post-secondaires et l'aide financière
aux étudiants, 1er février 2001, Ottawa
Commandité par la Fondation des bourses d'études du millénaire**

Remerciements: Les auteurs souhaitent remercier Adam Seddon du RCRPP pour son aide experte à la recherche; Kerri Calvert de l'université d'Alberta pour ses recherches en profondeur dans les bases de données bibliographiques; et Alex Usher pour ses suggestions d'ensemble et ses forts utiles commentaires sur le premier jet de ce texte.

CONTENU

OBJECTIF ... 1

LIGNES DIRECTRICES ET QUESTIONS ... 2

LE CONTEXTE ... 4

PARTIE I — L'ACCÈS ... 6

A. Plans pour l'éducation post-secondaire ... 6

B. Participation à l'éducation post-secondaire ... 11

C. Adaptation à l'éducation post-secondaire ... 14

(i) Facteurs influençant l'adaptation aux institutions post-secondaires ... 14

(ii) Transferts à l'intérieur du système post-secondaire ... 17

PARTIE II — AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDIANTS ... 18

A. SOURCES D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDIANTS ... 18

B. Coûts de l'éducation post-secondaire ... 21

C. Perceptions et connaissances sur l'aide financière et les coûts ... 23

PARTIE III — CARENCES EN MATIÈRE DE RECHERCHE ... 25

A. Plans pour l'éducation post-secondaire ... 25

B. Participation post-secondaire ... 26

C. Adaptation des étudiants ... 27

D. Sources d'aide financière étudiante ... 28

E. Coûts de l'éducation post-secondaire ... 29

F. Perception et connaissances sur les budgets étudiants ... 30

RÉFÉRENCES ... 31

OBJECTIF

L'objectif de ce *Rapport de fond* est de venir en aide à la Fondation des bourses d'études du millénaire (FBEM) afin qu'elle développe un plan de recherche exhaustif. Ce plan de recherche sera structuré autour de deux grands thèmes—l'accès aux études post-secondaires et les façons dont les étudiants peuvent financer ces études—et sera développé grâce à des consultations en profondeur auprès d'organismes et d'experts concernés. *Ce rapport identifie les carences en matière de recherche qui devront être abordées lors de recherches futures sur l'éducation post-secondaire au Canada.* Le texte atteint ses objectifs en soulignant ce que nous savons déjà au sujet des facteurs déterminant l'accès aux études post-secondaires, ainsi qu'en examinant le rôle de diverses formes d'aide financière étudiante favorisant l'accès aux études.

Dans le cadre de ce questionnaire, nous présentons un survol de la littérature qui traite du sujet dans le contexte canadien. Bien que ce texte ne couvre pas sa matière de façon exhaustive, nous tentons d'identifier les conclusions et carences majeures de la littérature sur le sujet. Nous puisons de manière sélective à travers les contenus identifiés par une recherche en profondeur des bases de données électroniques (*Current Contents, CBCA Full Text Education, Index des périodiques canadiens, ABI Inform, Sociological Abstracts, Social Science Abstracts, ERIC, Education Research Abstracts, etc.*), en plus de sites Internet pertinents, de documents sur les politiques et d'études d'universitaires. En supplément au Rapport, RCRPP a fourni à la Fondation des bourses d'études du millénaire une bibliographie annotée détaillée.

La recherche bibliographique présente certaines limites. Notre recherche sur la littérature internationale se limite à la langue anglaise et notre discussion des documents canadiens en français est plus brève que celle des documents anglais. Nous nous sommes aussi concentrés sur des étudiants adolescents et jeunes adultes (de 13 à 25 ans) qui représentent le gros du groupe concerné par la planification et l'activité post-secondaire. Bien que l'éducation permanente représente un sujet contemporain important en matière de politique publique, nous y faisons allusion seulement si elle concerne des individus qui ont plus de vingt-cinq ans lorsqu'ils commencent des études post-secondaires pour la première fois. Cela reflète le mandat de la Fondation, qui est de procurer de l'aide au premier stade de l'éducation post-secondaire.

Ce *Rapport de fond* a été rédigé pour générer des discussions parmi les participants à un Atelier des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques sur l'accès aux études post-secondaires et l'aide financière aux étudiants, qui s'est tenu le 1er février 2001.

Cet Atelier impliquait directement des experts et des intervenants dans l'identification des questions de recherche et des approches les plus susceptibles de faire progresser la Fondation dans l'atteinte de son objectif—rendre l'éducation post-secondaire plus accessible à davantage de Canadiens.

LIGNES DIRECTRICES ET QUESTIONS

Notre recension de la littérature et la rédaction de ce Rapport ont été guidées par des discussions avec des fonctionnaires de la Fondation des bourses d'étude du millénaire concernant les questions de recherche les plus pertinentes en matière de législation et les interrogations plus larges sur l'accès aux études post-secondaires et à l'aide financière aux étudiants. Chemin faisant à travers la littérature, questionnements et interrogations se sont cristallisés comme suit.

La **Partie I** se concentre sur la recherche sur l'accès aux études post-secondaire en faisant référence aux questions et problèmes suivants:

- *Plans* pour la participation aux études post-secondaires:

- 1) En quoi consiste le processus décisionnel pour ce qui est des plans et des buts lors des études post-secondaires? Quels sont les facteurs principaux qui expliquent les variations entre différents groupes d'étudiants?
- 2) Quelles sont les principales sources d'information des adolescents sur les carrières et les options pour leur éducation? Combien pertinentes sont ces sources? À quels âges et dans quels contextes est-ce que les sources d'information spécifiques ont le plus grand effet sur les décisions en matière de choix de carrières?

- *Participation* aux études post-secondaires:

- 1) Quelles sont les principaux obstacles, objectifs et subjectifs, à la participation aux études post-secondaires? Comment ces obstacles se transforment-ils en fonction du type de programme et d'institution? À travers le spectre des groupes socio-démographiques?
- 2) Parmi les étudiants qui n'accèdent pas aux études post-secondaires immédiatement après leur graduation du secondaire, quels facteurs influencent l'accès tardif? Y-a-t-il des données indiquant que cet accès tardif fasse entrave au succès étudiant ou professionnel?

- *Intégration* aux programmes et institutions post-secondaires:

- 1) Quels sont les principaux facteurs personnels, sociaux et institutionnels associés à la réussite ou à l'échec lors des études post-secondaires?
- 2) Quels facteurs influencent les décrocheurs à revenir compléter un programme d'études post-secondaires? Quand, où et pourquoi un tel retour s'opère-t-il?

La **Partie II** explore la recherche sur l'aide financière aux étudiants et est structurée autour de ces questions et problèmes:

- *Sources* d'aide financière aux étudiants:

- 1) Quelles sont les sources majeures de financement auxquelles ont recours les étudiants pour financer leurs études post-secondaires? Quelles sont les principales tendances à ce sujet?
 - 2) Quels groupes socio-démographiques sont le plus et le moins susceptibles d'avoir recours à des sources spécifiques de financement?
- *Coûts* de l'éducation post-secondaire:
 - 1) Quels sont les coûts pour des étudiants à temps plein de différents types de programmes post-secondaires?
 - 2) Comment le coût total des études post-secondaires est-il lié au taux de participation et aux divers taux d'inscription?
 - *Perception étudiante et information* sur les sources d'aide financière et les coûts:
 - 1) Dans quelle mesure le coût perçu des études post-secondaires affecte-t-il les plans et l'inscription?
 - 2) Combien informés sont les étudiants secondaires et post-secondaires sur les coûts et le support financier aux études post-secondaires? Ont-ils des compétences financières et budgétaires adéquates?

La **Partie III** fait le résumé de «ce que nous savons» en se fondant sur la littérature explorée. Les principales carences en matière de politiques sur lesquelles devra se pencher la recherche future sont alors énumérées.

LE CONTEXTE

Comme point de départ, il est utile de résumer les principales tendances au sujet de l'éducation post-secondaire et de l'aide financière aux étudiants en examinant simplement les principales sources nationales de données.

La réussite des canadiens dans l'éducation est la plus élevée des nations de l'OCDE. Les taux de réussite au secondaire augmentèrent dans les années 1990, et en 1995, 65% des diplômés du secondaire passaient directement au niveau post-secondaire. Cependant, malgré cette grande réussite dans l'éducation, les taux de participation aux études universitaires et les taux d'inscription ne changèrent guère durant les années 1990, et ce après de nombreuses décennies de hausse plus ou moins soutenue. La démographie joue un grand rôle dans ce cas, étant donnée que la part absolue et relative des jeunes est à la baisse. Entre 1992 et 1993, et 1998 et 1999, le nombre total d'étudiants à temps partiel au niveau du baccalauréat a diminué d'environ 25% alors que l'inscription aux études de baccalauréat à temps plein s'est maintenue. Les instituts professionnels ont connu une baisse mineure d'inscriptions à temps plein depuis la fin des années 80, alors que les inscriptions à temps plein ont cru puis décliné, marquant une légère hausse totale. Les collèges ont connu une tendance similaire pour ce qui est des inscriptions à temps partiel, mais les inscriptions à temps plein étaient davantage à la hausse (Statistiques Canada & Conseil des Ministres de l'éducation, Canada [CMEC], 2000; Statistiques Canada, *The Daily*, 9 mars 2000; Butlin, 1999).

Un ensemble complexe de facteurs sociaux, démographiques, économiques et politiques ont influencé les inscriptions post-secondaires dans les années 90. Leur importance relative et relations sont mal connues. Tout de même, un survol composite des tendances en matière d'accès et d'aide financière peut être tiré des bases de données nationales (Statistiques Canada & CMEC, 2000; Statistiques Canada, *The Daily*, 30 juillet 1999, 9 mars 2000; 28 août 2000; Butlin, 1999):

- Les femmes ont connu des gains substantiels en terme d'accès général à l'éducation post-secondaire. Par exemple, les femmes de 18 à 24 ans étaient le seul groupe d'étudiants de premier cycle à connaître une hausse d'inscriptions. Les femmes reçurent 58% des diplômes et titres universitaires en 1997. Cependant, des champs cardinaux—en particulier la science, le génie et la technologie—continuent d'être dominés par les hommes.
- On se pose maintenant des questions sur la performance académique de certains groupes d'étudiants masculins, considérant le fait que, comparés aux adolescentes, les adolescents ont des niveaux d'alphabétisation et des taux de réussite au secondaire moins élevés.
- Généralement parlant, la langue maternelle (i.e. la première langue parlée par un individu à la maison) ne constitue pas un obstacle à la réussite à l'école. Cependant, il faut noter que les diplômés du secondaire pendant les années 1990 dont la langue maternelle est le français étaient un peu moins susceptibles de s'inscrire à l'université que les anglophones (les autres facteurs pertinents étant pris en considération).

- Il y a des différences provinciales et rurales/urbaines dans les taux de participation post-secondaire. Par exemple, les diplômés du secondaire d'Ontario sont davantage susceptibles de fréquenter l'université, alors que les étudiants québécois ont le plus haut taux de participation au collégial (à cause du système des cégeps). Les diplômés du secondaire en provenance des régions rurales sont moins susceptibles que les diplômés urbains de participer à l'éducation universitaire.
- Les autochtones présentent un taux de participation et de réussite nettement moins élevé que les populations non-autochtones.
- Les fonds publics à la baisse pour les institutions post-secondaires durant les années 1990 causèrent de massives hausses de frais de scolarité dans la plupart des juridictions. Par exemple, les frais de scolarité au premier cycle dans les programmes d'Arts ont augmenté de plus de 126% depuis 1990-91, beaucoup plus rapidement que l'inflation ou l'Indice des prix au consommateur. Comparativement aux diplômés universitaires des années 1980, une proportion un peu plus élevée des groupes d'étudiants des années 1990 ont eu recours aux prêts étudiants et ceux qui avaient recours aux prêts avaient des dettes beaucoup plus substantielles au moment de graduer et prenaient davantage de temps à rembourser ces dettes. La charge de dette étudiante augmenta à cause de frais de scolarité plus élevés, de la hausse d'autres coûts liés à l'éducation et de changements dans l'accès à l'aide financière.
- Les jeunes gens de familles de statut socio-économique élevé (SSE) sont davantage susceptibles d'aller à l'université que ceux de statut bas ou moyen. Cependant, des données suggèrent qu'au début des années 90, l'inscription a crû plus rapidement chez les étudiants de statut moyen que ceux de statut plus bas, ce qui ne fut pas sans soulever des questions concernant les obstacles que la hausse des frais de scolarité imposent sur ce dernier groupe.

En somme, ces tendances révèlent une image composite. Une participation post-secondaire relativement élevée contraste avec des inégalités persistantes et émergentes fondées sur le statut socio-économique et autres caractéristiques socio-démographiques. Ces tendances doivent être examinées par rapport aux effets inconnus des coûts à la hausse de l'éducation post-secondaire pour un nombre croissant d'étudiants.

PARTIE I — ACCÈS

A. Plans pour l'éducation post-secondaire

Il y a abondance d'informations sur les facteurs influençant les plans des jeunes concernant l'éducation post-secondaire. Beaucoup de ces recherches proviennent de la littérature sociologique et d'éducation sur l'atteinte du statut social et, plus récemment, de la recherche sur le déroulement de la vie. Les aspirations éducationnelles et les attentes de la jeunesse sont des sujets importants en soi. Mais ils sont également importants pour comprendre les questions de politiques de l'éducation parce que les plans pour l'éducation constituent un des facteurs de prévision des véritables résultats de l'éducation (Terre Neuve, 1998).

Certains jeunes ne complètent pas les prérequis du secondaire pour l'admission à l'éducation post-secondaire. L'étude de Statistiques Canada sur les décrocheurs (cf. Gilbert et al., 1993) examine ces étudiants avec attention. D'autres étudiants complètent l'école secondaire mais n'appliquent pas pour des études post-secondaires. Ce processus d'auto-sélection élimine beaucoup d'étudiants qualifiés, souvent sur la base du milieu familial ou d'autres caractéristiques sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle. Il est important d'étudier les facteurs influençant les plans pour l'éducation en autant que cela nous aide à identifier certains groupes spécifiques d'étudiants qui devraient être ciblés pour des interventions politiques.

Les facteurs contextuels influencent les aspirations et les attentes éducationnelles des étudiants de deux manières. La première est l'effet sur le *niveau* planifié d'éducation—c'est-à-dire si l'étudiant prévoit ou non poursuivre des études post-secondaires, et aussi *combien* d'éducation l'étudiant prévoit poursuivre (baccalauréat, études de deuxième ou troisième cycle...). L'autre effet a rapport au *type* d'éducation planifiée (Maritime Provinces Higher Education Commission, 1997). «Type» fait ici allusion à la fois au type d'institution (école de métier, collège communautaire ou université) et au champ d'études. La plupart des études examine les effets des variables contextuelles sur le niveau d'éducation atteint, alors que quelques-unes examinent de façon explicite les facteurs qui influencent le champ d'études.

De nombreuses variables cardinales ont été identifiées dans la littérature comme affectant les plans pour l'éducation post-secondaire. Elles incluent le statut socio-économique (SSE) et le sexe. D'autres variables—la plupart étant ce qu'Henshey (1998) appelle les «variables de niveau individuel»—ont fait l'objet d'un peu moins d'attention dans la littérature de recherche, mais on a aussi trouvé qu'elles affectaient les plans des jeunes pour leur éducation. Elles seront présentées à leur tour.

La **statut socio-économique** des parents d'étudiants est peut-être le facteur le mieux documenté affectant les plans pour l'éducation. Les facteurs utilisés pour mesurer le SSE comprennent une part ou toute l'éducation parentale, l'occupation des parents et leur revenu. Les diverses composantes du statut parental sont résumés par les termes de capital social et culturel. Le capital social fait référence aux ressources disponibles à cause de la connexion aux autres; le capital culturel subsume un éventail de propriétés

économiques qui viennent du haut niveau d'éducation et de l'exposition aux valeurs et attitudes des classes moyennes et riches.

La plupart des recherches démontrent le fait que plus élevé est le statut/capital parental, plus haut vont viser les plans pour l'éducation du jeune. C'est-à-dire que ceux de statut plus élevé sont plus susceptibles que les jeunes de statut moins élevé de poursuivre une éducation post-secondaire; quand ils étudient au niveau post-secondaire, les jeunes de SSE plus élevés ont plus de chances de fréquenter l'université plutôt que d'autres formes d'institutions post-secondaires; les jeunes de SSE plus élevés sont aussi plus susceptibles de poursuivre des études de haut niveau.

Les études canadiennes qui confirment ces effets de l'éducation des parents comprennent Looker (1994, 1997), Perron (1996) et des recherches du gouvernement du Manitoba (2000), bien que plusieurs autres viennent supporter les preuves (voir les références dans Butlin, 1999). Une pléthore de données des États-Unis confirme la même tendance (i.e.: Isaac et al., 1992; Mortenson, 1995; Shepard, 1992). Andres et al., 1999, démontre la persistance des effets de le statut occupationnel des parents sur les plans des jeunes, malgré les changements qui ont eu cours dans la structure de l'emploi au Canada au cours des dernières décennies.

D'autres études se concentrent sur les effets du revenu des parents sur les plans des jeunes. Looker (1997) examine ces effets sur les plans de niveau d'éducation; Delaney (1998) observe comment le revenu des parents influence le type d'éducation que l'étudiant prévoit poursuivre. Le revenu influence également l'accès aux technologies de l'information (Gladieux et Swail, 1999) et, par le fait même, l'information sur l'accès aux domaines d'études qui font usage de telles expertises. Trusty et al. (2000) documente les effets d'une mesure composite du statut socio-économique sur le type d'éducation. Lowe et al. (1997) examine une mesure davantage composite et ses effets sur les niveaux des attentes quant à l'éducation.

Le revenu des parents influence les plans à cause des coûts perçus élevés associés aux études post-secondaires. *Une étude récente des obstacles perçus quant aux plans futurs (Manitoba, 2000) démontra que «ne pas avoir assez d'argent» était identifié par les étudiants plus souvent que tout autre facteur faisant obstacle aux études . Les autres facteurs sont: le manque d'information sur les emplois et carrières possibles; l'impossibilité de trouver un emploi qui correspond aux intérêts de l'étudiant; les notes; l'absence de contacts personnels; ne pas être accepté par l'université ou le collège choisi; les obligations familiales; être parent; la discrimination.*

Le **sexe** a aussi été amplement discuté dans la recherche sur les plans des jeunes quant à leur éducation. La littérature identifiant les effets du sexe sur l'éducation est très complexe. D'un côté, dans la plupart des nations industrialisées de l'ouest, les femmes réussissent mieux que les hommes à l'école secondaire, aiment mieux l'école, et sont plus susceptibles de vouloir poursuivre des études universitaires (Looker, 1993; Lowe et al., 1997; Manitoba, 2000; Newfoundland, 1998). Les hommes sont plus susceptibles de quitter l'école secondaire avant leur diplomation et ce à un âge moins élevé que les femmes dans la même situation (Gilbert et al., 1993; Thiessen et Looker, 1999).

D'un autre côté, les stéréotypes sexuels persistent dans le choix des domaines d'études par les jeunes—en dépit des aspirations montantes des femmes quant au travail et à l'éducation (Andres et al., 1999). Pour un échantillon de la jeunesse canadienne, Maxwell et al. (1996) et Thiessen et Looker (1999) considèrent les effets du sexe sur le domaine d'études (et démontrent un lien étroit avec les plans de carrière des jeunes). Des études américaines confirmant ces données sont celles d'Ahola et Naomi (1997); Pearson et Jenkins (1997); Sharpe (1996); Trusty et al. (2000).

D'autres recherches se concentrent sur la façon dont le sexe influence la participation et la performance en science et en mathématiques, et/ou l'exposition et le confort avec l'informatique (Nachmias et al., 2000; Young et al., 1997; Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme; Industrie, science et technologie Canada, 1991). Certaines recherches suggèrent que les hommes réussissent mieux dans ces cours au niveau secondaire, et c'est pourquoi ils sont davantage susceptibles de choisir des disciplines post-secondaires qui font appel aux mathématiques ou à la science. Cependant, voir Whitely (1) et Crombie et Armstrong (1999) pour les implications de classes unisexes, et Dugdade et al. (1998) pour les effets de l'usage d'ordinateurs dans les classes comme méthodes pour contrer les effets potentiels du sexe.

Les effets du **langage** sur les plans d'éducation des jeunes ont fait l'objet de quelques recherches (i.e.: Conseil canadien des statistiques sur l'éducation, 1996; Manitoba, 2000; Québec, 1998), bien qu'il ne s'agisse pas d'un problème qui semble avoir été très approfondi pour un pays avec deux langues officielles. Des informations supplémentaires vont émerger à ce sujet et sur d'autres liés aux plans des jeunes et à leurs réalisations quand les données du sondage de Statistiques Canada sur la jeunesse en transition (*YITS*) seront disponibles, de même qu'au moment où l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (*ELNEJ*) à long terme s'appliquera à des groupes dans l'adolescence tardive et la jeune vingtaine.

Clairement, des recherches supplémentaires sur l'impact de la langue sur les plans pour l'éducation sont de mise. Les francophones du Québec ont un choix d'institutions pour étudier dans leur propre langue. Ceux en dehors du Québec sont plus limités: les options universitaires sont le Collège Ste. Anne en Nouvelle-Écosse, l'université de Moncton au Nouveau Brunswick, l'université d'Ottawa et l'université Laurentienne qui sont bilingues, de même que des collèges spécifiques de certaines institutions (la Faculté Saint-Jean de l'université d'Alberta; le collège Alfred de l'université de Guelph; Glendon à l'université York), et le fournisseur de formation à distance qu'est le Réseau d'éducation à distance de l'Ontario.

Qui plus est, l'organisation de l'éducation post-secondaire est différente au Québec que dans le reste du Canada, étant donné la nécessité d'étudier au cégep (collège d'enseignement général et professionnel) avant d'être admis à une université du Québec. *Les effets de la structure du système d'éducation québécois doivent être examinés séparément des effets de la langue sur les plans des étudiants.*

En général, puisque l'éducation est une jurisprudence provinciale au Canada, la **province d'origine** est susceptible d'avoir un impact sur les plans et la réussite dans l'éducation (Andres et Looker, à paraître; Andres et Krahn, 1999). Quelques provinces ont des systèmes formels d'articulation entre les collèges communautaires et les universités. Cela pourrait rendre l'éducation post-secondaire davantage accessible à ceux qui vivent en région rurale qui ont accès à un collège communautaire mais pas à une université—mais davantage de recherche sera nécessaire. *La structure de l'éducation tant au niveau secondaire que post-secondaire varie suffisamment de province en province pour justifier un examen davantage approfondi de la manière dont ces structures affectent les plans des étudiants en général, de même que certains sous-groupes.*

Il y a aussi des informations limitées sur **l'ethnie ou/et le statut d'immigrant** (Conseil canadien des statistiques sur l'éducation, 1996; Maxwell et al., 1996). Hurtado et al. (1997) étudie cette question aux États-Unis. L'ethnie peut avoir un impact à cause que différentes cultures peuvent avoir des attitudes différentes et un accès différent à l'information sur l'éducation au Canada. Il peut aussi y avoir des questions liées à la discrimination ou à l'intolérance et/ou au niveau de sensibilisation des professeurs aux différences culturelles. Les immigrants récents peuvent ne pas être éligibles pour des bourses d'études même si ils sont au courant qu'elles existent. Selon Maxwell et al. (1996), *au moins certains immigrants récents ont des aspirations plus élevées que les canadiens de naissance. Une fois de plus, nous avons besoin davantage d'informations sur les liens entre ces deux variables reliées influencent les plans des étudiants après leur graduation du secondaire.*

Pour certains étudiants, leur statut de minorité visible est davantage important que la question de l'ethnie en soi. Il y a une masse de recherche sur la **race** aux États-Unis (i.e.: Camoy, 1994-95; Dai, 1996; Freeman, 1997, 1999; Horvat, 1996; Karraker, 1992; McDonough et al., 1996; Sharpe, 1996) reflétant la présence massive des Afro-américains. Les noirs ont des plans pour leur éducation toujours moins élevés que les blancs. *Beaucoup de la recherche sur les questions raciales au Canada se concentre sur les autochtones (i.e.: Steinley, 1995), et la plus grande part de cette recherche se concentre sur la réussite plutôt que sur les plans. Une fois de plus, la tendance confirme des aspirations et des attentes moins élevées de la part des groupes minoritaires.*

La question des différences raciales dans les plans quant à l'éducation est importante pour les autochtones, en partie à cause du système d'éducation différent pour ceux qui ont le statut officiel de membre des Premières nations. Plus généralement, si les membres de certaines minorités visibles sont plus susceptibles (comme par exemple ceux de descendance asiatique—Maxwell et al., 1996; Mortimer, 1996) ou moins susceptibles de prévoir poursuivre des études post-secondaires, a des implications pour les espoirs futurs de ces groupes mais aussi du pays dans son entier.

D'autres facteurs qui influencent les projets d'éducation des jeunes sont:

- **La structure familiale:** *les enfants de familles monoparentales ont de moindre attentes et aspirations pour l'éducation que ceux de familles nucléaires* (Horn, 1997; Kennedy et al., 1999; Lillard et al., 1999; Magee, 1998). Cependant, il n'est pas clair

si cela a davantage à voir avec la structure familiale elle-même ou le revenu peu élevé de plusieurs familles monoparentales (en particulier les mères célibataires).

- **Le contexte urbain vs rural** est aussi important: *moins de jeunes de la campagne projettent de fréquenter des institutions post-secondaires*(Knisley, 1993; Looker, 1993; Legutko, 1998; Shepard et al., 1992; Young et al., 1997). Dans la plupart des cas, les jeunes de la campagne doivent quitter à la fois le foyer parental et leur communauté pour poursuivre des études post-secondaires. Comparativement, la plupart des jeunes de la ville ont au moins accès à une institution post-secondaire dans la communauté où ils vivent, de même qu'à un système de transport en commun qui leur laisse se rendre à ces institutions (Looker, 1993). Cependant, d'autres facteurs peuvent contribuer aux différences entre la ville et la campagne, entre autres l'accès à une panoplie de cours et de ressources d'orientation, de même que les perceptions de l'utilité d'études post-secondaires pour l'obtention d'un emploi. Voir Corbett (2000) pour une analyse éclairante des étudiants d'une communauté de pêche rurale.
- **Les déficiences de divers types** affectent la réussite dans l'éducation, selon certains textes—comme il sera démontré dans la prochaine section de ce Rapport. Cependant, il y a peu de littérature disponible sur la façon dont les déficiences physiques ou intellectuelles influencent les plans d'éducation des jeunes (mais voir Hill, 1996). Définitivement, il s'agit d'une zone grise à éclairer par davantage de recherches.
- **L'accès à l'information et aux services d'orientation** influence aussi les plans des étudiants (British Columbia, 1997; Choy, 1999; Hamrick, 1996; Hossler et Maple, 1993; Johnson, 1991, 1994; Libsch et al., 1995). *Si les étudiants ne sont pas conscients de l'ensemble des options post-secondaires disponibles, ils sont moins susceptibles de planifier fréquenter certaines institutions post-secondaires, et peuvent faire des choix qui ne sont pas appropriés.*
- **L'orientation** disponible dans plusieurs écoles canadiennes, selon au moins certaines recherches, n'est pas efficace (Rosenblum et al., 1996), ou vise ceux qui en ont le moins besoin (Mackinnon et Looker, 1999). McDonough (1996) observe *l'importance du contact étudiant-professeur, particulièrement pour les étudiants de groupes désavantagés, en terme de formuler des plans pour la suite du secondaire qui reflètent leur niveau de compétence académique.*
- **L'attitude des étudiants** forme les plans d'éducation, en partie à travers l'accès aux services d'information ou d'orientation. Dai (1996) observe les effets positifs de l'estime de soi et de la religion sur le niveau des plans post-secondaires possibles. Lowe et al. (1997) analyse la valeur donnée à l'éducation par la plupart des étudiants de douzième année, et les effets de cette perspective sur leurs plans. Le rapport du gouvernement du Manitoba (2000) observe plusieurs buts et attitudes, analysant leur importance pour les plans d'éducation. Il est peut-être surprenant que peu d'étudiants disent que leurs pairs influencent leurs choix (Looker, 1994), bien que cette question n'ait pas été examinée en détail.

- **Les attitudes des parents** sont un autre facteur qui a bénéficié d'une attention considérable de la part des chercheurs (Beyer, 1991; Hossler et Maple, 1993; Legutko, 1998; Looker, 1994; Manitoba, 2000; Pearson et Jenkins, 1997; Powlette, 1996; Sharpe, 1996; Shepard et al., 1992; Wanat et al., 1992). Ces attitudes incluent leurs préférences pour leurs enfants, de même que diverses formes d'encouragement pour la poursuite d'études post-secondaires. Il n'est pas surprenant de constater que, plus élevées sont les préférences et les attentes parentales, plus l'adolescent est susceptible de choisir de poursuivre des études post-secondaires. Ces attitudes parentales, bien que liées au niveau d'éducation des parents eux-mêmes, ont un effet distinct sur les décisions de l'étudiant quant à son éducation. Plus les parents sont encourageants, plus l'étudiant est susceptible de voir dans l'éducation post-secondaire une alternative viable à celle qu'il souhaite poursuivre. Il semble que ce soit les mères, davantage que les pères, qui jouent un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants—ce sont elles qui fréquentent les séances d'information et prennent contact avec les autorités des institutions (Looker, 1994). *Étant donné l'importance des parents dans les plans de la jeunesse, il est important de considérer comment l'information sur les options post-secondaires peut être mise à la disposition des parents d'étudiants complétant leurs études secondaires.*
- **L'aptitude académique**, et les aptitudes liées, ont fait l'objet de recherches en profondeur pour ce qui est des plans pour l'éducation (Harrington et al., 1999; Horn, 1997; Looker, 1994; Rosenbaum, 1997; Manitoba, 2000). La performance académique est, bien sûr, un des facteurs *supposé* influencer les plans et la réussite éducationnelle puisque les institutions post-secondaires utilisent les notes du secondaire et le type de cours complétés comme critères explicites d'admission. On devrait s'attendre à ce que de telles mesures, et d'autres y étant liées—comme le cheminement académique—(Andres et al., 1999) affectent à la fois plans et réussite.

B. Participation à l'éducation post-secondaire

Aussi importants soient les plans pour l'éducation, la question politique cardinale est *qu'est-ce que les étudiants font réellement*. Cette question plus vaste peut être reformulée selon les termes des questions suivantes:

- **Qui fréquente les institutions post-secondaires canadiennes?**
- **Quels types d'institutions fréquentent-ils (écoles de métiers, collèges ou universités)?**
- **Quels facteurs affectent leur participation ou non-participation?** et
- **Quels sous-groupes sont davantage susceptibles de s'inscrire?**

Un bref survol des tendances de participation est présenté ci-haut, dans la section «contexte». Ces tendances et patrons peuvent maintenant être examinés en plus de détails. Beaucoup des mêmes variables sont identifiés dans la dernière section, pour ce qui est des plans, ont aussi un effet sur les taux d'accès et de participation. Ce qui est important c'est que plusieurs de ces variables ont un impact sur l'accès séparément et *en plus* de leur effet sur les plans.

Comme ce fut le cas pour les plans pour l'éducation, l'impact du **statut socio-économique parental** (SSE) est un sujet cardinal dans la littérature sur la participation. En termes de participation, le revenu des parents plutôt que leur éducation semble être la base pour identifier ceux qui sont avantagés, bien que plusieurs études analysent aussi l'importance de l'éducation des parents à cet égard (Andres et al., 1999; Choy, 1999; Clift et al., 1997; Butlin, 1999). Les étudiants de familles plus pauvres sont non seulement davantage susceptibles de ne pas entreprendre d'études post-secondaires, il y a aussi des indications à l'effet que le fossé qui sépare les étudiants plus riches et plus pauvres va en s'agrandissant (Statistiques Canada, *The Daily*, 2000). Une étude de l'université d'Alberta (2000) démontre que *les jeunes gens de familles plus pauvres ont moins accès au système universitaire et que, comme les frais de scolarité augmentent, leur accès décroît*. Dans un même ordre d'idées, Terre-Neuve (1998) a analysé l'importance des obstacles économiques au commencement d'études post-secondaires, en particulier pour les femmes (voir aussi American Association of University Women, 2000).

Des études américaines (Choy, 1999; Schapiro et al., 1990) et en Irlande (Lynch and O'Riordan, 1998) arrivent à des conclusions semblables sur l'impact négatif d'un revenu peu élevé, bien que Lynch et O'Riordan mentionnent aussi des obstacles culturels et éducatifs auxquels font face les étudiants de classes sociales défavorisées. Berkner (1992) argumente que le gros de l'effet du revenu des parents est indirect, via son impact sur les plans de la jeunesse, mais qu'il s'agit tout de même d'un effet important. Gladieux et Swail (1999) suggèrent que la *formation à distance, loin de rendre l'éducation davantage accessible, élargit le fossé entre les familles de revenu élevé et bas*.

Étant donné l'impact généralisé du **sexe** sur les transitions de la jeunesse, il n'est pas surprenant que le sexe exerce autant d'influence sur les taux de participation à l'éducation post-secondaire. Non seulement les *jeunes femmes ont des attentes un peu plus élevées que leurs contreparties mâles, elles poursuivent aussi en plus grand nombre des études post-secondaires, bien que les hommes dominent encore au niveau des études supérieures* (Butlin, 1999; Clift et al., 1998; Québec, 1999). La proportion des femmes fréquentant des institutions post-secondaires a augmenté au cours des récentes années tant au Canada (O'Heron, 1997) qu'aux États-Unis (Baker et Vélez, 1996). Voir aussi Cloutier (1984) sur l'interaction entre le sexe et la race.

Qui plus est, le sexe a un impact encore plus grand sur le choix de discipline et/ou le type d'institution fréquentée. En dépit de nombreuses initiatives en matière de politiques, tant les hommes que les femmes continuent de suivre des études typiques pour leur sexe—les femmes en éducation, dans les arts et les sciences humaines, et les hommes dans les sciences physiques et appliquées, les métiers et les disciplines techniques (Andreas et Krahn, 1999; Butlin, 1999; Looker, 1994; Mandell, 1993; O'Heron, 1997). Les femmes sont également davantage susceptibles que les hommes de faire leurs études post-secondaires à temps partiel (Clift et al. 1997), ce qui a certaines implications quant à leur éligibilité aux programmes d'aide financière.

Il existe seulement des informations limitées sur l'impact de la **langue** comme facteur affectant les décisions sur l'éducation. Des données de Statistiques Canada (Butlin, 1999) démontrent que les étudiants dont la langue maternelle est l'anglais sont plus susceptibles que les francophones d'aller à l'université. Ceux dont la langue maternelle est le français sont davantage susceptibles de fréquenter un établissement de niveau collégial (incluant les cégeps). Puisque la population francophone se concentre au Québec, et puisque les universités du Québec nécessitent un diplôme d'études collégiales, la différence globale entre les groupes linguistiques reflète peut-être simplement ces différences de critères provinciaux. Toujours est-t-il, *étant donné le rôle central de la langue dans les questions politiques canadiennes, ce sujet demande à être étudié davantage.*

La même analyse (Butlin, 1999) observe l'impact du **statut d'immigrant** sur les taux de participation post-secondaire. *Les individus nés en dehors du Canada sont plus susceptibles que les canadiens de naissance de participer à des programmes universitaires et/ou de métier.* Cependant, aucune différence n'est marquée pour ce qui est de la participation au système collégial canadien.

L'information sur l'impact de la **race** sur l'accès vient surtout des États-Unis, comme c'était le cas pour la recherche sur les plans d'éducation. Elle indique que les Afro-américains et les membres *d'autres groupes raciaux minoritaires présentent des taux de participation aux institutions post-secondaires moins élevés que le taux du groupe dominant* (BAker et Vélez, 1996; Darden et al., 1997; De Oliver, 1998; Freeman, 1997; Jun et Tierney, 1999; Lee, 1997; Mendoza, 1996; Nettles et Millett, 2000).

Le plus gros de la recherche canadienne sur les questions raciales se concentre spécialement sur les autochtones. Malgré des interventions de politiques et programmes d'égalité (voir la discussion de la Colombie-Britannique (2000a) sur les programmes de

transition), les étudiants des Premières nations participent encore beaucoup moins que les autres canadiens aux études post-secondaires (Clift et al., 1997; Cloutier, 1984; British Columbia, 2000a; Sarkar et Stallard, 1997; University of Alberta, 2000). *Davantage de recherche est nécessaire pour analyser les ressources et le support disponible pour les étudiants autochtones, et les problèmes uniques auxquels ils font probablement face lors de leur participation aux études post-secondaires.*

Un besoin se fait aussi sentir pour davantage de recherches canadiennes sur d'autres minorités raciales et ethniques. Le financement et les coûts peuvent aussi avoir un effet sur la poursuite des études et la réussite générale des étudiants. Des preuves démontrent que l'augmentation des coûts peut être particulièrement pénible pour les étudiants de minorités ethniques, car ni eux ni leurs familles n'ont les mêmes ressources financières que les étudiants de la majorité (Grayson, 1995).

Les étudiants avec des **déficiences** représentent un autre groupe-cible des politiques d'égalité canadiennes. La recherche limitée sur ce groupe démontre qu'ils se mesurent à des obstacles considérables pour ce qui est de l'accès à l'éducation post-secondaire, ce qui résulte en un taux de participation peu élevé (Clift et al., 1997; Horn et Berkthold, 1999; Butlin, 1999; Riddell, 1998; Sarkar et Stallard, 1997; Ticoll, 1995). Hill (1992) conclue que *bien que les taux de participation aient augmenté, les étudiants avec des déficiences sont encore sous-représentés dans les institutions post-secondaires canadiennes, malgré les efforts déployés par plusieurs institutions pour faciliter l'accès. Il est intéressant de noter que des institutions plus petites, qui ont moins de ressources spécifiques aux étudiants avec déficiences, peuvent se vanter de taux de participation plus élevés que ceux d'institutions plus grandes.*

Hill note aussi que les étudiants atteints de déficiences physiques nécessitent d'autres types de support que ceux qui ont d'autres déficiences (notamment, des difficultés d'apprentissage), bien que plus de supports soient disponibles pour le groupe précédent. La recherche canadienne n'a pas analysé comment les déficiences influencent la transition des étudiants aux études post-secondaires (pour d'autres pays, voir Halpern et al., 1995; Tisdall, 1997). Contrairement aux États-Unis, le Canada n'a pas de lois spécifiques sur les services aux étudiants avec déficiences.

D'autres facteurs qui peuvent également influencer les taux de participation aux études post-secondaires sont:

- La **région** du pays (Andres et Looker, à paraître; Butlin, 1999; Doherty-Delorme et Shaker, 2000) de même que le milieu **rural vs. urbain** (Looker et Dwyer, 1998; De Oliver, 1998; Looker, 1993; Butlin, 1999; Université d'Alberta, 2000) influencent la participation de façon significative. L'existence de systèmes différents d'éducation dans diverses provinces signifie qu'il existe des variations considérables dans le nombre et le type d'institutions disponibles, les politiques de frais de scolarité, les critères d'admission et le support aux étudiants—toutes choses qui peuvent influencer les taux de participation. Par exemple, les taux de participation à l'université sont les plus élevés en Ontario. Les étudiants de la campagne ont des taux plus bas de participation

post-secondaire et sont plus susceptibles de fréquenter des institutions non-universitaires.

- La **structure familiale**, particulièrement le fait que la famille soit monoparentale ou nucléaire, peut influencer le taux de participation. Les individus de familles monoparentales tendent à avoir des taux de participation moindre (Furr, 1998; Butlin, 1999; Magee, 1998).
- L'**âge** d'un étudiant peut avoir des effets sur la probabilité de poursuivre des études post-secondaires (Baker et Vélez, 1996; Bamber, 1999; Conseil canadien des statistiques sur l'éducation, 1996; O'Heron, 1997). Ceux qui sont dans le groupe d'âge traditionnel pour fréquenter des institutions post-secondaires (ceux qui les fréquentent directement après le secondaire) ont des taux de présence et de conclusion plus élevés que des étudiants plus âgés qui retournent aux études après avoir passé du temps loin de l'éducation formelle. Ces étudiants plus âgés, qui souvent s'inscrivent à temps partiel, ont souvent des carrières et familles qui viennent réduire leur participation et leur succès au niveau post-secondaire.
- On en sait peu, en général, sur la manière dont le **type de programme** et le **type d'institution** influencent les taux de participation. Par exemple, les programmes d'apprenti attirent peu d'étudiants (et plus d'hommes que de femmes), en dépit du manque de main-d'œuvre qualifiée dans certains corps de métiers. Bien que l'inscription totale à des programmes d'apprenti ait augmentée de 10% entre 1987 et 1997, le nombre de programmes a un peu diminué (Statistiques Canada, *The Daily*, 4 août 1999).
- Finalement, la recherche démontre l'importance pour la participation de l'**accès à l'information** sur les institutions post-secondaires, leurs prérequis et leurs processus (Baum, 1994; British Columbia, 1997; Looker, 1996). Ceux qui ont moins accès à l'information pertinente (incluant les sous-groupes identifiés ci-haut comme faisant face à des obstacles à la participation) sont moins susceptibles de faire des demandes d'admission et d'être acceptés dans des programmes post-secondaires. Bien que certaines institutions se concentrent sur certaines évaluations (par exemple la classification annuelle de *Maclean's*), il existe bien peu de recherches systématiques sur la manière dont ces évaluations influencent les décisions des étudiants sur le choix de telle ou telle institution (mais voir Smith et Matthews, 1991; Stronsider, 1999; Wright, 1991).

C. Intégration à l'éducation post-secondaire

Cette section analyse ce qui arrive quand les jeunes arrivent dans les institutions post-secondaires. Quels obstacles et encouragements rendent difficile ou facile leur transition à l'éducation tertiaire et au système post-secondaire? Quels facteurs sont associés à l'échec ou au succès dans un programme particulier?

(i) *Facteurs influençant l'intégration aux institutions post-secondaires*

Une question centrale dans la recherche que nous avons examinée jusqu'ici est que la provenance d'un étudiant influence fortement ses plans et sa participation. La littérature sur les transitions et la poursuite des études se concentre moins sur ces facteurs contextuels et plus sur la situation de l'étudiant et les services fournis par (ou manquants à) l'institution post-secondaire.

Le sexe est un des facteurs «contextuels» qui influencent l'ajustement et la poursuite des études. Cependant, la question ici est moins de savoir si les hommes et les femmes sont plus susceptibles de terminer leurs études (les femmes le sont—Fenske et al., 2000; Krahn, 1996; Statistiques Canada, 2000) que de savoir si les obstacles et le support voulu sont différents selon le sexe. La transition des femmes vers et hors des institutions post-secondaires les affectent beaucoup plus que les hommes. En particulier, leurs liaisons (mariages et/ou enfants) influencent la manière dont les femmes s'adaptent à leurs études post-secondaires et les défis qu'elles doivent relever pour les terminer avec succès (Avis, 1997; Betts, 1999; Conway, 1996; Lake Snell Perry & Associates, 1999; Erwin, 1996; Hiebert et Tomlison, 1996; Looker, 1996, 1997; Wyn, 1996).

La comparaison par Andres et Krahn (2000) des étudiants de l'Alberta et de la Colombie-Britannique a identifié que bien qu'un nombre comparable d'hommes et de femmes terminent avec succès leurs études, ils ont tendance à terminer des programmes post-secondaires de types différents. Voir aussi l'analyse détaillée par Hesch (1994) de la façon dont les responsabilités familiales créent des difficultés pour les femmes autochtones dans un programme de formation des professeurs. Les femmes sont également davantage susceptibles que les hommes d'utiliser des programmes de formation à distance (Statistiques Canada, 1998).

Les jeunes des régions **rurales** font aussi face à des problèmes uniques pour s'intégrer aux études post-secondaires (Looker et Dwyer, 1998; Sharpe, 1996). Ceux-ci comprennent des problèmes liés au déménagement loin du foyer et à la vie en ville—incluant des choses aussi simples que de comprendre les systèmes de transport en commun, ce qui prend du temps et de l'argent. La survie en ville fait aussi appel à des aptitudes complexes—comme celles nécessaires pour trouver un logement décent—qui manquent à plusieurs jeunes des campagnes. Ces défis peuvent mener à des problèmes pour compléter programmes de certificat ou diplômes, et augmentent la probabilité d'un transfert à des programmes de «statut moins élevé» (Liljander, 1998).

Vivre loin du foyer peut, en général, causer des problèmes d'adaptation pour bien des étudiants, qu'ils proviennent ou non de la campagne (Donaldson, 1996; Grayson, 1997). En plus des coûts de la vie loin du foyer parental, les étudiants n'ont pas le support social des parents, qui peut être important pour une adaptation réussie aux études post-secondaires.

La partie II, ici-bas, résume comment les **finances** peuvent influencer l'adaptation des étudiants (Choy, 1999; Donaldson, 1996). *Les frais de scolarité à la hausse peuvent influencer certains étudiants plus que d'autres.* Par exemple, Kaltenbauch et al. (1999; voir aussi Fenske et al., 2000) trouvent que les étudiants afro-américains sont beaucoup

plus sensibles que d'autres aux rabais de frais de scolarité. L'aide étudiante améliore certains de ces problèmes. Cependant, comme Perna (1998) le démontre, ce ne sont pas tous les programmes d'aide qui ont le même effet sur la poursuite des études. Qui plus est, certains étudiants—comme ceux qui reviennent aux études après avoir passé quelque temps au dehors (Hube, 1996)—peuvent ne pas être éligibles à certains types d'aide financière.

L'emploi est une des sources de revenu additionnel pour les étudiants. Il y a une littérature plutôt riche sur les effets du travail à temps partiel sur les études (Krahn, 1996; Lowe et Krahn, 1992). Cependant, *certaines questions se doivent d'être posées eu égard à ce type d'emploi*. La première concerne l'accès aux emplois. Certains étudiants ont de plus grandes difficultés à trouver des emplois—par exemple ceux qui ont peu de connections locales, ceux qui proviennent de groupes minoritaires, ceux qui ont des déficiences (Donaldson, 1996; Looker et Dwyer, 1998; Tisdall, 1997). Une autre question reliée est *l'effet du travail sur les études des jeunes* (Choy, 1999; Gleason, 1993). Bien qu'il y ait des désaccords (voir Curtis, 1991) sur le nombre d'heures qu'un étudiant peut travailler sans que ce travail ait un impact négatif sur le temps et la performance aux études, il est clair qu'une limite s'impose.

Les facteurs qui influencent l'adaptation des étudiants avec des **déficiences** sont analysés dans un corpus distinct—qui se penche sur les troubles d'apprentissage (Evelo, 1991; Dukes et Shaw, 1998) et les déficiences physiques (Gartin et al., 1996; voir aussi le gouvernement de la Colombie-Britannique, 2000a et Hiebert et Tomlison, 1996). Les étudiants atteints de déficiences font face à certains obstacles uniques alors qu'ils tentent de s'adapter aux études post-secondaires. *Plusieurs parmi eux bénéficiaient de supports particuliers dans leur école secondaire; il est possible qu'ils aient moins d'accès, ou moins d'information sur les supports disponibles dans une grande institution post-secondaire*. Les individus avec des déficiences sont plus susceptibles d'avoir un recours plus pressant à une gamme plus vaste de soutien financier que d'autres étudiants (Center for Educational Information, 1999:9). Les obstacles auxquels font face ces jeunes dans plusieurs institutions à travers le Canada comprennent: de la préparation académique inadéquate (puisque'ils participaient à des programmes «modifiés» au niveau du secondaire); l'absence de politiques claires; la division des responsabilités à travers différents services; le manque de souplesse des institutions; des types divers d'obstacles physiques; et, en général, l'absence des soutiens qui leur avaient été fournis (Hill, 1996).

Les **jeunes quittant le foyer** forment une autre catégorie qui rencontre des obstacles particuliers d'adaptation lorsqu'ils arrivent au niveau post-secondaire. Comme Coles (1996) et Martin (1996) le notent, ces jeunes n'ont plus de parents ou de substituts de parents vers qui se tourner. Quand ils atteignent un certain âge, ils ne sont plus la responsabilité de l'état. *Les soutiens fournis de manière routinière à d'autres étudiants leur deviennent donc étrangers. Un soutien institutionnel est donc nécessaire pour faciliter l'adaptation à leurs programmes d'études et assurer leur succès*.

D'autres recherches se concentrent sur les effets de programmes particuliers, par exemple pour les **étudiants autochtones**. Archibald et al. (1995), Hesch (1994), Voyageur (1993) et Wright (1998) se penchent tous sur les obstacles auxquels font face les étudiants

autochtones et les façons dont diverses institutions ont essayé de développer des soutiens pour les aider à surmonter ces obstacles. Cependant, les programmes spéciaux peuvent être à double tranchant—donnant d'un côté aux étudiants autochtones l'espace personnel dont ils ont besoin pour régler leurs problèmes d'adaptation avec d'autres qui partagent leurs expériences et leurs traditions culturelles. D'un autre côté, cette «séparation» peut créer une sorte de ghetto et renforcer la vision des choses selon laquelle ces étudiants ne pourraient pas réussir dans le cadre d'un programme ordinaire. Le manque de ressources financières et l'expérience du racisme sont certains des problèmes qui se présentent aux étudiants autochtones en milieu universitaire (Archibald et al., 1995).

Il y a peu d'information canadienne sur l'expérience de transition d'autres ethnies ou groupes raciaux. Marsiglia (1998) analyse certains des défis qui se présentent pour les jeunes latinos aux États-Unis et le besoin d'une sensibilité culturelle accrue chez le personnel des collèges.

Les **étudiants à temps partiel** font face à des problèmes uniques alors qu'ils se lancent dans les études post-secondaires (Avis, 1997; Horn et Carroll, 1996). Ils ont moins de contact avec les autres étudiants, et sont moins habitués au personnel et aux ressources institutionnelles. Ils sont souvent non-éligibles pour divers types d'aide financière. Plusieurs d'entre eux retournent aux études après avoir quitté l'école depuis quelque temps (Kempner et Kinnick, 1990; University of Alberta, 1997). Les étudiants à temps partiel qui suivent leur formation à distance font face à encore d'autres problèmes (Confederation College, 1987; Statistiques Canada, 1998). *Nous n'en savons pas long sur les facteurs qui influencent les étudiants à se lancer dans des études à temps partiel ou sur ceux qui influencent le taux de réussite de ces étudiants.*

Nous en savons encore moins long sur l'impact de l'essor de la formation à distance à travers l'internet ou d'autres médias plus traditionnels, malgré le fait que 12% de la formation à distance suivent leurs «études initiales et ininterrompues à temps plein» (Statistiques Canada, 1998:8).

Il y a très peu d'information sur les différences entre les taux de poursuite pour divers **types d'institution** et/ou différents programmes d'études. Par exemple, nous savons que le taux de réussite pour les programmes d'apprentissage au Canada sont très bas (Conseil économique du Canada, 1992) mais il n'est pas clair comment cela se mesure aux taux d'autres types de programmes.

D'autres **caractéristiques des étudiants** qui influencent la réussite post-secondaire sont le niveau de préparation (Hill, 1996; Sharp, 1996) et l'information sur le système post-secondaire (Gray, 1995). Certains chercheurs disent qu'une partie du problème vient de la tendance à la hausse pour les institutions post-secondaires, en particulier les collèges communautaires, de maintenir une politique ouverte d'admission (Choy, 1999; Gray, 1998; Rosenbaum, 1997). Par conséquent, plusieurs étudiants n'ont pas le cheminement académique leur permettant de réussir leurs études post-secondaires.

Il est certain que la performance académique passée (Johnson et Buck, 1995) et les aptitudes qui y sont reliées (par exemple la lecture et les mathématiques: Harrington et

Sum, 1999) influencent les taux de poursuite au niveau post-secondaire. Qui plus est, ces résultats sont influencés par le concept de soi d'un étudiant (House, 1992) et les attitudes qui y sont liées (Avis, 1997; Dietsche, 1990; Johnson et Buck, 1995; Steinley, 1995; Zuker, 1997-98) de même que leur participation et leur dévouement aux études (Johnson, 1994).

Diverses provinces et institutions ont institué divers **programmes d'intervention** pour faciliter l'adaptation aux études post-secondaires des étudiants en général ou des membres de certains sous-groupes en particulier. Fenske et al. (1997) passe en revue les interventions des États-Unis pour les jeunes à revenu peu élevé et/ou de minorités. D'autres se penchent sur les études de cas d'interventions spécifiques ou d'efforts promotionnels par des programmes spécifiques (Hardy, 1992; Hart, 1993-94; Marable, 1999; McCormick, 1995).

Thiessen et Looker (1999) examinent attentivement un programme spécifique d'intervention en Nouvelle-Écosse et formulent plusieurs recommandations politiques pour les programmes d'écoles-au-travail. Deux des forces de cette analyse sont la nature longitudinale des données (avant et après l'intervention) et la présence d'un groupe de comparaison. Ce type de recherche évaluative soignée (au Canada, voir les publications de la Social Research and Demonstration Corporation) est inestimable pour comprendre l'efficacité des interventions aux politiques et programmes.

(ii) Transferts à l'intérieur du système post-secondaire

Les **transferts** à l'intérieur du et entre les institutions post-secondaires influencent aussi l'adaptation des étudiants à elles. Un type particulier de transfert consiste à fréquenter pour une année ou deux un collège communautaire pour ensuite s'inscrire à l'université afin de terminer son diplôme. Ce processus fonctionne différemment dans les provinces comme l'Alberta ou la Colombie-Britannique qui ont un système formalisé où des cours crédités au niveau universitaire sont offerts dans les collèges communautaires et des ententes existent entre les institutions (Andres et Krahn, 2000). Les transferts dans ces provinces ont considérablement augmenté dans les années 1990, ce qui reflète ces initiatives politiques. D'autres formes de transfert sont par exemple la changement de programme à l'intérieur d'une même institution.

Le gros de la recherche sur les transferts à l'intérieur du système post-secondaire se penchent sur la première question—le transfert d'un collège communautaire à une université, et la plupart de la recherche est purement descriptive (Bach et al., 2000; Bragg, 1999; Eimers, 1997; Luanan, 1999). Il existe des preuves comme quoi le système de transfert des collèges aux universités n'est pas simplement linéaire, mais que les étudiants vont et viennent entre institutions, allant parfois à l'université puis au collège (Bach et al., 2000; Looker et Dwyer, 1998). Andres et Lokker (à paraître) présentent un survol de la littérature sur les transferts entre collèges communautaires et universités, analysant le type d'obstacles que les étudiants de Colombie-Britannique doivent surmonter avant, pendant et après leurs transferts.

Il y a beaucoup moins d'informations sur les autres formes de transfert à l'intérieur des institutions post-secondaires. *Il est clair que nous avons besoin de plus d'information sur les divers types de transferts qui existent à l'intérieur du système post-secondaire.*

PARTIE II — AIDE FINANCIÈRE ÉTUDIANTE

A. Sources d'aide financière étudiante

Cette section évalue ce que la littérature démontre à propos des sources majeures sur lesquelles comptent les étudiants pour payer leurs études post-secondaires, les tendances majeures à cet égard, et quels groupes socio-démographiques sont les plus et les moins susceptibles d'avoir recours à des sources spécifiques de financement. L'aide financière étudiante pour l'éducation post-secondaire peut provenir d'un large éventail de sources, incluant les **prêts étudiants** du Programme canadien de prêts étudiants (PCPE); les bourses d'excellence et autres formes de bourses; le financement familial à travers des cadeaux, investissements (i.e.: le régime enregistré d'épargne pour l'éducation), ou prêts; l'auto-financement à travers le travail rémunéré; les prêts personnels; et, pour une minorité, les bourses d'études.

Aussi important soit-il de continuer d'analyser les tendances d'utilisation des PCPE, cela révèle une part seulement du puzzle. Par exemple, une étude des diplômés universitaires albertains datant de 1994 démontra que 52% avaient des dettes provenant de prêts étudiants, alors que 18% avaient d'autres dettes liées à l'éducation (Krahn et Lowe, 1998). Cependant, le Canada ne bénéficie pas d'une source centralisée d'information sur toutes les autres formes de prêts—sans mentionner les autres formes de support financier.

Comparativement, la recherche américaine dépeint une image davantage complète de l'importance changeante de différentes sources de support financier (Choy, 1999). Les chercheurs américains ont analysé en détail la nature du **support financier familial** aux étudiants (Flint, 1997; Reisberg, 1999; Miller, 1996). L'aptitude des parents à financer les études post-secondaires de leurs enfants est une source majeure d'inégalités intergénérationnelles, ce qui devrait faire du sujet une question d'importance politique pressante. Une des questions cardinales abordées dans les études américaines est le rôle de la planification et du comportement des parents pour l'éducation future de leurs enfants (Miller, 1996; Muffett, 1990). De telles recherches sont simplifiées par la disponibilité de données américaines solides, comme celles du National Education Longitudinal Study. Des preuves canadiennes suggèrent que le niveau de support financier reçu par les familles varie selon les caractéristiques étudiantes (par exemple l'âge ou le sexe) et le type d'institution fréquentée (Université d'Alberta, 1997).

L'**emploi** est une source majeure de support financier avant et durant les études post-secondaires, bien que les étudiants se mesurent à des difficultés accrues pour se trouver de l'emploi durant la majeure partie des années 1990 (Statistiques Canada, 1999). À cause des effets persistants de la récession, plusieurs étudiants sont restés à l'école plus longtemps, ou sont retournés aux études à temps plein, en réponse à la rareté des opportunités d'emploi—malgré des occasions réduites d'auto-financement grâce à un travail rémunéré. Par exemple, le pourcentage des adolescents de 17 à 19 ans sans aucune expérience de travail rémunéré s'est multiplié par trois, pour un taux de 26%, entre 1989 et 1998. Le travail d'été pour étudiants est devenu difficile à trouver dans la première moitié des années 1990. En tout et pour tout, la participation des jeunes au milieu du travail s'est un peu améliorée à la fin des années 1990, mais n'a pas atteint les niveaux des

années 1980. *Bien qu'une vaste influence des conditions du marché du travail sur les tendances d'inscription post-secondaire semble assez évidente, cette influence n'est pas supportée par de bonnes micro-données révélant comment les jeunes considèrent les emplois à temps partiel ou d'été dans leur plan d'éducation.* Qui plus est, parmi les étudiants post-secondaires, il est important de comprendre ce qui lie coûts éducationnels et tendances de l'emploi rémunéré.

Considérant l'emploi étudiant sous un autre angle, on aborde les débats sur l'impact de **l'emploi à temps partiel** durant la session d'école secondaire sur la performance académique et le plan de carrière (Lowe et Krahn, 1992). On est généralement d'accord pour dire que des quantités modérées d'emploi rémunéré n'ont pas d'effet négatif sur la performance académique et peuvent aider les jeunes à se préparer au monde du travail. Cependant, des heures excessives de travail—plus de vingt heures par semaine— influencent négativement les notes, l'absentéisme et les plans.

Il est important d'explorer les implications de ces données pour l'aide financière étudiante. Quels étudiants ayant le potentiel de faire des études universitaires travaillent excessivement durant leur dernière année au secondaire? Est-ce que ce comportement de travail est motivé par le besoin d'épargner pour l'éducation post-secondaire? Les programmes de travail-études qui paient des salaires aux étudiants du secondaire ont été proposés comme moyens d'aider les étudiants de SSE moins élevé à réussir la transition à l'éducation post-secondaire (British Columbia, 1998; Saskatchewan, 1997), mais seulement une évaluation rigoureuse de tels programmes peut déterminer leur efficacité.

Nous penchant maintenant sur la manière dont différents groupes d'étudiants utilisent des sources différentes, ou sont affectés par des changements dans les programmes de financement, il est utile de considérer comment les provinces ont réagi à la restriction du financement et à l'augmentation des frais de scolarité dans les années 1990. Certaines instances soulèvent—grâce à des initiatives provinciales en matière de politiques et de programmes—de nouvelles questions de recherche sur les sources de financement.

Prenons, par exemple, la balance changeante entre différentes **formes d'aide financière** disponibles aux étudiants. Dans les maritimes, le montant total d'aide aux étudiants a augmenté de 1992-93 à 1995-96. Cependant, les bourses ont été coupées en les transformant en prêts remboursables (Maritime Provinces Higher Education Commission, 1997:8-9). Le niveau de dettes a augmenté parmi ceux de SSE plus bas qui comptaient sur des bourses. Ce qui reste inconnu, c'est comment cette tendance a influencé le processus décisionnel post-secondaire parmi ce groupe. Ceci souligne l'importance d'analyser l'impact de réglementations et provisions changeantes tant au niveau provincial que fédéral.

Une autre question d'importance est celle de la **variété et de la conception des programmes de support financier disponibles**. Les gouvernements ont de nombreuses variétés d'options de politiques pour aborder les besoins d'aide aux étudiants de façons qui assurent que les buts d'investissement soient respectés (Association des universités et collèges du Canada, 1997; O'Heron, 1997). De plus, selon toutes indications, le niveau de financement fondé sur les institutions—fondé soit sur le mérite, les besoins, ou une

combinaison des deux—a augmenté de beaucoup. Ceci dit, puisque peu d'information systématique est disponible sur cette forme de support, il est important d'analyser et de rapporter comment ces fonds sont alloués, sur quelle base, et à qui.

Cela soulève deux questions de politiques cardinales:

- **Quel est la meilleure variété de programmes afin de répondre aux besoins divers des étudiants à différents stades de leur éducation?**
- **Quelle forme de flexibilité est-il nécessaire d'incorporer aux programmes pour assurer qu'on réponde à ces besoins?**

Répondre à ces questions doit faire appel à des analyses à date et intégrales des besoins financiers spécifiques de groupes spécifiques. À ce jour, il n'existe aucune source intégrale d'information qui peut être utilisée pour analyser les besoins étudiants, leur transformation, et la façon dont les programmes d'aide financière évaluent ces besoins. *Créer un tel système d'information est une priorité claire.* Comme le suggère le rapport de la Colombie-Britannique (1998) sur les transitions du secondaire au post-secondaire, il est d'une importance particulière d'évaluer les besoins spécifiques de certains groupes: nommément, les étudiants avec des personnes à charge; ceux qui doivent déménager pour fréquenter des institutions post-secondaires; les groupes visés par l'équité en matière d'emploi (qui doivent avoir recours à une diversité souvent byzantine de sources de financement); les familles monoparentales; et les étudiants qui ont accumulé beaucoup de dettes.

Un système d'information bien meilleur que celui qui existe doit être créé pour comprendre la diversité des besoins financiers des étudiants et étudiants potentiels. Idéalement, les chercheurs devraient être capables de répertorier les composantes du coût, les ressources et les besoins financiers des étudiants au niveau provincial. Un bon départ en ce sens serait de créer des bases de données provinciales comparables contenant de l'information sur les caractéristiques générales et les besoins spécifiques des postulants à l'aide financière (British Columbia, 1998).

Récemment, on a formulé des réserves à propos des **groupes exclus** des programmes de prêts étudiants. Le PCPE et les programmes de prêts provinciaux sont disponibles aux étudiants canadiens et aux résidents permanents qui correspondent aux critères provinciaux de résidence. Les réfugiés sont exclus, ce qui a mené à des propositions pour élargir la définition d'un «étudiant éligible» dans la Loi fédérale sur l'aide financière aux étudiants (Brouwer, 200; voir aussi le projet de loi d'initiative parlementaire C-487 de juin 2000). Aussi, les étudiants étrangers étudiant déjà dans des universités canadiennes font face à des premiums de frais de scolarité et ne sont pas éligibles aux prêts étudiants. L'aide financière limitée reçue par plusieurs étudiants étrangers sans aucun doute impose des difficultés, ce qui peut jouer dans l'abandon des études—mais ces problèmes ne sont pas bien documentés.

Dans la projection de la demande future de PCPE et d'autres formes d'aide financière étudiante, il est crucial de tenir compte des **tendances démographiques**. L'immigration

et l'influx de réfugiés font certainement partie de cette projection, bien que leur rôle soit mineur. Ce qui compte davantage, c'est l'augmentation absolue minimale prévue au niveau national—avec des variations provinciales—pour les groupes de 15-19 et de 20-24 ans entre 2001 et 2011 (Statistiques Canada et CMEC, 2000: 179-180). L'augmentation en conséquence de la demande attendu pour cette période va influencer l'aptitude des programmes d'aide étudiante à combler la demande.

En bref, il est important de reconnaître que l'aide financière étudiante fait partie d'un ensemble plus vaste et plus complexe de questions sur les politiques d'éducation post-secondaire. Comme le démontrent Finnie et Schwartz (1996: 81-82) pour ce qui est des réformes du PCPE, celles-ci ont été créées en réponse aux problèmes de l'ancien système de prêts et bourses. Des questions plus vastes sur l'accès à l'éducation post-secondaire, les prix et le financement, et aussi sur qui devrait payer, ont été mises de côté.. Notre aptitude à aborder ces questions dépend, en grande partie, sur la qualité et l'actualité des systèmes d'information et de recherche disponibles aux législateurs et autres partis intéressés.

B. Coûts de l'éducation post-secondaire

Le coût total pour les étudiants à temps plein dans divers types de programmes vont maintenant être examinés, ainsi que la manière dont les coûts sont liés aux taux de participation et aux tendances d'inscription.

Dans la partie I, l'influence puissante du **statut socio-économique de la famille (SSE)** sur la réussite a été examiné. Des inégalités évidentes persistent: les étudiants du quartier le plus élevé en terme de SSE sont plus de deux fois plus susceptibles d'aller à l'université que leurs homologues du quartier SSE le plus bas (Statistiques Canada & CMEC, 2000: 107). Les taux à la hausse de participation post-secondaire durant ces dernières décennies signifiaient de plus grandes opportunités pour tous les groupes socio-économiques. Mais des preuves suggèrent que cela a changé dans les années 1990, au détriment des groupes de SSE moins élevé. Il est donc important de mener des analyses empiriques très pointues des changements dans la composition en SSE des participants post-secondaires.

Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) lie le fossé de participation entre haut et bas SSE aux revenus familiaux stagnants, aux inégalités économiques à la hausse et au déclin du financement étudiant fondé sur les bourses. Selon le CMEC, cet écart:

...démontre l'importance d'assurer qu'à des coûts à la hausse correspondent la disponibilité de fonds à travers bourses, prêts, bourses d'excellence ou autres moyens, pour les individus moins favorisés. Sans de tels fonds, des inégalités fondés sur les circonstances financières peuvent exister, sans tenir compte des aptitudes de l'étudiant. (Statistiques Canada & CMEC, 2000: 105).

Des données récentes permettant de démontrer ces tendances sont nécessaires. Mais pour être utiles, de telles données doivent permettre aux chercheurs d'examiner comment le

SSE d'un étudiant interagit avec son sexe, sa race, son statut d'autochtone ou ses déficiences—toutes caractéristiques personnelles associées traditionnellement au désavantage éducationnel (Clift et al., 1997: 7).

Compte tenu du montant constamment à la hausse des **frais de scolarité**, une des questions de recherche les plus pressantes concerne les effets de cette hausse. Des études canadiennes (Statistiques Canada et CMEC, 2000) et américaines (Wellman, 1996) indiquent que les individus de familles défavorisées sont plus sensibles aux coûts alors que des hausse modérées dans les frais de scolarité ne représentent pas un obstacle pour les étudiants de familles à revenu moyen ou élevé. Mais tous les chercheurs ne sont pas d'accord avec ces conclusions. Des économistes insistent qu'en théorie ces hausses de prix ne devraient pas décourager l'inscription puisque une éducation universitaire demeure un très bon investissement personnel (Stager, 1989).

Les études américaines tirent deux conclusions majeures: premièrement quelques-unes suggèrent que des hausses de frais sans hausses correspondantes de financement pour les étudiants compétents mais avec des moyens limités réduisent la probabilité que ces étudiants s'inscrivent, encore moins fréquentent, une institution post-secondaire (Paulsen, 1998; Smith et Matthews, 1991), Il s'agit de se demander comment les coûts influencent les décisions des étudiants du secondaire. Deuxièmement, parce que le «marché» post-secondaire américain comprend plusieurs institutions aux prix répartis sur une échelle plus grande qui recrutent les étudiants, beaucoup d'analyses de la réaction des étudiants aux prix à la hausse existent (Heller, 1997; Hossler et al., 1999). Généralement, il y a un lien direct entre le prix et l'inscription aux études post-secondaires, une augmentation des frais de \$100.00 correspondant à une chute de 0.5 à 1% dans les inscriptions—des effets semblables mais contraires correspondent aux hausses d'aide financière.

En réfléchissant à ces recherches américaines, on constate qu'une approche comparative plus vaste peut améliorer notre compréhension de l'impact des divers niveaux de frais sur la participation et les décisions des étudiants. Internationalement, les États-Unis ont le plus de variations dans les frais de scolarité, nous procurant un point de référence fort utile. Il serait également utile de comparer comment les changements récents dans les politiques des frais de scolarité ont influencé les tendances de participation dans d'autres pays. Par exemple, les britanniques viennent d'adopter des frais de scolarité, l'Australie est passée de l'absence de frais à des frais universels à des frais adaptés au niveau, et l'Irlande vient d'annuler tous frais de scolarité. Dans ce contexte, la recherche pourrait observer l'impact des différences législatives au Canada, particulièrement l'effet des gels des frais en Colombie-Britannique et au Québec à comparer aux provinces où les frais ont monté en flèche.

Un autre sujet de recherche se concentre sur l'impact de la hausse des frais sur l'utilisation de leurs prêts par les étudiants et le **poids de la dette**. Le PCPE est offert à des étudiants à temps plein qui correspondent aux critères de besoin financier déterminés pour les programmes d'institutions particulières. Les données du PCPE pour 1990-1 et 1995-6 démontrent que la hausse de la dette des étudiants impose des difficultés financières aux étudiants, ce qui se traduit par une hausse du taux de prêt non-remboursés (Plager et Chen, 1999). L'analyse des tendances de remboursements et d'emprunts dans les années

1980 et au début des années 1990 a permis d'identifier d'importantes différences fondées sur le sexe (Finnie et Garneau, 1996). *Une diversité plus vaste d'effets socio-démographiques doit être considérée, de même que l'effet des différences inter-provinciales sur les niveaux de frais de scolarité et leur hausse.*

D'autres questions importantes comprennent celles concernant **les caractéristiques socio-démographiques des étudiants en défaut de remboursement**. (Volkwein et al., 1998), l'influence du **champ d'études** sur les problèmes de remboursement, et les comparaisons entre les étudiants defaulting qui complètent avec succès leur programme et ceux qui ne réussissent pas (Plager et Chen, 1999: 28). L'analyse des données du PCPE (Plager et Chen, 1999; Finnie et Garneau, 1996) ont besoin d'être mises à jour afin de refléter l'impact de l'augmentation des frais de scolarité et les changements au PCPE et à d'autres formes d'aide financière étudiante.

La scolarité est seulement une des composantes du coût total des études post-secondaires. Et les prêts étudiants ne représentent qu'une des sources de financement disponibles. Tout de même, *le Canada manque de données chronologiques sur les coûts totaux directs de l'éducation post-secondaire: scolarité, logement, nourriture, livres, transport, déménagement et autres dépenses comme l'achat d'un ordinateur* (Andres-Bellamy, 1993; Clift, 1997; Association canadienne des professeurs d'université, 1999). *Les coûts du logement méritent une attention particulière, en particulier dans les villes où le marché du logement est difficile.*

Très peu d'études sont spécialement conçues pour évaluer l'impact des finances sur le **décrochage** des étudiants post-secondaires. La recherche en ce sens est plus développée aux États-Unis. Les modèles théoriques dominants tiennent compte de facteurs financiers, et leur influence se révèle mineure—bien que de tels effets soient fondés sur des mesures limitées (Cabrera et al., 1993; Johnson, 1994; Dietsche, 1990). Cependant, d'autres recherches ont démontré que les bourses ont une influence positive sur l'accès et la poursuite des études collégiales et universitaires pour les étudiants des minorités, mais que les prêts n'ont pas cet effet (Baker et Vélez, 1996). *Alors que les institutions canadiennes améliorent leurs efforts pour étudier le décrochage, il sera important d'y inclure de bons indicateurs des questions financières.*

En conclusion, l'aide financière seule ne parvient pas à résoudre des inégalités profondément ancrées quant à l'accès à l'éducation post-secondaire. La recherche future devrait permettre de déterminer les combinaisons d'aide financière et d'autres ressources qui bénéficient aux étudiants les plus désavantagés du système d'éducation, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas les ressources sociales, culturelles et psychologiques associées à la réussite optimale dans l'éducation (Lynch et O'Riordan, 1998).

C. Perceptions et connaissances sur l'aide financière et les coûts

Les perceptions et les connaissances des étudiants sur les sources et les coûts de l'aide financière seront discutées ici. Nous sommes particulièrement intéressés sur ce que la

recherche peut nous apprendre sur la façon dont les coûts perçus influencent les plans et l'inscription, combien les étudiants sont informés sur les coûts et le support financier, et leurs niveaux d'aptitude financière et budgétaire.

Nous avons discuté l'impact du financement sur les **plans** dans la section sur le revenu familial. Cependant, des preuves existent comme quoi au Canada, les coûts perçus de l'éducation post-secondaire constituent un obstacle réel pour les étudiants de familles au SSE peu élevé (Looker, 1997; Lowe et al., 1997; Manitoba, 2000; Newfoundland, 1998). Jordan et Plank (199) et McPherson et Shapiro arrivent à des conclusions semblables pour les États-Unis, bien que plusieurs autres chercheurs (Legutko, 1998 et St. John, 1994) suggèrent que les coûts perçus n'agissent *pas* sur les décisions. *Pour le Canada, une comparaison des coûts perçus et réels représenterait une information utile pour ceux qui décident des politiques et les étudiants qui font des plans pour leur éducation.*

Cette question en soulève une plus vaste, concernant le **rôle des perceptions** dans les décisions sur l'éducation et la carrière. Qu'elles soient justifiées ou non, les perceptions influencent les décisions. Ainsi, si un étudiant du secondaire croit que les coûts dépassent ses moyens, ou a des informations incomplètes sur les retours associés à différents programmes post-secondaires, cela influence ses décisions.

Les chercheurs en développement de carrière ont analysé le rôle des obstacles perçus dans le processus de choix de carrière des étudiants (Albert et Luzzo, 1999). Ces théories psychosociales pourraient être adaptées pour étudier les obstacles financiers aux études, nous rapprochant du processus décisionnel et des modèles de «réaction aux prix» qui ont cours dans les modèles décisionnels d'inscription aux études post-secondaires (Hossler et al., 1999; Heller, 1997). Ce qui est particulièrement utiles à cet égard, c'est le sens qu'un individu a de son efficacité à surmonter les obstacles et le rôle que peuvent jouer les orienteurs pour aider les étudiants à surmonter des obstacles perçus.

Ce qui est d'égale importance, c'est de considérer le **stade** auquel les étudiants commencent à absorber de l'information sur les coûts et le financement, et à former des opinions sur le sujet en relation avec ces décisions. Des chercheurs américains (Hossler et Gallagher, 1987) situent le coûts et les facteurs financiers au stade formatif des décisions sur l'éducation et la carrière, quand les étudiants développent une prédisposition qui influence par la suite leurs choix et comportements. Les plans post-secondaires sont formulés dès la neuvième année, l'information sur les coûts et les finances faisant partie du processus (Hossler et Maple, 1993). Des études récentes à ce sujet ont analysé la «sensibilité» des étudiants aux frais de scolarité dans leur choix d'un collège et son interaction avec les caractéristiques familiales et l'aide financière disponible (Hossler et al., 1999).

Un point de vue alternatif considère que le processus décisionnel est davantage individualisé, contextualisé et conditionné par des systèmes de croyance bien souvent contradictoires (Andres-Bellamy, 1993). Par exemple, les étudiants du secondaire au Canada démontrent une forte «éthique de l'éducation»—une croyance dans la valeur de l'éducation supérieure comme un moyen vers le succès personnel et économique (Lowe et al., 1997; Andres-Bellamy, 1993). Cependant, les décisions qui découlent de cette

croissance dépendent des circonstances et il est probable qu'elles ne reflètent pas les présupposés de rationalité chers aux économistes. Comme le démontrent Andres-Bellamy (1993), les étudiants n'ont pas tendance à calculer les taux de retour sur leur éducation hypothétique, alors qu'ils se réclament de décisions «rationnelles».

Définitivement, davantage de recherches canadiennes sont nécessaires pour comprendre dans quelle mesure, et comment, l'information financière de divers types (frais de scolarité, autres coûts, taux de retour, finances familiales, etc.) transforment la décision de poursuivre des études post-secondaires et les choix d'institution et de programme. Une étude américaine démontre que les étudiants considèrent les discours sur l'avenir de l'économie et le marché de l'emploi lorsqu'ils prennent des décisions sur le collège (DYG, Inc. et Lake Snell Perry and Associates, 1999). Une des raisons pourquoi les programmes d'aide financière n'enrayent pas les inégalités dans l'accès aux études post-secondaires c'est que les étudiants qui sont le plus dans le besoin ont le moins d'information sur l'aide financière. Les étudiants qui ont plus d'information sur l'aide financière (souvent des étudiants dont les parents sont très éduqués) peuvent prendre des décisions post-secondaires plus éclairées (Clift et al., 1997: 12; Hossler et Maple, 1993).

Il serait utile pour les universités canadiennes de considérer élargir la portée de leurs sondages auprès des étudiants et des diplômés sur leur expérience. Bien qu'il s'agisse d'utiles outils d'évaluation, l'attention portée sur le processus d'apprentissage vécu par les étudiants et l'environnement institutionnel occulte une autre dimension cruciale de leur expérience—les finances. L'intégration de questions financières ouvrirait le questionnement sur le champ des politiques. Par exemple, les entrevues menées par Hesketh (1999; voir aussi Hira et al., 1992) auprès d'étudiants de premier cycle britanniques illustre bien comment leurs expériences financières, directement influencées par les politiques gouvernementales, peuvent façonner toute leur expérience éducationnelle.

PARTIE III — CARENCES EN MATIÈRE DE RECHERCHE

Cette section du Rapport résume «ce que nous savons» grâce à la recherche examinées plus haut. Les carences majeures en matière d'information politique que devrait aborder la recherche future seront par la suite répertoriées. En premier, cependant, nous soulèverons certaines questions générales que nous croyons importantes à considérer lors de la planification de recherches futures.

Le Canada a besoin de meilleurs mécanismes pour partager les outils de mesure et l'information sur des questions liées à l'accès et à l'aide financière. Aux niveaux national, provincial et institutionnel, des ressources considérables sont utilisées pour colliger et traiter cette information. Par exemple, plusieurs provinces ont orchestré des sondages auprès des étudiants de douzième année et la plupart des universités font des sondages pour connaître l'expérience des étudiants. Cependant, *on ne porte pas assez attention aux façons dont une meilleure efficacité au niveau des coûts et de meilleures données peuvent être obtenues grâce à la coopération. Aujourd'hui est peut-être le meilleur temps pour établir un «entrepôt national» pour le nombre grandissant d'initiatives provinciales et institutionnelles de collecte de données, de sondages de programmes pilotes et ainsi de suite.*

Il y aurait aussi des bénéfices considérables à une collaboration accrue entre les chercheurs académiques, les institutions post-secondaires et les gouvernements, spécialement dans le design ou la recherche et l'analyse des résultats. Les universitaires pourraient bénéficier de nouvelles avenues de recherche, et les résultats des politiques publiques pourraient être améliorées grâce à des analyses et une conceptualisation à la fine pointe de la recherche.

Plusieurs des carences en matière de recherche que nous notons ici-bas pourraient être abordées selon différentes perspectives. Faire cela a beaucoup de mérite, puisque une perspective multi-disciplinaire peut seulement améliorer les options et intuitions politiques résultants. Par exemple, des questions sur le processus décisionnel éducationnel ont été abordées dans la littérature en utilisant des théories économiques, sociologiques et socio-psychologiques—approches présentant toutes des résultats complémentaires.

A. Plans pour l'éducation post-secondaire

Ce que nous savons

- Le statut socio-économique, en particulier l'éducation des parents, a une grande influence sur les aspirations et les plans socio-économiques des étudiants.
- Les plans post-secondaires, incluant la décision de fréquenter ou non et le choix d'institution et de programme, varie aussi en accord au sexe, aux attitudes et à l'encouragement des parents et à la structure de la famille.

- Les performances, l'aptitude académique et l'attitude envers l'éducation sont des facteurs clé influant sur la prise de décision concernant la poursuite des études.
- L'accès à l'information sur les programmes post-secondaires et les services d'orientation influence aussi le processus de planification et les choix effectifs.

Ce que nous devons savoir

- Des recherches supplémentaires sur les sujets ci-haut sont nécessaires afin d'obtenir des analyses plus exhaustives et à date des processus de planification éducationnelle, et de l'influence exercée par des combinaisons de facteurs à différents stades du processus. Cette perspective aidera aussi à évaluer l'impact de contextes sociaux et économiques changeants sur le processus décisionnel des étudiants.
- Davantage de recherches sont requises concernant l'effet des facteurs suivants sur les plans des étudiants quant à l'éducation post-secondaire: la langue; la race; le statut d'immigrant/réfugié ou d'ethnie; les déficiences physiques et/ou d'apprentissage; la région ou la province; le contexte rural ou urbain; et l'influence du groupe des pairs.
- Davantage de travail conceptuel est requis sur la façon de mesurer les «plans». Beaucoup des recherches sur les plans pour l'éducation examine seulement la *quantité* d'éducation que les étudiants planifient acquérir après l'école secondaire—c'est-à-dire, s'ils planifient ou non poursuivre des études post-secondaires, et, si tel est le cas, s'il s'agirait d'études universitaires ou autres. Un guide plus juste devrait aussi inclure le type de programme et d'institution, le lieu, le temps ou la succession des études, l'éducation permanente et d'autres questions liées.
- Davantage d'analyse est requise sur les raisons qui poussent les étudiants à fréquenter certains types d'institutions. Une gamme plus vaste de facteurs doit aussi être examiné, partant de la recherche détaillée sur le sexe et les champs d'étude.

B. Participation post-secondaire

Ce que nous savons

- Nous savons que les facteurs suivants influent sur les taux de participation à l'éducation post-secondaire: SSE parental, en particulier le revenu; le sexe, en termes de niveau et de type d'éducation; les déficiences, et la présence ou l'absence de support pour les étudiants avec des déficiences; la structure familiale.
- Il y a des données descriptives adéquates sur les taux de participation post-secondaire et comment ceux-ci varient par sous-groupe et/ou en fonction du temps, au niveau provincial et national.

Ce que nous devons savoir

- Une compréhension davantage détaillée de l'interaction du SSE avec le sexe, la race, le statut d'autochtone et les déficiences pour influencer la participation.
- De l'information additionnelle sur les effets des facteurs suivants sur la participation à l'éducation post-secondaire: la langue; le statut d'immigrant; la province ou région; la provenance urbaine ou rurale; le milieu racial ou ethnique (particulièrement autochtone).
- Comment la participation est affectée par l'accès à l'information sur les programmes post-secondaires, l'aide financière et les services de soutien aux études (une carence aussi identifiée plus bas, sous la rubrique d'aide financière aux étudiants).
- Comment l'âge et/ou le statut d'étudiant à temps partiel influencent la participation post-secondaire. Ces deux variables sont souvent conjuguées, alors la recherche future doit examiner leurs effets individuels et leurs interactions possibles.
- Comment les caractéristiques des institutions secondaires et post-secondaires affectent les décisions étudiantes. Certaines institutions post-secondaires commencent à conduire ce type de recherche, qui représente une opportunité de développer des protocoles nationaux partagés pour la collecte de données afin de rendre possibles des comparaisons inter-institutionnelles.
- Le choix d'institutions et de programmes par les étudiants, aussi bien que le moment de leur participation sont influencés par de vastes forces économiques et sociales—la globalisation, la libéralisation du commerce, les variations de la demande pour diverses occupations, l'expansion des «industries du savoir», les politiques d'immigration, les opportunités d'emploi pour les jeunes, les nouvelles technologies d'information et de communication.
- L'impact de nouvelles technologies d'information et de communication sur l'accès aux programmes éducationnels, et sur les obstacles géographiques, de coût, et liés aux besoins spéciaux.

C. Adaptation des étudiants aux institutions post-secondaires

Ce que nous savons

- Comment le sexe est lié à l'adaptation post-secondaire, en particulier pour ce qui est des femmes.
- L'expérience de transition des autochtones des Premières nations dans des programmes universitaires de premier cycle.

- Les défis que devront relever des étudiants atteints de déficiences lors de la transition à des institutions post-secondaires, et durant leur programme d'études.
- De l'information descriptive est disponible sur les taux de graduation.

Ce que nous devons savoir

- Comment, et dans quelles circonstances, les questions suivantes affectent les transitions étudiantes vers des institutions post-secondaires: le déménagement depuis une région rurale vers des institutions post-secondaires situées en milieu urbain; l'environnement quotidien (à la maison, sur le campus, en dehors du campus); l'emploi; les finances et l'aide étudiante; les études à temps partiel ou la formation à distance.
- Comment ces mêmes facteurs influencent l'adaptation des étudiants, leur persistance, et leur succès général aux études.
- Le rôle de la performance étudiante et des attitudes liées à l'éducation dans le processus d'adaptation.
- Comment les caractéristiques institutionnelles et celles des programmes affectent la rétention et l'adaptation des étudiants à différents stades de la carrière éducationnelle d'un étudiant.
- Une analyse des déterminants-clé des transferts à l'intérieur du système post-secondaire, incluant les transferts à l'intérieur de la même institution, et les transferts entre collèges communautaires et universités.
- Un système de pistage davantage systématique identifiant les facteurs démographiques, socio-économiques et académiques associés à la conclusion (ou non-conclusion) de divers types de programmes post-secondaires.

D. Sources d'aide financière

Ce que nous savons

- Les prêts étudiants et l'autofinancement grâce à un emploi rémunéré sont les sources de support les mieux documentées au Canada.
- Les besoins financiers des étudiants varient, et changent au cours de leur carrière éducationnelle.
- Les prêts étudiants, bourses et autres formes de support gouvernemental ou institutionnel ont changé dans leurs niveaux et réglementations.

Ce que nous devons savoir

- Les rôles joués par d'autres sources de support financier, en particulier les familles et les programmes d'aide financière fondés sur des institutions.
- Les effets de l'emploi des étudiants du secondaire, incluant les programmes travail-études, sur les plans et l'inscription au niveau post-secondaire.
- L'impact de changements dans les programmes d'aide financière aux étudiants (prêts, bourses, bourses d'excellence) sur la participation de différents groupes d'étudiants, en particulier ceux de milieux défavorisés.
- Les besoins financiers changeants des étudiants au fil du temps, comment ceux-ci varient en regard des caractéristiques étudiantes, et comment les programmes d'aide financière évaluent ces besoins.
- Des données régulièrement mise à jour, couvrant une étendue plus vaste de caractéristiques socio-démographiques et éducationnelles, en rapport avec qui applique pour des prêts et bourses étudiants.

E. Coûts post-secondaires

Ce que nous savons

- Des coûts à la hausse ont réduit l'accès d'étudiants en provenance de familles de bas SSE.
- Pour les étudiants de famille de SSE élevé, les augmentations de frais de scolarité peuvent représenter un obstacle moindre, ou inexistant.
- La hausse des frais de scolarité peut-être contrebalancée par des augmentations de l'aide financière disponible.
- Les coûts à la hausse de l'éducation impose davantage de difficultés financières, tel que mesuré par le poids de la dette et les défaut de remboursement du PCPE, sur certains groupes d'étudiants.

Ce que nous devons savoir

- La portée de l'influence de la hausse des coûts sur l'expansion du manque de participation entre les étudiants de SSE bas et moyen.
- Les composantes (scolarité, coûts liés, coûts de programme, coûts de la vie) du coût de l'éducation post-secondaire, et comment ceux-ci varient en fonction du temps.

- Les coûts uniques de groupes spécifiques, par exemple les étudiants aux priSSE avec une déficience, les familles monoparentales et les étudiants ruraux.
- Des données sur les tendances miSSE à jour sur la façon dont les composantes du coût des études post-secondaires influencent les plans, la participation et la déperdition/ complétion à travers les groupes socio-démographiques.
- Des données à jour sur une vaste gamme de caractéristiques socio-démographiques et éducationnelles, les emprunts pour prêts étudiants et les tendances de remboursement des dettes.
- Observer l'impact des changements de prêts étudiants, bourses et autres formes d'aide financière sur la planification post-secondaire, la participation, le maintien de l'effectif et le succès.
- L'impact de différentes politiques des frais de scolarité à travers les jurisprudences canadiennes et internationalement, sur les taux de participation des étudiants.

F. Perceptions et connaissances sur les finances étudiantes

Ce que nous savons

- La perception des coûts influence le processus de planification post-secondaire et, par le fait même, l'accès.
- La connaissance des sources de financement étudiant varie selon les SSE étudiants et influence les décisions prises quant à l'éducation post-secondaire.

Ce que nous devons savoir

- Généralement, la recherche sur le processus de planification de l'éducation et de la carrière doit intégrer de façon plus centrale les coûts et les considérations financières.
- Comment, et à quel stade, est-ce que les perceptions et la connaissance des coûts et de l'aide financière influencent la prise de décisions.
- Comment la perception des étudiants sur les coûts se compare aux coûts réels.
- Quels facteurs personnels et supports institutionnels peuvent tempérer, ou aider les étudiants à surmonter, des obstacles financiers perçus très tôt dans le processus de planification. Le rôle des orienteurs, des professeurs, des pairs et des parents serait à cet égard particulièrement important.

- Les sondages sur l'expérience des étudiants menés par des institutions post-secondaires serait un moyen utile de rassembler de l'information sur les problèmes financiers et les «expériences financières» des étudiants.

RÉFÉRENCES

Ahola, S. et J. Naomi (1997), « Choosing University Or Vocational College: The Formation of Education Preferences », *Scandinavian Journal of Education Research*, vol. 41, no. 2, p. 127-39.

American Association on University Women (2000), « Age, kids, lack of information, debt and economic projections significantly influence women's transitions », (www.aauw.org/2000/tranprbd.html).

Andres, L. et Harvey Krahn (1999), « Youth Pathways in Articulated Post-Secondary Systems: Enrolment and Completion Patterns of Urban Young Women and Men », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 29, no. 1, p. 47-82.

Andres, L., et Dianne Looker (à venir), « Rurality and Capital: Educational Expectations and Attainment of Rural and Urban Youth », accepté pour publication dans le *Canadian Journal of Higher Education*.

Andres-Bellamy, L. (1993). « Life Trajectories, Action, and Negotiating the Transition From High School », dans l'ouvrage publié sous la direction de P. Anisef et P. Axelrod, *Transitions: Schooling and Employment in Canada*, Thompson Educational Publishing, Toronto.

Archibald, J. K, Selkirk Bowman, F.C. Pepper, C. Union, G. Mirenhouse et R. Short (1995), « Honouring What They Say : Post-Secondary Experiences of First Nations Graduates », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 21, no. 1.

Association des universités et collèges du Canada (1997), « Renewing Student Assistance in Canada: The Student Assistance Reform Initiative », (www.aucc.ca).

Avis, J. (1997), « 'What's This Got To Do With What I Do!' Contradictory Views: Students in Further Education », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 49, no. 1, p. 81-106.

Baker, T. L. et W. Vélez (1996), « Access To and Opportunity in Postsecondary Education in the United States: A Review », *Sociology of Education* (numéro supplémentaire), p. 82-101.

Bamber, J. T. (1999), « Opening the Doors of Higher Education To Working Class Adults: A Case Study », *Journal of Lifelong Learning*, vol. 18, no. 6, p. 465-75.

Bach, S.K., M.T Banks, M.K. Kinnick, M.F. Ricks, J.M. Stoering, et R.D. Walleri. (2000). « Student Attendance Patterns and Performance in an Urban Post-Secondary Environment », *Research in Higher Education*, vol. 41, no. 3, p. 315-330.

Baum, S. (1994), « Access, Choice and the Middle Class », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 24, no. 2, p. 17-25.

Berkner, Lutz (1992), *Access to Post-Secondary Education for the 1992 High School Graduates. Post-Secondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report.*

Betts, S. (1999), « From Access Through Higher Education: A Gendered Journey », *Journal of Access and Credit Studies*, vol. 1, no. 2, p. 124-36.

Beyer, D. et Rich Feller (1991), « Community Colleges and Parental Influence in the College Choice Process », *Awareness: The Journal of the Colorado Association For Counselling & Development*, vol. 19, p. 13-14.

Colombie-Britannique (2000a), *1998 Outcomes of Former Students With Disabilities. BC College and Institute Student Outcomes Report, Outcomes Working Group & the Centre For Education Information.* (www.ceiss.org/edresearchg).

Colombie-Britannique (2000b), *Aboriginal Post-Secondary Education and Training Policy Framework.*

Colombie-Britannique (1998), *Making Connections: A Ministry Response To Moving On.* Ministère de l'Éducation (www.gov.bc.ca/bced/)

Colombie-Britannique (1997), *Moving On, Secondary To Post-Secondary Transition : A Report*, Ministère de l'Éducation.

Brouwer, Andrew (2000), « Equal Access To Student Loans For Convention Refugees », *Caledon Commentary*, Caledon Institute of Social Policy (www.caledoninst.org), Ottawa.

Butlin, George (1999), « Determinants of Post-Secondary Participation », *Education Quarterly Review*, vol. 5, no. 3, p. 9-35.

Cabrera, A. F., A. Nora, et M. B. Castaneda (1993), « College Persistence: Structural Equations Modelling Test of an Integrated Model of Student Retention », *Journal of Higher Education*, vol. 6, p. 66-69.

L'Association canadienne de professeurs et professeuses d'université (1999), « Out of Reach: Trends in Household Spending On Education in Canada », *Education Review*, vol. 2., no. 1, ACPPU, Ottawa.

Conseil canadien de statistiques d'éducation (1996), *Education Indicators in Canada*, Toronto.

Carnoy, M. (1994-95), « Aren't More African Americans Going To College? », *Journal of Blacks in Higher Education*, vol. 30, no. 1., p. 22-30.

Centre for Education Information (1999), *1999 BC Student Outcomes: Survey Results By Program*, British Columbia Outcomes Working Group (OWG) & Ministry of Advanced Education and Training and Technology.

Choy, S. P. (1999), « College Access and Affordability », *Education Statistics Quarterly*, vol. 1, no. 2, p. 74-90.

Clift, Robert, Coleen Hawkey, et Ann Marie Vaughan (1997), « A Background Analysis of the Relationship Between Tuition Fees, Financial Aid, and Student Choice », document préparé pour le Société canadienne pour l'étude de l'éducation supérieur, Memorial University.

Cloutier, Renee (1984), *Access of Women and Minorities To Higher Education: Changes in Taste and Colour without Chemical Changes: Part 1*.

Coles, Bob (1996), « Youth Transitions in the United Kingdom: A Review of Recent Research », dans Galaway, Burt et Hudson, J. (réd.), *Youth in Transition: Perspectives On Research and Policy*, Toronto, Thompson Educational Publishing.

Confederation College of Applied Arts and Technology, *The Barriers Project*.

Corbett, M. (2000), « Learning To Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community . . . Some Preliminary Findings », document préparé pour le Conference on Rural Communities and Identities in the New Global Millennium, Nanaimo, C-B.

Dai, Y. (1996), « Educational Plans After High School: A National Survey of High School Seniors », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 30, no.1, p. 22-30.

Delaney, A. M. (1998), « Parental Income and Students' College Choice Process: Research Findings to Guide Recruitment Strategies », document préparé pour le 38ème Annual Forum of the Association for Institutional Research, Minneapolis, Minnesota le 17-20 mai.

De Olivier, M (1998), « Geography, Race and Class: A Case Study of the Role of Geography at an Urban Public University », *American Journal of Education*, vol. 106, no. 2, p. 273-301.

Dietsche, P. H. (1990), « Freshman Attrition in A College of Applied Arts and Technology of Ontario », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 20, no. 3, 65-84.

Doherty-Delorme, Denise et Erika Shaker (2000), *Missing Pieces II: An Alternative Guide to Canadian Post-Secondary Education. Provincial Rankings: Where do the Provinces stand on Education?*, Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa.

Donaldson. E.L (1996), « In Transition From High School To University: First-Year Perceptions of the Process », dans Galaway, Burt et Hudson, J. (réd.). *Youth in*

Transition: Perspectives on Research and Policy, Thompson Educational Publishing, Toronto.

Dukes, L.L., et S.F. Shaw (1998), « Not Just Children anymore: Personnel Preparation Regarding Post-Secondary Education For Adults With Disabilities », *Teacher Education & Special Education*, vol. 21, no. 3, p. 205-13.

Conseil économique du Canada (1992), *A Lot to Learn: Education and Training in Canada*, Supply and Services Canada, Ottawa.

Erwin, Lorna (1996), « Having It All in the Nineties: The Work and Family Aspirations of Women Undergraduates », dans Galaway, Burt et Hudson, J. (réd.), *Youth in Transition: Perspectives on Research and Policy*, Thompson Educational Publishing, Toronto.

Evelo, S. P. L. (1991), « The Transition of Students with Learning Disabilities: A Case Study », *Journal of Post-Secondary Education & Disability*, vol. 9, no. 1-2, p. 207-18.

Fenske, R.H., J.D. Porter, et C.P. Dubrock (2000). « Tracking Financial Aid and Persistence of Women, Minority and Needy Students in Science, Engineering and Mathematics », *Research in Higher Education*, vol. 41, no. 1.

Ross Finnie et Gaétan Garneau (1996), « Student Loans in Canada: A Cross-Cohort Micro Analysis of Student Borrowing for Post-Secondary Education », Développement des ressources humaines Canada, R-96-16E.

Finnie, Ross et Saul Schwartz (1996), *Student Loans in Canada: Past, Present, and Future*, C.D. Howe Institute, Toronto.

Flint, T. (1997), « Intergenerational Effects of Paying For College », *Research in Higher Education*, vol. 38, no. 3, p. 313-44.

Freeman, K. (1999), « Will Higher Education Make A Difference? African American's Economic Expectations and College Choice », *College and University*, vol. 75, no. 2, p. 7-12.

Freeman, K. (1997), « Increasing African Americans' Participation in Higher Education », *Journal of Higher Education*, vol. 68, no. 5, p. 523-50.

Furr, L. A. (1998), « Fathers' Characteristics and their Children's Scores on College Entrance Exams: A Comparison of Intact and Divorced Families », *Adolescence*, vol. 33, no. 131, p. 533-42.

Gilbert, S., L. Barr, W. Clark, M. Blue, et D. Sunter (1993), *Leaving School: Results From A National Survey Comparing School Leavers and High School Graduates 18 To 20 Years of Age*, Développement des ressources humaines Canada.

Gladieux, Lawrence E., et Arthur M. Hauptman (1995), *The College Aid Quandary: Access, Quality, and the Federal Role*, The Brookings Institution and the College Board, Washington, D.C.

Grayson, Paul J. (1997), *Place of Residence, Student Involvement, and First Year Marks*, Institute For Social Research, York University.

Grayson, Paul (1995), « Does Race Matter? - Outcomes of the First Year Experience in a Canadian University », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 25, no. 2, p. 79-109.

Halpern, Andrew, Paul Youvanoff, Bonnie Doren, et Micheal R. Benz (1995), « Predicting Participation in Postsecondary Education For School Leavers With Disabilities », *Exceptional Children*, vol. 62, no. 2, p. 151-64.

Harrington, Paul E et Andrew M. Sum (1999), « Access Is About More Than Money », *Connection: New England's Journal of Higher Education & Economic Development*, vol. 14, no. 3, p. 15-17.

Hart, P. (1993-94), « Middle school: crossroads on the path to college », *College Board Review*, vol. 170, p. 6-13.

Heller, Donald. (1997). « Student Price Response in Higher Education », *Journal of Higher Education*, vol. 68, no. 6, p. 624-59.

Henshey, Norm (1998), « Learner Pathways and transitions in post-Secondary Education: Background to the Issues », document préparé pour le Conseil canadien des ministères de l'Éducation.

Hesch, R. (1994), « Cultural Production and Cultural Reproduction in Aboriginal Preservice Teacher Education », dans L. Erwin et D. Maclennan (éd.), *Sociology of Education in Canada*, Copp Clark Longman, p. 200-219.

Hesketh, Anthony. J. (1999), « Towards an Economic Sociology of the Student Financial Experience of Higher Education », *Journal of Education Policy*, vol. 14, no. 4, p. 385-410.

Hill, Jennifer Leigh (1996), « Adults With Disabilities: Barriers To Post-Secondary Education », dans Galaway, Burt et Hudson, J. (éd.), *Youth in Transition: Perspectives On Research and Policy*, Thompson Educational Publishing, Toronto.

Hill, J. L. (1992). « Accessibility: Students With Disabilities in Universities in Canada », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 22, no. 1, p. 48-83.

Hira, Tahira, et C. Brinkman (1992), « Factors Influencing the Size of Student Debt », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 22, no. 2, p. 33-50.

Horn, L. J. (1997), « Confronting the Odds: Students at Risk and the Pipeline to Higher Education », National Center for Educational Statistics.

Horn, Laura, et Dennis C. Carroll (1996), *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment From 1986 To 1992 and Persistence and Attainment Among 1989-90 Beginning Post-Secondary Students*, Post-Secondary Education Descriptive Analysis Reports, Jessup, MD.

Horvat, E.M. (1996), *African Students and College Choice Decision-Making in Social Context: The Influence of Race and Class on Educational Opportunity*.

Hossler, D. et Gallagher, K.S. (1987), « Studying student college choice: A three phase model and implications for policy-makers », *College and University*, vol. 2, no. 3, p. 207-221.

Hossler, Dan. et Sue Maple (1993), « Being Undecided About Postsecondary Education », *The Review of Higher Education*, vol. 16, p. 285-307.

Hossler, Don, Shouping Hu et Jack Schmidt (1999), « Predicting Student Sensitivity To Tuition and Financial Aid », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 28, no. 4, p. 17-33.

House, J. D. (1992), « The Relationship Between Academic Self-Concept, Achievement-Related Expectancies, and College Attrition », *Journal of College Student Development*, vol. 33, no. 1, 5-10.

Issac, P. G. Malaney et J. Karras (1992), « Parental education level, gender differences and seniors' aspirations for advanced study », *Research in Higher Education*, vol. 33, no. 5.

Johnson, G. M. (1994) « Undergraduate Student Attrition: A Comparison of the Characteristics of Students Who Withdraw and Students Who Persist », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 40, no. 3, p. 337-53.

Johnson, R. G., Stewart, N. R., et Eberly, C. G. (1991), « Counselor impact on college choice », *The School Counselor*, vol. 39, no. 2, p. 84-90.

Johnson, G. M., et G. H. Buck (1995), « Students' Personal and Academic Attributions of University Withdrawal », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 25, no. 2, p. 53-77.

Karraker, M. W. (1992). « Socio-economic Or Race Differences? Explaining Black and White Adolescent Females' Plans For Education », *Urban Education*, vol. 27, no. 1, p. 41-58.

Kempner, K., et M. Kinnick (1990), « Catching the Window of Opportunity: Being On Time For Higher Education », *Journal of Higher Education*, vol. 61, no. 5, p. 535-47.

Kennedy, E., et M. Bateman (1999), « Expanding the Application Pool: Exploring the College Decision-Making of Students From Single-Parent Families », *College & University*, vol. 75, no. 1, p. 2-10.

Knisley, C. C. (1993), « Factors Influencing Rural Vermont Public High School Seniors To Aspire Or Not To Aspire To A Four Year College Education. A Research Study », document préparé pour la conférence annuelle du National Rural Education Association, Burlington, VT, le 14-17 octobre.

Krahn, Harvey (1996), *School To Work Transitions: Changing Patterns and Research Needs*, Développement de ressources humaines Canada, Applied Research Branch.

Krahn et Lowe (1998), *1997 Alberta Graduate Survey: Labour Market and Educational Experiences of 1994 University Graduates*, rapport analytique préparé pour Advanced Education and Career Development, janvier.

Lake Snell Perry and Associates, Inc. (1999), *Gaining A Foothold: Women's Transitions Through Work and College*, Washington, D.C.

Lee, S. J. (1997), « The Road to College: Hmong American Women's Pursuit of Higher Education », *Harvard Educational Review*, vol. 67, no. 4, p. 803-827.

Legutko, R.S. (1998). « Family Effect On Rural High School Students' Postsecondary Decisions », *Rural Educator*, vol. 20, no. 2, p. 11-14.

Libsch, M. et P. Freedman-Doan (1995), « Perceptions of High School Counseling Activities: Response Differences According To College Plans », *NASSP Bulletin*, vol. 79, no. 570, p. 51-59.

Liljander, J.P. (1998), « Gains and Losses On Academic Transfer Markets: Dropping Out and Course-Switching in Higher Education », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no. 4, p. 479-95.

Lillard, D., et Gerner, J. (1999), « Getting To the Ivy League: How Family Composition Affects College Choice », *Journal of Higher Education*, vol. 70, no. 6, p. 706-730.

Looker, Dianne (1994), « Active Capital: The Impact of Parent's On Youths' Educational Performance and Plans », dans L. Erwin et D. MacLennan (éd.), *Sociology of Education in Canada*, Copp Clark Longman, p. 164-87.

Looker, Dianne (1993), « Interconnected Transitions and their Costs: Gender and Urban / Rural Differences in the Transitions To Work », dans P. Anisef et P. Axlerod (éd.), *Schooling and Employment in Canada*, Toronto.

Lowe, Graham S. et H. Krahn (1992), « Do Part-Time Jobs Improve the Labour Market Chances of High School Graduates? », dans B.D. Warne, K.L.P. Lundy, et L.A. Lundy (réd.), *Working Part-Time: Risks and Opportunities*, New York, Praeger.

Lowe, Graham, Harvey Krahn, et Jeff Bowlby (1997), *1996 Alberta High School Graduate Survey: Report of Research Findings*, Edmonton: Communications Branch, Alberta Advanced Education and Career Development, janvier.

Lynch K., et C. O' Riordan. (1998), « Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no. 4, p. 445-78.

Magee, P. (1998), *Symbol Or Structure: The Effects of Family Structure On Youth's Education*, thèse de maîtrise non-publié, Acadia University.

Mackinnon D., et Dianne Looker (1999), « Under the Influence: The Role of Significant Others in Youths' Occupational and Educational Choices », document préparé pour le 4ème National Conference On Rural Education, Saskatoon.

Manitoba (2000), *Student Transitions: Intentions of Manitoba Senior 4 Students, Phase 1 of A Longitudinal School-Work Transitions Study*.

Maritime Provinces Higher Education Commission (1997), *Report To the Senate Subcommittee On Post-Secondary Education*.

Marsiglia, F.F. (1998), « Barriers To Access and Succeeding in College: Perceptions of A Group of Midwestern Urban Latino Youth », *Journal of Poverty*, vol. 2, no. 2, p. 69-82.

Maxwell, M.P. (1996), « Ethnicity, Gender, and Occupational Choice in Two Toronto Schools », *Canadian Journal of Education*, vol. 21, no. 3, p. 257-79.

Mcdonough, P.M., et A.L. Antonio (1996), « Ethnic and Racial Differences in Selectivity of College Choice », document préparé pour la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York, NY, le 8-13 avril.

McPherson, Michael S., et Morton Owen Schapiro (1994), *College Choice and Family Income: Changes Over Time in the Higher Education Destinations of Students From Different Income Backgrounds*, Williams Project on the Economics of Higher Education, Discussion Paper 29, Williams College, Williamstown.

Miller, R. A. (1996), « Parental Plans and Actions To Finance Higher Education », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 26, no. 1, p. 45-47.

Mortimer. Keylan T. (1996), « U.S. Research On the School-To-Work Transition », dans Galaway, Burt et Hudson, J. (réd.), *Youth in Transition: Perspectives On Research and Policy*, Thompson Educational Publishing, Toronto.

Muffett, Diane (1990), « The Parents' Perspective On Financing their Child's College Education », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 20, no. 1, p. 32-41.

Newfoundland (1998), *On the Road To Success: : The Report of the Follow-Up of 1995 and 1996 High School Graduates*, Département de l'Éducation.

O'Heron, Herb (1997), « Different Students, Different Needs », *Research File*, vol. 1, no. 5, p. 1-11. [www.aucc.ca]

Paulsen, C., et M. Delleman Jenkins (1997), « Parental Influence on a Student's Selection of a College major », *College Student Journal*, vol. 71, no. 3, p. 301-13.

Perna, L. W. (1998). « The Contribution of Financial Aid To Undergraduate Persistence », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 28, no. 3, p. 25-40.

Plager, Laurie, et Edward Chen (1999), « Student Debt From 1990-91 To 1995-96: An Analysis of Canada Student Loans Data », *Education Quarterly Review*, vol. 5, no. 4, p. 10-35.

Powlette, Nina, et Darius R Young (1996), « Career and other factors influencing post-secondary decisions: survey of high school students in Alberta, Canada », *Journal of Technology Studies*, vol. 22, no. 2), p. 30-37.

Reisberg, L. (1999), « Why Parents Are Paying A Smaller Share of the Tuition Bill », *Chronicle Of Higher Education*, vol. 55, no. 31, A45.

Riddell, S. (1998), « Chipping Away at the Mountain: Disabled Students' Experience of Higher Education », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 8, no. 2, p. 203-222.

Rosenbaum, J. E. (1997), « College For All: Do Students Understand What College Demands? », *Social Psychology of Education*, vol. 2, no. 1, p. 55-80.

Sarkar, Gerlinde and Claire Stallard (1997), « Do Equity Groups Have a Fair Chance in our Education System? », document préparé pour la conférence « Back To the Future For Higher Education: The More Things Change ... », CIRPA, Toronto, le 21 octobre.

Saskatchewan (1997), *Student Assistance and Funding of Post-Secondary Education, A Report From the Student Assistance Task Group To the Government of Saskatchewan*.

Schapiro, Morton Owen, Michael P. O'Malley, et Larry H. Litten (1990), « Tracing the Economic Backgrounds of COFHE Students: Has there been a 'Middle Income Melt?' », document préparé pour le Consortium on Financing Higher Education, Cambridge.

Sharp, J., J. Johnson, K. Kurotsuchi, and J. Waltman (1996), « Insider Information: Social Influences on College Attendance », document préparé pour la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York , NY.

Shepard, L., J. Schmidt et R. Pugh (1992), « Factors Influencing High School Students' Differences in Plans For Post Secondary Education: A Longitudinal Study. », document préparé pour la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA, le 20-24 avril.

Smith, S., et Matthews, T. (1991). « How Do Students Choose a Particular College? A Survey of Admitted Students: 1990 », *College-Student-Journal*, vol. 25, no. 4, p. 482-488.

Stager, David A (1989), *Focus On Fees. Alternative Policies For University Tuition Fees*, Conseil des universités de l'Ontario.

Statistique Canada, *The Daily*.

Statistique Canada (1999), « Youth in the Labour Market, 1998-99 », *Labour Force Update*, vol. 3., no. 4, Cat. No. 71-005-XPB.

Statistique Canada et le Conseil canadien des ministères de l'Éducation du Canada (2000), *Education Indicators in Canada*, rapport sur le Pan-Canadian Education Indicators Program 1999. (www.cmec.ca)

Steinley, Shirley M. (1995), *Motivational Orientations Of Native Adults in Northern Alberta*.

St John, E. P. (1994), « The Influence Of Debt On Choice Of Major », *Journal of Student Financial Aid*, vol. 24, no. 1, p. 5-12.

Stronsnider, K. (1997), « Study Measures Influence of College Rankings », *Chronicle of Higher Education*, vol. 43, no. 30, p. 34.

Thiessen V., et Dianne Looker (1999), *Investing in Youth: The Nova Scotia School-To-Work Transition Project*, Ressources humaines Canada, Hull, Quebec.

Ticoll Miriam (1995), *Inclusion Of Individuals With Disabilities in Post-Secondary Education : A Review Of the Literature*.

Tisdall, K. (1997), « Transition To What? How Planning Meetings For Young Disabled People Leaving School Conceptualise Transition », *Youth and Policy: The Journal Of Critical Analysis*, vol. 55, p. 1-13.

Trusty J., CR. Robinson, M. Plata, et K.M. Ng (2000), « Effects Of Gender, Socio-economic Status, and Early Academic Performance On Post-Secondary Education Choice », *Journal Of Counselling and Development*, vol. 78, no. 4, p. 463-72.

University Of Alberta (2000), *Degrees Of Opportunity: Examining Access To Post-Secondary Education in Alberta*, rapport finale du Senate Task Force On Access To Post-Secondary Education, University Of Alberta, Edmonton.

University Of Alberta (1997), *Summary Report: Access To Part-Time University Studies*, sessions spéciales, University Of Alberta, Edmonton. (www.ualberta.ca/~specess/)

Volkwein, J. F., B. Szelest, A. F. Cabrera, et M. R. Napierski-Prancl (1998), “Factors Associated With Student Loan Default Among Different Racial and Ethnic Groups », *Journal Of Higher Education*, vol. 69, no. 2, p. 206-37.

Voyageur, Cora Jane (1993), *An Analysis Of the Transition Year Program at the University Of Alberta, 1985-1992*, University Of Alberta, Edmonton.

Wanat, C. L. et B. D. Bowles (1992), « College Choice and Recruitment Of Academically Talented High School Students », *Journal Of College Admissions*, vol. 136, p. 23-29.

Wellman, J. (1996), « Tuition, Financial Aid, and Access To Public Higher Education: A Review Of the Literature. », Association For Institutional Research Program On Improving Institutional Research in Postsecondary Educational Institutions, Ann Arbor, MI.

Wright, D. A. (1998), « Preparing First Nations Students For College: The Experience Of the Squamish Nation Of British Columbia », *Canadian Journal Of Native Education*, vol. 22, no. 1, p. 85-92.

Young, D.J., Fraser, B.J., et Woolnough, B.E.(1997), « Factors Affecting Student Career Choice in Science: An Australian Study Of Rural and Urban Schools », *Research in Science Education*, vol. 27, no. 2, p. 195-214.